

## PERSPECTIVAS PARA O TEATRO NA EDUCAÇÃO COMO CONHECIMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Juliana Cavassin\*

**RESUMO:** O presente artigo objetiva demonstrar que o Teatro na Educação, apesar de ser considerado uma área do conhecimento, em função de uma série de dificuldades teóricas e práticas ainda precisa do desenvolvimento de bases sólidas e profundas para uma maior estabilidade dentro de um paradigma científico. É considerada a importância do foco nos campos de atuação da Pedagogia do Teatro, sobretudo na educação formal (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e os Cursos Superiores) já que esses estão diretamente ligados aos locais de formação humana e produção do conhecimento. Em longo prazo, há uma influência direta aos demais campos de atuação do Teatro na Educação e diminuição das fragilidades apresentadas nessa área do conhecimento. Nesse sentido, argumenta-se sobre a fundamental importância da informação e do questionamento a respeito de ações efetivas do Estado ligadas ao ensino do Teatro (com foco nos Parâmetros Curriculares Nacionais) e também a formação de professores dentro de uma perspectiva do Pensamento Complexo e da Educação Progressista.

**PALAVRAS-CHAVE:** arte e ensino; Parâmetros Curriculares Nacionais; formação de professores.

## PERSPECTIVES FOR DRAMA IN EDUCATION AS KNOWLEDGE AND PEDAGOGICAL PRACTICE

**ABSTRACT:** *The aim of this article is to demonstrate that due to a series of theoretical and practical difficulties, Drama in Education still needs to develop firmer and deeper support for a greater stability from a scientific stance, although it is already considered a knowledge field. The importance of focusing on the fields of Theatre Pedagogy is considered, especially in formal education (elementary, middle and high school, and college level), since these levels are related to the human formal training and knowledge production. In a long range, there's a direct influence upon the other fields of application of Drama in Education and the reduction of the weaknesses presented in this field of knowledge. Emphasis is placed on the importance of adequate information and the questioning of effective governmental actions (focusing on the Brazilian Curriculum Guidelines) as well as teacher education from the stance of Complex Thought and Progressive Education.*

**KEYWORDS:** *art teaching; Brazilian curriculum policies; teacher development.*

---

\* Licenciada em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes do Paraná (2002) e em Jornalismo pela PUC-PR (2002) com Especialização em Fundamentos do Ensino das Artes (Faculdade de Artes do Paraná, 2004). É Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2006) e Professora do Curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná (desde 2007) e de Teatro do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Colégio Nossa Senhora Medianeira (Curitiba, P.R) desde 2003. Também presta assessorias e oficinas para instituições como SENAC e UFPR, nas áreas de Artes e Comunicação.

O Teatro na Educação como uma nova área do conhecimento (KOUDELA, 2006) é uma conquista. No entanto muitos fatores ainda limitam e dificultam a sedimentação não apenas no que se refere às pesquisas teóricas como ao desenvolvimento de práticas significativas também.

Na história da produção científica, em função da predominância do Paradigma Moderno, Cartesino ou Racional, a relação arte e ciência já é algo bastante inovador. A supremacia dessa forma de conhecimento sobre aquela deixou, por séculos, a arte num status inferior (CAVASSIN, 2006<sup>1</sup>). Assim, um dos problemas decorrentes, por exemplo, é a carência de material referente à metodologia de pesquisa e a identificação do objeto de estudo em função do caráter processual e efêmero da arte (CARREIRA; CABRAL, 2006).

Todos esses aspectos são relevantes já que o Teatro é a base epistemológica dessa área<sup>2</sup> que tem na Pedagogia do Teatro disciplinas de integração entre os pólos teatro e pedagogia e disciplinas limítrofes de ambas. Aí, a Pedagogia do Teatro tem como campos de atuação os Grupos Profissionais; a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; os Cursos Superiores; as Organizações Extra-Curriculares; o Lazer; os contextos: Social, Terapêutico e da Saúde e Empresarial. (KOUDELA, 2006).

O presente artigo focará a educação formal (da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no que se refere ao Ensino do Teatro e aos Parâmetros Curriculares Nacionais e ao Ensino Superior na importância da formação de professores) já que “a escola é primeiro espaço formal onde o aluno tem contato com o conhecimento sistematizado em arte” (GOVERNO DO PARANÁ, 2006).

Um Professor de Teatro com formação sólida atuará nas Escolas com consciência e qualidade no ensino, o que, em longo prazo, representa a mudança cultural ampla de caráter paradigmático, ou seja, em todos os campos de atuação da Pedagogia do Teatro e além deles. Não há como negar a relação direta entre a formação de professores de Teatro, as práticas do Teatro na escola e as demais manifestações dessa área do conhecimento em toda a sociedade, como já apontava Loureiro em 1979 :

O teatro brasileiro só apresentará um nível profissional elevado na medida em que houver um público culturalmente maduro para assisti-lo e sustentá-lo. E este só poderá formar-se numa experiência educacional integradora que inclua a aprendizagem da relação arte/vida. De nada adianta a instalação de cursos superiores de arte dramática se essa dimensão não se fizer presente em todos os níveis do processo educativo. (CHAVES *In*: REVERBEL, 1979, p. ix.)

Muito se sabe a respeito da importância do Teatro na Educação em todos os campos de atuação. Os princípios pedagógicos do Teatro traçam relações claras entre Teatro e educação, considerando essa arte como uma forma humana de expressão, a semiótica e a cultura. Daí a ênfase em aspectos sócio-culturais, simbólicos, de linguagem e comunicação que vem

---

<sup>1</sup> Em minha dissertação de Mestrado (Contribuições dos Sete Saberes para a Prática Pedagógica do Teatro-educador do Futuro) traço um paralelo entre a Teoria da Complexidade de Edgard Morin como perspectiva epistemológica de um novo paradigma do conhecimento e o ensino do Teatro dentro de um novo paradigma de educação.

<sup>2</sup> Em artigo intitulado “Pedagogia do Teatro” Ingrid Koudela (2006) afirma que o embasamento epistemológico no Teatro para a área do conhecimento do Teatro na Educação deve-se a camisa-de-força gerada pela visão estreita dos conceitos de pedagogia, didática e metodologia.

sendo estudados e sistematizados na área, donde podem se destacar algumas idéias e metodologias como:

- O teatro como conhecimento que é busca respostas para os questionamentos sobre o que é o mundo, o homem, a relação do homem com o mundo e com outros homens nas teorias contemporâneas do conhecimento que propõem novos paradigmas para a ciência como a complexidade do pensador Edgard Morin, que será explicada mais adiante;

- Abordagens Psicopedagógicas (sobretudo de Piaget nos estudos de Olga Reverbel) que apontam para o desenvolvimento de linguagem e representação, o exercício artístico e coletivo; a construção de conteúdos inerentes à personalidade por intermédio da estética e o valor emocional. Segundo Olga Reverbel (1979), teatro é a arte de manipular os problemas humanos, apresentando-os e equacionando-os. A autora defende a função eminentemente educativa, e destaca que a instrução ocorre através da diversão. A educação está no desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, correspondente aos desejos, anseios e proporcionar uma marcha gradativa das próprias experiências e descobertas. Isso porque possui uma *concepção totalizante* que implica e compromete todas as potencialidades do indivíduo e permite o alcance da plenitude da dimensão social com o desenvolvimento da auto-expressão. Para a autora, a importância da diversão justifica-se porque imitar a realidade brincando aprofunda a descoberta e é uma das primeiras atividades, rica e necessária, no auxílio do processo de eclosão da personalidade e do imaginário que constitui um meio de expressão privilegiado da criança. Olga defende ainda que na infância tem-se a necessidade de brincar, jogar para se orientar no espaço, pensar, comparar, compreender, perceber, sentir para descobrir o mundo, integrar-se com o meio, construir o conhecimento e a socialização. Nessa concepção, o teatro aplicado à educação possui o papel de mobilização de todas as capacidades criadoras e o aprimoramento da relação vital do indivíduo com o mundo contingente; as atividades dramáticas liberam a criatividade e humanizam o indivíduo pois o aluno é capaz de aplicar e integrar o conhecimento adquirido nas demais disciplinas da escola e, principalmente, na vida. Isso significa o desenvolvimento gradativo na área cognitiva e também afetiva do ser humano.

- Courtney (2001) enfatiza através da história do teatro-educação dos gregos à atualidade que essa é uma maneira fundamental de aprendizagem por permitir o confronto dos problemas da existência e das modificações mentais necessárias para resolvê-los. Nessa perspectiva, o jogo teatral pode ser aplicado em todas as áreas com a importância de sua força motivadora que é a de criar o significado da existência humana. O autor aborda o jogo, teatro e pensamento baseado nas teorias de antropologia e psicologia social, psicanálise e psicologia infantil, nas modernas teorias do conhecimento, behaviorismo da imitação, na psicolinguística e também na psicologia do desenvolvimento de Piaget. Em psicanálise, ele demonstra que o jogo é reflexo do pensamento inconsciente baseado na experiência da criança cujo objetivo é a reprodução em forma simbólica das experiências não solucionadas da vida e a busca de soluções. Freud acreditava que a criação é uma continuação e substituição para o jogo infantil. O jogo permite, assim, a criança re-experimentar os acontecimentos e através da repetição ganhar o domínio sobre eles. Courtney tem considerável pesquisa que demonstra a relação direta entre o Jogo Dramático e o processo criativo essencial para o desenvolvimento imaginativo. O autor defende que a imaginação dramática está no centro da criatividade humana, já que desde a infância a criança, ao final do primeiro ano, quando brinca pela primeira vez finge ser outra pessoa e desenvolve o humor, personifica o outro. Essa identificação é princípio básico do processo dramático e segue na juventude quando se imita algo e na fase adulta, quando se coloca no lugar de alguém. Para ele, a educação Dramática deve estar no centro de qualquer forma de educação que vise o desenvolvimento das

características essencialmente humanas, pois a imaginação é a característica essencial que diferencia o homem dos primatas superiores, e, essa é essencialmente dramática.

- O aprendizado da linguagem teatral própria (da qual se destacam os trabalhos de Viola Spolim sobre o Jogo Teatral) que possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, percepção e conhecimento das especificidades cognitivas ligadas à prática da improvisação. De acordo com Ingrid Koudela (apud SPOLIN, 1985, p.12), o jogo teatral na educação é importante forma de aprendizagem cognitiva, afetiva e psicomotora através do processo de transformação do egocentrismo em jogo socializador. A criatividade dramática auxilia o pensamento criativo e desenvolvimento social, pois efetiva a passagem do teatro como ilusão para o teatro como realidade cênica;

- O teatro como educação política e de ação e reflexão, presente nas propostas metodológicas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (diretamente ligado a concepção de educação de Paulo Freire, como também se falará adiante) e Teatro Didático de Bertold Brecht. A proposta dramática brechtiniana se insere na filosofia marxista e busca uma solução reintegradora para a sociedade e para a alienação artística através do Teatro Épico e Dialético que rompe a atitude passiva do espectador. Já o Teatro do Oprimido- que surgiu da necessidade de reação às relações ditatoriais na América Latina na década de 1960 - conclui uma total desativação do papel do espectador, tendo em vista a libertação do papel de mero observador para a liberdade do povo da passividade e impotência.

- O Psicodrama pedagógico (de Jacob Levi Moreno), que propõe improvisações a partir de situações traumáticas das relações do homem consigo mesmo ou com um grupo (sociodrama) para o desenvolvimento da espontaneidade, criatividade, auto-avaliação e até cura dos traumas;

- A ênfase dada pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999) no crescimento das crianças como cidadãos plenamente reconhecidas e conscientes de seu papel na sociedade. Sobre esse ponto, faz-se necessária uma reflexão mais profunda.

## **OS PCN E A DISTÂNCIA ENTRE TEORIA E REALIDADE**

O princípio de formação para a cidadania presente nos PCN-Arte refere-se não apenas ao Teatro, mas também às outras três linguagens artísticas (Dança, Artes Visuais e Música) já que de acordo com o documento a polivalência das linguagens é presença fundamental no currículo escolar. No entanto, deve-se estar atento a essa “normatização” pois é delegada à escola a tarefa de decidir qual modalidade artística irá implementar, o momento mais adequado para promover o estudo de uma ou de outra linguagem e a duração de cada uma das atividades curriculares. E na realidade, em função de um processo histórico, o que se vê é a hegemonia das Artes Visuais.

Para todas as linguagens, os PCN-Arte fazem atribuição às múltiplas linguagens no currículo e a dimensão de produzir, apreciar e contextualizar a arte como experiência estética e de educação cognitiva. Esse conceito refere-se à proposta triangular de Ana Mae Barbosa, que, apesar de muito interessante, é na realidade também uma transposição de uma metodologia original das Artes Visuais que ainda não foi bem entendida e aplicada às demais linguagens artísticas.

Um dos problemas para o desenvolvimento das múltiplas linguagens em sala de aula é que as escolas não possuem a mínima estrutura para a atuação dessa prática de modo efetivo em função de falhas estruturais e conjunturais que se desdobram em outras questões no que se refere ao ensino da arte. Podem-se pontuar algumas como: a carga horária destinada às artes;

a carência material; a formação de professores; a desvalorização da área em relação às demais disciplinas do currículo. Esses problemas específicos da área de artes agravam-se quando somados aos problemas da educação como um todo, como a baixa remuneração do magistério, a falta de tempo para a preparação do professor e preparação didática das aulas, a insuficiência e má qualidade de material didático... etc.

Aí se questiona não apenas os dizeres dos PCN-Arte, mas as próprias Leis de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) que estabelecem orientações para a educação nacional e relacionam-se diretamente com o Ensino das Artes ao afirmarem os princípios de que: a educação deve ter abrangência de processos formativos pelas manifestações culturais; que é um fim da educação “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”; que é um direito um dever o “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística a capacidade de cada um”; que se faz necessários padrões mínimos na qualidade de ensino; e, sobretudo, o Parágrafo 2 do artigo 26 que afirma: “O Ensino da Arte se constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (GOVERNO FEDERAL, 1996)

Essa realidade pode ser criticada pelo ponto de vista de todas as linguagens artísticas e mesmo das demais áreas do conhecimento. Mas nos PCN-Arte, ainda, podem ser pontuadas outras falhas que refletem diretamente na distância entre a teoria descrita e a prática na linguagem específica do Teatro. Algumas são apontadas no artigo intitulado “Ensinando Teatro: uma análise crítica das propostas dos PCN” (PEREGRINO. Y; ARÃO, P.S, s.d), que destaca:

- as considerações introdutórias sobre o Teatro do documento para as séries iniciais têm um caráter vago com argumentos que poderiam ser aplicados a qualquer área do conhecimento;

- a falta de orientações didáticas específicas nas séries iniciais;
- a abordagem superficial da opção epistemológica que fundamenta a importância do Teatro nas etapas de desenvolvimento da criança;
- o mau emprego das terminologias específicas, como o Jogo;
- a escassez de bibliografias referentes ao ensino do Teatro;
- a pouca instrução no que se aponta como eixos norteadores;
- as características genéricas ou totalizadoras, apesar dos conteúdos bem formulados;
- a mudança de nomenclatura, sem justificativa, de “ator/espectador” para “atuante/público” do documento destinado aos primeiros e segundos ciclos e terceiro e quarto do Ensino fundamental;

Por essas e outras questões, vale destacar o comentário que os autores do artigo fazem na “análise crítica” das propostas do documento ao observarem que:

Isso reflete nossa preocupação quanto ao risco de o ensino se tornar muito teórico, situando-se, a maior parte do tempo, no plano discursivo, recaindo na didática tradicional, num pseudo-aprendizado baseado na memorização, na prática apenas decorativa das possibilidades de um ato verdadeiramente criador. (PEREGRINO; SANTANA, p.05)

Tais apontamentos e reflexões explicitam algumas deficiências dos parâmetros apresentados no documento que – é importante lembrar- fora concebido sobre as bases de

políticas públicas liberais. Além do que, como descreve outro documento dessa natureza, as Diretrizes Curriculares de Arte e Artes para a Educação Básica do Paraná (2006, p.21):

Os PCN foram produzidos e distribuídos antes da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, que deveriam balizar a formulação dos Parâmetros. Além da pouca participação dos professores na produção dos PCN, os encaminhamentos adotados foram questionados, porque sugeriam que o planejamento curricular fosse fundamentado no trabalho com temas e projetos de modo que os conteúdos seriam deixados em segundo plano. A falta de clareza na fundamentação teórica para subsidiar o trabalho do professor também causou esvaziamento desses conteúdos.

Apesar disso, os PCN-Arte representam um avanço nas conquistas dos Arte-Educadores brasileiros, de modo que é fundamental que esses estejam atentos para que se fortaleça e prossigam tais conquistas. Isso porque essa é uma história de muita luta que até hoje se faz necessária. Dessa forma, é fundamental a ampliação de discussões e resoluções práticas acerca dos horizontes que propõe o documento para o desenvolvimento concreto do Teatro na sala de aula como prática pedagógica e demais campos de atuação. São ações também para um conseqüente fortalecimento da área como conhecimento e para que se efetivem as contribuições cognitivas, sociais e psicológicas que o Teatro tem a oferecer.

## **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE TEATRO COMO PERSPECTIVA DE MUDANÇAS**

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)

A análise das teorias dos PCN-Arte e a realidade prática do sucateamento escolar estão bem distantes do que priorizam as Diretrizes e contextualizam o que se pode chamar, irônicamente, de efetiva ação do Estado na realidade do Teatro na Educação formal. Assim, tendo em vista a citação de Reverbel (1979), mais do que nunca se faz fundamental uma solidez na formação de professores como perspectiva de novos horizontes. É nesse processo que se norteia o conhecimento e consciência de quem atuará na prática da pedagogia do Teatro. E tal como o ensino dessa arte deve ser desenvolvido de forma contínua e sistemática, também deve ser assim a formação do Professor.

Faz-se fundamental nessa formação que se dê uma atenção para a histórica luta pelo estabelecimento do teatro na escola. É bom sempre lembrar que o ensino da arte só apareceu em plena ditadura militar a partir da lei 5692/71 como obrigatoriedade da educação, então

denominado *Educação Artística*. (a LDB de 1961 instituiu o ensino de artes, porém não de forma obrigatória) A lei, contraditoriamente, exigiu professores com habilitações específicas obtida em curso de graduação de licenciatura plena, mas ignorou a inexistência de cursos universitários para a formação dos mesmos.

Depois de três anos é que o governo federal criou cursos para a preparação dos professores de educação artística, contudo, eram cursos de licenciatura curta que em dois anos tentavam capacitar o professor para todas as linguagens e para todas as séries. A consequência prática no ensino das artes levou as escolas buscarem pessoas de áreas do conhecimento afins (comunicação e expressão e educação física) para ajudar a resolver o problema do currículo mínimo exigido pelo MEC.

A criação das licenciaturas plenas com linguagens específicas ocorreu somente no fim da década de 70, porém com fragilidade de bases teórico-conceituais, o que ainda hoje representa uma grande lacuna no que se refere à formação do professor de Teatro. Muitos não conhecem abordagens metodológicas que dão o suporte epistemológico do saber (como as citadas teorias de Brecht, Boal, Spolin, Reverbel, Moreno...), o que é fundamental, pois:

não somente na esfera do teatro como em qualquer área do conhecimento, os pressupostos metodológicos de uma metodologia de ensino necessitam proporcionar o conhecimento da estrutura teórico-prático dos procedimentos que levam à aprendizagem, ensejando a incorporação do pólo instrucional ao pólo sócio-cultural. Nessa trajetória, o que se convencionou denominar de metodologia do ensino adquire um valor relativo que se configura no enlace entre educador e educando, em meio às condições objetivas (matéria, situação escolar, ambiente etc.) e subjetivas (pessoas, comunidades, etc.). (KOUDELA; ARÃO, 2006, p. 63)

Por esse desconhecimento, muitas vezes o que os professores fazem quando atuam em sala de aula é, ainda, a reprodução de práticas pedagógicas ligadas aos modelos da Escola Tradicional ou Nova que enfatizam apenas a imitação ou o espontaneísmo como “produção” ou “educação” artística.

Assim, além da consciência do processo histórico da arte educação de bases conceituais sólidas, uma formação do professor também deve priorizar essa natureza intrínseca: o papel do educador. Muitas vezes o arte-educador se deparará com uma série de problemas que na prática não estão em teoria alguma e, nesse sentido, sempre são vivos os princípios de Paulo Freire, maior representante da Escola Progressista, sobre a consciência do papel do educador.

Como foi dito, a história do ensino da arte no Brasil demonstra uma afinidade com os modelos de educação da Escola Tradicional e Nova<sup>3</sup>. É por se fazer necessária uma mudança que a Escola Progressista parece ser o que mais fundamenta a prática de ensino de Teatro que se pretende.

O modelo progressista é inspirado nas idéias de Paulo Freire e quer analisar criticamente a realidade social, fundamentando-se na problemática sociopolítica da educação. Esse modelo promove a relação horizontal entre professor e aluno pois educador e educando são sujeitos do ato do conhecimento; A partir de situações problemas, a aprendizagem torna-

---

<sup>3</sup> A Escola Nova é de fundamental importância na história do Teatro Educação pois foi a partir desse movimento que o Teatro na educação adquiriu *status* epistemológico e importância psicopedagógica. O problema é que nela firmou-se uma idéia das artes apenas como livre expressão, sem considerar as dimensões históricas, sociais e cognitivas.

se motivadora e se dá através da discussão do grupo autogestor do processo: trata-se de uma educação humanizadora que destaca idéias de que essa prática se passa em um espaço coloquial e afetivo e que busca o diálogo, a ética, a liberdade e a transformação individual e social. O processo educacional se faz de forma dialética no qual o educando constrói o conhecimento a partir do contexto que funde aprendizagem e experiência social através de uma antropologia política (de compaixão e solidariedade humanista) e uma epistemologia histórico-cultural de crença e fé nos seres humanos para a mudança de um mundo de opressões e injustiças.

A abordagem progressista olha a escola além de seus muros, inclui o lar, as atividades sociais, religiosas, enfim todo o entorno em que vive o aluno. É uma educação para a transformação do sujeito e do mundo. Visa à realização de uma consciência crítica e superação do “saber de experiência feito” (FREIRE, 1992, p.107). O conhecimento se prolonga a outros sujeitos numa relação sujeito-objeto-sujeito: é a consciência do mundo que impulsiona a ação para a transformação da realidade, com a escolha do conteúdo, feita pelo aluno, visando trabalhar os conflitos de seu espaço de convivência. Professor e aluno caminham juntos e “o professor deverá ser mais criativo e aprender com o aluno e o mundo”. (GADOTTI, 2000, p.107).

Vale lembrar que a metodologia de Augusto Boal se apropria explicitamente da proposta de Paulo Freire quando vai buscar, através do Teatro, a superação do conflito opressor/oprimido. Mas o que se pretende nesse artigo, ao falar em abordagem Progressista, é mostrar que esses princípios devem estar subjacentes em qualquer metodologia do ensino do Teatro. Aliás, uma utopia é que esteja não apenas no Teatro, mas em todas as linguagens e em todas as áreas do conhecimento, pois como preza Freire (1999); é impossível existir sem sonhos!

Para ele, formar professores como profissionais reflexivos passa por fundamentos que exigem a consciência do educador de que:

- estamos a repetir um modelo já conhecido de política de reforma, uma regulação do centro para a periferia em que uma orientação política emanada de um governo central para a periferia de instituições locais que é reforçado através de um sistema de prêmios e punições. O resultado disso é uma espécie de jogo paralelo entre as escolas na periferia , que continuam a fazer as mesmas atividades, e as autoridades centrais ou regionais que tentam controlar os comportamentos das escolas.
- precisa –se questionar: quais competências os professores deveriam ajudar as crianças a desenvolver? ; que tipos de conhecimentos e saber fazer permitem os professores desempenhar seu trabalho eficazmente? que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho?
- deve-se compreender como se passa a crise de confiança no conhecimento profissional;
- há necessidade de buscar uma nova epistemologia de prática profissional e vencer o conflito entre saber escolar e a reflexão- na- ação dos professores e alunos;

No ensino do Teatro, o paradigma da Escola Progressista afina-se com o que Japiassu (2001) denomina de educação pós-modernista<sup>4</sup>, que se inicia a partir da queda do muro de Berlim (1989) e da derrocada do socialismo no Leste Europeu (1991). É resultante de uma descrença no poder da ciência e do trabalho para a solução da gama de problemas humanos, e,

---

<sup>4</sup> Ricardo Japiassu em seu livro *Metodologia do Ensino do Teatro* denomina como modelo pós-modernista a proposta triangular. Em função de esse segundo termo ser ligado as Artes Visuais, prefiro adotar apenas ao “pós-modernista” como busca de uma identidade própria para a linguagem do Teatro.



numa visão epistemológica ampla (no que se refere na história do conhecimento humano) é uma concepção que faz parte do Paradigma da Complexidade, como se verá adiante.

Busca-se na educação pós-modernista um posicionamento crítico e auto-reflexivo do sujeito que considera a subjetividade, as relações complexas e metassistemáticas como alternativa para substituição da “consciência fragmentária, deformada e não emancipada” (JAPIASSU, 2001, p.13) da sociedade contemporânea. Uma alternativa ao contexto presente de coisificação do sujeito e das relações e no qual se vive mais o simulacro da realidade do que ela em si e cujos valores burgueses da modernidade (como a família) foram substituídos pelo individualismo, efemeridade e presentificação. Nessa prática o autor destaca a importância de se trabalhar o conceito de Indústria Cultural no Ensino do Teatro, já que essa teoria apresenta como a cultura também fora revertida em mercadoria na sociedade capitalista pós-moderna. Uma prática pedagógica do ensino do Teatro que se busca possibilitará o aluno vivenciar a arte não como produto da cultura de massa - como vem se oferecendo hegemonicamente - mas sim como experiência estética, sensível e cognitiva, como é o Teatro na Educação que se quer, afinal:

Se, na atualidade, a dissolução total das singularidades em modelos predeterminados e idealizados de ação encontram-se ao alcance das mãos – e do bolso- do “consumidor”, o *ensino modernista tardio de teatro*, na perspectiva de uma educação emancipadora, necessita então contribuir para que o sujeito se conscientize desse processo de *reificação* ou *coisificação* no qual somos todos enredados com o advento da *indústria cultural*. (JAPIASSU, 2001, p. 15)

Em processos de aprendizagem essa conscientização passa pela compreensão da compreensão (metateorias e metasistemas cognitivos) através de diálogo, intertextualidade, intersubjetividade, da construção fenomênica da pesquisa e experiência, enfim, da construção do conhecimento. Nas práticas do Ensino de teatro seja qual for a abordagem metodológica escolhida, por esse viés o conhecimento se torna efetivo, pois é um instrumental significativo para que o sujeito atue criticamente na vida e sociedade, isso é, questione e interfira nas singularidades apresentadas. Destaca-se aí a contribuição das idéias de Complexidade do filósofo Francês Edgar Morin como uma nova epistemologia que busca a ligação entre o todo e as partes no saber fragmentado em todas as dimensões sociais.

## **CONTRIBUIÇÕES DA COMPLEXIDADE PARA O TEATRO NA EDUCAÇÃO**

O termo complexidade surgiu no final dos anos 60, advindo da cibernética, das teorias dos sistemas e do conceito de auto-organização. A palavra deve lembrar problema, não solução, pois não é utilizada para designar idéias simples, nem se reduz a uma única linha ou vertente do pensamento, e sim a todas as influências recebidas, internas e externas (PETRAGLIA, 1995, p. 77). Etimologicamente, vem do latim *complexus*, que significa o que abrange muitos elementos ou várias partes. É a qualidade do que é complexo, um conjunto de circunstâncias ou coisas interdependentes que apresentam ligações entre si, uma congregação de elementos que são membros e participantes do todo. Esse é uma unidade complexa, ao mesmo tempo em que não se reduz a mera soma dos elementos que constituem as partes.

O Complexo envolve a auto-regulação, a produção e organização, a autonomia e dependência, a complementaridade entre antagônicos em detrimento da exclusão, a reintrodução do conhecimento no conhecimento como algo infinito. São metassistemas que se comunicam para que se tenha compreensão crítica e construtiva da relação entre sujeito e objeto considerando o que o paradigma moderno de conhecimento (o racional) exclui o que é muitas vezes responsável por tantas deficiências não só na educação, mas na sociedade toda<sup>5</sup>.

No volume *IV – As Idéias* de O Método (a obra mais completa e densa de Edgard Morin, na qual o autor sistematiza os passos na direção de uma estrutura de investigação científica, sugerindo a reflexão do ser e do saber considerando os múltiplos e variados aspectos que os fazem complexos), o autor apresenta o conceito de metassistemas e metapontodevistas (contextos); são brechas que abrem perspectivas no campo da epistemologia para o conhecimento complexificador, infinito. A lógica da complexidade considera (inclusive surge daí), as contradições, ambigüidades, incertezas, irracionalidades porque dialoga com o mundo real para ser significativa.

Essa lógica quer o desenvolvimento da Inteligência, entendida como a ação exercitada pela organização. A Inteligência da Ação então se manifesta na capacidade de reconhecer os atos, ações, funcionamentos, comportamentos e são índices que permitem o acesso aos enunciados que descrevem o fenômeno e estabelecem referências aos verbos indicadores da ação. Envolvem: processos, processadores, funcionamentos, movimentos, transformação e evolução. Com esses domínios, na aprendizagem é possível propor um modelo reproduzível e programado conhecendo o contexto do projeto da ação. “Um outro olhar, um outro modo de representação que privilegia o ato e não mais o ser, o movimento e não mais a substância imóvel” (MORIN e MOIGNE, 2000, p. 228), como a transformação que se opera na educação que propõe Paulo Freire.

Ação é qualquer forma de articulação inteligível, de jogo, intermediação que suscita a ocorrência de comportamentos imprevisíveis e inteligíveis, formando a organização (fenômeno organizado adicionado ao produto da organização e o organizante). É o que vai mediar a relação entre matéria e energia, a informação e a organização que mantém, que reúne e produz (transforma) a ação e seu resultado. “A organização é a ação de, ao mesmo tempo, manter e se manter, reunir e se reunir, produzir e se reproduzir” (MOIGNE, 2000, p. 236). Na prática, ocorre através da articulação das funções de fazer, regular, informar, memorizar, decidir, coordenar, imaginar, finalizar, nas quais a complexidade aparece como um instrumento modelizador.

A Inteligência Ativa está atuante no jogo de complementaridade presente na relação com a complexidade: a inteligência ergue e descobre as faces escondidas da complexidade e a complexidade busca ativar a inteligência. Por esse motivo que a reforma do pensamento proposta por Edgar Morin deve processar-se pela reforma do ensino e vice-versa. Pensar um novo paradigma de conhecimento, portanto, implica em pensar uma nova educação com todas as considerações até aqui levantadas.

O Teatro, assim, pode ser a brecha que se abre na nova perspectiva da ciência e ensino-aprendizagem, pois envolve essencialmente o que o soberanismo da lógica clássica e do modelo racional excluía; o ilógico, as possibilidades (o “vir a ser”), a intuição, a intersubjetivação, a criatividade... enfim, elementos existentes nas relações dessa manifestação artística e que são princípios para a concepção de Inteligência na Complexidade e vice-versa.

---

<sup>5</sup> Muitos trabalhos de Morin e outros autores com pesquisas sobre os novos paradigmas pontuam o que vem a ser essas dificuldades na sociedade sob o ponto de vista da política, ecologia, espiritualidade, economia, etc. Alguns autores são; Fritjof Capra, Pedro Demo, Ubiratan D' Ambrósio, A. R. Damásio...

Nessa brecha está o desafio das artes na produção do conhecimento, rompendo com o padrão que por tanto tempo inferiorizou o status científico da arte na história do conhecimento, afinal;

Tanto a arte como a ciência respondem sempre às condições histórico-concretas da vida da sociedade. Estão determinadas pelo Estado e o caráter das relações de produção (...) Isto determina a existência de uma estreita relação entre o reflexo artístico que se traduz em imagens artísticas, e o pensamento científico, que o faz em conceitos, categorias e leis. Tanto o pensamento artístico como o científico refletem o mundo objetivo e se desenvolvem com a prática social. (DURÀN in CARREIRA e CABRAL, p. 12, 1996)

Arte é forma de conhecimento, pois envolve a história, a sociedade, a vida. Não está apenas ligada a idéia de prazer estético, contemplação passiva, mas ao contrário, é dinâmica e representa trabalho já que possui forças materiais e produtivas que impulsionam as relações históricas e sociais e levam o homem à compreensão de si mesmo e da sociedade. A arte proporciona prática criadora à luz das relações sociais, culturais e estéticas levando em conta as transformações nas novas configurações de tempo e espaço. Compreendê-la como processo social, é, portanto, chamá-la de produção cultural e conhecimento humano. As transformações históricas que se operam nas estruturas artísticas e suportes físicos e materiais possibilitam atualização e construção do conhecimento artístico, já que é um produto social que utiliza recursos técnicos e forças produtivas que contribuem para determinar o grau de desenvolvimento da produção da sociedade e impulsiona as relações de distribuição e consumo da produção estética. O processo representa uma teia de relações humanas baseadas em produções simbólicas, estéticas, estésicas e críticas que interferem no tempo e espaço humano.

São essas interferências que promovem transformações qualitativas de significados, por isso também promovem uma educação para a contradição –como prioriza a complexidade- e para a resistência e transformação – como é o ideal Progressista. Isso é, uma visão emancipatória, com ânsia em converter a potência repressora dos modelos dominantes apontados nesse artigo.

Aí é pertinente o questionamento feito por Ruben Alves (1999) no texto “O que é Científico?” que desmitifica o caráter de “guardião da verdade” que o cientificismo clássico (do paradigma racional ou moderno) traz intrinsecamente.

No texto o autor afirma ser científico aquilo que caiu nas redes reconhecidas pelas confrarias dos cientistas; os que pescam no grande rio, mas cujas redes não captam os céus, as matas e tudo demais que existe na natureza e sociedade. Dessa forma, concordando com Alves, as questões até aqui apresentadas não visam “elevar as artes a um status de ciência”, mas sim buscam argumentar sobre a importância de tê-las como parte dos valores sociais, culturais e de aprendizagem numa educação libertária.

Parece utópico, principalmente no contexto “extremamente capitalista, cujos valores éticos, estéticos e morais soam guiados pela ganância do lucro e da massificação da cultura de mídia, do consumo”, como afirma Paiva (2003, p. 118). Mas é aí que está o papel do professor na escola e da universidade na formação desse professor, afinal, são mediadoras da produção e reprodução de conhecimento (que aqui foca o Teatro).

Paiva (2003, p.118) afirma ainda que o processo de construção do conhecimento (cujo princípio básico é a educação) é imanente do diálogo do homem consigo mesmo, e, esse tem

seu primórdio na expressão artística das pinturas rupestres ou na imitação que os filhos e amigos faziam do homem. Ele escreve que se a arte é práxis criadora, a educação deve ser considerada uma arte, principalmente na contemporaneidade. A recíproca é válida e as práticas na sala de aula são mais que necessárias para essa conquista e por isso reforça-se aqui a importância da formação do professor.

O autor ainda demonstra que vários pesquisadores relacionam ética e estética: Domenico de Masi afirma que foi a sociedade moderna, industrial, que expulsou o belo, o sensível e o estético do mundo do trabalho; Benedito Nunes diz que o poder da técnica moderna, o trabalho industrial monótono torna-se cada vez mais um processo impessoal, refratário às necessidades criadoras e expressivas do indivíduo; Ortega y Gasset acredita que uma desumanização da arte é como desumanização da sociedade (PAIVA, 2003, p.119)

Dessa forma, ações como as descritas no artigo visam um aprofundamento nas bases teóricas e práticas do Teatro na Educação para que esse, enquanto arte, seja entendido em sua ampla dimensão na escola e sociedade, e, não como lazer, recreação ou “luxo” como vem se reproduzindo predominantemente, mas como forma de conhecimento que possibilita a aprendizagem a partir dos saberes específicos.

Apresenta-se, assim, através do ensino do Teatro, a importância do desenvolvimento de uma educação Progressista para o desenvolvimento do pensamento complexo na amplitude da capacidade de viver relacionando as partes com o todo; do pensar sobre pensar o próprio pensar e da consciência e autonomia que melhoram as perspectivas individuais e coletivas, uma necessidade é urgente diante do contexto atual que renega o conhecimento não racional e sensível e valoriza a cultura como produto. Um novo olhar através do Teatro na educação que acessa com os saberes da área sentimentos, sensações, percepções e compreensões ao se entrar em contato com um texto, personagem, jogo teatral ou com um projeto de encenação. Vive-se aí o novo que desafia, desperta, interrompe ou faz interromper alguma idéia. Essa disponibilidade está vinculada à capacidade cognitiva e expressiva, adquirida com a experiência teatral, estudos e técnicas. “Trata-se, portanto, de um processo de aprendizagem” (MACHADO, M. A., 2006, p. 100).

O olhar a partir desses apontamentos já deixa algumas pistas da necessidade de continuidade sobre as questões levantadas. Morin argumenta que as bases do pensamento racional (dedução e indução) tão dominante excluem a invenção e a criação. Ao chegar na questão paradigmática da lógica da complexidade, afirma que a racionalidade verdadeira é aquela capaz de dialogar com a poesia: há clareza sobre a necessidade de novas gerações de sistemas de aprendizagem, como o que propõe o Teatro na Educação.

Há ainda inúmeras questões que merecem estudo e investigação no que se refere às buscas de bases mais sólidas para o Teatro na Educação; tem-se muito para se pesquisar. Esse artigo defende, nesse universo todo, a busca pelo conhecimento complexo num paradigma Progressista de educação a partir do ensino do Teatro, cuja mudança deve ser efetuada na prática, em todos os níveis de educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. *o que é científico?* International Journal of Psychiatry - Psychhiatry On- Line Brazil, Janeiro, 1999. disponível em [http://www.polbr.méd.br/arquivo/arquivo\\_99.htm](http://www.polbr.méd.br/arquivo/arquivo_99.htm).

CARREIRA, A. L.; CABRAL, B. A. V. O Teatro como Conhecimento. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. *Memórias*

ABRACE IX: Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas. Organização André Carreira[et al.]. Rio de Janeiro: 7letras, 2006. p.01-16.

CAVASSIN, J. *Contribuições dos Sete Saberes para a prática pedagógica do Teatro-educador do futuro*. 2006. Dissertação (Mestrado EM Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

COURTNEY, R. *Jogo, Teatro e Pensamento*. As bases intelectuais do Teatro na Educação. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: EdUNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. *Diretrizes Curriculares de Arte e Artes para a Educação Básica*. Secretaria de Estado da Educação : Curitiba, 2006.

GOVERNO FEDERAL. *Lei de Diretrizes e Bases – 1971*. Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm)> Acesso em: 24 mar. 2008

GOVERNO FEDERAL. *Lei de Diretrizes e Bases*, 1996.

GOVERNO FEDERAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais Arte*. Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do Ensino de Teatro*. Campinas: Papyrus, 2001.

KOUDELA, I. D. *Jogos Teatrais*. 4. ed. São Paulo : Papyrus. 2002.

KOUDELA, I. D. *Pedagogia do Teatro*. In: Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (4: 2006: Rio de Janeiro). *Anais/ do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. Organização RABETTI, Maria de Lourdes. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

MARTINS, G. *A potencialidade humana para a representação dinamizada pelo teatro na escola*. Curitiba, 2003.

MACHADO, M. A. D. A. P. O processo de criação do ator: uma perspectiva semiótica. In: *Memórias ABRACE IX: Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas*. Organização CARREIRA, André et al. Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Rio de Janeiro: 7letras, 2006. p. 92 – 104.

MARTINS, G. S. L. O ensino do Teatro para além de um mero entretenimento. In: *Revista científica /FAP*. v.1, jan./dez. 2006, Curitiba, Imprensa Oficial do Paraná, 2006.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/ftp/Linguagens.doc>> . Acesso em: 15/05/08.

MORIN, E. *O Método IV- As idéias*. Lisboa: Publicações Europa América Ltda, 1991.

MORIN, E. ; MOIGNE, J. Lê. *A inteligência da Complexidade*. 2. ed. São Paulo : Peirópolis, 2000.

OLIVA, A . À espera da ciência: um mundo de fatos pré-interpretados. *Revista Episteme*, UFRS, n 13. jul. / dez 2001.

PAIVA, W. A . A nova história, sua moral, sua ética e sua arte. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 113-120, jan./abr. 2003.

PEREGRINO, Y. ; SANTANA, P. *Ensinando Teatro: uma análise crítica das propostas dos PCNs*. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/livro/5.html>> Acesso em: 04 de maio de 2008.

PERES, M.F. O Caos Organizador. *Folha de São Paulo*, São Paulo 14, de março de 2004. Caderno Mais!

PETRAGLIA, I. C. *A educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 1995.

REVERBEL, Olga. *O Teatro na Sala de Aula*. 2 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

SANTANA, A. P. Um novo currículo de Teatro para o Ensino Médio: Indagações, desafios, perplexidades e outras questões de natureza político-pedagógica. *In: Anais do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. Organização RABETTI, Maria de Lourdes Rabetti. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

SPOLIN, V. *O Jogo Teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1985.