

A young boy with short dark hair, wearing a white polo shirt, is leaning over a table. He is smiling and looking down at a colorful board game. The board is covered with a vibrant, multi-colored pattern of squares and shapes. He is holding a red piece in his right hand, which is in the foreground. A blue piece is visible on the board. In the background, there is a computer monitor, a yellow chair, and some papers on the wall.

Jogo Teatral um espaço de negociação

Mayra Teixeira Baptista

*Bacharel em Letras pela USP, licenciada em Português
pela USP e mestranda em Educação pela UNICID.*

JOGO TEATRAL: UM ESPAÇO DE NEGOCIAÇÃO

Pensamos que a implantação da escola de tempo integral visa incorporar um conjunto de responsabilidades educacionais que extrapolam àqueles esperados por uma instituição conservadora.

Hoje, a instituição escolar trabalha, além dos aspectos relativos ao ensinar, com a socialização do educando, o que tem feito com que a escola, na tentativa de se adequar a essa nova realidade, passe a ter de construir uma nova identidade enquanto instituição educacional. Sobre isso Cavaliere pondera:

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno nos sistemas educacionais, (...) envolverá escolhas, isto é, envolverá escolhas e concepções políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes a instituição em geral. (CAVALIERE, 2002, p.30)

Neste contexto veremos que cabe à instituição escolar buscar a construção de um ambiente propício à elaboração de sua autonomia, onde os seus sujeitos sejam capazes de, coletivamente, formar uma identidade institucional e pedagógica coerente, onde entre o fazer e o falar exista uma coesão.

ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

De acordo com a resolução SE N°89, as escolas estaduais de ensino fundamental, para aderirem se tornarem uma escola de tempo integral, deveriam expressar a clara intenção de assumir o projeto, manifestando-se pelo Conselho de Escola. Deveriam, preferencialmente, também estar inseridas em regiões de baixo IDH (índice de desenvolvimento humano) e conter um espaço físico adequado para tal empreendimento.

As escolas funcionariam no período matutino e vespertino com uma jornada de 9 horas diárias, totalizando uma carga horária de 45 aulas semanais, devendo atender aos objetivos do artigo 2 da presente resolução, que são:

- I- promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto estima e o sentimento de pertencimento;

- II - intensificar as oportunidades de socialização na escola;
- III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- IV - incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;
- V - adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor.

De acordo com a resolução SE 7, a organização curricular da Escola de Tempo Integral foi dividida de modo diferente para os ciclos I e II.

As escolas de Ciclo I terão no período da manhã cinco aulas diárias destinadas ao currículo comum e a tarde terão quatro aulas, onde serão ministradas oficinas.

Já os alunos do Ciclo II, terão a carga horária de seis aulas de manhã (além do currículo comum, os educandos terão aulas de Hora da leitura e Orientação para Estudos e Pesquisa) e a tarde terão três aulas diárias destinadas às oficinas, que são: Experiências Matemáticas, Língua Estrangeira Moderna (Espanhol), Atividades Esportivas e Motoras, Saúde e Qualidade de Vida, Filosofia e Empreendedorismo Social. Segue abaixo o quadro da grade curricular da Escola de Tempo Integral para o ciclo II:

Anexo I

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL						
MATRIZ CURRICULAR						
ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO I						
Componentes curriculares			Séries/aulas			
			1ª	2ª	3ª	4ª
Currículo Básico	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Língua Portuguesa	7	7	7	7
		Educação Artística	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	2
		História	2	2	2	2
		Geografia	2	2	2	2
		Matemática	7	7	7	7
	Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3	
Total			25	25	25	25
Oficinas Curriculares	Orientação para estudo e pesquisa		2	2	2	2
	Atividades de Língua e de Matemática	Hora da Leitura	3	3	3	3
		Experiências Matemáticas	3	3	3	3
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	1	1	1	1
		Informática Educacional	2	2	2	2
	Atividades Artísticas	Teatro				
		Artes Visuais				
		Música	3	3	3	3
		Dança				
	Atividades Esportivas e Motoras	Esporte				
		Ginástica	3	3	3	3
Jogo						
Atividades de Participação Social	Saúde e Qualidade de Vida					
	Filosofia	3	3	3	3	
	Empreendedorismo Social					
Total			20	20	20	20
Total			45	45	45	45

Anexo II

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL						
MATRIZ CURRICULAR						
ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO II						
Componentes curriculares			Séries/aulas			
			5ª	6ª	7ª	8ª
Currículo Básico	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	L. Portuguesa	6	6	6	6
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	2	2	2	2
		Educação Artística	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	2
		História	3	3	3	3
	Geografia	3	3	3	3	
	Matemática	5	5	5	5	
	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4	
	Ensino Religioso	-	-	-	1	
	Total			27	27	27
Oficinas Curriculares	Orientação para estudo e pesquisa		1	1	1	---
	Atividades de Linguagem e de Matemática	Hora da Leitura	2	2	2	2
		Experiências Matemáticas				
		Língua Estrangeira Moderna - Espanhol*	5	5	5	5
		Informática Educacional				
	Atividades Artísticas	Teatro				
		Artes Visuais	3	3	3	3
		Música				
		Dança				
	Atividades Esportivas e Motoras	Esporte				
		Ginástica	3	3	3	3
		Jogo				
	Atividades de Participação Social	Saúde e Qualidade de Vida				
		Filosofia	4	4	4	4
		Empreendedorismo Social				
Total			18	18	18	17
Total			45	45	45	45

* A carga horária de Língua Estrangeira Moderna - Espanhol, quando incluída, será de uma hora semanal.

Com essa organização, percebemos que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo visa proporcionar ao educando, oriundo de regiões de baixo IDH, vivências educativas que desenvolvam, sobretudo, a sua independência e o seu protagonismo. Disciplinas como “Orientações para o Estudo e Pesquisa” e “Empreendedorismo Social” demonstram uma preocupação em formar sujeitos autônomos, que, futuramente, poderão desenvolver, em suas comunidades, as habilidades afioradas na escola.

Já as disciplinas da área artística demonstram uma visão mais humana, preocupada em desenvolver o sujeito de forma holística, de modo que ele se forme também na sua dimensão sensível.

Além disso, essa resolução, ao tentar integrar o papel de socialização da escola ao seu contexto, nos leva a indagar o que é uma educação integral e qual o valor que ela atribui a experiência. Discutiremos, pois, isso.

II. A concepção de educação integral.

A concepção de educação integral não é uma coisa nova. Cavaliere (2002), ao estudar o conceito de educação integral, se remete aos formuladores do movimento denominado Escola Nova, ressaltando sobretudo a visão pragmatista de John Dewey, que via a educação, não como preparação para a vida, mas sim como a própria vida e, por isso, valorizavam a experiência como meio de aprender diversas coisas de maneira integral. Para tanto, defendiam uma educação democrática e tentavam articular a formação intelectual com a criatividade,

a vida comunitária com a escolar, buscavam desenvolver a autonomia dos alunos e professores visando desenvolver globalmente a criança.

Essa visão de educação democrática “supera a dicotomia entre indivíduo e coletividade e propicia o florescimento da inteligência, já que toda atividade reflexiva está submetida à experiência de organizar o mundo concreto de acordo com as necessidades da vida humana.” (CAVALIERE, 2002, p.9)

Mas o que o Dewey define como experiência? Segundo Cavaliere, o autor a define como:

.... a própria vida, não existindo separação entre ela e a natureza. A experiência é um modo de existência da natureza. No âmbito da vida humana, a experiência gera modificações de comportamento, ou seja, gera aprendizagens, mais ou menos conscientes, que modificam as experiências subseqüentes. Em outras palavras, experiências ensinam mudanças que são transformações mútuas nos elementos que agem uns sobre os outros. Por isso, o autor considera que experiência é aprendizagem, é transformação, é um modo de existência, não sendo possível dissociar tais elementos. A vida humana é uma teia e experiências e, portanto, de aprendizagens variadas. (CAVALIERE, 2002, p.10)

Se Dewey define experiência como a própria vida e também define educação como vida, vemos que, segundo ele, a educação se faz por meio de vivências que se tornem experiências, ou seja, por meio de vivências que o façam refletir e, portanto, aprender, anulando a distância existente entre o que se vive e o que se aprende, pois aprender é viver.

Comparando essa concepção de educação com o que determina as resoluções SE- 7 e SE N°89 vemos que os seus legisladores estão preocupados em proporcionar aos educandos, por meio da organização curricular sugerida, vivências que se tornem experiências, ou seja, estão assumindo a educação como vida, sem dissociação. Mas como será que uma instituição de ensino real se organizou para deixar que a vida invada a escola?

Os objetivos das resoluções são claros, mas será que cabe à unidade escolar seguir a resolução linha a linha, adequando-se a ela ou será que cabe a ela, autonomamente, tentar fazer um paralelo entre a resolução e seus objetivos enquanto unidade de ensino, fazendo as alterações legais, mas mantendo a sua identidade enquanto escola inserida em uma determinada comunidade com características próprias, as quais cabe à unidade de ensino entender e contextualizar?

III. Uma escola de tempo integral real

Comparando o explicitado acima com a escola de Tempo Integral onde desenvolvo um curso de iniciação teatral, verificamos de início uma grande diferença: essa escola mantém, além do Ciclo II, o ensino médio; de modo que os alunos do ensino médio cursam o currículo básico de manhã e a tarde vão embora, deixando a escola para os educandos do fundamental.

Conversando com a vice-diretora, com a coordenadora e com os professores da Escola, percebemos que o critério de escolha para esta instituição de ensino se tornar integral foi o de proporcionar uma vivência mais rica aos educandos do ensino fundamental que, ao saírem da escola, ficavam pelas ruas dispersos sem grandes opções de esporte e lazer.

Quando esta escola se tornou integral visou atender todas as demandas previstas nas resoluções, mas, após a implantação, o corpo formativo (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, professores e funcionários) verificou que a demanda exigiria desta instituição certas modificações.

Segundo os professores, a clientela da instituição é bastante “difícil”. Os jovens são oriundos de famílias carentes, quase sempre desestruturadas, e não são afeitos às regras ou aos padrões estabelecidos pela instituição escolar, de modo que se negam a participar das oficinas, a permanecer na sala durante as aulas, desrespeitando os colegas e professores com toda a sorte de palavras de baixo calão, circulando pelos corredores a vontade e invadindo as oficinas dos outros professores etc.

Dentro deste contexto, o corpo docente começou a se sentir incomodado, eles percebiam que alguma coisa tinha de mudar, mas não sabia o que. Como um paciente que sente dor, mas não sabe que remédio tomar e por isso se enche de analgésico, os professores foram levando a situação como podiam, mas os problemas emergiam denunciando um descompasso entre as propostas da Escola e as aspirações dos educandos.

Acreditamos que o fato de a clientela ser oriunda das classes menos favorecidas não pode ser visto como a causa para tal comportamento, há algo obscuro nessas manifestações de indisciplina que tentaremos desvendar.

Silva (2003, p. 67) afirma que os problemas de indisciplina “são causados pelo fato de os objetivos dos docentes serem antagônicos, gerando nos educando comportamentos divergentes.” e que para que tal seja solucionado faz necessário uma reorganização escolar com base em uma pedagogia do sujeito coletivo. Sobre isso o autor diz:

A existência de autênticos sujeitos nas unidades escolares é possível quando ocorre a re-humanização das relações entre as pessoas e, para além do funcionário, surge a pessoa do educador, o que pode acontecer em um clima próprio, que é o comunitário, isto é, um ambiente no qual haja grupos de referência dos quais seja possível participar e se desenvolva o sentido de “nós-ético”. A dinâmica das organizações burocráticas, para se superada, pede a existência de sujeitos coletivos que não visem unicamente a seus interesses corporativos, mas que tenham também uma atitude e atuação pluralistas. (SILVA, 2003, p. 68)

Além de se formar em um ambiente propício, este sujeito coletivo tem como ferramenta o currículo, que não deve ser encarado mais como grade curricular, mas sim “como o conjunto de experiências que a escola pro-

picia ao educando” (SILVA, 2003, p. 64), de modo que toda a escola deve se estruturar e ser coerente entre o que propõe e efetivamente pratica. A organização desse currículo deve visar a re-humanização do educando por meio da re-humanização da própria escola. Voltemos a escola.

A situação da instituição foi se agravando até que um dia uma inspetora fora agredida fisicamente por um dos alunos, o que gerou um estado de confusão, divisão e revolta na escola inteira tanto por parte dos educandos como por parte dos formadores. Os educandos ficaram do lado do aluno agressor e os educadores, da agredida. E a partir daí instalou-se o caos

Depois do ocorrido com a inspetora, os professores cancelaram um dia letivo e o passaram em reunião, reorganizando todas as oficinas.

Apesar de saber que o ato de cancelar o dia letivo retira dos alunos o direito à permanência na escola, percebo que a reunião dos docentes foi um fato produtivo dentro do contexto da escola e reconfigurou toda a situação.

Ao se reunirem, os professores se colocaram, emitiram opiniões e foram ouvidos pelo trio gestor (diretor, vice-diretor e coordenador) e, ao serem ouvidos, conseguiram, coletivamente, encontrar soluções para os problemas da escola. Por meio desta conversa, reconfiguraram todas as oficinas.

Os professores organizaram as oficinas com a livre adesão dos educandos. Eles passaram a escolher as oficinas de acordo com suas aspirações e habilidades prévias. Além disso, os docentes reescreveram os projetos, ligando uma oficina a outra e deram um nome para elas, chamando-as de oficinas interligadas.

Percebe-se nesse movimento uma tentativa de reorganização da escola com base nas necessidades dos educandos e dos formadores. Os professores passaram a tentar atender às aspirações de seus alunos, dando vazão ao que, camuflado, emergia em forma de baderna ou desrespeito. Os alunos desrespeitavam os professores e a escola, porque esta não buscava se adequar a eles, mas sim, seguir o descrito nas resoluções citadas. Eles agora se co-responsabilizam pelo processo uma vez que optaram por ele. Dessa forma, não só os educadores ganharam voz e foram autores do seu projeto, mas também os educandos foram ouvidos e respeitados e assim temos hoje uma escola, com problemas, mas repleta de perspectivas de solução.

III. O Curso de teatro

Dentro deste contexto educacional, escrevemos um projeto de iniciação teatral que se baseava sobretudo na metodologia proposta por Viola Spolin em seu livro **Improvisação para o Teatro**¹ que contribui para o teatro improvisacional e consiste em um programa de trabalho que, por meio de jogos oriundos do repertório popular e de jogos teatrais, introduz o educando ao mundo teatral, fazendo com que ele se expresse por inteiro (com o corpo e com a alma) por meio da tentativa de solucionar os de-

safios propostos pelos jogos.

O critério de seleção foi o de livre adesão dos educandos. Após as inscrições, as aulas começaram no dia 14 de Agosto de 2006 e terminaram em meados de novembro. A oficina se organizava em dois encontros por semana, às segundas e quartas das 13h20 às 15h50.

No início do curso, vivenciei todas as dificuldades de adesão pelas quais os outros professores passaram, mas percebi o quanto o sistema de jogos teatrais idealizado e realizado por Spolin é eficaz, pois ele insere o educando no ambiente do jogo e exige que ele trabalhe com múltiplas funções corporais e de inteligência, ativando, sobretudo, o conhecimento intuitivo e experiencial. Desse modo, os alunos iam se desarmando e passavam a jogar com espontaneidade.

Ao propor um jogo, você expõe as regras, o aluno as ouve e sabe que tem que segui-las, mas apesar das regras, ele tem um mundo de possibilidades de fazer o que foi pedido, por isso a autora pede que não demos exemplos, pois estes podem fazer com que os alunos passem a imitar o exemplo com o intuito de agradar o professor e “fazer bonito” diante da classe.

Por exemplo, se pedimos a um aluno que se sente numa cadeira que representa um banco de um ponto de ônibus e, ao sentar, tem que mostrar que personagem ele é e qual a sua idade, ele deve respeitar as regras (personagem e idade), mas pode fazer isso de mil formas diferentes, de modo que se tivermos dois alunos com o mesmo personagem e com a mesma idade, cada um o fará de forma diferente. Esse diferente consiste no espaço de autoria do ator, tão negligenciado por alguns grupos de teatro formal.

Por meio do jogo de regras, os alunos criaram um espaço para a negociação, questionando e alterando, inclusive as próprias regras. Por meio do diálogo horizontal, os alunos se colocam e são ouvidos pelo grupo. Neste espaço, vemos a vida invadir a escola, os alunos estão lá inteiros, buscando também a construção de sua autonomia e descobrindo que podem ter valor no palco.

A utilização dos jogos teatrais abriu espaço para que os educando se expusessem tanto fisicamente quanto dialógicamente, abrindo assim um espaço de construção de conhecimentos sobre o que é fazer teatro. Ali houve a construção de um ambiente propício para a experiência, pois “aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém” (SPOLIN, 2005, p.3)

Acreditamos que essa abertura para o diálogo é o primeiro passo para a constituição de um grupo teatral, composto por sujeitos que se expõem e lutam por mostrar a sua arte por meio desta linguagem. Também é o primeiro passo para que essas pessoas se constituam como sujeitos. Mas para que essa formação ocorra, é preciso que a instituição formadora também saiba dialogar. Ninguém dá o que não tem. Só uma instituição dialógica pode formar pessoas para o diálogo. Esta escola demonstrou um esboço, um prenúncio do que seria uma escola que dialoga e busca construir a sua autonomia. Resta saber se terão espaço e possibilidade para sê-lo.

NOTA:

1. SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Referências

BRASIL. Resolução SE N°89, de 09 de Setembro de 2005.

BRASIL. Resolução SE 7, DE 18 -1- 2006.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? Educ. Soc., Campinas, v. 23, ano 81, dez. 2002.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: Qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

SILVA, Jair Militão da. Políticas Públicas em Educação e Formação Docente: o problema da (in)disciplina examinado sob a ótica de um "currículo formativo". In: MENESES, João Gualberto de Carvalho (e outros). **Revisitando a prática docente - interdisciplinaridade, políticas públicas e formação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.



<http://www.meredithlibrary.org/images/homevckbedp.jpg>