

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEATRO
MESTRADO EM TEATRO**

WALESKA REGINA BECKER COELHO DE FRANCESCHI

**O CURRÍCULO OCULTO NO ENSINO DO TEATRO NA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS**

FLORIANÓPOLIS

2008

WALESKA REGINA BECKER COELHO DE FRANCESCHI

**O CURRÍCULO OCULTO NO ENSINO DO TEATRO NA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Teatro, Curso de Mestrado em Teatro, Linha de Pesquisa: Teatro, Sociedade e Criação Cênica.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Beatriz Ângela Vieira Cabral.

FLORIANÓPOLIS

2008

F815c Franceschi, Waleska Regina Becker Coelho de
O currículo oculto no ensino do teatro na rede municipal de educação
de Florianópolis [Dissertação] / Waleska Regina Becker Coelho de
Franceschi; orientadora Beatriz Ângela Vieira Cabral. – Florianópolis, 2008.
147 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina,
Programa de Pós-Graduação em Teatro, 2008.

Inclui bibliografia

1. Teatro – Estudo e ensino. 2. Teatro na educação. 3. Currículo oculto.
I. Cabral, Beatriz Ângela Vieira. II. Universidade do Estado de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. III. Título.

CDU: 372.66

WALESKA REGINA BECKER COELHO DE FRANCESCHI

**O CURRÍCULO OCULTO NO ENSINO DO TEATRO NA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS**

Esta dissertação foi julgada aprovada para a obtenção do Título de Mestre, na linha de pesquisa: Teatro, Sociedade e Criação Cênica, em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Teatro, da Universidade do Estado de Santa Catarina, em 19 de dezembro de 2008.

Profª Vera Regina Martins Collaço, Drª.
Coordenadora do PPGT

Apresentada à Comissão Examinadora, integrada pelos professores:

Profª Beatriz Ângela Vieira Cabral, Drª
Orientadora

Prof Sérgio Coelho Borges Farias, Dr.
Membro

Profª Vera Regina Martins Collaço, Drª.
Membro

Dedico este trabalho a Deus que com seu imenso amor tem renovado as minhas forças e me concedido a benção do entendimento para continuar a minha caminhada pedagógica.

“Se, porém, algum de vós necessita de sabedoria, peça-a a Deus, que a todos dá liberalmente e nada lhes impropere; e ser-lhe-á concedida.”Tiago 1:5

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Victor Jason e Lisabeth porque me ensinaram a amar a literatura e a arte.

Ao meu esposo Néu de Franceschi por ter sido meu grande incentivador nesta jornada.

Aos meus filhos: Victor Manoel, Isabel Helena e Gabriel Antonio por serem a revelação do amor em minha vida.

Aos meus irmãos André Levi e Fernanda Victória porque com eles aprendi a ser generosa.

Aos professores Sérgio Coelho Borges Farias, Valmor Beltrame e Vera Collaço membros da banca de qualificação, pelas contribuições apresentadas.

Aos estudiosos cujos trabalhos aqui citados foram fundamentais para que eu não estivesse desacompanhada nessa arriscada ordem do discurso.

Aos professores que permitiram o acesso as suas lides cotidianas.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis pela licença remunerada concedida para que eu pudesse me dedicar integralmente a este trabalho.

E em especial a Biange Cabral, minha orientadora, pela paciência, ensinamentos e, sobretudo pelo exemplo de educadora que está em permanente construção do conhecimento.

RESUMO

Esta dissertação investiga o currículo oculto observando as diferenças entre os discursos e práticas dos professores do ensino do teatro na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. A intenção é examinar o currículo do teatro neste contexto e destacar ações pedagógicas que não estão explícitas nos documentos curriculares oficiais, mas que estão presentes nas práticas destes professores. Esta pesquisa restringiu-se aos professores efetivos de teatro que estavam atuando em sala de aula durante o processo de investigação; assim sendo, o trabalho se desenvolveu com base no processo de ensino de 10 docentes. As leituras dos teóricos que serviram de suporte para as questões conceituais deste estudo foram: Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Henry Giroux. Neste âmbito, foi necessário examinar os documentos do currículo exposto para definir os elementos curriculares aqui entendidos como ocultos. O currículo exposto - parâmetros curriculares federal, estadual e municipal – foi apreciado, bem como os documentos das escolas onde aconteceram as investigações. As práticas recorrentes dos professores, que se revelam nas ações do fazer educacional e influenciam a formação social de seus alunos são aqui consideradas como o currículo oculto. Através do cruzamento das informações coletadas, documentos do currículo exposto e os dados quantitativos que resultaram dos questionários, com os dados qualitativos que resultaram das entrevistas e observações em sala de aula, foram possíveis observar distinções na práxis pedagógica, que revelam as diferenças entre o currículo exposto e o oculto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino curricular de teatro, Currículo oculto.

ABSTRACT

This dissertation investigates the hidden curriculum by looking at the differences between discourse and practice in theatre teachers' teaching. The aim is to examine the theatre curriculum in the context of the Municipal Network of Education in Florianopolis in order to highlight the pedagogical actions that are not explicit in official documents, yet present in the teachers' practice. This research was restricted to full time theatre teachers who were working in classroom during the investigation process; therefore, this work was based on the teaching processes of 10 teachers. The theoretical approaches that support this investigation are: Michel Foucault, Pierre Bourdieu and Henry Giroux. Under this scope, an examination of documents of exposed curriculum was required in order to define curriculum elements which are here understood as hidden. The exposed curriculum – federal, state, and municipal parameters – were looked at, as well as the school documents where the investigation took place. The recurrent practices of the teachers, which reveal their education approaches and influence the social behaviour of their students, are here considered as the hidden curriculum. From crossing the collected data, documents of exposed curriculum and the quantitative data resulting from questionnaires, with the qualitative data resulting from interviews and classroom observations, it was possible to observe different pedagogical praxis, which reveal the differences between the exposed curriculum and the hidden one.

Key words: theatre curricular teaching; hidden curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -Referente ao PPP(participação).....	57
Quadro 2 - Referente ao PPP (coerência entre teoria e prática).....	60
Quadro 3 – Referente ao PES (elaboração).....	61
Quadro 4 – Referente ao orçamento da SME para o teatro.....	62
Quadro 5 – Referente aos projetos interdisciplinares.....	64
Quadro 6 – Referente aos Estudos Pedagógicos (periodicidade).....	65
Quadro 7 – Referente a elaboração de plano de ensino.....	66
Quadro 8 – Referente ao planejamento e intervenção da equipe pedagógica.....	67
Quadro 9 – Referente a adequação de concepções e propostas.	68
Quadro 10 – Referente a Formação Continuada Centralizada (participação).....	69
Quadro 11 – Referente a Formação Centralizada (questões avaliativas).	71

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Ilustração 1: Profª7 com alunos no FITA. 2008.....	56
Ilustração 2: Escutando a proposta do dia- 2008.....	97
Ilustração 3: Aquecimento- 2008.....	98
Ilustração 4: Apresentação elaborada pelas alunas - 2008.....	99
Ilustração 5: Transformando a proposta - 2008.....	100
Ilustração 6: Proposta para os alunos - 2008.....	101
Ilustração 7: Atividade de exploração do espaço – 2008.....	101
Ilustração 8: Movimento de duplas em diagonal – 2008.....	102
Ilustração 9: Em grupos, exploração dos diferentes níveis – 2008.....	102
Ilustração 10: Revisão da aula anterior – 2008.....	104
Ilustração 11: Cena 1 – 2008.....	105
Ilustração 12: Cena 2 – 2008.....	106
Ilustração 13: Cena 3- 2008.....	106
Ilustração 14: Cena 4 -2008.....	107
Ilustração 15: Cena 5 – 2008.....	107
Ilustração 16: Cena 6 – 2008.....	108
Ilustração 17: Cena 7 – 2008.....	108
Ilustração 18: Cena 8 – 2008.....	109
Ilustração 19 : Momento de avaliação - 2008.....	109
Ilustração 20: Atividade coletiva – 2008.....	110
Ilustração 21: 7ª série, colorindo as máscaras-2008.....	111
Ilustração 22: 7ª série com as máscaras prontas – 2008.....	112
Ilustração 23: Alunas da 5ª série – 2008.....	113
Ilustração 24: 6ª série confeccionando as silhuetas – 2008.....	113

Ilustração 25: 6ª série apresentando teatro de sombras – 2008.	114
Ilustração 28: Registro de atividade na 8ª série-2008.	118
Ilustração 29: Aquecimento – 2008.	120
Ilustração 30: Atividade em dupla (demonstração) – 2008.	120
Ilustração 31: Organização em grupos – 2008.....	121
Ilustração 32: Apresentação de cena – 2008.	121
Ilustração 33: Momento de Avaliação – 2008.....	122
Ilustração 34: Avaliação de cena 1 – 2008.....	122
Ilustração 35: Avaliação de cena 2 -2008.	123
Ilustração 36: Avaliação de cena 3 – 2008.....	123
Ilustração 37: Shakespeare 1 – 2007.....	128
Ilustração 38: Shakespeare 2– 2007.....	128
Ilustração 39: Shakespeare 3 – 2007.....	128
Ilustração 40: Shakespeare 4 – 2007.....	128
Ilustração 41 Shakespeare – 5- 2007.....	128
Ilustração 42: Nos bastidores 1 – 2007.....	128
Ilustração 43: Nos bastidores 2 – 2007.....	129
Ilustração 44: Nos bastidores 3 – 2007.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MRD	Movimento de Reorganização Didática
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PES	Planejamento Estratégico Situacional
SME	Secretaria Municipal de Educação
TOPAS	Todos Podem Aprender Sempre
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - REPENSAR AS QUESTÕES CURRICULARES.....	18
1.1 PONDERAÇÕES CONCEITUAIS	18
1.2 SIGNIFICAÇÕES DO CURRÍCULO OCULTO	24
CAPÍTULO 2 - HISTORICIZANDO O ENSINO DE TEATRO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS	27
2.1 INDICAÇÕES CURRICULARES E PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE TEATRO: FEDERAL E ESTADUAL.....	27
2.2 TRAJETÓRIA DO ENSINO CURRICULAR DE TEATRO NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS	33
2.3 UMA POLÍTICA DE GESTÃO	35
CAPÍTULO 3 - CURRÍCULO EXPOSTO VERSUS CURRÍCULO OCULTO	42
3.1. A PROBLEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO	42
3.2 DOCUMENTOS CONSTRUÍDOS NO ÂMBITO ESCOLAR	46
3.3 RELATOS DOS PROFESSORES.....	54
3.3 OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS DE ENSINO	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132

INTRODUÇÃO

A opção por focalizar a área do ensino curricular do teatro e investigar o currículo oculto, está associada a minha percepção da distância entre a intenção e a realização pedagógica; entre a intenção e a adequação à realidade cotidiana; entre o discurso presente no Projeto Político Pedagógico e as condições, existentes na escola, para que os professores possam exercer a docência.

Compreendo a escola sob a perspectiva histórica, como uma instância da sociedade, criada para favorecer a construção do conhecimento, transpondo os limites das informações cotidianas. Portanto, partindo deste paradigma, entendo que o ensino curricular de teatro ao possibilitar a apropriação de elementos da linguagem teatral, favorece o acesso deste conhecimento para um número cada vez maior de indivíduos.

Como educadora já atuei no âmbito particular e no público estadual, porém delimito para o campo de estudo a Rede Municipal de Educação de Florianópolis, na qual possuo vínculo como professora efetiva, pois tenho participado do processo de implantação e implementação curricular de teatro neste contexto. Esta participação se deu tanto na docência quanto na coordenação de ações administrativas e pedagógicas, possibilitando a observação de diferenças entre o discurso e a prática, o que motivou a opção pela investigação do currículo oculto.

Portanto, definiu-se como questão problema: Se no processo educacional existe o entendimento de que o subjacente está contido no permanente e que os discursos e as práticas devem estar articulados, que concepções fundamentam o currículo oculto e podem ocasionar transformações no currículo exposto do ensino de Teatro da Rede Pública Municipal de Educação de Florianópolis?

Com o levantamento dos documentos que compõem o currículo exposto do teatro contrapondo com as práticas existentes, intencionou-se compreender quais são os verdadeiros eixos norteadores do ensino curricular de teatro neste âmbito municipal e quais as dificuldades para explicitá-los nos documentos individuais dos docentes.

Como currículo exposto, identifico os documentos oficiais a nível federal, estadual e municipal; os documentos produzidos coletivamente, no âmbito escolar, definidos como Projeto Político Pedagógico e Planejamento Estratégico Situacional; e os planos de ensino construídos individualmente por cada professor.

Como currículo oculto, destaco elementos que se revelam nas ações cotidianas do fazer educacional, que influenciam a formação social dos indivíduos e que ficam aparentes nas opções metodológicas, burlando relações de poder, configurando-se em táticas por vezes não refletidas.

Para dar sustentação teórica à investigação do currículo oculto, destaco alguns pressupostos de três teóricos. De Michel Foucault, que serviu de alicerce para a escolha da questão problema, utilizo o conceito de poder-conhecimento e de sujeito. De Pierre Bourdieu, recorro aos conceitos de habitus e de capital cultural para fundamentar ponderações sobre o currículo oculto e seus desdobramentos na práxis educativa. De Henry Giroux, destaco sua contribuição política crítica para a pedagogia, abordando os elementos de sua narrativa sobre o entendimento da relação entre poder e conhecimento como prática de representação e como representação da prática na garantia de formas específicas de autoridade.

O campo de pesquisa ficou limitado aos professores de teatro efetivos na Rede Municipal de Educação e que estejam atuando em sala de aula, portanto inseridos no ensino curricular com um trabalho processual, totalizando assim 10 educadores.

A elaboração dos instrumentos para a pesquisa de campo: questionário, roteiro de entrevista e ficha de acompanhamento das aulas; teve como base três eixos temáticos:

- a) Estabelecer a relação entre o plano pedagógico e sua implementação;
- b) Elencar as principais tendências de teatro presentes na prática pedagógica, destacando os conceitos, conteúdos, métodos e as práticas avaliativas;
- c) Pontuar os anseios frustrados dos professores em relação à estrutura escolar e à significação do ensino do teatro destes docentes.

Diante dos pressupostos teóricos e dos objetivos propostos, a pesquisa consolidou-se em 2 etapas diferenciadas. A quantitativa, com respostas objetivas, representadas em gráfico para visualização das implicações do currículo exposto, construído no contexto da Rede Municipal de Educação. A qualitativa, que além da investigação teórica e da análise de dados, possibilita o espaço para exposição de expectativas e ansiedades dos educadores, incluindo o diálogo entre a investigadora e os investigados.

Portanto, apresento no primeiro capítulo as questões curriculares pertinentes aos encaminhamentos da pesquisa, destacando as ponderações conceituais dos três teóricos: Michel Foucault, Pierre Bourdieu, e Henry A. Giroux, que com suas concepções filosóficas norteiam a pesquisa; e relato ainda o entendimento de currículo oculto.

No segundo capítulo, comento as indicações para o ensino de teatro, estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e focalizo as indicações curriculares municipais, historicizando a trajetória da implantação e implementação do ensino do teatro, na Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

No terceiro capítulo confronto o currículo exposto com o currículo oculto. Para tanto, analiso os documentos pedagógicos específicos de cada unidade escolar, que no conjunto contribuem para a materialização do currículo exposto. Na seqüência, com base nas informações coletadas dos 10 professores de teatro, apresento: 1) dos questionários e das entrevistas, as intencionalidades docentes e os posicionamentos discursivos; 2) das observações de docência, as práticas reiterativas identificadas.

Nas considerações finais, caracterizo o que se configura hoje como ensino curricular de teatro na Rede Municipal de Florianópolis, a partir do cruzamento das informações levantadas anteriormente. Para tanto destaco questões pertinentes à docência, e identifico os elementos do currículo oculto, que foram constatados durante o processo de investigação, e que podem contribuir na transformação do ensino curricular de teatro conforme as demandas contemporâneas.

CAPÍTULO 1 - REPENSAR AS QUESTÕES CURRICULARES

- O currículo é lugar, espaço, território.
- O currículo é relação de poder.
- O currículo é trajetória, viagem, percurso.
- O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade.
- O currículo é texto, discurso, documento.
- O currículo é documento de identidade.

Tomaz Tadeu da Silva ¹

1.1 PONDERAÇÕES CONCEITUAIS

Pensar o currículo de ensino de teatro na contemporaneidade, mesmo que a abrangência seja no âmbito municipal, implica em refletir sobre questões sociais mais amplas, que direta ou indiretamente influenciam os discursos e os fazeres pedagógicos.

Na sustentação teórica para esta investigação do subjacente do ensino curricular de teatro da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, elegi algumas ponderações conceituais de três teóricos. Sendo eles: Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Henry Giroux. O primeiro dos teóricos a ser abordado é Michel Foucault, pois o objeto deste estudo foi definido a partir do contato com a sua obra.

De Michel Foucault aproprio-me do entendimento de sujeito e de poder-conhecimento. No início o meu interesse nos escritos de Foucault estava direcionado para a abordagem do poder-conhecimento e a sua manifestação nas construções curriculares, porém durante o processo de apropriação de seus escritos a questão do sujeito se sobressaiu².

Em entrevista concedida a S. Hasumi, em outubro de 1977, Foucault, (2003, p. 224) admite que, durante muito tempo, acreditou que sua principal preocupação havia sido “uma espécie de análise dos saberes e dos conhecimentos, tais como existem em uma sociedade como a nossa”, naquela época, ele havia chegado à

¹ SILVA, Tomaz Tadeu da. Depois das teorias críticas e pós-críticas. In: Documentos de Identidade. Uma Introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999, p. 150.

² Compreendo ser importante mostrar a caminhada teórica deste filósofo com relação às questões conceituais utilizadas nesta dissertação, partindo do pressuposto de que o papel do pesquisador não é o de reproduzir teorias prontas nem resumir seus pontos principais para aplicar nos objetos de investigação. Acredito que a tarefa do pesquisador é: “Mostrar que certos conceitos são produtivos, que nos deixamos suspeitar por tais ou quais autores para questioná-los, para submeter suas concepções a um empírico que fervilha em novas oportunidades de compreensão.” (FISCHER, 2002: 58).

conclusão que sua principal preocupação fora sempre o poder ou a interface entre poder e saber, entre verdade e poder (FOUCAULT, 2003, p. 229). Faz inclusive uma análise retrospectiva de sua obra anterior sob o ponto de vista de que seu principal foco houvera sido de fato a questão do poder: [...] então, é toda essa ligação do saber e do poder, mas tomando como ponto central os mecanismos de poder, é isso, no fundo, o que constitui o essencial do que eu quis fazer. (FOUCAULT, 2003, p. 227).

Ao afirmar, nesta mesma entrevista de outubro de 1977, que: “É o que somos – os conflitos, as tensões, as angústias que nos atravessam – que, finalmente, é o solo, não ousou dizer sólido, pois por definição ele é minado, perigoso, o solo sobre o qual eu me desloco.” (FOUCAULT, 2003, p. 230), Foucault aponta seu interesse em se voltar para as questões do sujeito, mesmo compreendendo que esta investigação não era um terreno fácil de ser percorrido.

Em outubro de 1978, em outra entrevista, desta vez concedida a J. Bauer, Foucault esclarece que, desde *História da Loucura*, denominado por ele como sendo o seu “primeiro livro verdadeiro”, o alvo do seu trabalho foi sempre contestar aspectos da sociedade, revelando “suas fraquezas e seus limites”. Mas, para que suas obras não sejam consideradas proféticas ou um apelo às armas, ele deixa claro que seu trabalho é intelectual e tem como meta explicar “essas zonas da cultura burguesa e essas instituições que influem diretamente nas atividades e nos pensamentos cotidianos do homem” (FOUCAULT, 2003, p. 306). Conforme estes escritos, pode-se afirmar que neste momento, Foucault já tem consciência de que, mais do que preocupar-se com a relação entre saber e poder preocupa-se com o que afeta diretamente o sujeito.

Foucault (1995, p. 231) reconhece em um dos seus últimos trabalhos, a sua provável oscilação, afirmando que o objetivo de seus estudos nos últimos vinte anos “não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise”. Elucidando assim, que o foco principal de sua obra havia sido sempre o sujeito. Ele afirma que seu trabalho passou por “três modos de objetivação” de transformação dos seres humanos em sujeitos.

Sobre a obra *As palavras e as coisas*, Foucault diz que a primeira parte do seu trabalho lidou com o modo de objetivação do sujeito do discurso, do sujeito produtivo e do sujeito ser vivo. Na segunda parte do trabalho, referindo-se principalmente ao *Vigiar e punir*, o filósofo afirma, ter se preocupado em estudar a

objetivação do sujeito a partir do que ele chamou de “práticas divisórias”. E, referindo-se por último a *História da Sexualidade*, concluiu que naquele momento investigava o modo pelo qual o ser humano se torna sujeito. Com *Vontade de Saber* emerge uma leitura ética em termos de práticas de si sem que se abandone totalmente a leitura política dos mecanismos de poder. Segundo Dreyfus e Rabinow, os três domínios são constituídos por três eixos sobre os quais o pensamento foucaultiano refletiu ao longo do tempo: “O eixo da verdade foi estudado em *Nascimento da Clínica* e *As Palavras e as Coisas*. O eixo do poder foi estudado em *Vigiar e Punir*, e o eixo ético em *História da Sexualidade*.” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 262)

Segundo Foucault, nos tornamos sujeitos a partir de três modos de subjetivação: pelos modos de investigação, pelas práticas classificatórias e pelos modos de transformação que nos são aplicados pelos outros e por nós mesmos.

Portanto, com base nas informações acima, pode-se afirmar que a problematização do sujeito sempre foi, o principal alvo das teorias foucaultianas. Sendo assim, justifica-se a escolha desse filósofo francês como principal sustentáculo deste trabalho de pesquisa, cujo objetivo é investigar o currículo oculto que se constitui nas práticas de subjetivação do contexto escolar.

Entretanto, entendo que essa escolha implica vários riscos, já que esse filósofo não deixou – e talvez tenha feito mesmo questão de não deixar – uma teoria pronta e acabada. Ao invés disso, como alerta Fischer, “Ele a foi construindo e reconstruindo, na medida de meticulosa investigação empírica, concebendo-a ao mesmo tempo como uma prática, isto é uma luta local e regional, contra as investidas do poder.” (FISCHER, 2002, p. 45).

Portanto, refletir sobre o ensino curricular de teatro a partir do pensamento de Michel Foucault, significa “quebrar” discursos impostos, extraindo deles os conceitos e práticas que o envolvem, a que interesses atende, buscando compreender o processo de sujeição dos indivíduos, ou ainda, as condições de possibilidades de construção de saberes.

Não basta criticar a escolarização e o espaço que o ensino de teatro ocupa, é necessário ponderar sobre as bases de sustentação. Pensar “como” e “porque” estão assim constituídos, quais os discursos pedagógicos de padronização e normalização que se estabelecem. Concordando com Marshall (1994, p. 24): “faz

parte da estratégia foucaultiana desfamiliarizar e reconstruir nossas concepções e práticas cotidianas”.

Mas o que significa pensar para Foucault? Sá (2002) esclarece que entre as relações de saber e poder existe o pensar. Salienta que, para este autor, pensar é *problematizar*. O aspecto problemático é um estado do mundo, uma dimensão do sistema e até mesmo seu horizonte, seu foco: ele designa exatamente a objetividade da idéia, a potência do virtual, ou seja, o novo que está prestes a nascer. O saber, o poder e o ser são a tripla raiz da problematização do pensamento para Foucault. Considerando o saber como problema, pensar é, ao mesmo tempo, ver e falar, isto é, acontece no entremeio, na disjunção do ver e do falar.

São, pois os antagonismos e os conflitos necessários aos processos de rupturas na criação dos espaços de resistência que darão origem a renovação e construção de novas subjetividades, subjetividades estas que neste estudo ajudam a compor o currículo oculto.

Do sociólogo francês Pierre Bourdieu, destaco para este estudo as questões conceituais de habitus e capital cultural, que conforme seus escritos partem de uma tentativa de superação da dicotomia entre subjetivismo e objetivismo

[...] a verdade da experiência primeira do mundo social, isto é, a relação de *familiaridade* com o meio familiar, apreensão do mundo social como mundo natural e evidente, sobre o qual, por definição, não se pensa, e que exclui a questão de suas próprias condições de possibilidade. O conhecimento que podemos chamar de *objetivista* (de que a hermenêutica estruturalista é um caso particular) (que) constrói relações objetivas (isto é, econômicas e lingüísticas), que estruturam as práticas e as representações práticas ao preço de uma ruptura com esse conhecimento primeiro e, portanto, com os pressupostos tacitamente assumidos que conferem ao mundo social seu caráter de evidência e natural [...] Enfim, o conhecimento que podemos chamar de *praxiológico* (que) tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade. (BOURDIEU, 1983: 46-47)

O conceito de habitus surge como a capacidade de conciliar a oposição aparente entre o que pode ser entendido como realidade exterior e as realidades individuais. Expressando a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. Organizado como um sistema de esquemas individuais constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais

específicas de existência) invariavelmente dirigidas para as funções e ações do agir cotidiano.

A questão do habitus interessa para esta pesquisa devido a sua constituição como um conceito de formas de agir sem reflexão, adquirido culturalmente, ou seja, reações incorporadas inconscientemente. Sendo assim o habitus pode ser compreendido como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que se efetiva na prática de acordo com as implicações de um campo.

Uma das propriedades mais características de um campo é o grau no qual seus limites dinâmicos, que se estendem tão longe quanto se estende o poder de seus efeitos, são convertidos em uma fronteira jurídica, protegida por um direito de entrada explicitamente codificado, tal como a posse de títulos escolares, o êxito em um concurso, etc., ou por medidas de exclusão e de discriminação tais como as leis que visam assegurar um *numerus clausus*. (BOURDIEU, 2005: 256).

Para este estudo o conceito de campo, que abrange em sua estrutura o capital cultural, interessa no sentido de que os professores de teatro inseridos no contexto curricular, apesar da aparência de pertencimento a um campo definido e de aparente confiabilidade, que é a profissão de professor, também estão inseridos no campo artístico que conforme Bourdieu (2005: 257), tem na profissão de artista, uma das menos codificadas que existem.

Cada campo (religiosos, artístico, econômico, etc.), através da forma particular de regulação das práticas e das representações que impõe, oferece aos agentes uma forma legítima de realização de seus desejos, baseada em uma forma particular de *illusio*. É na relação entre o sistema de disposições, produzido na totalidade ou em parte pela estrutura e o funcionamento do campo, e o sistema das potencialidades objetivas oferecidas pelo campo que se define em cada caso o sistema das satisfações (realmente) desejáveis e se engendram as estratégias razoáveis exigidas pela lógica imanente do jogo (que podem estar acompanhadas ou não de uma representação explícita do jogo). (BOURDIEU, 2005: 259)

Com base nesta afirmação de Bourdieu, surge a intenção de averiguar curricularmente possíveis ações que representam satisfações de atuação dos professores investigados no âmbito educacional.

Ainda referindo-se a delimitação de campo em que se insere o capital cultural dos professores efetivos de teatro, convém ressaltar que este capital também reflete a construção curricular. Entendendo-se aqui, conforme os estudos em Pierre

Bourdieu, a composição deste capital cultural em: estado incorporado³, estado objetivado⁴ e estado institucionalizado⁵.

Giroux, em seu livro: *Os Professores como Intelectuais*, afirma quanto ao capital cultural:

Assim como um país distribui bens e serviços, o que pode ser chamado de capital material, ele também distribui e legitima certas formas de conhecimento, práticas de linguagem, valores, estilos, e assim por diante, ou o que pode ser chamado de capital cultural. Basta considerarmos o que é rotulado como conhecimento de *status* superior nas escolas e nas universidades e, assim, promove legitimidade a certas formas de conhecimento e práticas sociais. [...] O conceito de capital cultural também representa certas maneiras de se falar, agir, andar, vestir e socializar que são institucionalizadas pelas escolas. As escolas não são simplesmente locais de instrução, mas também locais onde a cultura da sociedade dominante é aprendida e onde os estudantes experimentam a diferença entre aquelas distinções de *status* e classe que existem na sociedade mais ampla. (GIROUX, 1997:37)

A investigação do currículo oculto está ligada a questão conceitual de capital cultural e sua existência nos espaços educacionais, pois o capital cultural faz parte dos elementos curriculares que não estão explícitos nos documentos oficiais, mas que constroem condutas e pensares.

Do teórico Henry A. Giroux recorro durante esta pesquisa a sua contribuição política crítica para a pedagogia e as suas considerações sobre a relação entre poder e conhecimento como prática de representação e como representação da prática na garantia de formas específicas de autoridade. Sendo assim, encontro em sua defesa da prática educacional como um local e forma de política cultural concordância com a minha aspiração para o encaminhamento deste estudo.

[...] nosso projeto é a construção de uma prática educacional que expande as potencialidades humanas para permitir às pessoas intervirem na formação de suas próprias subjetividades e serem capazes de exercer o poder no interesse de transformar condições ideológicas e materiais da dominação em práticas sociais que promovam empoderamento social e demonstrem possibilidades. [...] (GIROUX, 1999:220)

No meu entendimento este dizer afirma a crença nas possibilidades dos processos educacionais e investir em pesquisas neste campo é justamente apostar no potencial das transformações da docência na contemporaneidade.

³ Cursos, Viagens, leituras...

⁴ Objetos adquiridos ou construídos...

⁵ *Curriculum*.

1.2 SIGNIFICAÇÕES DO CURRÍCULO OCULTO

[...] currículo oculto - as mensagens não previstas que são transmitidas quer pela estrutura física e social da escola, quer pelo próprio processo de ensino.

David Gordon⁶

Após determinar o objeto desta pesquisa foi essencial buscar nos estudiosos contemporâneos indicativos que dialogassem com o que intencionava-se abordar. A noção de currículo oculto - nas palavras de Dreeben, sinônimo de não escrito, escondido, latente, tácito, implícito, não estudado - encerra duas idéias principais: o que os alunos aprendem com a experiência social da escola; a imprevisibilidade da ação pedagógica.⁷

Nesta pesquisa o entendimento de oculto como aquele elemento curricular que não está exposto, significa muito além do que mascarar conscientemente uma postura pedagógica, constitui-se nas práticas recorrentes e, portanto impensadas e nas formas de sobrevivência às estratégias impostas configuradas como atos de oposição ao poder instituído, sendo esta oposição consciente ou não.

O reconhecimento do currículo oculto, presente num currículo real, reforça ainda mais o protagonismo dos atores curriculares e alerta, por um lado, para as condições de mudança e inovação curricular, sabendo-se que não existe uma conformidade do que se pretende com aquilo que se faz e que a ocultação é muito ampla, sutil e invisível e, por outro, para as formas de legitimação social do conhecimento e suas formas curriculares de reprodução. O currículo oculto é o resultado da experiência escolar que não faz parte dos programas oficiais e das políticas educativas, estando ligado, nas suas múltiplas faces, às teorias de conflito. (PACHECO, 2005: 53-54)

Nos escritos de Pacheco, o currículo oculto representa algo significativo e que fazendo parte da constituição curricular precisa ser observado. Não se trata, aqui de discursar sobre uma defesa da existência do currículo oculto, pois as implicações cotidianas são mais do que reveladoras. A constatação das diferenças entre teoria e prática demonstra que existe um ensino não oficial influenciando na formação dos educandos.

Talvez o questionamento esteja relacionado a terminologia que conforme

⁶ GORDON, David (1998). Education as text. The varieties of educational hidnness. Curriculum Inquiry, v.18, n.4, p.425.

⁷ DREEBEN apud PACHECO (2005; 54)

apontado por Silva (2007: 80):

O conceito tornou-se, entretanto, crescentemente desgastado, o que, talvez, explique seu declínio na análise educacional crítica. Houve provavelmente uma certa trivialização do conceito. Algumas análises limitavam-se a “caçar” instâncias do currículo oculto por toda parte, num esforço de catalogação, esquecendo-se de suas conexões com processos e relações sociais mais amplos. Por outro lado, a idéia de “currículo oculto” estava associada a um estruturalismo que iria ser progressivamente questionado pelas perspectivas críticas. [...]

Cabe ressaltar que o objetivo desta investigação sempre se manteve em compreender aspectos que não estavam sendo revelados nos discursos, mas que existiam na prática do ensino curricular de teatro, porém muitas vezes a dúvida sobre a nomenclatura destinada a este estudo assombrava a caminhada desta pesquisa.

Nos estudos de Pacheco (2005: 54), foram encontradas ponderações críticas que fortaleceram a importância desta investigação, como a afirmação da possibilidade de identificar quatro significados principais no currículo oculto: expectativas não oficiais; resultados de aprendizagem não prevista; mensagens implícitas presentes na estrutura escolar; intervenção dos alunos.

Portanto, comecei a assumir realmente que a terminologia para esta pesquisa não poderia ser outra.

[...] Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-las, a começar pelo próprio teórico que não deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas. É curioso que seja um autor que é considerado um puro intelectual, Proust, que o tenha dito tão claramente: tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e se eles não lhes servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate. A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica. [...] (DELEUZE, 2008: 71).

Seguindo este paradigma pontuado por Deleuze, as teorias estão postas para serem revisitadas e o entendimento de currículo oculto aqui defendido, não busca o entendimento de um currículo que segundo a análise de Silva (2007: 79), pode parecer que, em geral ensina o conformismo, a obediência e o individualismo. Mas encontra conformidade na defesa de Giroux, para uma *Educação Social em Sala de Aula*, quando este teórico afirma para os educadores de estudos sociais (e neste caso me apropriado para os educadores de teatro), que:

[...] Inicialmente, os proponentes terão que compreender as contradições entre o currículo oficial, isto é, as metas cognitivas e afetivas explícitas da instrução formal, e o “currículo oculto”, - as normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes através da estrutura subjacente do significado e no conteúdo formal das relações sociais da escola e na vida em sala de aula. Além disso, terão de reconhecer a função do currículo oculto e sua capacidade de solapar as metas da educação social. (GIROUX, 1997:56-57)

Portanto faz-se necessário a reflexão sobre o que está posto curricularmente nos documentos oficiais e o que se estabelece nas relações do âmbito escolar e que se constituem como decisivos para a construção do conhecimento.

CAPÍTULO 2 - HISTORICIZANDO O ENSINO DE TEATRO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS

E se a relação entre o currículo e a compreensão do estudante não puder ser desenhada como uma estrada linear, de mão única, na qual o currículo determina a compreensão? Ou nem mesmo como a rua de duas mãos composta daquelas versões do diálogo governada por regras nas quais os trajetos acabam se encontrando e, então, alegremente se separam em uma terceira – e mutuamente consentida – direção? Que tal se a relação entre currículo e estudantes fosse desenhada como constituída de oscilações, dobras e reviravoltas, voltas e retornos inesperados?”

Elizabeth Ellsworth⁸

2.1 INDICAÇÕES CURRICULARES E PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE TEATRO: FEDERAL E ESTADUAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20 de dezembro de 1996 deflagrou uma série de modificações no cenário educacional brasileiro, especificamente para as artes, com a mudança de nomenclatura – de Educação Artística para Arte – associada aos parâmetros de cada uma das linguagens artísticas. As modificações deflagradas aconteceram nos âmbitos: federal, estadual e municipal.

No âmbito federal, através do Ministério da Educação e do Desporto foram elaborados e distribuídos os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte. Divididos por ciclos, interessa a este estudo, o documento referente ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, que correspondem ao ensino de 5^a a 8^a séries.

Concordando com a afirmação de Barbosa (1995, p.11): “Os parâmetros só serão válidos se compreendidos criticamente pela maioria, usados, modificados, descontinuados, adequados às diferentes realidades locais”; a pretensão neste estudo é pontuar os encaminhamentos deste documento do currículo exposto, para observar a existência de adequação nas práticas do ensino curricular de teatro neste contexto municipal.

Conforme o explicitado na apresentação do PCN, a organização ficou dividida em duas partes. Na primeira parte encontram-se os pressupostos gerais da área de

⁸ ELLSWORTH, Elizabeth. *Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Nunca Fomos Humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 2006 p.p.9-76.

arte na contextualização histórica, pedagógica e estética. Na segunda parte os encaminhamentos específicos de cada uma das linguagens (Arte Visual Dança, Teatro e Música).

Ao referir-se ao teatro especificamente, o documento enfatiza a questão da importância do jogo no fazer teatral e a existência do texto gestual.⁹ Este segundo enfoque referente ao texto gestual, que nos discursos educacionais pode ser compreendido como texto extra-verbal, está sendo estudado na formação continuada no contexto municipal de Florianópolis. Esta apropriação é decorrente dos encaminhamentos atuais para as questões inclusivas no ensino fundamental, demandando indicações diferenciadas para o processo de letramento¹⁰ nas diferentes formas de linguagem.

Porém, apesar de entendermos que os movimentos de articulação entre as linguagens e suas produções de conhecimento são inerentes à contemporaneidade, concordamos com Rocha (2003, p.78)

[...] consideramos de fundamental importância, o professor possuir conhecimento sistematizado na linguagem teatral, ter clareza do objetivo do trabalho a ser desenvolvido com os alunos; considerar o entendimento que o aluno já possui sobre teatro e o nível de desenvolvimento cognitivo do mesmo. Consideradas estas questões iniciais, o conhecimento dos códigos teatrais poderá ser ampliado; o conhecimento teatral poderá ser enriquecido através da introdução e aprofundamento dos vários elementos que o constitui; da relação que se pode estabelecer entre os vários elementos que constituem a linguagem teatral numa dada encenação, numa dada época; ou a sua variação em relação a um contexto histórico específico; a um gênero; a um estilo ou a um tema.

Cabendo aqui a ressalva de que, as implicações do ensino teatral, e nesta questão específica da construção textual da linguagem, são amplas. O cuidado deve ser no sentido de que, não é apenas um elemento que constitui o texto numa determinada linguagem, mas que cada linguagem possui vários elementos na composição de sua narrativa. Portanto a importação simplificada de um aspecto da linguagem teatral corre o risco de baratear esta área. Assim como os professores de teatro precisam aprofundar o entendimento desta área para efetivamente favorecerem a construção do conhecimento, os movimentos interdisciplinares, aqui entendidos como necessários, precisam ser conduzidos respeitando as especificidades de cada área abordada.

⁹ A utilização do termo *texto gestual* ao invés de *texto não verbal* está relacionada à idéia de que apesar da palavra não se manifestar na oralidade, a idéia da palavra pode estar presente na expressividade corporal.

¹⁰ Terminologia defendida nos estudos de Magda Soares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes ao teatro apresentam: clareza de objetivos, conteúdos dispostos em três blocos: teatro como comunicação e produção coletiva, teatro como apreciação, teatro como produto histórico-cultural, e critérios de avaliação em teatro.

Este documento elaborado para ser referência nacional, conforme o exposto no próprio documento demandou desdobramentos regionais.

A Proposta Curricular de Santa Catarina, formulada a partir do PCN, também contribui teoricamente para os encaminhamentos pedagógicos municipais, portanto para esta pesquisa, interessa a admissão de sua narrativa referente ao ensino de teatro.

A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina apresenta em sua trajetória a preocupação de continuidade aos processos, colocando a disposição inclusive em seu portal da internet, os documentos curriculares e normativos publicados. O documento norteador do ensino de Santa Catarina continua sendo a Proposta Curricular publicada em 1998, nos anos subseqüentes os documentos publicados apenas clarearam aspectos da transformação do cenário educacional nacional, como a ampliação do ensino fundamental para 9 anos, e indicaram adequações administrativas, possibilitando inclusive a mudança da matriz curricular mediante os encaminhamentos indicados.

A matriz curricular do ensino fundamental nas escolas públicas estaduais possui atualmente esta configuração:

	DISCIPLINAS (AULAS SEMANAIS)	4 ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS			
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª
BASE COMUM	Língua Portuguesa	X	X	X	X	X	04	04	04	04
	Matemática	X	X	X	X	X	04	04	04	04
	Ciências	X	X	X	X	X	03	03	03	03
	História	X	X	X	X	X	03	03	03	03
	Geografia	X	X	X	X	X	03	03	03	03
	Educação Física	03	03	03	03	03	03	03	03	03
	Arte	02	02	02	02	02	02	02	02	02
	Ensino Religioso	X	X	X	X	X	01	01	01	01
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira	-	-	-	-	02	03	03	03
TOTAL SEMANAL		20	20	20	20	20	26	26	26	26

O ensino de arte apesar de estar presente em todas as séries, ainda não especifica a habilitação, sendo que os encaminhamentos para a docência nas séries iniciais apresentados em 1999, na publicação: Diretrizes para a Organização da Prática Escolar na Educação Básica: Ensino Fundamental e Ensino Médio, ainda são estes:

Nas séries iniciais do Ensino fundamental, o ensino de Artes (2 h/a semanais) e de Educação Física (3 h/a semanais), como componentes do currículo obrigatório, serão ministrados por professores habilitados nas citadas disciplinas.

Na Grade Curricular de 1ª a 4ª série, a carga horária não foi estabelecida no rol das disciplinas. O trabalho desenvolvido pelos professores de Artes e Educação Física deve estar articulado com o trabalho desenvolvido pelo professor de cada série.

Para ministrar a disciplina de Artes, a unidade escolar pode contar com o professor habilitado que atende de 5ª a 8ª série e tenha disponibilidade de carga horária. Na falta deste, poderá ser contratado um professor admitido em caráter temporário, habilitado na área, ou que tenha cursado o Ensino Médio – Magistério, cuja grade curricular contenha a disciplina de Artes como fundamento teórico-metodológico para as séries iniciais.

Os encaminhamentos acima mostram o descaso com relação à habilitação específica do docente na área de arte, principalmente na ministração das aulas nas séries iniciais, sendo assim existe uma incoerência com as referências teóricas estabelecidas, onde se pontuam aspectos pedagógicos específicos para o ensino de cada área da linguagem artística pressupondo a apropriação do conhecimento.

A Proposta Curricular de Santa Catarina traz em seu início um breve histórico da educação, e a definição de dois eixos norteadores: a concepção de homem e a concepção de sociedade, com a afirmação da necessidade de primeiro estabelecer que homem se pretende formar, para definir que tipo de sociedade se almeja e então estabelecer o que ensinar para a alcance da pretensa definida. O documento enfatiza, portanto, o entendimento de homem como ser social e histórico e cita como referencia para esta perspectiva os escritos de MARX.

Com base no materialismo dialético, a concepção de aprendizagem definida como histórico-cultural também conhecida como sócio-histórica ou sociointeracionista, é explicitada na Proposta Curricular de Santa Catarina.

Nesta perspectiva a criança (sujeito) e o conhecimento (objeto), se relacionam através da interação do social. Não há, portanto, uma relação direta do conhecimento (como algo abstrato) com a criança. Isto equivale a afirmar que o conhecimento não existe sozinho. Existe sempre impregnado em algo humano (ou um ser humano ou uma criatura humana, como o livro, um aparelho, o meio social). Na educação escolar, o professor passa a ter a função de mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno. Ser mediador, no entanto, implica em também ter se apropriado desse conhecimento.

Conforme esta afirmação pode-se entender que o educador necessita da formação específica, que o capacite para mediar o conhecimento da área em que está desenvolvendo a sua docência, portanto a ênfase na formação acadêmica é condição *sine qua non* para trabalhar com uma determinada linguagem.

O documento teoriza também sobre a socialização intelectual como instrumento para ação política de acesso às construções sociais, incluindo as riquezas materiais. A formulação teórica apresenta-se clara com relação a responsabilidade social da escola, em possibilitar a construção do conhecimento para além das possibilidades cotidianas, implicando o fazer educacional consciente e ético.

De acordo com a fundamentação teórica apresentada na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, o ensino curricular de teatro, assim como as demais disciplinas que compõe a matriz curricular estadual, deveriam ser “mediadas” por profissional devidamente habilitado.

Com relação ao pressuposto filosófico – metodológico específico da área de artes destaca-se a afirmativa que arte gera conhecimento. A abordagem é interdisciplinar, num indicativo de articulação entre as linguagens com prioridade

para a área específica de formação, alertando para que o encaminhamento pedagógico não se torne polivalente.

Esta proposta tem no seu encaminhamento metodológico a visão de que um ensino da arte significativo compreende o objeto artístico a partir de três áreas do conhecimento: a **produção**, a **fruição e a contextualização** (das linguagens visual, musical e cênica). A seqüência das vertentes será determinada pelos objetivos traçados no planejamento do professor; no entanto, é importante que ele tenha clareza dos modos como se aprende arte na escola e trace o seu próprio caminho.

Sendo assim, a partir da abordagem triangular, surgem os indicativos para o planejamento do ensino curricular de teatro. A leitura, a contextualização e a produção são abordadas, destacando a existência destes elementos no ensino de teatro e a sua importância, direcionando para a ampliação de instrumentos facilitadores da leitura teatral contemporânea, instigando a criticidade histórica na contextualização e frisando o fazer teatral como prática cultural construtora de identidade.

Os encaminhamentos para o ensino fundamental, abordados na Proposta Curricular de Santa Catarina como indicativos de conteúdos, são relacionados a partir das temáticas: "Jogo Teatral", "Improvisação", "Contar Histórias", "Criar Personagens", "Apreciação de Espetáculos Cênicos", "Abordagem de Textos Dramáticos", "Ensaaiando", "Representando", "Criticando".

Esta seleção de temáticas dificulta a identificação de conceitos, conteúdos, elementos da linguagem, propostas e metodologias. Sendo que, para este estudo, a constatação deste "problema" nos pressupostos do currículo exposto estadual já é suficiente, mas fica aqui a indicação para uma reflexão curricular futura.

Destaco ainda a questão das práticas avaliativas, que enfatiza o parâmetro da compreensão da linguagem, com base na verificação do processo ensino-aprendizagem. Processo este, que na perspectiva norteadora deste documento, é entendido como critério avaliativo também para o professor, porque na relação educacional sociointeracionista ambos, professor e aluno avaliam e são avaliados. Portanto na coerência com a teoria explicitada, a criticidade deve perpassar pela auto-avaliação dos envolvidos no processo.

2.2 TRAJETÓRIA DO ENSINO CURRICULAR DE TEATRO NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS

A dificuldade de encontrar documentos que explicitem a data e as ações primeiras do ensino de teatro na Rede Pública Municipal de Florianópolis, é conseqüência de extravios políticos na mudança dos gestores e na alternância de profissionais na área administrativa da Secretaria de Educação e do descaso com a memória das ações públicas. A cada mudança partidária muitos documentos são perdidos, porém alguns relatórios de coordenadores possibilitaram o levantamento de registros individuais e favoreceram o acesso às anotações de técnicos e a relatos de memória que foram fornecendo elementos para a compreensão da trajetória do ensino de teatro neste contexto.

O ensino de teatro na Rede Pública Municipal de Florianópolis teve seu início de forma extracurricular. Pode-se afirmar que a necessidade de campo de estágio para os educandos da UDESC, com licenciatura em Artes Cênicas, no final da década de 1980 e início da década de 1990, fertilizou o espaço de atuação nas comunidades onde as unidades educacionais estavam inseridas.

As contratações de oficinairos pela Fundação Franklin Cascaes para atuarem nas comunidades de Florianópolis, também ajudou a divulgar positivamente o ensino de teatro, pois algumas oficinas aconteciam nos espaços das escolas após o término das aulas curriculares ou durante os finais de semana.

Em 1992, conforme os documentos encontrados, acontece a primeira contratação por parte da Secretaria de Educação de Florianópolis, de dois profissionais da área teatral. Esses profissionais iriam atuar na proposta de projeto de formação teatral contemplando o norte da ilha, subordinados à Diretoria da Divisão de Programas Especiais, que coordenava um Projeto de Educação para Adultos.

Em 1993, com a mudança da Administração Municipal, a Divisão de Programas Especiais foi reestruturada e passou a abranger a coordenação de outros projetos extracurriculares; idealizou-se, então, o Projeto Arco Íris. O Projeto Arco Íris foi concebido a partir de quatro diretrizes estabelecidas na Divisão de Programas Especiais, que eram as seguintes: "Nova qualidade de ensino; Gestão

democrática; Democratização do acesso; Educação de jovens e Adultos (BRITTO, 1996).

Desta forma o projeto de ensino extracurricular de teatro passou a ser denominado Laboratório Teatral, e em conjunto com outros projetos foi implantado para ampliar o acesso dos educandos a outras linguagens e áreas do conhecimento. No Projeto Arco Íris encontrava-se contempladas as atividades: Laboratório Teatral, Canto Coral, Biodança, Educação Sexual, Informática Pedagógica, Correio Escolar, Estudo do Meio, Brinquedoteca, Laboratório de Práticas Pedagógicas e Vivência Folclórica da Ilha de Florianópolis, através do projeto: *Alevanta Boi Brincá*.

A intenção era ampliar gradativamente o acesso de todas as atividades aos educandos da Rede Pública Municipal, porém o destaque ficou para a área de música, onde houve mais educadores e estagiários interessados no atendimento à demanda. Em 1996, as atividades extracurriculares desenvolvidas pela Rede Municipal de Educação foram redimensionadas e iniciou-se o chamado: Projeto Piloto no Horário Curricular; com o intuito de experienciar a inserção de algumas das atividades do Projeto Arco Íris na grade curricular. A unidade educacional escolhida para a implantação desta inovação foi a Escola Básica Batista Pereira, localizada na comunidade do Ribeirão da Ilha. O Projeto Piloto no horário curricular abrangia as turmas de 1ª a 4ª séries envolvendo também outras atividades¹¹.

A iniciativa deste novo Projeto visava uma efetiva articulação entre os projetos especiais e o cotidiano escolar, viabilizando-se a criação de espaços para o planejamento e aperfeiçoamento dos professores no horário de trabalho e estava calcado nos princípios:

- Ampliação do universo curricular;
- Possibilidade de uma educação integral;
- Acesso às artes, ao lúdico, à criatividade, à cultura popular;
- Valorização da produção cultural dos alunos da Rede Municipal de Ensino (BRITTO, 1996).

Inicia-se o processo de modificação da situação do ensino do teatro, de projeto especial para a implantação curricular. Neste momento histórico a Secretaria Municipal de Educação começa a esboçar indícios de ações coerentes com a teoria explicitada, já que em seu o objetivo geral afirmava-se:

[...] promover ações que enriqueçam o cotidiano escolar, criando e recriando possibilidades para a escola pública na busca pela qualidade

¹¹ Educação Sexual, Biodança, Xadrez, Canto Coral e Laboratório Teatral.

social do ensino e por uma mudança de postura, na qual professor/aluno sejam considerados em sua totalidade, por isso de conhecimento (BRITTO, 1996).

Segundo consta no relatório das atividades do Projeto Arco Íris/96, essa proposta de inserção das atividades até então extracurriculares na grade curricular, justificava-se caso fosse pensada em um currículo em termos de “*produção e de prática cultural no qual as matérias existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e sobretudo, de contestação e transgressão*”.(SILVA. Apud, BRITTO, 1996)

Em termos pedagógicos, até 1995, não há registro de planejamento ou de ações conjuntas no âmbito de formação dos docentes destas atividades extracurriculares, porém a partir desta data, o Projeto Arco Íris, incluiu as atividades no Movimento de Reorientação Curricular, publicado no *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular* onde firma-se a Proposta Curricular para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis; passa-se então a discutir-se ações conjuntas. Os encontros coletivos começam a ser realizados na sede da Escola de Formação da Prefeitura Municipal, que foi criada em 1993 para possibilitar o espaço de capacitação e aprimoramento dos professores da Rede Municipal de Educação, fazendo parte do programa de reestruturação da Secretaria de Educação.

2.3 UMA POLÍTICA DE GESTÃO

Em conformidade com os indicativos da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 para o ensino de arte, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, assim como outras instâncias sociais, precisou conduzir encaminhamentos que favorecessem a adequação ao momento histórico. Para atender esta demanda, teve início, em 1997, o MRD - Movimento de Reorganização Didática da Educação Básica de Florianópolis, num amplo processo de discussão com e para a Rede Municipal de Ensino, por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Portanto o MRD representa, para esta pesquisa, um divisor de águas, pois foram os seus desdobramentos que impulsionaram a configuração da matriz curricular de teatro e as implicações pedagógicas desta área, neste contexto municipal.

O 1º seminário de Reorganização Didática da Educação Básica Municipal, que reuniu mais de 1.200 educadores da Capital, no CentroSul, foi realizado em 23

de agosto de 1999, e conforme foi divulgado na matéria jornalística do AN CAPITAL neste mesmo dia:

Ampliar a democratização da gestão educacional e definir ações desenvolvidas em busca de uma nova proposta para o setor. Esses são, em síntese, os principais objetivos do 1º Seminário de Reorganização Didática da Educação Básica Municipal, que reúne hoje, a partir das 14 horas, mais de 1.200 educadores da Capital, no CentroSul.

O evento, o primeiro de uma série que propõe maior capacitação profissional para professores, auxiliares de ensino, bibliotecários e diretores, tem três conferencistas convidados. Gilberto Luiz Alves, doutor em história e filosofia da educação pela Universidade de Campinas (Unicamp/SP), é membro da Academia Ibero Americana de História e atua desde 1997 como consultor da rede municipal de Florianópolis. Lígia Regina Klein tem doutorado em história e filosofia da educação pela PUC/SP e é consultora da Secretaria Municipal de Educação na área de língua portuguesa. João Josué da Silva Filho, doutor em educação e pesquisa, tem grande experiência em novas tecnologias e suas possibilidades no sistema educacional.

Para este evento promovido pela Secretaria Municipal de Educação, foram convocados todos os docentes especialistas e membros de equipes diretivas das escolas básicas e desdobradas da Rede Municipal de Educação. As Escolas Básicas possuem todas as séries do ensino fundamental e as Escolas Desdobradas abrangem apenas as séries iniciais.

As Escolas Desdobradas, de acordo com a pesquisa de CABRAL FILHO (2004)¹², até a década de 40 eram denominadas Escolas Reunidas, pois eram isoladas e multiseriadas, ou seja, os alunos de 1ª a 4ª série estudavam todos numa mesma turma; com a divisão de turmas por seriação, a nomenclatura transformou-se, numa referência a este desdobramento de uma turma para várias nas séries iniciais e esta nomenclatura e configuração mantêm-se na história da Educação Municipal de Florianópolis.

A Secretaria Municipal de Educação, nesta gestão (1997-2000) tinha em seu objetivo geral, a proposta de: “desenvolver processos educativos que viabilizem a elevação do nível de conhecimento da população florianopolitana”¹³; utilizando este argumento, o movimento foi instaurado. No 1º seminário de 1997, foram firmadas três grandes diretrizes: a democratização do acesso e da permanência, a

¹² CABRAL FILHO, Pedro. O Ensino Público Primário em Florianópolis da Constituição Federal de 1946 à Lei de Diretrizes e Bases de 1961: O Surgimento de uma Rede Municipal de Educação. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2004:p.84

¹³ Projeto Político Pedagógico, 1999: p.10.

democratização da gestão e a democratização do conhecimento; e elegeram-se alguns princípios a fim de balizar os processos em fluxo.

O primeiro princípio foi a *pluralidade*, ou seja, o reconhecimento de que diferentes idéias, valores, teorias, paradigmas e culturas perpassam o fazer e o pensar educacional. A pretensão exposta era a consideração da diversidade como um elemento fundamental no processo de mudanças. A equipe de especialistas que direcionava as ações pedagógicas, defendia em seu discurso que, no conflito e/ou encontro entre as diferenças é que se gesta as possibilidades de realização do novo. Sendo assim, firmou-se a hora atividade¹⁴ como momento de formação continuada¹⁵, para atender a demanda desta *pluralidade*, favorecendo espaço para a construção democrática de um Projeto Político Pedagógico, tendo como sujeitos protagonistas deste movimento, os profissionais da Rede Municipal de Educação.

Nos encontros de formação continuada, questões como: a diferença, a igualdade e a diversidade tomaram corpo e forma no sentido de construir-se uma educação inclusiva. Contudo, diante da complexidade democrática, e para tentar aproximar-se do propósito explícito no 1º princípio, foram definidos objetivos, que a Secretaria Municipal de Educação, na representatividade de seus profissionais, julgou que aproximaria as diferentes perspectivas teóricas. Dentre elas destacam-se:

1. Trabalhar os conteúdos, relacionando-os, permanentemente, ao contexto histórico, com vistas à elaboração dos conceitos científicos, numa perspectiva de totalidade;
2. Considerar o conhecimento enquanto instrumento de transformação social, oportunizando aos homens e mulheres possibilidades concreta de compreensão e intervenção na realidade;
3. Resgatar e aprofundar os fundamentos inerentes ao conhecimento;
4. Fortalecer a dimensão política da educação;
5. “Valorizar e aproveitar as experiências e concepções inovadoras que as práticas sociais validem como necessárias e viáveis”.

O segundo princípio foi a *reorganização didática*, levando-se em conta que a função social da escola precisa ser constantemente re-significada, considerando as atuais demandas e expectativas emanadas das práticas sociais.

Na esteira da reorganização didática, procederam-se estudos e pesquisas acerca das concepções filosóficas e correntes pedagógicas com o objetivo de mapear a historicidade relacionada à produção social do conhecimento na escola pública e, a partir daí, construir uma nova didática. Foram contratados consultores

¹⁴ Cada área do conhecimento tem um dia da semana reservado para estudos, planejamentos, organização de projetos, etc. Sendo que, o profissional recebe remuneração para esta atividade.

¹⁵ Encontros com certificação e preferencialmente com consultoria presente.

gerais que direcionaram os estudos da educação numa perspectiva histórica, e consultores para cada área específica da matriz curricular.

Os estudos da reorganização didática, conforme os relatórios da gestão foram direcionados no sentido *comeniano*¹⁶, ou seja, como um projeto de educação para a sociedade, ou no dizer de Alves (1999: 17) “[...] *uma proposta de educação para a sociedade que visa atender necessidades sociais e mobiliza para a sua consecução, os recursos mais avançados produzidos pela humanidade em seu tempo*”.¹⁷

É oportuno resgatar a idéia de que quando se fala em *projeto de educação para a sociedade*, no sentido comeniano, pressupõem-se a participação ativa dos diferentes sujeitos que se vinculam à educação, direta e indiretamente, nas diferentes fases, níveis e atividades. Portanto, será que os sujeitos envolvidos tinham esta percepção? Será que os professores tiveram acesso ao conhecimento construído por Comenio? Conforme os relatórios internos deste Movimento de Reorganização Didática, estas questões só foram abordadas em consultoria direcionada aos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, ou ainda os professores que estão diretamente envolvidos na ação de transformação pedagógica reproduzem os discursos sem compreender as ideologias.

O terceiro princípio foi a da *subordinação à totalidade*. Significando a compreensão da escola como a instância social de sistematização do conhecimento historicamente produzido. Para o alcance deste princípio, era primordial que os educadores e os educandos tivessem o efetivo entendimento sobre como funciona a sociedade e as relações que a engendram. O ser da sociedade é o ser do próprio homem, a compreensão da sociedade, pelo acesso à totalidade em pensamento, é a condição para que este compreenda a si mesmo.

A subordinação da totalidade implica no desenvolvimento de processos educativos onde mediações pedagógicas sejam realizadas, no intuito de que os educandos produzam ativamente os conceitos científicos pelos quais poderão compreender e atuar na realidade social, de maneira crítica e consciente, exercendo a sua cidadania. Com este entendimento, e na investigação do currículo oculto, fica-

¹⁶ A Secretaria Municipal de Educação promoveu nos encontros de Formação Continuada o estudo da Didática Magna de autoria de Comênio.

¹⁷ Diante desta afirmativa, cabem os questionamentos: Para qual sociedade este projeto de educação está direcionado? Quem determina as necessidades? Que metodologias atendem estes pressupostos? Quais recursos a escola e os educadores têm acesso? Como favorecer para educandos o que se desconhece enquanto educador?

me o questionamento: O ensino curricular de teatro como está posto, contribui nesta construção?¹⁸

Por último, outro princípio é tornar a escola um espaço de vida. Buscar a superação do processo ensino-aprendizagem pautado em conteúdos e métodos, para uma perspectiva que privilegie a construção solidária e cooperativa de um processo de *ensinagem e aprendizagem*¹⁹, onde os sujeitos do conhecimento – educandos e educadores - ensinam e aprendam, concomitantemente, conforme as circunstâncias e as atividades educativas.

Teoricamente, estes princípios continuam presentes nas Propostas Político Pedagógicas, porém na prática, as atividades ainda apresentam-se frágeis quanto a significação e as problemáticas sociais, dificultando a viabilização da formulação dos conceitos científicos, não refletindo as unidades do currículo como parâmetro da própria unidade do conhecimento.

Contudo, pode-se afirmar que, o MRD promoveu além, da contratação dos profissionais de arte por suas habilitações específicas (Cênicas, Plásticas e Música), o desencadeamento de diversas ações que subsidiaram o redimensionamento da área de Artes. Como desdobramento desta ação, ressalta-se a priorização da implantação de teatro curricular de 5ª a 8ª série²⁰, sendo que as aulas ficaram assim dispostas: 5ª e 6ª séries com 3 aulas semanais, 7ª e 8ª séries com 2 aulas semanais. A intencionalidade exposta nas reuniões administrativas é a ampliação gradativa do atendimento para as séries iniciais.

O Movimento de Reorganização Didática promoveu durante oito anos, a publicação de livros, envolvendo educadores, especialistas, técnicos e os consultores. Dentre as publicações, encontram-se os pressupostos curriculares de teatro que ainda subsidiam teoricamente esta área. Independente do posicionamento das políticas públicas vigentes, o documento escrito por Beatriz Ângela Vieira Cabral, como consultora de teatro, continua sendo o referencial, pois sua narrativa clarifica os indicativos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e detalha os processos de produção e recepção em teatro. Com relação às questões avaliativas, neste mesmo

¹⁸ No cruzamento de informações para as considerações finais tentarei buscar a resposta.

¹⁹ Terminologias dos discursos de Philippe Perrenoud abordados na consultoria da SME, pela Drª Zita Lago.

²⁰ Cabe esclarecer que na Rede Municipal de Educação, a modificação da nomenclatura de série para ano, conforme a ampliação nacional do ensino fundamental está sendo realizada de acordo com a matrícula dos alunos nas séries iniciais, portanto a distinção de séries continua conforme o relato acima.

texto, Cabral, pontua como “progressão em teatro” e detalha a ligação dos resultados apresentados com as expectativas de cada elemento do currículo exposto.

Na atual gestão administrativa (2004-2008) houve uma tentativa de refazer os pressupostos teóricos de toda a Rede Municipal de Educação, incluindo a troca de nomenclatura para Rede Municipal de Ensino. Na formulação desta nova Proposta Curricular, os encontros de formação continuada passaram a ser obrigatórios, exigindo-se dos professores num primeiro momento (em 2006) a construção de um documento que justificasse a inserção curricular de cada área do conhecimento. Esta imposição tinha como ponto de partida o questionamento da significação do ensino de cada área específica. Para o teatro, o eixo da discussão era o questionamento: O que se espera que os estudantes da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, ao apropriarem-se da linguagem cênica, possam como produtores e receptores, construir socialmente?

Com esta frase fundamentando os encaminhamentos, os professores de teatro tiveram que se reunir para discutir a defesa do ensino curricular desta área, mediante advertência de que legalmente não existe obrigatoriedade para a contratação por habilitação específica na área de artes, Este procedimento de divisão, garantido a existência na matriz curricular das três áreas (Música, Teatro, Artes Visuais) ainda era uma política de gestão que poderia ser modificada.²¹

Neste contexto os professores efetivos de teatro iniciaram um estudo, esperando a contratação de um consultor para auxiliar nesta elaboração do documento.²² Portanto, após encontros e desencontros o esboço da *defesa*, (que ainda não era uma proposta curricular) foi socializado no seminário convocado pela Secretaria Municipal de Educação em dezembro de 2006. Neste evento todas as áreas curriculares do ensino municipal, apresentaram encaminhamentos para serem estudados no ano que se seguiria.

Como não houve contratação de consultor para a área de teatro, o grupo de professores efetivos, (que contribuem para esta pesquisa) não aceitou reformular uma proposta curricular²³ que continua coerente com as necessidades educacionais vigentes neste contexto municipal. Sendo assim, a publicação do documento

²¹ Após os acontecimentos, a Coordenação de Artes do Departamento de Ensino Fundamental em decisão conjunta com a Coordenação Administrativa deliberou que não existe mais escolha de vagas por área específica para remoção, designação e contratação de novos profissionais. A seleção é feita para Artes e a ocupação de vagas vai depender exclusivamente da classificação geral.

²² Cabe esclarecer que algumas disciplinas tiveram consultoria para a elaboração deste documento.

²³ Elaborada no MRD, conforme explicado anteriormente.

preliminar, que estava sendo discutindo com o enfoque do *porque ensinar teatro* e não do *como ensinar* e *nem do que ensinar*, não tem validade para este estudo, já que sua publicação foi realizada sem a devida autorização²⁴ e por se tratar de um documento ainda em construção.

²⁴ Foi publicado em 2007, sem a minha autorização, pelo professor de música Gilberto André Borges, que estava respondendo pela Coordenadoria de Artes do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação.