

# A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 2

Willian Douglas Guilherme  
(Organizador)



# A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 2

Willian Douglas Guilherme  
(Organizador)



2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
E24	<p>A educação no âmbito do político e de suas tramas 2 [Recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A educação no âmbito do político e de suas tramas; v. 2)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-865-6 DOI 10.22533/at.ed.656192312</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Políticas públicas. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.81</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

O e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas” foi pensado de modo que pudesse reunir pesquisas sobre educação de diversas partes do Brasil. Fazendo um apanhado de discussões atualizadas e apresentando um conjunto de resultados e experiências inovadoras, visando contribuir com a educação, sobretudo, no âmbito político e suas tramas.

São 122 artigos divididos em 4 Volumes sendo que, **neste Volume 2**, os temas selecionados foram Educação e Inclusão Escolar e Social, Arte e Cultura, Saúde e Educação. São 31 artigos que chamam para um diálogo provocante e construtivo. O índice é um convite a leitura.

No **Volume 1**, os artigos foram reunidos em torno de temáticas voltadas para Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Superior e Ambiente Virtual de Aprendizagem, totalizando 33 textos inéditos.

No **Volume 3**, são 18 artigos em torno da temática Interdisciplinaridade e 11 artigos relatando propostas e experiências sobre Administração Escolar.

Fechando esta edição, no **Volume 4** trazemos 29 artigos divididos entre as temáticas da Formação Continuada, Formação para a Cidadania, Formação Docente e Leitura e Educação.

Sejam bem-vindos ao e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas”.

Willian Douglas Guilherme

## SUMÁRIO

### EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A CORRENTE VYGOTSKYANA: UMA RESPOSTA À INCLUSÃO ESCOLAR?	
Rosmarí Deggerone Fernanda Ceolin Teló	
DOI 10.22533/at.ed.6561923121	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>12</b>
A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO PELA APROPRIAÇÃO DA CULTURA	
Caroline Andrea Pottker	
DOI 10.22533/at.ed.6561923122	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>25</b>
A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISCUSSÃO SOBRE A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR	
Raphaela Ferraz Figueiredo João Diógenes Ferreira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6561923123	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>37</b>
A ESCRITA DO SUJEITO SURDO: REFLEXOS DA ORALIDADE EM “SINAIS”	
Angela Lemos de Oliveira Christianne Benatti Rochebois	
DOI 10.22533/at.ed.6561923124	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>53</b>
A FAMÍLIA E A ESCOLA: CONECTANDO SABERES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Marcele Rickes Ana Paula de Almeida Sabrine de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6561923125	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>62</b>
A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E A AMPLIAÇÃO DA CIDADANIA	
Júlia Aparecida Costa Martins Flores Thaesa Jesana da Silva Bacellar	
DOI 10.22533/at.ed.6561923126	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>73</b>
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM ALBINISMO NOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS DA DIVERSIDADE HUMANA	
Nivaldo Vieira de Santana	
DOI 10.22533/at.ed.6561923127	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>86</b>
ALFABETIZAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES: UM APONTAMENTO DAS VULNERABILIDADES DENTRO DA ESCOLA	
José Henrique Monteiro da Fonseca Degmar Francisca dos Anjos Jessika Karoliny Ostelony da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6561923128</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>94</b>
AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DA ESCOLA E EDUCAÇÃO EM MEIO AS DESIGUALDADES SOCIAIS	
Andreia Moro Chiapinoto Juciane Severo Corrêa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6561923129</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>106</b>
DESENVOLVIMENTO INFANTIL DO AUTISTA, BARREIRAS E CONQUISTAS NA INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO	
Jaluza das Neves Alves Fernandes Claudete Lima Elisandra da Silva Paz Ribeiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231210</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>112</b>
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: DESAFIOS DE UMA APRENDIZAGEM INCLUSA	
Jéssica De Oliveira Giroto Adriana Maria da Silva Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231211</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>123</b>
INCLUSÃO NA SALA DE AULA: PREMISSA PARA UM MUNDO IGUALITÁRIO	
Sandra Berro Maia Andréa Magale Berro Vernier Alan Pedroso Leite Bárbara Gehrke Bairros Émerson Juliano dos Santos Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231212</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>134</b>
O PROCESSO DE TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS NO DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFSM: ESTRATÉGIAS INTERVENTIVAS PARA O FORTALECIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ E DEMOCRÁTICA	
Thaesa Jesana da Silva Bacellar Júlia Aparecida Costa Martins Flores	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231213</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>145</b>
PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL POR MEIO DE JOGO EDUCACIONAL	
Tiago Francisco Andrade Diocesano Carla Diacui Medeiros Berkenbrock	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231214</b>	

**CAPÍTULO 15 ..... 159**

REFLEXÕES SOBRE A INVISIBILIDADE DO NEGRO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Carlos dos Santos Viana  
Marcelino Pinheiro dos Santos  
Maura Gleide Lima dos Santos  
Jussara Tânia Silva Moreira  
Diego Pita Ramos

**DOI 10.22533/at.ed.65619231215**

**CAPÍTULO 16 ..... 172**

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA NA VISÃO DE ALUNOS SURDOS

Renata Aparecida de Souza  
Jórcelia Erminia da Silva Carneiro  
Cláudia Landin Negreiro  
Maria Elizabete Rambo Kochhann

**DOI 10.22533/at.ed.65619231216**

**CAPÍTULO 17 ..... 184**

SÉCULO XXI: A REDENÇÃO...

Armando Guimarães Nembrí

**DOI 10.22533/at.ed.65619231217**

**CAPÍTULO 18 ..... 194**

A ARTE MOVIMENTO: CONSTRUÇÕES DE OFICINAS/VIVÊNCIAS NA ESCOLA

Edisio Pereira da Silva Luz Júnior  
Joyce Fernandes Prates  
Carmem Virgínia Moraes da Silva

**DOI 10.22533/at.ed.65619231218**

**ARTE E CULTURA**

**CAPÍTULO 19 ..... 207**

A TEORIA DA REPRODUÇÃO CULTURAL DE PIERRE BOURDIEU APLICADA A HISTÓRIA DO ENSINO NO BRASIL: DOS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO ATÉ A DÉCADA DE 1990

Cláudia Regina Paese

**DOI 10.22533/at.ed.65619231219**

**CAPÍTULO 20 ..... 221**

ATIVIDADES CIRCENSES COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Jarbas Pereira Santos  
Daniel Ewerton Mendes  
Marilda Teixeira Mendes  
Michela Abreu Francisco Alves  
Kamila Rodrigues Silva  
Ketile Angélica Silva

**DOI 10.22533/at.ed.65619231220**

**CAPÍTULO 21 ..... 234**

ATOS E AFETOS : CONCEITOS FREIRIANOS AO ENCONTRO DO FAZER TEATRAL DE ARTISTAS DE GRUPOS DE TEATRO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO FORMAL

Barbara Leite Matias

**DOI 10.22533/at.ed.65619231221**

<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>246</b>
DIÁLOGOS ENTRE ENSINO DE CIÊNCIAS E MULTICULTURALISMO: UM LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO NOS ENPECS (1997-2015)	
José Elyton Batista dos Santos Dagmar Braga de Oliveira Manoel Messias Santos Alves Bruno Meneses Rodrigues Willian Lima Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231222</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>258</b>
DIMENSÕES DA QUALIDADE EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: O PROJETO ESCOLA E MUSEU COMO UMA PONTE ENTRE AS FORMAÇÕES ACADÊMICA E CULTURAL COM FOCO EM EQUIDADE	
Priscila Matos Resinentti Cristina Carvalho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231223</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>272</b>
EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS PÚBLICAS: A DIFERENÇAS ENTRE A CULTURA MUSICAL DE ALUNOS E PROFESSORES	
Luanna Aparecida Batista da Fonseca Rodrigo Cavalcante da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231224</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>279</b>
LETRAMENTO CULTURAL: DISPOSITIVO DE DESCONSTRUÇÃO E DENÚNCIA	
Erika Nunes de Jesus	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231225</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>292</b>
O BEIJU COMO FONTE DE SEGURANÇA ALIMENTAR E FORTALECIMENTO DA CULTURA	
Neuza França da Silva Valdinéia Ferreira dos Santos Piasson	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231226</b>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>304</b>
ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL DAS COOPERATIVAS E ASSOCIAÇÕES DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS NO PERÍMETRO URBANO DE CAMPO GRANDE/MS EM 2016	
Lucimara De Oliveira Calvis Airton Aredes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231227</b>	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>318</b>
TRATAMENTO E GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS QUÍMICOS DE LABORATÓRIOS ESCOLARES: CONCEITOS BÁSICOS E NECESSIDADE DE CONSCIENTIZAÇÃO	
Sérgio Giacomassi	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231228</b>	

## SAÚDE E EDUCAÇÃO

<b>CAPÍTULO 29</b> .....	<b>324</b>
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ALIMENTAÇÃO E HÁBITOS ALIMENTARES DE MORADORES DE CONJUNTO HABITACIONAL POPULAR	
Carmelita Rikelly Santos de Souza	
Elza Francisca Corrêa Cunha	
Elizabeth Lustosa Costa	
Ingrid Stefanny Santos da Conceição	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231229</b>	
<b>CAPÍTULO 30</b> .....	<b>338</b>
EDUCAÇÃO E SANEAMENTO BÁSICO: O QUADRO BRASILEIRO E SEUS REFLEXOS SOBRE O ENSINO	
Joanna Ísis Chaves Carvalho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231230</b>	
<b>CAPÍTULO 31</b> .....	<b>350</b>
NOVAS CONCEPÇÕES NA GESTÃO DA ÁGUA: UMA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS	
Clovis Gorczewski	
Micheli Capuano Irigaray	
<b>DOI 10.22533/at.ed.65619231231</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>363</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>364</b>

## ATOS E AFETOS : CONCEITOS FREIRIANOS AO ENCONTRO DO FAZER TEATRAL DE ARTÍSTAS DE GRUPOS DE TEATRO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO FORMAL

*Data de aceite: 04/12/2018*

**Barbara Leite Matias**

Mestra em Artes, subárea Teatro pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU e Licenciada em Teatro pela Universidade Regional do Cariri – URCA.

**RESUMO:** Nesta escrita tratamos dos conceitos de Paulo Freire aplicados ao fazer teatral na escola e suas ramificações na convivência em grupos de teatro, relacionando-os com os pensadores da cena teatral, entre eles; Michael Chekhov, Fayga Ostrower. Reelaborando esses conceitos teóricos a partir da prática do ensino de teatro em salas de aula. A partir dessa vivência pretende-se refletir sobre demandas concebidas ao professor de teatro, as quais na maioria das vezes não estão de acordo com a sua concepção e /ou planejamento de sua aula; as quais tornam-se complexas diante da via instituição e processo criativo educacional em teatro. Busca-se reflexionar como a união desses conceitos aplicados no fazer teatral torna-se pertinentes aos processos criativos dentro da instituição de ensino e em espaços de grupos de teatro, e o que o pensador da pedagogia tem a contribuir com o teatro na escola e com integrantes de grupos de teatro? Como

esses espaços: Teatro de grupo e instituição de ensino se re-troalimentam a partir do artista-docente ? Percebendo também a relevância da experiência de docentes que são artistas em grupo de teatro nas escolas, percepções surgidas através da convivência artista de grupo; instituição de ensino; estudante; grupo de teatro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia do Teatro, Teatro na Escola/Teatro de Grupo, Artista de grupo/Professor de Teatro.

**ACTS AND AFFECTS: FREIRIAN CONCEPTS TO MEET THEATER MAKING OF THEATER GROUP ARTISTS IN FORMAL EDUCATION INSTITUTIONS**

**ABSTRACT:** In this writing we deal with Paulo Freire's concepts applied to theatrical performance in school and its ramifications in the coexistence of theater groups, relating them with the thinkers of the theatrical scene, among them; Michael Chekhov, Fayga Ostrower. Re-elaborating these theoretical concepts from the practice of theater teaching in classrooms. From this experience we intend to reflect on demands conceived to the theater teacher, which most of the time do not agree with their conception and / or planning of their class; which become

complex when faced with the institution and the creative educational process in theater. We seek to reflect on how the union of these concepts applied in theatrical making becomes pertinent to the creative processes within the teaching institution and in theater group spaces, and what the thinker of pedagogy has to contribute to theater in school and to members of theater groups? How do these spaces: Group theater and educational institution re-feed from the teaching artist? Realizing also the relevance of the experience of teachers who are theater group artists in schools, perceptions arising through the coexistence of group artists; educational institution; student; theater group.

**KEYWORDS:** Theater Pedagogy, School Theater / Group Theater, Group Artist / Theater Teacher.

Adentrar à sala de aula requer liberdade para o educador repensar as decisões impostadas por toda uma equipe escolar. Os educadores, na maioria das vezes, são surpreendidos com ordens de secretários e diretores, definindo comportamentos, vestimentas e conteúdos à serem desenvolvidos em sala de aula. É exigido, por exemplo, que o professor de artes especializado em teatro enfeite a escola, monte peças, faça coreografias e competições musicais em determinadas datas comemorativas.

Frequentemente, o educador desenvolve o fazer teatral nas escolas em meio à essas burocracias, sendo obrigado a driblar as imposições em prol do projeto de ensino à ser desenvolvido. Geralmente, as instituições negam-se a dialogar com esse profissional, tornando a rotina ainda mais desafiadora. Segundo Paulo Freire:

Uma educação humanista, revolucionária, não há de esperar estas possibilidades. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 2011, p.86)

A compreensão do estudo sobre as abordagens pedagógicas propostas por Paulo Freire permite a reflexão sobre a importância da prática do fazer teatral em sala de aula. Os estágios são campos de possibilidades para experimentação desta prática docente a partir das compreensões adquiridas na universidade. A visão de educador, entretanto, é uma antes e depois da realização dos estágios e da vivência em sala de aula.

As colocações de Freire possibilitam ampliar a visão do fazer teatral na escola, a partir da participação direta dos envolvidos, o que gera uma liberdade distante da realidade das escolas tradicionais. Essa pedagogia trabalha o olhar crítico dos estudantes através de suas vivências e transformam o ambiente, tornando-o mais agradável e instigante para os educandos, que veem suas histórias de vida como importantes para os debates, sem ignorar novas possibilidades, compreendendo que também irão aprender com as vivências dos outros.

O educador precisa exercitar sua sensibilidade, tornando-se capaz de enxergar potencialidades em cada estudante e transformá-las em aparatos para o desenvolvimento da aula. Pode inclusive, através do teatro, enaltecer as qualidades dos mesmos, utilizando textos de um estudante que gosta de escrever, por exemplo, mas que nunca mostrou seus textos a ninguém, ou propondo o figurino em conjunto com a garota que veste roupas julgadas estranhas pelas as outras pessoas, quando na verdade ela apenas pensa as vestimentas do cotidiano com outro olhar.

A liberdade, dessa maneira, se instaura pela convivência respeitosa do educador que acredita no educando. Diante da construção de tal elo de confiança em prol do ensino/aprendizado, ambos tornam-se capazes de contribuir para o desenvolvimento do processo, possibilitando-o ir muito além de uma aula convencional, mas um acontecimento preenchido da essência de todos.

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo essas dependências dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança por mais bem-intencionada que seja, faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isso, se não é auto libertação – ninguém se liberta sozinho -, também não é libertação de uns feita por outros. (FREIRE, 2011, p.74)

Através da prática em sala de aula, o olhar do educador se amplia na perspectiva do conhecimento pedagógico em relação ao estabelecimento do ensino teatral nas instituições. A escola deve então responsabilizar-se pelo papel de apoiá-lo no desenvolvimento de seus projetos. Por outro lado, algumas equipes escolares dispensam a potencialidade educativa que o professor de teatro pode ter, dificultando a realização do plano proposto por ele ou exigindo que monte espetáculos em curtos períodos de tempo para eventos comemorativos da instituição. Para Picosque:

De fato, ainda são comuns as aulas de arte ser confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas sérias, o momento para fazer a decoração da escola nas festas, comemorar determinadas datas cívicas, preencher desenhos mimeografados ou reproduzidas por outros meios, fazer os presentes dos dias do país, pintar o coelho da páscoa e a árvore de natal. Memorizam-se algumas “musiquinhas” para fixar conteúdos de ciências, faz-se “teatrinhos” para entender os conteúdos de história e “desenhinhos” para aprender a contar. (PICOSQUE apud RODRIGUES, 2008, p.167).

A recepção de muitas escolas para com o ensino de teatro é cheia de negligências. Esses ambientes, em suma, dizem-se democráticos e abertos ao diálogo e contradizem-se na prática, julgando as potencialidades do estudante através da cor do seu cabelo, da opção sexual e até de suas vestimentas fora da instituição, negando de maneira preconceituosa a criatividade que estes tenham ou possam desenvolver. Sobre o caminho para desenvolver a criatividade, Fayga Ostrower propõe:

Sua orientação interior existe, mas o indivíduo não conhece. Ela só lhe é revelada

ao longo do caminho, através do caminho que é o seu, cujo rumo o indivíduo também não conhece. O caminho não se compõe de pensamentos, conceitos, teorias, nem de emoções – embora resultado de tudo isso. Engloba, antes, uma série de experimentações e de vivências onde tudo se mistura e se integra e onde a cada decisão e a cada passo, a cada configuração que se delinea na mente e no fazer, o indivíduo, ao questionar-se, afirma-se recolhe novamente das profundezas de seu ser. O caminho é um caminho de crescimento. (OSTROWER, 2010, p. 66-67)

Levando-se em consideração o aparente desejo por parte dos administradores da escola de terem uma prática artística, a princípio, normalmente irão exaltar a importância da prática teatral. Por trás dessa máscara sua realidade significa apenas incrementarem mais um programa na instituição, onde a competição com a escola vizinha era o foco e não seu significado educativo. Determinadas instituições não oferecem um espaço para desenvolver os trabalhos teatrais e isso não se dá pela falta de estrutura, mas pela marginalização do ensino da Arte.

Quando, entretanto, a instituição mostra-se verdadeiramente aberta às propostas, acreditando no papel transformador e enriquecedor do teatro e da arte, abrem campo para que bolsistas<sup>1</sup> e estagiários<sup>2</sup> desenvolvam seus projetos pedagógicos, fornecendo subsídios necessários para a realização das atividades. Vê-se então, no desempenho dos alunos afetados pelas vivências, o quão rico pode ser este ensino.

A ideia colocada por Freire a respeito da troca de conhecimento entre educando e educador é refletida no fazer teatral, especificamente na prática de teatro de grupo, como por exemplo, o encontro de pessoas que se proponham a desenvolver um trabalho cênico baseado na confiança mútua. Nesse sentido, a partir das inexperiências, um voto de confiança entre os participantes elabora a potencialidade do trabalho e é disso que os trabalhos artísticos necessitam, ao contrário do pensamento de incapacidade que inibem tais criações:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si mesmo os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. (FREIRE, 2011, p.68)

A coletividade é construída no campo pedagógico, em sala de aula ou ensaio. Assim, dois ou mais atores trocam experiências no palco, todos com vivências diferenciadas, mas estando entregues ao exercício, sem preconceitos de nenhum tipo, caso contrário, o teatro nega esse tipo de interpretação. Nesse tipo de construção artística, todos devem compreender que nenhum sabe mais que o outro.

---

1. Nesse caso, está voltado aos Programas de Bolsas de incentivo à docência (PIBID-CAPES), o qual fui bolsista durante três anos da Licenciatura.

2. Estágios Supervisionados em Teatro, uma disciplina que permite ao universitário dos cursos de Licenciatura, desenvolver a docência.

Alguém pode ter mais experiência técnica, mas precisa ouvir as demais propostas dos companheiros e dialogar, trocando saberes. Para Freire:

Não há docência sem deiscência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1997, p.25)

Entretanto, a construção de um tratamento horizontal entre os participantes é um dos focos da discussão. É necessário repensar o posicionamento do educador ou ator nesses ambientes, ainda mais quando trata-se de um ator-educador. Diante dessa colocação, percebe-se o quanto é dinâmico o teatro na escola quando se propõem experimentos a partir das vivências dos estudantes; é acolher a experiência da educanda que na infância aprendeu, por exemplo, a tocar um instrumento musical, e resgatar essa prática prazerosa que pode estar esquecida por diversas questões sociais, psicológicas, etc.

Podemos perceber nesta discussão, a potencialidade do teatro de grupo, que pode se constituir num incentivo à identidade de todos na construção, sendo assim, incrementando as práticas que seus participantes dominam. Esse posicionamento educativo proporciona ao estudante influenciar de maneira direta na criação, desvinculando o ensino de teatro que nega essas ideias artísticas, políticas e pedagógicas dentro de um processo cênico.

O educador deve conhecer o mundo do estudante e proporcionar que eles dialoguem com o mundo através de suas experiências. Segundo Tânia Teixeira, “conhecer para Freire é um ato passivo do homem frente ao mundo, é antes de tudo conscientização, envolve intercomunicação, intersubjetividade, que propõem a educação dos homens entre si, mediados pelo mundo, tanto da natureza, como da cultura”. (TEIXEIRA, 2007, p.51)

Cabe também ao educador, cativar o estudante e propor para ele novas possibilidades. Esse pensamento é oriundo da ideia de troca de conhecimento proposta por Paulo Freire, e agora, num sentido mais abrangente, instala-se nos teatros de grupo. Entretanto, esse conhecimento é contínuo e complementado através do tempo da experiência individual compartilhada em conjunto e da sensibilidade do educador.

Em um simples jogo, o educador pode perceber sinais de alerta no corpo dos estudantes, sinais de situações opressoras que perpassam o físico, corpos tensionados, olhares disfarçados e, nessa condição de educador, humanamente, tentar reverter esses fatos e, juntamente com a escola, buscar desenvolver projetos pedagógicos e sociais com apoio de assistentes sociais, psicólogos e pedagogos.

E talvez a liberdade não seja outra coisa senão aquilo que se dá nessa experiência, na experiência dessa falta de fundamento, de princípio ou de razão, na experiência de um ser que não pode dar por fundado, nem seu saber, nem seu poder, nem sua vontade, nem se quer a si mesmo, e justamente por isso salta fora de tudo o que mantém seguro e assegurado, dono de si, idêntico a si mesmo.

Até mesmo em uma aula mais convencional, no ensino primário, o educador pode, utilizando de sua sensibilidade e percepção, conhecer muito de seus educandos. Através das cores, por exemplo, as crianças pintam seus sonhos no papel usando cores mais do que representativas sobre seus estados emocionais e visões de mundo. A arte é uma oportunidade para o educando desabafar, sem muitas vezes saber que o faz e permitindo ao educador desenvolver maneiras de compreender e ajudá-los com seus questionamentos e dificuldades. Diante desse exemplo, nas palavras de Marco Camarotti:

(...) Uma atitude que conduz a produção de uma força contestatória capaz de promover renovação, levando o indivíduo a compreender que a indagação, a inquietude e a insatisfação são os caminhos que podem conduzir à sua própria mudança e à mudança da sociedade. (CAMAROTTI, 1999, p.33)

Em muitos eventos e tradições comemorativas também podem-se perceber aptidões e qualidades dos educandos, como nas quadrilhas, que contém o tradicional casamento matuto, constituído de uma pequena encenação; nas coroações, onde a igreja faz uma ponte com a comunidade e os centros educacionais. Os professores, percebendo essa disponibilidade de alguns alunos para as “representações”, podem convidá-los a fazer esquetes para eventos comuns: Dia das Mães, dos Pais, do Índio, Nascimento de Cristo, Aniversário do Padre Cicero, aniversário do município e etc.

As aulas metodologias convencionais de ensino resumem-se às aulas baseadas em conteúdos dos livros, que não promovem associação com o cotidiano dos educandos e isso pode acarretar numa série de problemas, inclusive na não-compreensão daquilo. Nesse caso, os estudantes memorizam e repetem o que os professores dizem, sem ter propriedade do que falam. O diálogo entre educador e educando e a participação de toda a turma no decorrer da aula de teatro é uma alternativa de solução para este problema.

A sensibilidade artística do estudante pode ser instigada de várias formas. Até mesmo em pinturas de desenhos, em filmes passados em sala (quando um professor falta, é isso que fazem na maioria das vezes) e outras atividades. Esses são apenas dois exemplos de metodologias convencionais utilizadas, principalmente por educadores que não possuem formação na área da Arte, mas que ministram esses conteúdos nas escolas. Compreende-se então, o poder de atividades mais lúdicas e que agem diretamente no corpo e na mente dos educandos, como os exercícios teatrais, por exemplo, orientados por um arte-educador.

Voltando às pequenas apresentações para as datas comemorativas: elas exigem, em maior ou menor escala, uma quantidade de ensaios, compromisso com os horários, com a criação de um personagem ainda que simples e culminam com

uma plateia de pais. Essa dimensão não pode ser negada através da proporção afetiva que desperta no estudante confiança, autonomia e liberdade. Percebe-se então que esses episódios também são formas de ensino. Diante dessa questão, são pertinentes as palavras de Freire:

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsável sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para essa tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. (FREIRE, 1996, p.41)

Compreende-se a importância da confiança e admiração para a construção da liberdade. Nesse contexto, temos o exemplo da universidade, onde o desenvolvimento dessa liberdade é mais propício, porque o espaço universitário possibilita um maior contato do estudante com o magistério, seja através dos programas de bolsas de incentivo ou os estágios. Freire ainda acrescenta: “Uma coisa me parece muito clara hoje: jamais tive medo de apostar na liberdade, na seriedade, na amorosidade, na solidariedade, na luta em favor das quais aprendi o valor e a importância da raiva” (FREIRE, 2011, p.41).

Vale ressaltar que a experiência de sala de aula com o fazer teatral provoca questionamentos no educador e principalmente no educando, pois vivenciar o teatro na escola é válido também para entender questões pessoais. Essa prática requer reflexão, e na maioria das vezes esse é o momento em que os estudantes se sentem escutados, enquanto as outras disciplinas, muitas vezes, exigem que eles sejam mais passíveis, não explorem outro espaço da escola, ficando sempre presos a sala de aula.

Nas turmas de ensino médio, a escola vê esse período como o que os educandos devem se dedicar unicamente aos vestibulares, devendo adotar uma disciplina rigorosa nos estudos para terem bons resultados e adentrarem às universidades. Além disso, influenciam direta e indiretamente na escolha de cursos com status de profissões mais lucrativas. Nesse caso, o curso de Artes está excluído desse projeto. A respeito da grandiosidade da Arte na escola:

Assim, a Arte-Educação, ao dar lugar à emoção do educando, surge aos olhos da escola como feroz inimiga, pois essa emoção, ao invés de impedir o florescimento do pensamento, contribui substancialmente para a abertura das comportas do mundo, do humano e do social. Uma ação que é capaz de evitar a feitura de máquinas reprodutora, mantenedoras e fornecedoras de um determinado sistema ideológico interessado em processar a coisificação dos alunos para, em seu lugar, subsidiar a formação dos homens libertos e conscientes, críticos e construtivos. (CAMAROTTI, 1999, p.42)

Portanto, o fazer teatral nas instituições de ensino se estabelece enquanto um

espaço criativo no qual o participante tem a liberdade de se expressar, diferente da ideologia implícita em metodologias tradicionais e arcaicas de ensino, onde o educando deve calar-se, fechar-se, trancafiar seu corpo em um mundo de fileiras que não permite uma conexão direta para desenvolver um diálogo onde enxergue à si e aos outros. O contrário deste conceito é exatamente o diálogo, a criação conjunta e a liberdade, que também deve conter limites, claro. Sobre isso, Paulo Freire propõe:

A liberdade sem limite é tão negada quanto à liberdade asfíxiada ou castrada. O grande problema que se coloca ao educador ou educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome( FREIRE, 1996, p.105)

O espaço escolar deve ser ressignificado, buscando compreender que a educação acontece em diversos lugares e horários. A equipe escolar precisa repensar a credibilidade que está dando aos projetos pedagógicos inseridos nas instituições, o quanto a geografia dessa área está sendo explorado e entender que os demais ambientes escolares (cantina, quadra, biblioteca, pátio) devem também ser usados no decorrer das aulas, assim como a rua é um espaço de informação social econômica e artística, lugar onde o homem corre, diverte-se, vende, troca, rouba, compra, alimenta-se, grita, silencia e reflete. Por isso, os educadores devem alargar sua visão e levar isso aos educandos.

De fato, esse caráter dialógico deve ser construído, deve ser exercitado na prática pedagógica, no cotidiano das salas de mediação/aprendizagem, nos corredores das instituições, nos espaços onde normalmente as pessoas se encontram para que, assim, essa percepção com o outro perpasse os muros das escolas, enfatizando um ensino que valoriza a cultura do outro e a transforma em novos conhecimentos.

Pensar o fazer teatral na escola a partir da experiência de vida do estudante significa potencializar suas problemáticas e permitir que ele seja autor do processo da aula. Nesse sentido, acontece a transformação acompanhada de confrontos a partir de seu mundo particular e a construção do conhecimento entre educando e educador de maneira abrangente, perpassando os muros da escola. Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire coloca:

Já sei que não há dúvida que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condiciona a condição do próprio mundo, sua capacidade de aprender de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me a realidade desses alunos com quem partilho minha atividade pedagógica. (FREIRE, 1996, p.51)

O próprio fato de adentrar um espaço escolar com olhar investigador proporciona uma série de reflexões: sobre que espaço é esse codificado enquanto

sala de aula, o que ele proporciona de aproximação e separação entre os educandos e educadores, de que maneira a disposição das carteiras auxilia a convivência, qual a importância de explorar outros espaços dentro da própria escola e/ou no bairro em que o educando reside e diversas outras questões que merecem ser pensadas, visando uma educação que produza resultados positivos. Segundo Ricardo Japiassu:

As artes, entendidas como forma humanas de expressão semiótica, ou seja, como processo de representação simbólica para comunicação do pensamento e do conhecimento do ser humano, fizeram com que seu valor e importância na formação do educando fossem concebidos em novas bases. (JAPIASSU, 2001, p.28)

As experiências lúdicas marcam e inspiram as trajetórias dos educandos, além de ser um aprendizado prazeroso, uma vez que essa não é uma vivência onde eles estão preocupados com o horário de término. Além disso, essa formação parte da sala e continua em suas experiências de vida, possibilitando-os aprender por si próprios. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p.47)

O teatro nas escolas pode e deve ser espaço da autonomia: via de encontro no qual os educandos experimentam outra maneira de estar na escola e de fazer aula. Trata-se de um percurso de descobertas calcado de liberdade para ousar nas formas de desenvolver a aula, pensado a partir do olhar dos envolvidos. Sendo assim, desenvolve-se a coletividade e a autonomia para dialogar com as práticas educativas através do processo teatral:

O processo aparece assim como incluído na própria obra: aplicado, não extinto; consolidado, não enrijecido; tornado estável e definitivo na calma e imodificável perfeição de obra, mas, precisamente por isso, não identificável numa trajetória histórica, psicológica e temporal. (PAREYSON, 1997, p.197)

O processo dialógico é um percurso que parte da horizontalidade nas relações entre seus envolvidos, isso quer dizer que ele busca florescer das experiências dos participantes do fazer teatral na escola. Ou seja, esse diálogo parte da individualidade, das questões internas e da curiosidade do educando e se torna coletivo quando ele socializa suas colocações, ideias e experiências. Sobre como instalar este diálogo, Paulo Freire orienta:

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. (FREIRE, 2011, p. 111)

Em outras palavras, a escola não deve ser apenas o espaço do conteúdo determinado pelos livros. Nesse sentido, o fazer artístico é potente e necessário nas instituições de ensino, estimulando a criatividade individual, que ajuda o educando em todos os âmbitos de sua vida, inclusive no mercado de trabalho. Sobre esta

criatividade, elevada através do diálogo, Michael Chekhov acrescenta:

Cada um de nós possui suas próprias convicções, suas próprias visões de mundo, seus próprios ideais e sua própria atitude ética perante a vida. Esses credos profundamente enraizados e, com frequência, inconscientes constituem parte da individualidade do homem e de seu grande anseio de livre expressão. (CHEKHOV, 2003.p.41)

O teatro na escola é preenchido de qualidades pedagógicas e o responsável por aplicá-las é o educador ou condutor. Toda e qualquer instituição de ensino que abarca projetos voltados para as práticas artísticas (música, dança, circo, teatro, etc.) tem prioridade e responsabilidade em suas atitudes com relação aos estudantes, e não se envergonham em ressaltar as experiências, os conhecimentos adquiridos e potencialidades artísticas dos mesmos, ainda que sejam em apresentações nas datas comemorativas.

Em se tratando da escola, compreende-se que o diálogo é desenvolvido ao longo do processo, a partir das necessidades dos participantes e das prioridades do trabalho que educando e educador pretendem desenvolver. Esse sistema de criação dialógica, disseminado por Paulo Freire, passa a exigir maior atenção na educação do século XXI, que pede por experiências mais aprofundadas, reflexões que sirvam como base e objeto de estudo e riqueza de diálogo e confiança entre educando e educador. É sobre isso que propõe a reflexão: “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia”. (FREIRE, 2011, p.113)

O teatro é uma importante ferramenta na percepção da individualidade do participante e, a partir disso, ocorre a disponibilidade para que o diálogo possa fluir. Ressalta-se a importância do respeito, sintonia e compreensão, principalmente do educador para o estudante. Por meio desta colocação, torna-se clara a situação do processo da aula, por exemplo: se o condutor propõe um jogo (improvisação ou pega-pega) e o participante aceita ou não, significa que existe uma troca por trás dessa conquista ou diálogo a ser conquistado.

Para que o diálogo se estabeleça em um processo, é preciso tempo e conquista diária. É a verdadeira troca de experiência, e essa proposta deve ser consciente por parte do educador, que precisa ter maturidade para enfatizar essas conexões a partir da disponibilidade dos participantes, tendo como base, nesse caso, o fazer teatral nas escolas. Karinne Luzia Rodrigues propõe conexões que devem estar claras ao professor de arte. Por mais que esse estudo seja voltado ao campo do teatro, é interessante levar em conta suas palavras:

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

O processo de criação teatral requer um tempo cronológico maior para ser instalado nas escolas, pois implica perceber o comportamento de cada estudante, seu tempo para se enquadrar no processo, seu conhecimento pessoal, a troca de experiência entre o educando e educador e o colhimento dos frutos dessa convivência dialógica, pertinentes ao êxito de um processo de montagem.

Um ponto primordial para estabelecer o diálogo entre educando e educador é a observação, o que significa que o educador deve perceber no estudante possibilidades e maneiras de conquistá-lo. São descobertas do cotidiano da prática em sala de aula, que também envolvem a vida particular dos educandos, cabendo também ao educador compreender o contexto social e cultural em que os participantes estão inseridos, sem invadir sua privacidade nem se colocar como alguém que tem a responsabilidade de resolver todos os problemas dos mesmos, apenas acrescentar possibilidades a serem discutidas nas reuniões pedagógicas para a melhoria de todo o coletivo estudantil. O teatro na escola torna-se, portanto, uma base para a descoberta de situações a serem melhoradas, seja da conduta dos educadores ditada pelas regras da instituição ou questões do mundo particular do estudante, seus projetos pessoais e suas potencialidades artísticas. De acordo com Karinne Luzia Rodrigues:

Não podemos deixar de salientar que o conhecimento da Arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a Arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é a condição fundamental para aprender (PCN-Arte, 1997). É nesse sentido que pode afirmar que podemos desenvolver uma educação através da Arte (Hebert Read, 1977) de forma que o universo emocional de cada indivíduo possa contribuir para seu desenvolvimento intelectual. (RODRIGUES, 2008, p.169)

Como vimos o fazer teatral na escola se instala de diversas formas, desde o ato da palavra quanto a liberdades dialógicas associadas através do silêncio pertinente, entretanto, quando o arte-educador consegue estabelecer relações dialógicas em sala de aula, ele não precisa falar excessivamente nas próximas aulas, não precisa pedir para os estudantes colocarem roupas apropriadas para aulas práticas de teatro, muito menos para afastarem cadeiras que estavam em fileiras da aula anterior. Se todas essas propostas já foram discutidas e estiverem acontecendo na prática, de fato houve um diálogo em favor dessa conquista, e mais uma vez essa potência é também álibi para o teatro na escola. Sobre essas abordagens, Segundo Teixeira:

A abordagem sociocultural da educação tem seu principal representante no Brasil, o educador Paulo Freire, que propõem na sua teoria, a superação da relação opressor oprimido, ou seja, a elaboração do conhecimento ligado ao processo

de conscientização crítica da realidade. O diálogo é a essência desse método, educador e educando são somente sujeito desse processo, a escola existe num contexto histórico de uma determinada sociedade. A relação educador/educando é horizontal e a avaliação consiste em um processo de auto avaliação e avaliação mútua. (TEIXEIRA, 2007, p.29)

Um dos exemplos para a conquista desse diálogo são as situações vivenciadas na prática cotidiana em sala de aula, quando o mundo particular do estudante é enfatizado, criando possibilidades de abdicar de um ensino calcado no conteúdo sem conexão com a realidade do estudante, proposto apenas pelos livros. Diante desse fato, o artista-educador revoluciona o ensino através do fazer teatral.

Dessa forma, enfatizar a realidade do estudante no desenvolver da aula não significa que o condutor deve dissociar a teoria da técnica, é um trabalho conjunto, por exemplo, um jogo de pega-pega, a princípio, os estudantes que não têm experiência com a prática teatral acharão que é apenas uma brincadeira, um divertimento e, durante esse processo o educador associa a essas práticas outras questões técnicas do teatro, como tônus muscular, respiração, expansão, base, etc. Através dessa percepção do condutor de maneira lúdica os educandos conhecem técnicas utilizadas por atores e, se houver interesse, eles podem buscar potencializarem essas conquistas, das quais tomaram conhecimento em uma aula de teatro.

## REFERÊNCIAS

CAMAROTTI, Marcos. **Diário de um corpo a corpo pedagógico e outros elementos da arte-educação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.

CHEKHOV, Michael. **Para o Ator**. Tradução Álvaro Cabral. 3ª Edição, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25ª Edição. Paz e Terra Coleção Leitura. 1996.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JAPIASSU, Ricardo, Ottoni, Vaz. **Metodologias do ensino de teatro**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processo de Criação**. Petrópolis, RJ: Ed.Vozes.1987.

RODRIGUES, K. L. **O professor de arte que temos o professor de arte que queremos**. Akrópolis Umarama, v. 16, n. 3, p. 165-170, julh/set. 2008.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**WILLIAN DOUGLAS GUILHERME** - Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. Coordenador Substituto do Curso de Pedagogia. Representante Docente no Conselho Diretor. Membro do Comitê Interno de Assessoramento do Programa Institucional de Iniciação Científica/UFT. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia” e membro do Grupo “Laboratório de Formação de professores e práticas dialógicas na Educação- Lapedi - UFT”. Tem Pós-Doutorado em Educação, 2018 (FACED/UFU). Doutor em Educação, 2016 (UNESP/Marília). Mestre em Educação, 2010 (FACED/UFU). Graduado em História, 2007, Bacharelado e Licenciatura (UFU), Bolsista IC/CNPq (08/2004 a 08/2007) integrando ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação (NEPHE/FACED/ UFU). Graduado em Pedagogia, 2013, Licenciatura, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Durante o mestrado, foi bolsista CAPES; Secretário da Revista Cadernos de História da Educação (NEPHE/FACED/UFU); representante Discente no Conselho da Faculdade de Educação (CONFACED); representante Discente nos Conselhos Superiores: CONSUN (Conselho Universitário) e CONPEP (Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação); membro do CONAD (Conselho de Administração do Hospital de Clínicas da UFU); membro da CPAUFU (Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Uberlândia); membro da Comissão de Revisão do Estatuto e do Regimento Geral da UFU; eleito Coordenador Geral da APG-UFU (Associação dos Pós-Graduandos da Universidade Federal de Uberlândia) biênio 2008/2009. Desenvolve pesquisa na busca, identificação e catalogação de fontes primárias para a História da Educação como jornais, periódicos, atas, imprensa, leis, relatos, levantamento de acervos públicos e particulares, entre outros, tendo como foco a História Local e a História das Instituições Escolares, assim como efetiva participação em cursos de Especialização (lato sensu) voltados para a formação de professores com foco na gestão, organização, planejamento, orientação e avaliação na Educação Básica.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Alfabetização 61, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 113, 174, 283, 284, 335

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 23, 44, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 64, 68, 71, 97, 102, 106, 107, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 136, 141, 145, 161, 162, 166, 168, 172, 173, 177, 178, 179, 181, 182, 189, 195, 196, 198, 205, 222, 223, 230, 232, 241, 259, 262, 263, 268, 269, 275, 319, 338, 343, 348, 349, 358

### C

Cidadania 28, 29, 38, 59, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 91, 93, 101, 135, 142, 143, 163, 188, 227, 229, 230, 262, 275, 283, 345, 351, 353, 357, 358, 359, 360, 361

Conceitos Vygotskyanos 1, 4

Consumo 94, 99, 100, 101, 103, 104, 295, 299, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 315, 320, 324, 325, 328, 330, 331, 332, 333, 336, 354, 359

Crianças 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 43, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 123, 124, 125, 126, 130, 131, 132, 133, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 163, 164, 165, 166, 173, 175, 176, 177, 180, 181, 210, 217, 218, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 239, 240, 261, 265, 266, 275, 276, 280, 293, 295, 325, 328, 334, 335, 336, 342, 344, 345, 346, 347, 348

Cultura Surda 184, 190, 191, 192

### D

Direitos Humanos 62, 67, 72, 73, 74, 82, 84, 85, 91, 114, 121, 143, 207, 340, 341, 347, 350, 351, 352, 354, 356, 359, 361, 362

Doutores Surdos 184, 187, 188, 190

### E

Educação Brasileira 66, 73, 77, 104, 187, 207, 208, 211, 212, 213, 214, 218, 219, 363

Educação de surdos 37, 39, 51, 189, 190, 191, 193

Educação do campo 159, 167, 168, 169, 170, 232

Educação e Sociedade 207

Educação Especial 12, 13, 14, 23, 35, 112, 114, 117, 118, 119, 121, 124, 126, 133, 173, 180, 182, 191, 192

Educação infantil 66, 67, 73, 75, 77, 78, 81, 84, 123, 124, 126, 127, 132, 133, 170, 182

Educando 19, 53, 54, 57, 58, 60, 89, 93, 94, 95, 223, 225, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245

Ensino de Matemática 172, 176, 183

Escola 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 33, 34, 35, 39, 45, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 68, 69, 70, 71, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87,

88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 129, 133, 144, 147, 150, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 177, 179, 180, 184, 189, 194, 196, 198, 199, 200, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 277, 289, 334, 335, 339, 343, 344, 348, 358

Escrita 4, 7, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 57, 86, 87, 88, 179, 180, 185, 186, 189, 191, 201, 234, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291

## F

Família 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 38, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 69, 72, 90, 96, 100, 107, 108, 110, 116, 121, 124, 125, 127, 133, 141, 146, 196, 201, 204, 210, 216, 267, 273, 292, 293, 294, 295, 297, 302, 303, 326, 333, 336, 342, 357, 358

## G

Gênero 16, 26, 30, 36, 67, 86, 89, 142, 165, 207, 247, 250, 285

## H

História da Educação 37, 103, 104, 189, 207, 208, 219, 363

Humanização 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 92, 227, 235, 347

## I

Inclusão 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 22, 23, 45, 46, 49, 68, 70, 71, 73, 85, 91, 93, 106, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 132, 133, 137, 172, 173, 176, 177, 181, 182, 183, 200, 202, 227, 229, 306, 317, 327, 356

Inclusão Escolar 1, 13, 14, 106, 116, 125

## J

Jogo 8, 9, 58, 91, 95, 101, 103, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 210, 212, 225, 229, 238, 243, 245

## L

Libras 18, 39, 40, 46, 49, 51, 53, 120, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 191

Língua de sinais 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 182, 189, 190, 191, 192

Linguagem 1, 4, 5, 6, 7, 11, 22, 24, 27, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 61, 64, 87, 88, 89, 93, 106, 108, 109, 175, 176, 177, 179, 185, 190, 193, 221, 222, 225, 266, 279, 280, 282, 283, 286, 288, 289, 290, 295, 302, 325

Língua Portuguesa 37, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 88, 178, 179, 180, 184, 185, 191, 258, 259, 279, 281, 285, 288, 289

## M

Mediação Pedagógica 123

Movimentos Sociais 159, 160, 166, 167, 168, 170, 171, 353, 356, 362

## O

Oficinas/Vivências 194, 199

## P

Pessoas com albinismo 73, 75, 76, 80, 81, 82, 84, 85

Poder 9, 25, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 42, 65, 68, 70, 75, 79, 80, 84, 91, 95, 99, 101, 102, 103, 114, 121, 140, 159, 161, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 189, 212, 217, 227, 229, 235, 238, 239, 267, 280, 281, 282, 284, 286, 288, 294, 296, 301, 307, 313, 316, 331, 333, 341, 342, 343, 345, 347, 351, 352, 353, 356, 357

Políticas públicas 13, 14, 27, 29, 31, 32, 33, 43, 67, 73, 74, 75, 77, 81, 83, 84, 85, 104, 135, 139, 160, 169, 172, 220, 229, 231, 232, 258, 296, 331, 335, 338, 339, 341, 342, 343, 345, 346, 347, 360

Prevenção 30, 31, 32, 34, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 157, 168, 295, 322, 358

Psicologia Escolar/Educacional 194, 195, 196, 197, 205, 206

Psicologia Histórico-Cultural 12, 14, 21, 23

## R

Reprodução Cultural 207, 208, 210, 211, 218

## S

Serviço Social 62, 67, 68, 70, 71, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 223, 288

Sexualidade 86, 90, 92, 93, 145, 148

Surdez 38, 45, 48, 51, 173, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 192, 193

## T

Tecnologia 9, 53, 56, 112, 118, 119, 120, 121, 158, 249, 267, 290, 321, 328

Teoria da Reprodução Cultural 207, 208

Teoria Sócio-Histórica 194

## V

Violência Intrafamiliar 25, 26, 27, 28, 33, 34, 35

Violência Sexual Infantil 145, 147, 148, 152, 156, 157

