

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC -SP



GABRIEL VEIGA CATELLANI

**“A Formação Didática no Projeto
Mestre, por meio de Técnicas Teatrais,
como Constituinte da Identidade do
Professor do Ensino Superior ”**

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo

2017

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC -SP



GABRIEL VEIGA CATELLANI

**“A Formação Didática no Projeto Mestre,
por meio de Técnicas Teatrais, como
Constituinte da Identidade do Professor
do Ensino Superior ”**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da **Profa..Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco**.

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo

2017

Nome: Catellani, Gabriel Veiga

**Título: A Formação Didática no Projeto Mestre, por meio de Técnicas
Teatrais, como Constituinte da Identidade do Professor do Ensino
Superior.**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial
para a obtenção do título de Doutor em Educação:
Psicologia da Educação.

Aprovada em ____/____/____

Banca Examinadora

Profa. Dra._____

Instituição:_____ **Assinatura**_____

Profa. Dra._____

Instituição:_____ **Assinatura**_____

Profa. Dra._____

Instituição:_____ **Assinatura**_____

Profa. Dra._____

Instituição:_____ **Assinatura**_____

Profa. Dra._____

Instituição:_____ **Assinatura**_____

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

*Dedico este trabalho a dois amores
que fizeram toda a diferença
na trajetória desta jornada acadêmica
e na minha existência
enquanto estiveram próximos
e fazem do vazio da sua ausência
uma lembrança estimulante,
pela eternidade!*

minha Mãe,

Lázara Veiga Catellani

e meu mascote caçula

Victor Huguinho

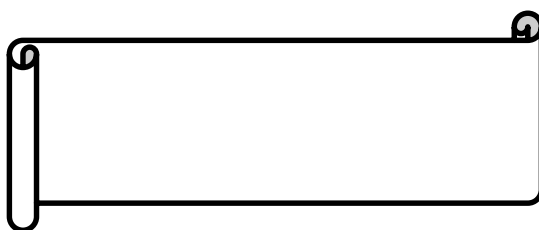
Agradecimentos

A todos os professores que passaram pela minha história, que me orientaram e me constituíram como o estudante, professor e pesquisador que sou hoje.

Aos meus familiares e amigos leais, que nunca deixaram de acreditar na minha imensa vontade de aprender cada vez mais.

Agradeço a CAPES pela concessão da bolsa de estudos.

A Deus, pela oportunidade desta existência, e pelo presente que foi ter encontrado a estimada Orientadora, a Profa. Vera Maria Nigro de Souza Placo, que é mais que uma tutora do trabalho científico, e, sim, uma inspiração, para todos que cruzam o seu caminho.



“Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa é o resultado de uma investigação que partiu da busca pela compreensão da prática docente e da implementação de técnicas teatrais como suporte para a formação didática e para a constituição identitária do professor que leciona no ensino superior. Foram estudados alguns dos professores que lecionam a matéria Didática para o Ensino Superior no Projeto Mestre, curso criado por mim há mais de duas décadas e voltado integralmente para a aplicação de técnicas advindas do Teatro na formação didática do professor que leciona no ensino superior, como suporte comunicacional e estratégico em sala de aula. Para um maior esclarecimento, este trabalho traz um capítulo dedicado integralmente à explanação e conformação do Projeto Mestre, bem como delinea o perfil dos professores e de conteúdo que o curso oferece. Foram realizadas entrevistas presenciais com cinco professores do Projeto Mestre e posteriormente analisadas. O quadro teórico que dá suporte e fundamenta este estudo parte da intersecção entre a importância atribuída à formação identitária do professor (Dubar, 2005), os aspectos cognitivos, afetivos e expressivos do mesmo (Almeida, 2004), a compreensão de como acontece a aprendizagem desse adulto professor (Placco, 2006), bem como as técnicas que norteiam a formação do ator (Stanislavsky, 1996). A hipótese que fundamenta esta tese é: A partir da ótica dos docentes que lecionam, no Projeto Mestre, a matéria Didática para o Ensino Superior – quando há utilização das técnicas advindas do Teatro na formação didática dos professores –, estas contribuem para sua constituição identitária e para sua prática docente. Concluímos que há uma clara influência daquilo que os professores aprendem a partir das técnicas teatrais, e que aplicam no Projeto Mestre, na direção da sua constituição enquanto professores. Eles se reconhecem como tal e, mais que isso, a partir da participação no Projeto Mestre, se reconhecem diferentes.

Palavras-chave: Teatro e educação; Técnicas Teatrais na Educação; Formação Didática no Ensino Superior; Constituição Identitária do Professor Universitário; Comunicação na sala de aula; Formação Docente no ensino superior.

ABSTRACT

This research is the result of an investigation that started from the search for the understanding of the teaching practice and the implementation of theatrical techniques as support for didactic formation and for the identity constitution of the teacher who teaches in higher education. We studied some of the teachers who taught Didactics for Higher Education in the Master Project, a course that I created more than two decades ago and turned completely to the application of techniques from the Theater in the didactic training of the teacher who teaches in higher education. communication and strategic support in the classroom. For further clarification, this paper brings a chapter devoted entirely to the explanation and conformation of the Master Project, as well as outlines the profile of the teachers and content that the course offers. In-person interviews were conducted with five teachers from the Master Project and later analyzed. The theoretical framework that supports and supports this study starts from the intersection between the importance attributed to the teacher's identity formation (Dubar, 2005), the cognitive, affective and expressive aspects of it (Almeida, 2004), the understanding of how learning happens of this adult teacher (Placco, 2006), as well as the techniques that guide the formation of the actor (Stanislavsky, 1996). The hypothesis that underlies this thesis is: From the point of view of the teachers who teach in the Master Project the Didactic Material for Higher Education - when there is use of the techniques coming from the Theater in the didactic formation of the teachers - these contribute to their identity constitution and for their teaching practice. We conclude that there is a clear influence of what teachers learn from theatrical techniques, and that they apply in the Master Project, in the direction of their constitution as teachers. They recognize themselves as such and, more than that, from participating in the Master Project, they recognize themselves as different.

Keywords: theater and education; Theatrical techniques in education; Didactic training in higher education; To identity Constitution of University Professor; Communication in the classroom; Teacher training in higher education.

SUMÁRIO

1. Introdução e Aporte Teórico	01
1.1 – Introdução	01
1.2 – Trajetória e formação	02
1.3 – Tema, questionamento e hipótese	05
1.4 – Aporte Teórico	07
2 - O Teatro, a Comunicação e a Educação	15
2.1 – Trajetória histórica – Teatro e Comunicação	16
2.2 – Educação pela Arte – segunda metade do século XX	34
3. O Projeto Mestre	38
3.1 - A gênese do Projeto Mestre - origem e desenvolvimento	38
3.2 – Princípios que embasam o Projeto Mestre	45
3.2.1 – Princípio da Comunicação	45
3.2.2 – Princípio do Distanciamento	48
3.2.3 – Princípio do Estranhamento	50
3.3 – Modelos referenciais e o sistema de comunicação aplicado no Projeto Mestre	52

3.4 – As técnicas aplicadas no Projeto Mestre	57
3.4.1 – Corpo Expressivo	58
3.4.2 – Corpo Sensível	68
3.4.3 – Corpo Criativo	73
3.5 - Arquitetura do Projeto Mestre – sua organização	85
3.6 - O Projeto Mestre antes e depois da Pós-graduação	94
4 . Métodos e Metodologia	96
4.1 – Conceito	96
4.2 – O Método e a Pesquisa Qualitativa	98
4.3 – O Instrumento de Pesquisa - Conceito	99
4.4 – O Instrumento de Pesquisa – Trajetória de Preparação	101
4.5 – Seleção dos Sujeitos da Pesquisa	104
4.6 – Realização e Transcrição das Pesquisas	105
4.7 – Plataforma Brasil – Ética e Confiabilidade	107
4.8 – Revisão de Literatura	107
4.9 – Seleção de Descritores e Pesquisa	108
4.10 – Seleção das Fontes de Pesquisa e Período de Busca	110
4.11 – Procedimentos para Pesquisa e Seleção de Trabalhos	112
4.12 – Resultado da Revisão de Literatura	113
4.13 - Preparação e Seleção Do Conteúdo Das Pesquisas	121

5. Resultado das Pesquisas e Análise dos Dados	123
5.1 – Caminhos da Formação Acadêmica –um dos contextos da formação identitária	125
5.2 - Percepções da Docência	131
5.2.1 – Lembranças da formação	132
5.2.2 – Importância da afetividade	136
5.2.3 – “Comunicação Estratégica” como referência	138
5.2.4 – “Protagonismo” em sala de aula	141
5.3- As técnicas teatrais como ferramenta didática em sala de aula – sua relação com as transformações na prática docente dos professores	146
5.3.1 - O sentido do jogo coletivo em sala de aula	147
5.3.2 – O ‘lúdico’ como fonte simbólica na sala de aula	151
5.3.3 - A “experiência”, a “prontidão” e o “improviso”	155
5.4– A constituição identitária do professor, por meio da vivência no Projeto Mestre.	163
6. Considerações Finais	176
7. Bibliografia	180



1 . INTRODUÇÃO E APORTE TEÓRICO

“A mente humana é um grande teatro. Seu lugar não é na plateia, mas no palco, brilhando na sua inteligência, alegrando-se com suas vitórias, aprendendo com as suas derrotas e treinando para ser a cada dia, autor da sua história, líder de si mesmo!”

Augusto Cury

1.1- INTRODUÇÃO GERAL:

Quando pensei em escrever a introdução desta tese, refleti bastante sobre os motivos que me levaram a escolher como motivação de vida, pessoal e profissional, o Teatro, a Comunicação e a Docência.

Retornei então, aos idos da década de 60, do século passado, quando eu, ainda aprendendo a falar e ler, já acompanhava meu pai Alcides Catellani, que fora Ator de novelas no rádio, na década de 50, em seu lazer favorito, que era criar programas de rádio gravados, sempre com diversos quadros, esquetes e dramatizações de pequenos textos.

Já naquela época meu saudoso pai dizia: “ - Meu filho, aprenda que temos que fazer nossa gravação, de uma forma que alcance a todo tipo de público. Quanto maior o poder de comunicação de uma mensagem ou texto, serviço ou produto, mais ele será aceito e comprado por aquele recebe a informação. Não se esqueça nunca disso! ”.

Confesso que eu entendia muito pouco do que meu pai falava, naquele momento, mas a verdade é que nossas gravações, feitas num bucólico gravador da marca “Geloso”, italiana, ainda de rolo, e, posteriormente, nas fitas cassetes, fruto da modernidade daquela época, correram o Brasil em diversos núcleos de amigos e de rádios locais, e sempre conseguiram atingir de forma positiva a maioria daqueles que tinham acesso à mensagem ali contida.

Já minha mãe, Lázara Veiga Catellani, escritora nas horas vagas da sua difícil vida de comerciante e voluntária social, escrevia poemas, crônicas e textos de autoajuda. Ela era, para todos que passavam pelo seu caminho, um exemplo de força, de perseverança e de talento para a comunicação, tanto nas suas atividades profissionais, como nas suas atividades sociais, e principalmente nos textos que escrevia, que, na sua maioria, eram marcantes, poéticos, mas sempre simples e acessíveis a todos.

Certa feita, ela foi homenageada pelo seu trabalho literário num grande evento paulistano de literatura e a característica mais significativa, apontada pelo orador que a homenageou, foi exatamente o grande potencial de comunicação que a sua forma simples e direta tinha, na direção de todas as camadas sociais e de compreensão intelectual, em que os seus textos transitavam. Dubar nos lembra que:

A identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e auto definições. (DUBAR, 2005, p.25)

Foram referências marcantes, que influenciaram integralmente a minha trajetória, até chegar ao tema da pesquisa que aqui apresento.

1.2 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO:

A partir dessas influências, fica fácil compreendermos o porquê escolhi como primeira formação universitária o Direito, que trata integralmente dos conflitos humanos através comunicação e argumentação a partir da palavra.

Posteriormente, caminhei para o Teatro, que também trata dos conflitos humanos, e também se utiliza da palavra e da comunicação, porém, de forma simbólica, lúdica e artística.

No curso que realizei de formação profissional dentro da área teatral na Escola de Arte Dramática da Universidade São Paulo – EAD-USP – aprendi que o Teatro se estabelece a partir de diversos “sistemas de comunicação”, acessados a partir das técnicas ali aplicadas.

Esses sistemas são referência direta para uma boa comunicação teatral e, por conseguinte, para uma boa comunicação humana. Eles são fundamentais para que a comunicação se realize com precisão e continuidade. Falaremos mais detalhadamente deles, no capítulo 3 (p. 45).

Toda formação acadêmica que tive, voltada para o teatro, além da prática exercitada no dia a dia durante muitos anos, me trouxe a confirmação de que todo o processo de comunicação, que parte de técnicas específicas, baseadas em “sistemas de comunicação”, pode e deve servir de referência para outros segmentos, para além dos palcos.

Quer seja através de ações estratégicas individuais ou coletivas, ou do suporte da expressão vocal, da composição corporal ou de recursos tecnológicos e simbólicos, sempre teremos condição de melhorar qualquer performance comunicacional.

Enquanto eu promovia minha formação artística teatral, fundei em conjunto com minha irmã, Regina Maria Catellani, que também é artista e pedagoga das Artes Plásticas, uma associação gratuita de arte, a RECRIARTE, com o objetivo específico de estudar os métodos e caminhos para a formação artística nas suas mais diversas vertentes.

Após quatro anos de trabalho ininterrupto e totalmente voluntário, que reuniu mais de 30 profissionais das diversas áreas da formação artística, transformamos a RECRIARTE em Escola regular, em 31 de maio de 1982, obrigados por uma economia mundial em crise, marcada por grandes baques e descaminhos.

Foi nesse quadro que iniciei um trabalho de suporte a professores que nos procuravam, cada vez em maior número, com a necessidade de melhorar a sua comunicação em sala de aula.

A partir dos apelos constantes de professores, e da aplicação das técnicas teatrais para auxiliá-los, nasceu um estudo pontual voltado à contribuição das técnicas teatrais para a formação docente, com o intuito de registrar os progressos naquele segmento, ainda tão novo e instigante.

Em 1989, fui escolhido como Embaixador Cultural do Brasil pelo Rotary Internacional, para representar nosso país no continente europeu, onde vivi por um período de quase dois anos. Visitei 26 países e fiz 127 palestras sobre nossa Cultura. Tive acesso a Universidades da Europa, Escandinávia, Ásia e África, além de ter ganho pelo meu trabalho como Embaixador Cultural, dois cursos de extensão para pós-graduandos: Um de “Estética a partir da Arte” e outro de “Comunicação Educacional através da Arte”. Os dois cursos, um realizado na Escola Superior de Teatro e Cinema de Lisboa, e o outro na Bottega Teatrale de Firenze, estavam focados em múltiplas mídias que se comunicam com a Arte e com o público em geral, sendo que o foco do trabalho voltado à comunicação, tinha como base, a aplicação na área da educação e na formação cultural de forma ampla.

Ao voltar para o Brasil, iniciei então uma pesquisa voltada para a implementação objetiva das técnicas teatrais para a formação docente universitária, que culminou na sedimentação do Projeto Mestre.

Através dessa pesquisa, elaborei os princípios objetivos dos principais pontos de convergência entre as técnicas teatrais e a formação didática para o ensino superior, que poderão ser lidos e compreendidos no capítulo desta tese, dedicado integralmente ao Projeto Mestre. (Capítulo 3 - p. 37)

Em 1995, tive o convite de uma Escola de excelência voltada para a Pós-graduação em Direito, no intuito de implementarmos um curso que preparasse, na prática, os professores interessados em lecionar no ensino superior, utilizando as técnicas de comunicação advindas do teatro, selecionadas e

trabalhadas pelo Projeto Mestre. Foi a primeira experiência em larga escala do Projeto Mestre, com alunos de pós-graduação que tinham interesse em lecionar.

Alguns dos alunos que se formaram nesse período, tornaram-se professores universitários referenciais, pela sua qualidade comunicacional, e principalmente pelo interesse que geravam em seus alunos, a partir da aplicação das técnicas teatrais em sala de aula. Materializava-se aí na prática, dentro de uma Instituição de Ensino Superior, o Projeto Mestre.

Em 2010, iniciei meu Mestrado no mesmo programa em que realizo o doutorado, no PED - PUC-SP, com a proposta de amplificar a pesquisa científica diante da proposta do Projeto Mestre.

Foi assim que surgiu a dissertação: “O Professor e Comunicação na Sala de aula”, finalizada e aprovada em 2013, ano anterior ao início do meu doutorado.

A partir daí, a Professora Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, que foi minha Orientadora no Mestrado, e agora também no Doutorado, adicionou, no cabedal das dimensões de constituição identitária do Professor desenvolvida por ela, a dimensão da “comunicação”.

Terminado o Mestrado, parti imediatamente para a ampliação da pesquisa realizada naquela etapa de minha formação acadêmica e preparei-me para a continuidade no Doutorado, o que aconteceu no ano subsequente ao término do meu Mestrado, em 2014.

1.3 – TEMA, QUESTIONAMENTO E HIPÓTESE:

Após um longo estudo, cheguei ao tema da minha tese, que é:

“A Formação Didática no Projeto Mestre, por meio de Técnicas Teatrais, como Constituinte da Identidade do Professor do Ensino

Superior”

Para o desenvolvimento da pesquisa a partir deste tema, construímos um instrumento de pesquisa com entrevistas estruturadas, conforme informaremos detalhadamente no capítulo relacionado à metodologia.

A partir das respostas obtidas, faremos uma análise minuciosa, para respondermos o questionamento_dessa pesquisa, que é:

“A utilização das técnicas teatrais, selecionadas e organizadas pelo Projeto Mestre, auxiliam na constituição identitária do professor que aplica estas técnicas, para a formação didática de outros docentes?”

É importante ressaltar que a prática científica, para Praia, Cachapuz e Perez (2002), pode ser vista como um processo composto de três fases: a criação, validação e incorporação de conhecimentos, que correspondem à geração de hipóteses, aos testes a que a hipótese é sujeita e ao processo social de aceitação e registro do conhecimento científico (Hodson, 1988, p. 64). Contudo, os autores fazem a seguinte observação, que tem consonância com a nossa proposta:

Torna-se desejável que haja clarificação entre as duas situações – a criação da hipótese científica e a sua validação – para que possam compreender a complexidade daquela atividade, saber os caminhos que ela envolve e, neste caso, compreender a questão da validade dos testes de confirmação negativa ou de confirmação positiva a que a hipótese está sujeita. A hipótese tem um papel de articulação e de diálogo entre as teorias, as observações e as experimentações, servindo de guia à própria investigação. (PRAIA, CACHAPUZ E PEREZ, 2002, p. 253)

Assim, a hipótese que fundamenta esta pesquisa é:

“A utilização das técnicas teatrais, selecionadas e organizadas pelo Projeto Mestre, auxiliam na constituição identitária do professor que as aplica, para a formação didática de outros docentes.”

1.4 - APORTE TEÓRICO:

O quadro teórico que dá suporte e fundamenta esta tese, parte da intersecção entre a importância atribuída à formação identitária do professor, que leva em consideração os aspectos cognitivos, afetivos e expressivos do mesmo, e as dimensões humano-interacionais (interpessoais), presentes nas obras de Claude Dubar e Vera Maria Nigro de Souza Placco, acrescidas pelo conceito de “afetividade” constante nas obras de Henri Wallon e Laurinda Ramalho de Almeida e complementadas pela fundamentação teórica teatral advindas da obra Constantin Stanislavsky sobre o “Teatro Psicológico”, Bertold Brecht e o seu “Teatro Didático” e Augusto Boal e o seu “Teatro do Oprimido”, além de uma larga contribuição de diversos autores das áreas da Educação, Teatro e Psicologia.

Para Placco e Souza (2006, p. 20), aprendemos de muitas formas, por intermédio de múltiplas relações, e é exatamente baseados nesta afirmação que pretendemos pesquisar, dentre as muitas formas estratégicas de aprendizado, as estratégias advindas das técnicas teatrais, refletidas e elaboradas a partir de estudos direcionados, que podem gerar múltiplas relações positivas na direção do objetivo didático e pedagógico na sala de aula e fora dela, podendo ainda, ser um agente da constituição identitária dos professores que atuam dentro do Projeto Mestre. As autoras ainda apontam, entre os princípios norteadores (2006, p.23) para a aprendizagem do adulto, dois princípios que merecem destaque no nosso estudo e pesquisa, que são:

- A aprendizagem do adulto decorre de uma construção grupal.

- A aprendizagem se dá a partir do confronto e do aprofundamento de ideias.

Os dois princípios apresentados pressupõem um trabalho coletivo e interativo, de confronto direto e participativo, que são elementos vitais para toda a proposta que defendemos nesta tese. Além disso, estes elementos eliminam o falso protagonismo individual do professor, e geram uma interação intrínseca, que divide o protagonismo entre todos os atores participantes, professores e alunos, ampliando assim a condição da construção grupal de conhecimento e aprofundamento das ideias.

Já na obra de Dubar (2005, p.135), que aprofunda a questão da constituição identitária, podemos ver que todas as nossas comunicações com os outros são marcadas por incertezas: posso tentar me colocar no lugar dos outros, tentar adivinhar o que pensam de mim, até mesmo imaginar o que eles acham que penso deles, etc..., mas não posso estar na pele deles. Eu nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim mesmo, coincide com a minha identidade para o “outro”. A identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em um clima de incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura.

A nossa proposta apresenta exatamente o estabelecimento da socialização no processo da formação docente, para a transformação de atos de atribuição (a identidade para os outros), que partem do professor idealizado pelo título, formação acadêmica ou qualificação delegada, em atos de pertencimento (a identidade para si), que exprimem que tipo de professor o indivíduo quer ser.

Ao preparar-se para ser um mediador ativo na função docente, o professor em formação pode, através das técnicas teatrais aplicadas, refletir seu processo formativo e a partir daí, realizar um processo de seleção e escolha, gerando o pertencimento e a sua constituição identitária enquanto professor.

Da mesma forma, o professor que prepara outros professores, quando prepara suas aulas, quando reflete sobre a sua trajetória, quando observa os resultados dos seus alunos e quando ao refletir sobre essa prática, avalia a sua

própria prática, naturalmente é afetado e tem a sua constituição identitária docente alterada.

No que diz respeito à afetividade, ela se apresenta como elemento significativo da proposta estabelecida nesta tese, porque a base de toda a participação da coletividade em sala de aula, quer seja para concordar, discordar ou negatizar qualquer conteúdo apresentado, está baseada no fato de que todos os atores participantes devem ser atingidos e, a partir daí, passam a sentir-se parte do movimento estabelecido naquele dia, naquele momento, naquela atividade, naquele grupo.

Mahoney e Almeida lembram que:

O processo ensino-aprendizagem é o recurso fundamental do professor: sua compreensão, e o papel da afetividade nesse processo, é um elemento importante para aumentar a sua eficácia, bem como para a elaboração de programas de formação de professores. (2005, p.01)

As autoras ainda complementam, confirmando que o professor e aluno são afetados um pelo outro, e, ambos, pelo contexto em que estão inseridos, e que a não satisfação das necessidades afetivas, cognitivas e motoras prejudica a ambos, e isso afeta diretamente o processo ensino-aprendizagem.

Já Dourado e Prandini (2002, p. 28) complementam que uma educação humanista, segundo Wallon, deve considerar todas as disposições que constituem o homem completo, mesmo estando desigualmente repartidas entre os indivíduos, pois qualquer indivíduo potencialmente pode se desenvolver em qualquer direção, a depender das condições em que vive. Uma aptidão só se manifesta se encontrar ocasião favorável e objetos que lhes respondam.

Na atuação do professor como ator participante integralmente do processo de mediação e mais que isso, de estimulador ativo do processo de aprendizagem, as técnicas teatrais aplicadas de forma estratégica para a realização das aulas, têm, como uma das propostas, gerar a condição favorável ao entrelaçamento de ideias, pensamentos, conflitos, conceitos e conclusões, afetando de forma ampla o conjunto humano referente.

Na obra de Constantin Stanislavsky (2006), que é referência fundamental para o estudo da formação teatral mundial, encontramos uma base sólida de conceitos e princípios utilizados e testados por este grande pedagogo. Ele é considerado um dos pilares do teatro moderno. Ator, encenador, pedagogo, pesquisador e teórico teatral, transformou o teatro de sua época através do seu estudo e pesquisa sobre o “Teatro Psicológico”, e sua obra lançou as bases para o treinamento e formação de atores, a primeira sistematização da arte do ator no ocidente, que ficou conhecida como o sistema Stanislavsky.

A proposta de Stanislavsky (1996, p.24) é proporcionar ao ator um processo criativo que sucederá seu autodesenvolvimento. Esse autodesenvolvimento, ou aprimoramento do indivíduo, como coloca o autor, surge como resultado do exercício dos elementos dispostos no sistema, que são:

- memória
- imaginação
- concentração
- ação (objetivo)
- senso da verdade
- circunstâncias dadas

A capacidade de ensinar era um dos dons de Stanislavsky, e a sua busca era incessante no que diz respeito a uma pedagogia que fosse atuante para a formação de um pensamento formativo, dentro da arte de representar.

Para Severo, Padilha e Mattos (2009, p. 5), a ligação entre os elementos do sistema de Stanislavsky (genuinamente teatrais), com o desenvolver da criatividade no meio organizacional, é entendida com a associação: como ator, deve-se imaginar o trabalhador (ator organizacional), aquele que está buscando a criatividade; como diretor da peça, tem-se o líder do grupo em uma organização, aquele que está dirigindo o grupo ou o processo de criação; esses

processos ou as atividades realizadas pelo grupo são as cenas da peça; e, finalmente, a peça ou o autor da peça é a organização.

O trabalhador, uma vez tendo desenvolvido as habilidades propostas por Stanislavsky (1996, p.24), alcançará o seu aprimoramento e agirá com um propósito (objetivo) pré-determinado, considerando as circunstâncias do momento e a meta da organização (superobjetivo).

Se comparadas com as ações para a formação docente, a associação da criatividade (expressividade construída) ao sistema organizacional (conteúdo programático aplicado), devem estar em total sintonia com o diretor do trabalho, no caso, o professor, que na verdade apenas dirige o grupo (alunado) na direção de um processo criativo (objetivos partilhados). Assim, se estabelece um objetivo comum pré-determinado, na busca do real aprendizado, que no teatro seria o que Stanislavsky chama de “superobjetivo”.

Dessa forma, o desenvolvimento do trabalho como um todo é harmônico, participativo e objetivo, sem abrir mão de toda a subjetividade criativa dentro do processo de formação didática aplicada.

Knébel (1996, p. 35) coloca o exercício desses elementos como importante, para um maior entendimento da relevância de se conhecer as circunstâncias dadas. Nessa dinâmica, o ator não pode se apegar ou guiar apenas por detalhes, mas deve se conectar ao todo, o que naturalmente gera uma compreensão maior e periférica de qualquer conteúdo aprendido. O caminho para o desenvolvimento da personagem deve ser demarcado por linhas rígidas e sólidas, ou seja, com elementos ligados ao “objetivo” de sua ação, pois só assim se conservará na linha criadora correta, obtendo um resultado expressivo, sem nunca alijar-se do subjetivo que norteia qualquer relação humana. Sem a real afetividade, não se constrói uma relação entre as partes.

O ator deve pensar e concentrar-se nas ações que levarão a este resultado, e não no resultado propriamente dito. Nessa linha de raciocínio, pode-se dizer que o mesmo acontece com o tomador de decisão que deve saber demarcar o caminho das soluções de seu problema, ligando-o às suas ações ao objetivo do processo. Eis aí a missão objetiva do diretor. Nessa ótica, a nossa

proposta de formação docente é integralmente consonante com as técnicas stanislavskyanas, que estimulam o ator, assim como o aluno, a ser o protagonista do seu processo criativo, do seu aprendizado e da sua formação, com o suporte integral do regente desse processo de construção grupal, que é o professor, que age como estimulador de ideias e pensamentos, além de organizador do roteiro a ser percorrido pelo indivíduo e pelo grupo.

Neste sentido, a contribuição de Bertold Brecht (1967) para a nossa tese é também fundamental, pois ele é considerado um dos autores mais importantes do século XX dentro da pedagogia teatral, e isso se deve à grande importância que ele dava à dimensão pedagógica de seu teatro.

Alves (2011, p. 2) define bem a personalidade de Brecht, quando diz que havia em Brecht uma ânsia por mostrar com clareza as suas ideias e contribuir com elas para o mundo. Foi movido por um impulso quase infantil de ajudar. Alguém que obteve certa consciência, que compreendeu determinadas coisas e que gostaria – como um dever, uma meta de vida – de compartilhar com os outros aquilo que apreendeu. Um desprendimento de intelectualismos que guardam para si conhecimentos, com medo de que eles deixem de ser seus, só porque foram ditos, revelados.

Faz parte da concepção teatral de Brecht entender os mecanismos e em que ponto se encontra a humanidade da qual ele próprio é participante. Esse é o ponto de partida para o trabalho. Todos deveriam se questionar sobre o mundo em que vivem. Há nesse “dever” uma proposta estética de fazer do momento vivido, dos acontecimentos da atualidade fontes de pesquisa e produção para o palco. É questão corrente em sua obra, parecendo ser inconcebível, pensar que o homem passa pela vida, sem se questionar sobre ela, sem querer mudar. Para tanto, Brecht estimula gradativamente as plateias a ficarem “acordadas”, e a participarem ativamente dos seus espetáculos.

Transpondo essa proposta para a formação docente, vemos que o sentido de questionamento, participação ativa e processo conclusivo, são absolutamente consonantes com a proposta de uma formação docente e discente, voltadas para recursos já estabelecidos por Brecht.

Para ele, se o teatro se ocupa de mostrar a realidade, terá que ser capaz também de abrir campos para a transformação dessa realidade, contemplando-a de diversas formas. Se pensarmos na proposta da construção do conhecimento dentro de uma sala de aula, percebemos que falamos de propostas próximas.

Outro ponto fundamental dentro da estética e proposta de Brecht e que interessa ao nosso estudo, é a aplicação prática do “distanciamento” que nasce da necessidade de fazer com que todos que participam de um processo, consigam refletir sobre o que está acontecendo, sobre a informação que foi passada. A tônica aqui não está mais voltada apenas para receber informações e reproduzi-las, mas refletir sobre elas. O mundo representado, não será mais uma ilusão improvável. É um grito de liberdade ao inconformismo e gera assim, o participante “consciente”. Para Brecht, o “distanciamento”, descarta o previsível e proporciona a compreensão particular das realidades apresentadas. É a base do seu teatro didático, que também norteia esta tese, no que diz respeito ao processo participativo de todos os atores envolvidos, a partir de dinâmicas práticas, sempre participativas, e que tiveram um suporte marcante do seu estudo voltado à dialética.

E finalmente, o nosso aporte teórico encontra na obra de Augusto Boal um bom suporte para uma análise do protagonismo, quer seja nos palcos, quer seja no universo da Educação.

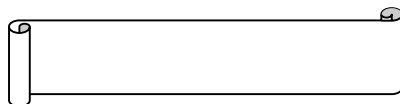
Boal (1977) nos apresenta através do “Teatro do Oprimido”, uma visão diferenciada de papéis na construção da reflexão e do conhecimento, sobre qual discorreremos detalhadamente no capítulo de análise dos dados desta pesquisa.

Parece-nos fundamental, na formação da identidade profissional docente atual, a consciência e a preparação técnica para uma proposição especulativa em sala de aula. E baseada na proposta dessa formulação, as técnicas teatrais, aplicadas nas dinâmicas coletivas e individuais, geram o suporte necessário para um aproveitamento amplificado da proposta realizada.

A Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1996, (LDB) nº 9394/96, aponta para uma aprendizagem interdisciplinar, quando cita, no seu artigo 3, que

“O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.” Ela confirma que a pluralidade das concepções pedagógicas é fonte rica e necessária para a boa formação educacional e ela está, ao nosso ver, integralmente ligada aos processos estratégicos voltados à comunicação.

A partir dessa afirmação legal, que prestigia o pluralismo de concepções pedagógicas e aponta a comunicação como elemento necessário para a boa formação educacional, investigaremos até onde a utilização das técnicas teatrais como suporte na formação didática do professor universitário, auxiliam na sua constituição identitária, enquanto professor.



“Só a educação liberta.”

Epiteto

2. O TEATRO, A COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO:

“O teatro foi a primeira invenção humana.”

Augusto Boal

Quando idealizamos este capítulo, pensamos em trazer um apanhado da trajetória da Arte Teatral, como a conhecemos, na busca de mostrar o quão imbricada está, em todas as suas fases históricas, com a comunicação propriamente dita, e com a Educação, porque em todos os estudos que nos remetem ao início da formação do que podemos chamar de grupos humanos, ou primórdios da civilização, temos a referência do “homem comunicativo”.

A necessidade de viver histórias para se reconhecer nelas, e mais que isso, de contar histórias para observar a reação alheia e assim, constituir-se, sempre foi uma referência na trajetória da raça humana.

Costa (2004) diz que o teatro constitui uma poética/linguagem estética que evolui há milhares de anos. No compasso das transformações sociais, ele vai se transformando e recriando-se à medida que o homem e a sociedade também entram nessa “roda viva”. Para ele, escrever sobre teatro é também escrever sobre o homem e sua trajetória em busca de si e do mundo, porque o teatro é rito. E sendo rito, é cultural. E sendo cultural, é humano. Sendo cultura, rito e humano, sua proximidade com a educação é necessária, haja vista que a educação participa de rituais de aprendizagens, devendo sempre levar em consideração o ser humano e sua cultura. Ele complementa:

Então como podemos escrever e relacionar rito, teatro e educação? Há um grande contingente de descobertas educacionais sobre o caráter pedagógico, terapêutico e semiótico do teatro interagindo com as pesquisas estéticas que ambicionam a renovação da linguagem do teatro e das artes como um todo por todo o século XX e XXI. Como alocamos o teatro no processo de educação, é necessário elencarmos as possíveis particularidades e especificidades dessa forma de trabalho humano. Há particularidades no que tange ao teatro como forma espetacular e o teatro como perspectiva didática em dada formação educacional. (COSTA, 2004, p. 96)

2.1 – TRAJETÓRIA HISTÓRICA – TEATRO E COMUNICAÇÃO:

Com o aparecimento, há 300 mil anos, do Homo sapiens, que significa “o homem que sabe”, no leste da África, a comunicação se desenvolveu como um elemento estratégico para a preservação dos agrupamentos humanos que começavam a surgir. Nesse momento, acredita-se que o teatro “espontâneo”, que representa as situações de vida, se estabeleceu como uma das primeiras efusões para a formação dos grupos sociais que começavam a habitar nosso planeta.

Mesmo sem ainda conseguir expressar-se através de palavras quando da formação dos agrupamentos humanos, a sua mensagem era passada através da sua expressividade, quer seja corporal, quer seja sonora, quer seja demonstrativa, de uma forma geral.

As referências que temos das pinturas rupestres e de resquícios encontrados por arqueólogos em diversas partes do planeta, indicam que o teatro “espontâneo” foi um grande aliado do homem que surgia, para criar relações, gerar parcerias, e mais que isso, constituir o imaginário das comunidades que começavam a se formar. (ANEXO A – Pinturas Rupestres)

Há indícios de que os homens primitivos começaram a transformar sons em referências demonstrativas, para facilitar a comunicação de uma situação ao grupo, e aí foram surgindo expressões, sons aleatórios, sons intencionados e finalmente as palavras que começaram a ter uma força significativa para a formação daqueles núcleos sociais.

Outros indícios existem, de que toda a possível conversação era feita por intermédio do teatro “espontâneo”, que, como já citamos, é um tipo de representação teatral primária.

Os grupos se reuniam no final do dia, para o devido aquecimento e alimentação após a caça, e demonstravam uns para os outros tudo o que aconteceu, e como conseguiram o seu intento e suas conquistas. Expressões, gestos e uma tentativa primária de efusão, através dos sons emitidos, eram fontes ricas de simbologia expressiva.

Berthold (2000, p. 2) aponta o teatro primitivo como o estágio primordial da humanidade e da comunicação grupal. Ele afirma que:

[...] O teatro dos povos primitivos assenta-se o amplo alicerce dos impulsos vitais, primários, retirando deles seus misteriosos poderes de magia, conjuração, metamorfose - dos encantamentos de caça dos nômades da Idade da Pedra, das danças da fertilidade e colheita dos primeiros lavradores dos campos, dos ritos de iniciação, totemismo, e xamanismo e dos vários cultos divinos. A forma e o conteúdo da expressão teatral são condicionados pelas necessidades da vida e pelas concepções religiosas. Dessas concepções um indivíduo extrai as forças elementares que transformam o homem em um meio capaz de transcender-se a seus semelhantes. (BERTHOLD, 2000, p. 2)

Posteriormente, esse conjunto de ações se transformou na base das expressões verbais e finalmente no vocabulário próprio, de cada grupo humano em fase de formação.

Quando nos remetemos ao estudo ancestral do teatro como expressão, podemos afirmar que esse teatro “espontâneo” que todos realizamos pela vida afora, a partir da representação ou contação dos fatos, como base da comunicação, foi e continua sendo um elemento presente para o desenvolvimento do homem, da sua cultura e da constituição das referências, que resultarão na sua constituição identitária.

No teatro, Desgranges (2005, p.5) afirma que a narrativa é apresentada valendo-se conjuntamente de vários elementos de significação: a palavra, os gestos, as sonoridades, os figurinos, os objetos cênicos, que sempre fizeram parte da de qualquer encenação, mesmo as espontâneas.

A experiência de contar alguma coisa a alguém, desafia o espectador a, deparando-se com a linguagem própria a esta arte que traça uma relação direta com a comunicação e com a troca de informações e conteúdos diversos, decodificar e interpretar os signos presentes em uma efusão comunicativa, seja ela qualquer. Cada um destes elementos de linguagem colabora para a apresentação da história, e cabe ao espectador articular e interpretar este conjunto complexo de signos, que se renova a cada instante.

Este mergulho no jogo da linguagem, provoca o espectador a elaborar uma compreensão destes variados elementos linguísticos propostos e estimulam o espectador participante a exercitar e a apropriar-se desta linguagem, que está presente desde a ancestralidade do homem.

Temos hoje a comprovação, através da descoberta dos sítios arqueológicos, de que os detentores de poder e que se transformaram em líderes em períodos ancestrais, foram exatamente aqueles que detinham o poder da palavra e do convencimento e que promoviam a comunicação entre os participantes daquela comunidade. Eles se transformavam em "guias" ou "gurus", que tinham o poder de convencer seus pares e de promover a comunicação entre os diferentes pontos de vista e posicionamentos, na comunidade, através da contação de histórias e encenação de fatos em detalhes, tornando-se naturalmente um intermediário entre as forças da natureza e os participantes do seu grupo. Muitas vezes, a presença desse "mediador", significava a diferença entre viver ou morrer.

O interessante é que esses gurus não ditavam regras. Eles estimulavam o pensamento através de verdadeiras mensagens cifradas na forma de parábolas e de histórias que contavam. Eles estimulavam o pensamento do seu povo através das informações que traziam em suas histórias e mensagens e isso estimulava o aprendizado, a convivência e a sobrevivência. Eles não eram líderes políticos ou ditadores, mas sim, "aqueles que ajudavam a encontrar o caminho".

Se fizermos uma analogia com o papel do professor como mediador na atualidade, percebemos uma certa similitude entre os papéis, daqueles "mediadores" marcantes da antiguidade.

A comunicação é reconhecida por muitos teóricos como um fenômeno transformador, que articula diferentes pontos de vista e promove uma síntese, que parte de pontos eventualmente conflituosos, mas que, na maioria das vezes, alcançam, por meio da comunicação, uma visão amplificada dos fatos e, mais que isso, uma integração entre as partes, mesmo que predominem diferenças de modelos e visões particulares.

Meunier e Peraya (2009), ao apresentarem um panorama das teorias da comunicação, afirmam que

A comunicação é um fenômeno complexo susceptível de esclarecer múltiplos outros. A cada modelo - ou conjunto de conceitos - corresponde um ponto de vista que certamente é particular e parcial, mas também é parcialmente verdadeiro. Uma simples conversa pressupõe ao mesmo tempo identificação mútua e oposição, fusão e distinção, inclusão e exclusão; não poderia existir sem estes caracteres opostos. (MEUNIER E PERAYA, 2009, p. 36)

A medida que as sociedades tribais se tornavam cada vez mais organizadas, uma espécie de atuação profissional desenvolveu-se entre várias sociedades primitivas.

Para Berthold (2000, p.4), esta atuação profissional estava ligada diretamente aos indivíduos com mais facilidade e técnica comunicacional, através das encenações de tudo o que acontecia e daquilo que os deuses diziam que poderia acontecer. Se analisarmos de forma genérica, tudo o que um indivíduo passava para o outro, usando da expressão corporal e comunicação verbal ainda que precária, não deixava de ser um ensinamento, ou seja, a educação, o teatro e a comunicação sempre caminharam juntos.

O teatro sempre foi uma ferramenta que facilitou o desenvolvimento da expressão coletiva e da educação dos povos, desde a antiguidade.

Há muitas referências de efusões teatrais ligadas a figura daquele que ensinava, a quem chamavam de “guia” ou ainda “mestre”, tanto no Egito Antigo, como na Índia, na China ancestral, em Creta e na própria Grécia, antes da sua formação, como a conhecemos na antiguidade. Assim, estas culturas possuíam

um teatro, e este sempre teve uma ligação com o “divino” em consonância com o “saber”, antes mesmo do aparecimento do que culminou no teatro clássico grego, base do teatro que temos hoje.

O teatro caracterizava, sobretudo, a vida cotidiana desses povos, a sua história, as situações cotidianas, os seus conflitos e suas necessidades, como por exemplo, como contar, como escrever e como construir coisas, além de ser a base para que a história daquela sociedade em desenvolvimento não fenecesse.

Todos os ensinamentos e representações eram carregados de religiosidade, mas também de ensinamentos e mensagens. Em muitos relatos, o responsável pelos espetáculos era tido como um verdadeiro “professor”, com a função de fortalecer a identidade daquele povo, através da sua história, dos seus costumes e dos detalhes das suas conquistas, detalhadamente repassados de forma lúdica e didática, com o intuito de formar as novas gerações.

Brandão (1980, p. 43) confirma que, neste mesmo caminho, a Grécia apresentou então o seu teatro, como que copiando o modelo deixado pelos egípcios, cretenses, etc.. Porém, a partir do seu desenvolvimento, o teatro na Grécia trouxe consigo importantes modificações, ou melhor, outra categoria de interpretação dos fatos e de construção estrutural das histórias, que gerou o basilar teatro clássico grego.

A mitologia grega, berço da simbologia contemporânea, que busca refletir o homem em sua composição ancestral, tem em Hesíodo, poeta oral grego da antiguidade, um defensor da palavra, como meio vital para o desenvolvimento do pensamento e do espírito humano. Ele viveu entre 750 e 650 a.C., no mesmo período que Homero, outro defensor contumaz da palavra.

Ao escrever a sua teogonia: “A origem dos deuses”, Hesíodo inicia seu relato referindo-se ao ramo de loureiro, presente que recebera das Musas, associando-o a um cetro, através do qual lhe fora concedida também a autoridade do uso da palavra. Surge aí, o início da comunicação teatral clássica através da palavra propriamente dita.

Vale lembrar que o teatro, como conhecemos no ocidente, nasceu na Grécia, a partir dos atos sagrados que reverenciavam o deus Dioniso. Berthold (2000, p.103), explica que:

[...] A história do teatro europeu (e que serviu de modelo para todo o ocidente), nasceu aos pés da Acrópole, em Atenas, sob o luminoso céu azul-violeta da Grécia. A Ática é o berço de uma forma de arte dramática cujos valores estéticos e criativos não perderam nada da sua eficácia depois de um período de 2.500 anos. Suas origens encontram-se nas ações recíprocas de dar e receber que, em todos os tempos e lugares, prendem os homens aos deuses e os deuses ao homem. [...] Quando os ritos dionisíacos (deus do vinho e da colheita) se desenvolveram e resultaram na tragédia e na comédia, ele (Dionísio), tornou-se o deus do teatro. (BERTHOLD, 2000, p. 103)

O Teatro clássico grego, que é uma obra de arte social e comunal, a partir dos rituais dionisíacos tornou-se profano quando um dos elementos do coro, chamado Téspis, que reverenciava o grande deus Dioniso, saiu do bloco uno e questionou suas atitudes. Berthold nos relata que:

[...] A multidão reunida no theatron não era meramente expectadora, mas participante, no sentido mais literal. O público participava ativamente do ritual teatral, religioso. Inseria-se na esfera dos deuses e compartilhava o conhecimento das grandes conexões mitológicas. (BERTHOLD, 2000, p. 105)

Atenas, como as demais cidades gregas, tinha o seu calendário anual recortado por inúmeras e diferentes festas. Piqué (1998, p. 203) completa que na verdade, cada cidade grega tinha a sua sucessão particular de festivais religiosos, e, portanto, o seu próprio calendário.

Sempre nessas festividades, aconteciam encenações, contação de histórias e troca de experiências de forma lúdica, com a utilização de máscaras improvisadas (as personas populares) e outros recursos cênicos.

O mais importante é que as famílias inteiras participavam não só para louvar, pedir ou agradecer, mas para aprender.

Era um dos grandes momentos do ano onde muitos professores se utilizavam das festividades teatrais para ensinar todo o tipo de coisas para as diversas comunidades. Eram grandes festivais de educação e cultura, em que,

durante todo o dia, se ensinava tanto a história dos povos, quanto as técnicas aprendidas nas diversas áreas, da culinária até a astronomia, através de encenações espalhadas por toda a cidade, para os mais diversos fins e para as diversas faixas etárias.

Em Atenas, eram por volta de 60 dias dedicados exclusivamente a festividades religiosas e ao aprendizado coletivo durante o ano. Adultos, jovens, crianças e velhos, todos participavam integralmente desses eventos.

A partir desses relatos, podemos fazer uma analogia das raízes do teatro clássico com a docência, ao percebermos que a função do "ator", na Grécia antiga, tem total consonância com a figura do "professor", que, a partir da realidade concreta apresentada pelo "coro", ou seja, pela "teoria ou realidade existente", ao colocar-se à parte do coro como solista, realiza um diálogo pleno, com a participação direta do "público", ou seja, dos "alunos". Esta ação comum resultará num real aprendizado, como acontecia nos primórdios do teatro grego e assim, conduzirá o conjunto participante, ao universo do pensamento, gerando reflexão, análise e síntese.

Cabe lembrar que a participação do público no Teatro, através da história, sofreu alterações. Gradativamente, o público participativo e integrante do espetáculo teatral ancestral, passou a ser apenas "espectador".

Se fizermos uma analogia com a docência, com destaque para o ensino superior, o mesmo processo se estabeleceu em muitas salas de aula, onde os alunos são meros receptáculos de conteúdo, como acontecia com os Coros ancestrais e expectadores do discurso e dos conteúdos apresentados pelos professores, na figura dos sacerdotes travestidos de personagens míticos.

A boa notícia, no processo de evolução do teatro grego, é que com o passar do tempo uma pessoa do coro teve a coragem de questionar os detentores da verdade, e quando isso aconteceu surgiu o primeiro conflito e assim, o Teatro como o conhecemos.

Para se defender daquele questionamento, veio a resposta, com a negação, e depois a negação da negação e com isso, se estabeleceu um conflito e por conseguinte, o diálogo baseado no confronto de ideias díspares.

Este é o princípio básico da proposta de evolução em qualquer relação humana: o estabelecimento do conflito no seu sentido lato, o diálogo como elemento condutor, a reflexão como elemento catalizador e, por conseguinte, a síntese, como elemento transformador.

Durante muitos séculos, a arte teatral e a arte da comunicação serviram como ferramenta para a formação e reflexão dos grupos humanos, engajados através das ações desenvolvidas pelos atores, nas histórias e eventos constituídos.

Na Roma antiga, o teatro foi largamente utilizado para a formação daquele povo que, de conformação bélica e pouco erudita, se valeu do conhecimento grego e de outros povos dominados. Hansted (2012, p.2) nos informa que, para os romanos, o teatro também podia apresentar propósitos educacionais, desde que transmitisse lições morais.

O ideal educacional estava orientado para a integração do indivíduo à vida social, daí por que se valorizavam tanto as virtudes cívicas, desprezando-se as manifestações da individualidade.

Nas escolas romanas podiam-se distinguir três níveis de ensino: a escola do literato, a escola do gramático e a escola do retórico.

Na escola do literato, a criança aprendia as noções básicas de leitura, escrita e aritmética; na do gramático, aprofundava os seus estudos no idioma para que no futuro pudesse aplicá-lo na vida prática; e na do retórico, era preparada para tornar-se orador e exercer a atividade pública.

A didática estava absolutamente atrelada à condição da oratória e de como o orador conseguia alcançar a vitória do seu argumento. Expressões físicas, estratégias gestuais e vocais eram utilizadas de forma contundente. O pensamento da educação romana estava voltado, como toda a sua cultura, para a condição de ampliação do Império, e a didática ainda que de forma nebulosa, fazia par com a educação na direção deste objetivo. Essa era, sem dúvida, a meta da educação romana. Roma tornou-se “a cidade do orador” como confirmam Cotrim & Parisi, no seguinte texto:

De tal maneira os romanos desenvolveram esta arte (oratória), que havia oradores capazes de falar sobre tudo, não importava o conteúdo a ser tratado. Tinham pleno domínio sobre a forma de dizer as coisas e produziam com isso frases belas, cativantes e agradáveis. (COTRIM & PARISI, 1982, p. 138)

Com a chegada e crescimento do cristianismo, houve uma profunda revolução cultural no mundo antigo, possivelmente a mais profunda que o mundo ocidental tenha conhecido na sua história. Essa revolução influenciou de forma marcante toda a sociedade do maior império daquele período. Foi, conforme preconiza Cambi:

Antes de tudo uma revolução de mentalidade, na qual se propunha a afirmação de um novo “tipo” de homem (igualitário, solidário, caracterizado pela virtude da humildade, do amor universal, da dedicação pessoal, como ainda pela castidade e pela pobreza), que do âmbito religioso vem modelar toda a visão da sociedade e também os comportamentos coletivos, reinventando a família, o mundo do trabalho, dos ensinamentos e o da política. (CAMBI, 1999, p. 121)

A partir dessa mudança, se delineou igualmente uma mudança radical em todo o processo educacional e também na relação da comunicação com a educação.

No período compreendido entre a morte de Cristo e a época constantiniana, que vai até o século IV d.C., a Igreja vai organizando suas práticas pedagógicas, sempre ligadas ao teatro, ou seja, com situações representadas, insufladas principalmente pela cultura helenística e pela evolução das comunidades cristãs.

Não poderíamos esquecer, neste breve retrato histórico, do grande Martinho Lutero, um monge agostiniano e professor de teologia germânico, nascido na renascença, que tornou-se uma das figuras centrais da Reforma Protestante. Ele teve uma relação diferenciada com a educação e com o teatro, como ferramenta educacional e religiosa.

Lutero percebeu logo cedo que a educação seria o instrumento principal de difusão de suas ideias religiosas então desgarradas do cristianismo católico

romano, daí o sentido educacional que procurou emprestar à sua tarefa revolucionária. Por causa disso, a ação educacional da Igreja Católica teve de redirecionar seus objetivos formais, na tentativa de impedir a rápida difusão das ideias protestantes, recomendadas principalmente por Lutero e seus seguidores.

A influência educacional de Lutero foi importante para transformar o pensamento educacional da Idade Média, em que a educação era quase que exclusivamente controlada pela igreja católica. Uma educação custeada pelo poder público foi uma das suas propostas e esta educação deveria prestigiar as artes em geral, e o teatro como referência de aprendizado da história, dos costumes e da religião.

Vale lembrar que, na Idade Média, após grande período de negação profana do teatro por parte da Igreja, o Vaticano assumiu que o teatro era fonte de reflexão e principalmente de convencimento, se usado a favor dos objetivos constitutivos das ordens católicas.

Sob a influência das propostas de Lutero, nesse período o teatro foi usado como ferramenta estratégica e fundamental da Igreja, para contar histórias bíblicas, catequizar e auxiliar na formação do perfil social adequado aos interesses dos gestores sociais e humanos daquele período.

Novamente, o teatro se une ao universo da comunicação, em consonância com a educação informal dos grupos humanos, analfabetos em sua maioria, que viam na efusão teatral uma forma de compreenderem o mundo e as coisas que nele existiam.

Durante a segunda metade da Idade Média, nos lembra Hansted (2012, p.2), que a Igreja Católica utilizou do potencial educativo do teatro, com o propósito de aproximar o povo, analfabeto, das histórias e ensinamentos eclesiásticos, para não perder fieis.

Em encenações de caráter litúrgico, como os Mistérios e as Moralidades, as personagens bíblicas ganhavam vida e saltavam aos olhos do espectador, a partir da vida que era emprestada pelos atores nos palcos improvisados.

Em uma época em que o acesso às obras literárias era restrito a membros da Igreja, essas encenações tinham um papel educacional de grande relevância e uma simbologia didática objetivada, que fazia muito efeito, ensinando e direcionando o pensamento da população menos abastada, conforme destaca Courtney:

Por cinco séculos, os Mistérios e Moraldades constituíram-se no único prazer intelectual das multidões. Escolas e livros, a bem da verdade, eram privilégios de poucos. Foi o teatro que propiciou às massas sua educação. (COURTNEY, 1980, p. 9)

E foi através desse traço de universalidade existente na comunicação, que os estudiosos começaram a se apropriar da palavra e da simbologia contida no teatro, para retratar seu tempo, seus anseios e suas aspirações.

Nascia aí a *Commédia Dell'Arte*, que trabalhava com o improviso, ou seja, a vivência do “aqui e agora”, aliada a um estudo simbólico intenso, que auxilia na difusão de qualquer ideia ou conteúdo, o que tem integralmente uma ligação com a formação educacional.

Após a idade média, tivemos um grande período expressivo, que surgiu no início do século XV. Surgia um novo homem, voltado para si, para seus anseios e desejos. Voltado para a vida presente e não para a vida futura.

Para tanto, houve a necessidade de compreendê-lo e de explicá-lo. Neste afã, a comunicação foi fundamental, e as artes, em contraponto ao movimento formal, foram grandes aliadas desse período “de luzes”. Todas as comunicações expressivas tiveram destaque, nesse período, inclusive a literatura e a formação das grandes Universidades mais tradicionais do “velho mundo”.

Não é por acaso que dramaturgos e literatos, como Sir Willian Shakespeare, Marlowe, Miguel de Cervantes, Luís de Camões, entre outros, existiram nesse período e deixaram seu legado eterno. Havia a certeza de que a arte teatral, através das palavras e cenas estrategicamente elaboradas, eram instrumentos vigorosos para a formação de uma identidade popular marcante e necessária.

Merece destaque também, nos séculos XVI e XVII, a utilização do teatro enquanto recurso pedagógico, por parte dos padres da Companhia de Jesus, fundada no ano de 1534, por Inácio de Loyola.

Os jesuítas se aproveitaram da condição lúdica e até certo ponto primitiva que encontraram na chegada às terras do novo mundo, para implementar através do “drama escolar” e também através das técnicas teatrais que conheciam, reconhecidamente evoluídas e competentes para seus objetivos didáticos, uma nova ordem de conhecimento para aqueles povos primitivos.

É perceptível nos documentos históricos que, em qualquer parte do mundo onde houvesse um colégio jesuítico, haveria referências à utilização do teatro enquanto instrumento pedagógico. E este movimento permeou a história até o final do século XX, sem outras referências que sejam significativas para nossa proposta.

Ao chegarmos ao início do século XX, inicia-se uma nova fase, em que se resgataram os princípios da antiguidade grega e do renascimento em sua fase áurea, agora com uma visão humana, científica e principalmente social, amplificadas.

Com esse resgate, houve uma retomada das grandes lições de oratória e dos grandes embates argumentativos da antiguidade, traduzidos pela retórica e, mais que isso, pelas estratégias de comunicação apresentadas pelos nossos antepassados na Grécia e em Roma.

Vygotski (1989, p.70), aponta dois elementos estratégicos que o teatro utiliza: a palavra e o signo. Ele ainda complementa que o teatro e as artes em geral, são verdadeiras formas e “instrumentos” de expressão semiótica, com vias de processos de representação simbólica para a comunicação do pensamento do ser humano.

Tal perspectiva eleva o valor da arte e a articula como importante elemento na formação do educando. O uso dos símbolos e da expressão humana como catalisadores dos processos educacionais são importantes “instrumentos” psicológicos que afetam de forma irreversível o funcionamento

mental humano, bem como a estrutura das relações entre pessoas intra e interculturalmente.

É a constituição de uma conversa clara entre a formação do indivíduo e a linguagem, que é qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc.

A linguagem é intrínseca à própria história, já que o discurso histórico é sempre uma narrativa. A história está viva no discurso vivo. Fazer história é contar história, pois, “na medida em que o homem só pode receber a história numa transmissão, a história condiciona e mediatiza o acesso à linguagem” (Kramer, 1993, p. 65).

Da mesma forma, Desgranges (2005, p. 6) afirma que apropriar-se da linguagem é apropriar-se da história, conquistando autonomia para interpretá-la, compreendê-la e modificá-la ao seu modo. .

A concepção e transformação da história – pessoal e coletiva – é um embate que se efetiva no campo da linguagem.

Na analogia sobre “os ovos da experiência”, texto alegórico apresentado pelo filósofo alemão Walter Benjamin (1993, p.108), na tentativa de compreender a atitude proposta ao espectador teatral enquanto experiência educacional, o autor sugere que o ouvinte de uma história – ao ouvi-la, compreendê-la em seus detalhes e empreender uma atitude interpretativa – choca os ovos da própria experiência, fazendo nascer deles o pensamento crítico.

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

Ao confrontar-se com a própria vida, neste exercício de compreensão da obra, o espectador revê e reflete sobre aspectos de sua história e os confronta com a narrativa com a qual se depara, chocando os ovos da experiência e fazendo deles nascer o pensamento crítico.

Ao pensar reflexivamente acerca da narrativa, interpretando-a, e também acerca de sua história, do seu passado, revendo atitudes e comportamentos, o sujeito assume a própria história, tornando-se capaz de (re)desenhar o seu projeto de vida e de opções para o seu futuro.

Este pensamento adentrou no século XX com a proposta de uma participação integral da plateia nos espetáculos, ou seja, do povo, e os valores comunicacionais começaram a expressar um papel preponderante no mundo que vivenciava um novo século, no qual o povo começava a ter alguma voz, mesmo que abafada pelos interesses econômicos e pelo poder bélico dos governos despóticos.

Também houve uma mudança radical nos temas abordados nos espetáculos teatrais da época, que se voltaram para personagens do povo e para suas necessidades e realidades. Os autores voltaram a contar histórias de vida, histórias de personagens até então esquecidos, e também começaram a desenvolver uma visão muito mais crítica e reflexiva, através da vivência teatral.

É nesse quadro que surgiram nomes nas artes cênicas, que foram fundamentais para a transformação da sociedade e também para uma nova visão do potencial da comunicação, especialmente daquela voltada para uma nova perspectiva identitária, ofuscada por um longo período de ostracismo político e social.

A partir de personalidades como Constantin Stanislavsky, ator, diretor e pedagogo russo, transformador e luminar da Escola de Teatro de Moscou e de personalidades voltadas para o universo teatral como Michel Tchékhov, Erwin Piscator e Vsevolod Emilevitch Meyerhold, Viktor Chklovski, Jerzy Grotowski, foi iniciada uma nova fase no teatro mundial, que acompanhou as mudanças estruturais que aconteciam nas sociedades europeias daquele início do século XX.

Para Stanislavsky, a comunicação integral entre o processo de criação de uma personagem, a sua vivência e relacionamento com o público, que adentra no universo latente da personagem, é elemento fundamental para uma boa atuação.

Da mesma forma, podemos observar que esta é uma das grandes aspirações de muitos profissionais interessados na docência, que buscam maneiras de integrar o conteúdo formal de suas aulas ao universo do alunado, tendo como meta mais do que simplesmente passar a matéria. Buscam uma comunicação integral entre teoria e prática, na direção do aluno, com o intuito de obter sucesso e alicerçar a sua identidade profissional, traduzindo para pertença, o que lhe foi, de alguma forma, atribuído.

Dubar, ao discorrer sobre a identidade e suas crises, lembra que:

A "vida de artista" fornece um bom exemplo sobre experiências que podem ser curtas, mas enriquecedoras. Trata-se de uma forma identitária similar a dos atores, cujas características e cujos percursos se conhecem melhor atualmente. (DUBAR, 2009, p. 152)

Ao refletir sobre a construção de uma personagem e a criação do papel, Stanislavsky (1995, p. 4) confirma a necessidade de uma formação interior do indivíduo, e uma comunicação produzida através da análise e trabalho pessoal, além da análise e ações na direção do outro. A partir daí, o autor dos principais manuais de formação teórica e prática do Teatro no século XX, aponta para a comunicação, como elemento fundamental entre a descoberta do "eu" e dos "papeis" que a pessoa desempenhará na existência, dentro ou fora do palco. Stanislavsky diz o seguinte a esse respeito:

Quanto mais vezes experimento criar pessoas mentalmente, encontrá-las, sentir sua proximidade, sua presença concreta, mais me convenço de que, para alcançar o estado de "eu sou", a imagem física, externa (visão, de uma cabeça, corpo, modos de uma pessoa), não é tão importante como a sua imagem interior, o teor de sua entidade interior. Venho também a compreender que, em qualquer intercâmbio com outras pessoas, é importante não só conhecer a sua psicologia, mas também a de nós mesmos. (STANISLAVSKY, 1996, p. 42)

Em outra vertente, não menos importante, encontramos na primeira metade do século XX, o importante legado de Eugen Berthold Friedrich Brecht, que nasceu na Alemanha do final do século XIX e se transformou em destacado dramaturgo, poeta e encenador do século XX. Seus trabalhos artísticos e teóricos influenciaram profundamente o teatro contemporâneo, tornando-o

mundialmente conhecido, a partir das apresentações de sua companhia o “Berliner Ensemble”, realizadas em Paris durante os anos 1954 e 1955.

Como marxista, tendo vivenciado o intenso período das mobilizações da República de Weimar, que foi instaurada na Alemanha logo após a Primeira Guerra Mundial, tendo como sistema de governo o modelo parlamentarista democrático, obteve subsídio e estofo para criar o seu teatro épico.

Sua “práxis” é uma síntese dos principais realizadores e pensadores do seu tempo, voltados para um teatro engajado na formação identitária do povo alemão. Seu trabalho como artista concentrou-se na crítica ao desenvolvimento das relações humanas no sistema capitalista. Berthold nos lembra que:

[...] O drama da era científica entende o homem como parte daquele mecanismo inteiramente calculável que mantém em funcionamento a história mundial: trata o homem como instrumento dos órgãos executivos que o manipulam a seu bel prazer. (BERTHOLD, 2000, p. 504)

A partir de suas teorias, fruto de pesquisa constante e qualificada, Brecht desenvolveu, através do seu teatro épico, um estudo sobre a função principal da comunicação artística, introduzindo o conceito de “Teatro didático”. Esta forma de fazer teatro e pensar teatro tem o objetivo ensinar o público a refletir, a pensar a respeito de temas reais, sociais e políticos e principalmente a tirar conclusões. Assim, ele cria uma peça, dentro da peça, e altera os parâmetros temporais e estéticos, além dos objetivos até então esteticamente e estruturalmente estabelecidos.

A contribuição no estudo desse conceito de teatro, em conversa direta com a educação, tem, em Koudela e Santana, grandes expoentes. Os autores afirmam que, através da teoria da Peça Didática, Brecht busca uma solução reintegradora para a sociedade e para o impasse da alienação artística. E aqui, não menos que no conjunto de problemas onde se insere a filosofia marxista, vai encontrá-la na sociedade sem classes. Os autores explicam que:

Na Peça Didática, a realização do espetáculo fica condicionada à intervenção ativa do receptor na obra de arte no *Kollektiver Kunstakt* (ato artístico coletivo). A Peça Didática ensina, quando nela atuamos. Em princípio não há necessidade de plateia, embora ela possa ser

utilizada. Aqui, todos participam do espetáculo. Todos são o espetáculo. (KOUDELA E SANTANA, 2005, p. 150)

É importante também reiterarmos, como complementam os autores, que Brecht propõe dois instrumentos didáticos, quais sejam o *Handlungsmuster* (modelo de ação) e a *Verfremdung* (estranhamento), sobre o qual trataremos com mais detalhamento na introdução do próximo capítulo.

O conceito de *Handlungsmuster* visa radicalizar, de acordo com Brecht, a autonomia da obra de arte, o próprio autor como modelo.

Ao escrever a Peça Didática, Brecht abdica da autoria, na medida em que concebeu exercícios de dialética, nos quais o texto é experimentado cenicamente, visando à participação do leitor como ator e co-autor do texto.

Observem a figura do professor que surge no século XXI, que abdica da autoria da aula, na medida em que, a partir do pretexto apresentado nos conteúdos dos programas estabelecidos, não mais como protagonista absoluto, mas como facilitador, experimenta em sala de aula através da participação integral dos alunos os conteúdos apresentados, transformando o alunado em co-autor das aulas.

Tanto para o teatro contemporâneo, como para a educação, a libertação da obrigação de exercer a “hipnose do conteúdo discursivo” sobre um público ou alunado, apático e passivo, se faz sentir de forma especialmente positiva. Torna-se possível estabelecer novas fronteiras entre as partes, sem abandonar funções básicas de cada proposta comunicacional. E Brecht, no início do século XX, já preconizava esta afirmação.

O teatro e a educação, como formas distintas de manifestação pública, têm um “*gestus*” próprio. Esse “*gestus*” pode ser integrado através de uma “conversa” objetiva, no intuito de eliminar os campos hipnóticos já ilustrados acima, que sugerem realidades não favoráveis à comunicação, no século XXI.

A natureza do “*gestus*” é dialética, justamente pelo fato de ser simultaneamente símbolo e ação física construída a cada instante. É o que lhe

confere o status de *Gestische Sprache* (linguagem gestual), de acordo com Brecht.

O *Lehrstück*, ou peça didática, foi estudada à margem, a partir de pontos de vista artísticos, críticos e/ou políticos que impediam o acesso à sua poética. A marca registrada da vulgata brechtiana é pensar a Peça Didática como aprendizado e suporte de conteúdos que envelheceram. Observem que a proposta aqui vem sempre permeada de modernidade e de ações que visam a releitura de conteúdos tradicionalmente realizados, como acontece na Educação.

O “Teatro do Oprimido” de Augusto Boal, surge como consequência desse movimento participativo integral das partes envolvidas no fenômeno teatral. Surgiu da necessidade de reação às relações ditatoriais na América Latina, na década de 1960.

Boal concluiu por uma total desativação do papel do espectador, tendo em vista a sua libertação do papel de mero observador e, com isso, em última instância, a libertação do povo de sua passividade e impotência.

Todas essas experiências auxiliaram na formação dos novos parâmetros do que chamamos de “teatro contemporâneo”.

Ele surgiu após a segunda guerra mundial e trouxe um avanço significativo na observação dos valores reflexivos, voltados para compreensão do homem, de suas necessidades e realidades.

A partir da segunda metade do século XX, nos lembra Japiassu (2001, p. 22), com o advento de novas possibilidades didáticas, Herbert Read, Crítico dos mais conceituados entre as décadas de 1930 e 1950, e expoente do movimento de educação pela arte, que se impôs por seu espírito democrático e humanístico, tanto no campo da estética quanto em pedagogia, sociologia e filosofia política, confirma que o teatro e as artes de forma geral devem ser analisados sob o ponto de vista de uma dimensão pedagógica.

Essa nova abordagem do ensino através do teatro e de suas técnicas, fundamentou-se na especificidade da linguagem teatral e, ao mesmo tempo, na

compreensão de seus princípios psicopedagógicos. O eixo dessa perspectiva pedagógica teatral é a compreensão do teatro como sistema de representação semiótico, como forma de expressão artística e linguagem acessível a todo ser humano, e não apenas a um pequeno grupo de iniciados.

2.2 – EDUCAÇÃO PELA ARTE – SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX:

O conceito de Educação pela Arte foi desenvolvido na segunda metade do século XX, por Herbert Read, na busca de uma conversa direta entre estas duas vertentes. Ele afirma que a arte abraça dois princípios fundamentais:

1) **A Forma:** É uma função da percepção. O princípio de forma resulta na nossa atitude em relação ao que nos envolve, do aspecto objetivo universal e de todas as obras de arte.

2) **A Criatividade:** É uma função da imaginação. O princípio da criatividade, próprio da mente humana, leva à criação de símbolos, de mitos e fantasias, cuja existência é universalmente reconhecida pelo princípio da forma.

Existe aqui uma ambivalência de princípios, que se aproxima a um jogo dialético, em que se reveem todos os aspectos psíquicos da experiência estética, quer seja no aspecto biológico (o corpo) ou no aspecto social (o grupo, a comunidade). A partir daí, surge a conversa com a Educação.

As técnicas teatrais começaram a ser difundidas no final dos anos 50 do século passado e passaram a ser aplicadas como ferramentas comunicacionais, para suporte e complementação na formação docente, e na resolução de problemas voltados à comunicação, não só no âmbito da educação, mas também no mundo corporativo.

É o período dos grandes avanços tecnológicos do século XX, e com a chegada e multiplicação dos aparelhos de televisão nas casas, espalhadas em

grande parte do mundo, além dos avanços nas telecomunicações, a necessidade de preparação para a comunicação em massa e grupal é ampliada.

No Teatro, se busca inspiração e referência para a preparação deste novo modelo de profissional da comunicação moderna que transforma hábitos de multidões através da mídia eletrônica amplificada e influencia a forma de falar, agir e de se comportar, de forma geral.

Pinto (2004, p. 1), alerta para a convocação que a escola, enquanto instituição social, recebeu, com o intuito de atender de modo satisfatório às exigências da modernidade e ressalta a importância que existe no fato da escola aprender os conhecimentos referentes as tecnologias, para poder passá-los para sua clientela. Ela ressalta que é preciso que a escola propicie esses conhecimentos e habilidades necessários ao educando, para que ele exerça integralmente a sua cidadania. Porém, na aplicação das novas nomenclaturas, há que se destacar a conformação e sentido de palavras como "técnica" e "tecnologias". Pinto deixa claro que o desenvolvimento da técnica, da ciência e da tecnologia devem ser entendidos em estreita relação com as determinações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Assim, o Teatro começa a descobrir definitivamente que, além da televisão, um veículo que multiplica em milhares de vezes a visualização dos conteúdos e exige novas técnicas, também há uma nova “conversa” com a dança, com a música, com a literatura, com a formação do indivíduo em geral e principalmente com a educação.

Eclode, na segunda metade do século XX, uma gama significativa de experimentos teatrais voltados para a educação em todos os grandes núcleos mundiais. O mundo presenciou o casamento do Teatro com muitas linguagens diversificadas e a educação tem um papel preponderante nessa relação.

O teatro na educação, passa a ser pensado como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares extra-teatrais ou objetivos pedagógicos muito amplos.

Uma importante vertente dessa perspectiva, denomina-se “Play Way” ou Método Dramático. que consiste na encenação didática de situações para a assimilação de conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas do currículo.

A pesquisadora Dra. Beatriz Cabral, da Universidade Federal de Santa Catarina, desenvolve importantes estudos na linguagem do teatro aplicado à educação que se denomina “Drama como método de ensino”, utilizando-se do drama como instrumento estético no fazer educacional.

Segundo Cabral (1998, p. 19), a singularidade do drama como processo é que é possível considerá-lo tanto como método de ensino, permitindo abordar e desenvolver qualquer tema ou situação dentro ou fora do currículo. O drama pode ser caracterizado como uma atividade independente das demais disciplinas. Mas capaz de gerar interesse ou pontos de ligação com qualquer outra das áreas curriculares.

Com a educação, contudo, distingue-se um pouco do que chamamos de Teatro-Educação. O drama como método, eixo curricular e/ou tema gerador surgiu inicialmente nos países de língua inglesa e de acordo com Cabral constituiu-se numa subárea do fazer teatral e baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação (selecionado pelo professor ou negociado entre professor e alunos). Como processo, o drama articula uma série de episódios, os quais são construídos e definidos a partir de convenções teatrais criadas para possibilitar seu sequenciamento e aprofundamento.

Nessa abordagem de Teatro-Educação, permeada pela ludicidade, instrumentos poderosos de comunicação, como a leitura e apreensão da realidade humana são trabalhados, sempre na perspectiva da realização do processo de formação. Fica claro que não há qualquer preocupação com a formação do artista, mas sim, o domínio da comunicação e expressão teatral, movimentando-se numa área permeada pela afetividade, cognição, psicomotricidade e ética.

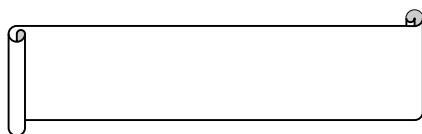
Assim, o teatro chega ao final do século XX, como uma arte multimídia, que conversa com todas as áreas da arte, sem descaracterizar a sua base artesanal e personalíssima.

Tanto a formação teatral da última etapa do século XX, como as realizações teatrais demonstram o quanto a “conversa” com outras áreas dinamizaram a cena teatral. Da mesma forma, o teatro empresta à comunicação, e a partir dela para a educação, inúmeros recursos para a realização de seus propósitos.

Todo esse contexto se deve a muitos profissionais do teatro, da comunicação e da educação, além de outras áreas, que poderiam ser citados e estudados aqui, mas como não é o fulcro desta pesquisa, o que nos interessa é percebermos que o Teatro como um todo chegou ao século XXI em larga conversa com todas as áreas de atuação.

Essa conversa abriu caminho para que as técnicas teatrais fossem aproveitadas como suporte comunicacional, na direção da formação docente, e em especial no nosso caso, na formação docente para o ensino superior.

Sobre estas técnicas, aplicadas diretamente para a formação docente do professor universitário, utilizadas pelo Projeto Mestre, discorreremos a seguir.



*“Eu percebo uma fúria em suas palavras,
mas não entendo nada do que você diz.”*

William Shakespeare

Othello, 1603

3. O PROJETO MESTRE:

“A Arte é pensar por Imagens.”

Victor Chklovski

Este capítulo é dedicado integralmente ao Projeto Mestre, porque sentimos que, na sua constituição, nos princípios que embasam sua realização, e na “arquitetura” que gera a sua organização, é que os estão elementos fundamentais para a compreensão e análise, não só da proposta, como também dos depoimentos que servirão de base para a nossa pesquisa.

Optamos por detalhar e ampliar a explanação sobre o Projeto Mestre e sua constituição neste capítulo, inicialmente por ser uma solicitação da banca de qualificação, mas também porque ao longo da análise das entrevistas, observei que os professores entrevistados faziam referência a diversos aspectos que norteiam o referido Projeto, e que precisariam ser apresentados aqui.

Também tem o objetivo de ser útil, através deste detalhamento, para outros pesquisadores da formação de professores do ensino superior.

3.1 – A GÊNESE DO PROJETO MESTRE - ORIGEM E DESENVOLVIMENTO:

Ao iniciar o trabalho docente dentro da Recriarte – Escola de Arte, nos idos da década de 80 do século passado, percebi, como gestor e coordenador

da área teatral, que os profissionais selecionados para lecionar vinham de formações muito díspares.

Senti então, a necessidade de elaborar algumas referências para esta equipe em formação, que ultrapassasse os limites do conteúdo, e chegasse até a condição estratégica para a aplicação dos exercícios pontuais em sala de aula.

Esse foi o primeiro passo que dei, para pensar e refletir sobre a atuação da didática, voltada para a Educação.

Em suas notas sobre a experiência e o saber da experiência, Larossa (2002, p.20) afirma que é comum pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Para ele, se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica.

Pensando nisso, comecei a elaborar uma ponte direta entre o que a “teoria” ensinava e aquilo que a “prática” apontava, como indício de novas descobertas para as minhas necessidades como idealizador de um projeto que necessitava desse suporte.

Ao questionar as novas exigências educacionais e da profissão docente, Libâneo (2013, p.28) afirma que a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção de informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação.

Posteriormente à fase inicial de implantação de nossa Equipe docente, começamos a receber, em nossa Escola, alunos advindos de diversas áreas, que buscavam, através dos cursos de teatro livre ou de oratória a partir da expressão verbal, melhorar sua performance comunicacional, como acontece até os dias atuais.

Porém, o maior contingente era de professores, e em especial, professores universitários, que sentiam grande dificuldade em comunicar-se em público e, mais que isso, sentiam uma dificuldade imensa em gerar uma

condição estratégica de interesse do alunado para os conteúdos que eram apresentados num formato tradicional, conforme tinham aprendido na sua trajetória discente.

Cada professor que chegava e começava a fazer uma conexão entre os conteúdos teatrais das aulas e seu processo docente, conseguindo um resultado satisfatório, indicava diversos colegas para fazerem o mesmo e o trabalho foi se desenvolvendo de forma vertiginosa.

Durante todo o desenvolvimento dessa trajetória inicial, fiz anotações de cada necessidade apresentada, de cada estratégia proposta, e do resultado que as ações didáticas, propostas em sala de aula, geravam para estes professores, em busca de algum suporte, para o desenvolvimento do seu ofício.

A base do suporte oferecido partia da proposta de que o “protagonista”, deixava de ser o professor, passando esse papel para o aluno, e dessa forma teríamos que desenvolver estratégias, como acontece nos palcos, quando se idealiza e se constroi um espetáculo, em que todas as propostas são para atingir, afetar, contaminar e interagir com a plateia.

Isso não quer dizer que os “atores” não têm importância; pelo contrário, eles são fundamentais para que um espetáculo aconteça e devem ser lembrados e valorizados. Porém, quando se assiste um espetáculo e se lembra do todo, como referência positiva, o trabalho de cada ator e equipe teatral foi cumprido, pois o espetáculo é o objetivo maior do que a imagem particular de um ou outro participante, quer sejam os atores, os autores, ou o diretor.

Da mesma forma com a docência: quando o estímulo faz com que o aluno apreenda o conteúdo desejado, transformando-o em seu, o trabalho do professor foi realizado com total propriedade, muito além do que simplesmente a realização de uma performance de aula elaborada.

E foi pensando nesse sentido de formação didática, em que o aluno aprende a buscar a informação e os elementos cognitivos para analisá-la criticamente, e dar a ela um significado pessoal e único, e em que o professor assume um novo papel, não mais de protagonista da aula, mas de estimulador

e mediador desse processo, que começamos a nortear nossa proposta de contribuição à docência, através das técnicas teatrais.

As técnicas voltadas para a comunicação, advindas do teatro, aliadas a práxis, ou seja, um pensamento reflexivo sobre as necessidades do alunado em sala de aula, foi o primeiro passo para a instalação “Projeto Mestre”, projeto de formação didática através das técnicas teatrais, foco da nossa pesquisa.

Percebi pouco a pouco que o elemento gerador de interesse nos alunos não era apenas o acesso à informação, mas sim, “ser tocado”, “ser atingido” e “ser afetado” por aquele conteúdo.

Detectei assim, que a troca de informações, conhecimento e experiências, em que o professor é o estimulador estratégico, auxiliado pelas técnicas de comunicação e pela reflexão a partir da aplicação das mesmas, que, no nosso caso, eram extraídas do Teatro, se configuravam numa nova forma de pensar a formação didática docente.

Os professores que procuravam a Recriarte sentiam a necessidade inicial de terem uma formação para conseguirem estar em público, falar em público, portar-se em público, interagir com os complementos tecnológicos e, finalmente, vinham em busca do domínio de novas técnicas comunicacionais que gerassem novas estratégias individuais e coletivas em sala de aula, que facilitassem a comunicação e, conseqüentemente, o interesse do alunado e o aprendizado qualificado.

É fácil compreendermos esse aumento de procura dos profissionais voltados à educação, em especial à educação superior, naquele período, pois dois acontecimentos foram estruturais para esta busca: o aumento das Instituições de ensino superior e a chegada da rede mundial de computação, que trouxe consigo largas mudanças no que diz respeito ao acesso à informação.

O motivo do aumento significativo das Instituições privadas de cursos superiores no Brasil, a partir da segunda metade da década de 80, até o final da década de 90, numa proporção acelerada, está no fato de que estas Instituições começaram a necessitar e a recrutar mais professores. Estes professores, que,

na sua maioria, eram profissionais atuantes nas diversas áreas, estavam pouco habilitados e pouco preparados para a docência.

Na pesquisa apresentada por Martins (2000, p. 2), podemos constatar que, no início da década de 1980, entre 1980 e 1985, foram registradas 1.377.286 matrículas no ensino superior brasileiro, e, já em 1998, havia 2.125.958 estudantes matriculados na graduação. Outras diversas fontes de pesquisa também apresentaram este crescimento significativo. (ANEXO B - Tabelas e Gráficos)

A chegada da rede mundial de computadores, como citamos acima, também alterou o paradigma de que o professor e só ele, detinha todo o acesso ao conhecimento. Era comum recebermos, nesse período, muitos professores que nos procuraram para saber como trabalhar com esta nova realidade, que tirava o protagonismo absoluto do professor como detentor do conteúdo de aula e transformava sua função, para um “facilitador”, na direção da compreensão e interpretação dos conteúdos, agora socializados de forma mais democrática.

Foi nesse quadro, de suporte à docência através das técnicas teatrais aplicadas em sala de aula, e de uma pesquisa pessoal ininterrupta, já partilhada por alguns profissionais dentro da Escola Recriarte, naquele período, que, em 1995, tive o convite de uma Escola de excelência voltada para a Pós-graduação em Direito, no intuito da criação de um curso específico que preparasse, na prática, os professores interessados em lecionar no ensino superior, utilizando as técnicas de comunicação advindas do teatro, selecionadas e trabalhadas pelo Projeto Mestre.

A experiência em larga escala do Projeto Mestre foi pioneira, com alunos de pós-graduação que tinham interesse em lecionar. Eram diversas turmas, de áreas diversas dentro do Direito, formadas também por um público bem eclético, com o objetivo de se transformarem em professores universitários.

Para que não existisse qualquer choque de informação, ou incompreensão da proposta por parte do corpo docente daquela Instituição de Ensino, seu diretor resolveu fazer a referida formação e oferecê-la à sua equipe docente, composta por professores que já atuavam como professores há anos.

Foi montada uma turma só para os docentes, em paralelo às turmas em que ministrávamos o referido curso.

Foi uma fase riquíssima de aprendizado e aplicação da proposta, em que alguns dos alunos que se formaram tornaram-se professores universitários referenciais, pela qualidade e pelo interesse que aprenderam a gerar em seus alunos, creditando a isso, dentre outros fatores, a aplicação das técnicas teatrais em sala de aula.

Já os professores que se disponibilizaram a realizar a formação proposta relataram, em diversas ocasiões, o salto qualitativo que essa formação trouxe para a sua relação com a docência e na sua constituição enquanto professor. Materializava-se aí, na prática, dentro de uma Instituição de Pós-graduação, o “Projeto Mestre”.

Nóvoa (2002) já afirmava, desde o início da última década do século XX, que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional, no seio do professorado e de uma cultura organizacional, no seio das escolas.

Ele confirmou, nesse período, que a formação de professores ignorava, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Estes dois "esquecimentos" inviabilizavam que a formação tivesse como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Nóvoa ainda complementa seu pensamento dizendo que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada....**É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico*. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico.** * E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 2002, p.8) *grifo nosso.

Porém, há que se registrar que uma mudança paradigmática, nesse sentido, esbarra em grande dose de preconceito e desvalorização, em especial porque a compreensão, naquele período, da possibilidade de uma área compreendida como apenas artística – o Teatro – constituída por indivíduos pouco afeitos ao pensamento científico, e, sim, ao sensível e lúdico, não se conectavam com as propostas até então vigentes.

Todos sabiam, já naquele período, que algo tinha que ser alterado, que as aulas convencionais, no sistema convencional, com formas de aplicação convencionais, não se sustentariam por muito tempo, porém, como sabemos, mudar não é fácil e percebemos que as mudanças, dentro da Educação, parecem que são mais difíceis ainda, tendo em vista a resistência que até hoje existe, partindo de Instituições e professores, no intuito dessa necessária mudança paradigmática. Cedro nos lembra que:

Até pouco tempo atrás, as aulas eram realizadas de forma convencional (aprendiz – educador), onde o professor entrava na sala e ministrava a aula, os alunos escutavam e escreviam tudo o que era ensinado. Os recursos utilizados eram a lousa, giz, carteiras, lápis e cadernos e para debater temas em sala, os professores precisavam pesquisar muito e usavam como fonte: os livros, revistas, jornais, etc. O mesmo acontecia com os alunos que, para fazerem seus trabalhos escolares, tinham de recorrer ao mesmo recurso. Agora tudo mudou. (CEDRO, 2001, p. 37)

E pensando em tudo isso, Libâneo (2013) nos traz um questionamento: “Haverá lugar nessa escola para um professor diferente do modelo já estabelecido?”, “Onde fica o professor nesse novo paradigma da formação docente, em que a figura do professor deixa o protagonismo da aula para os alunos?”, e eu complemento com a seguinte questão, foco dessa pesquisa: “Os professores que formam didaticamente outros professores para assumirem a docência no ensino superior, através de técnicas advindas do Teatro, tem com isso uma contribuição para sua constituição identitária enquanto professores?” E caso seja positiva essa contribuição, ela é consciente? Foram estas questões que nos trouxeram até esta pesquisa. Neste sentido, Libâneo contribui, dizendo que:

Não só o professor tem seu lugar, como sua presença torna-se indispensável para a criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas variadas de intervenção educativa urbana... As universidades necessitam de um novo professor, capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação, através de habilidades comunicativas*, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias. (LÍBÂNEO, 2013, p.29)

Hoje já são mais 30 professores que fazem parte do Projeto Mestre, todos com formação acadêmica e que prestam serviços educacionais para o Projeto Mestre, em diversas instituições de ensino em todo o Brasil e no exterior, além dos cursos ministrados dentro das Unidades da Recriarte. No item, “arquitetura do Projeto”, explicaremos melhor como é feita a seleção, o treinamento e a manutenção da Equipe docente.

3.2 - PRINCÍPIOS QUE EMBASAM O PROJETO MESTRE

São três os princípios que embasam o Projeto Mestre, desde a sua criação:

- a) **Princípio da Comunicação**
- b) **Princípio do Distanciamento**
- c) **Princípio do Estranhamento**

3.2.1 Princípio da Comunicação:

Este princípio está ligado diretamente ao processo interativo entre as partes, em que as interações são realizadas em comunidade, ou seja, em grupo, e em ambientes colaborativos de aprendizagem.

Ele pressupõe uma via de mão dupla; não só no reconhecimento do conteúdo apresentado, mas também na compreensão, de parte a parte, dos códigos estabelecidos.

Utilizado em larga escala, como princípio basilar dentro do universo teatral, este princípio é utilizado também de forma significativa na área de

marketing e publicidade, pois, se não houver comunicação, produtos e serviços não são absorvidos pelo público-alvo da proposta.

Os processos e estratégias colaborativas, resultantes do princípio da comunicação, integram, segundo Dias (2001, p. 1), uma abordagem educacional na qual os alunos são encorajados a trabalhar em conjunto no desenvolvimento e construção do conhecimento.

A aprendizagem em grupo ou colaborativa é baseada num modelo centrado no aluno, promovendo a sua participação dinâmica nas atividades e na definição dos objetivos comuns do grupo.

Segundo Harasim (1997, p.150), os processos de conversação geram múltiplas perspectivas e larga escala de argumentação, que ocorrem nos grupos de aprendizagem colaborativa, e podem explicar porque é que este princípio de aprendizagem promove um maior desenvolvimento cognitivo do que o que é realizado em trabalho individual pelos mesmos indivíduos.

Lembramos que este princípio norteia todo o processo de formação didática, e, com destaque nesse momento, para a formação em EAD, na qual os professores ainda não dominam plenamente os caminhos para a aplicação do referido princípio, e encontram largas dificuldades para desenvolverem a sua comunicação, através os implementos tecnológicos a distância, muitas vezes passando a acreditar que não são bons professores, porque não dominam esta modalidade de comunicação didática docente.

No final do século passado, Wilson e Ryder (1998, p. 2) já detectavam que as comunidades de aprendizagem em EAD podem se transformar em “metáforas alternativas” aos sistemas de ensino tradicionais, para os quais o desenvolvimento de métodos e estratégias orientados para um ensino efetivo, sequencial e centralizado não conseguem promover a captura da atenção e principalmente da participação, como acontece numa formação presencial.

Criamos um estudo para acompanhar esta tese, por sabermos da importância que a tecnologia tem hoje em dia no suporte da constituição identitária docente. Ele tem o título de “suportes didáticos de comunicação tecnológica - uma conversa entre a tecnologia, a comunicação e a educação,

voltada à formação identitária docente”. Através dele, o leitor poderá refletir sobre a importância, da compreensão e incorporação de estratégias para utilização dos referidos implementos tecnológicos na sala de aula. (APÊNDICE A – Suportes didáticos da comunicação tecnológica)

Para nortear o desenvolvimento prático da técnica, que nada mais é do que um conjunto de procedimentos ligados a uma arte ou ciência, a partir do “princípio da Comunicação”, instituímos dentro do Projeto Mestre o estudo e aplicação dos “modelos de comunicação”.

Eles são elementos condutores para que as respostas práticas apareçam e se constituam, de preferência num contexto científico, apto a repetições e resultados comprovadamente sustentáveis. A estes modelos, chamamos genericamente, dentro do Projeto Mestre, de “ Comunicação Estratégica”, pois são pensados e elaborados a partir do estudo e da aplicação constante, e análise permanente dos resultados. Falaremos mais deles à frente, quando estudarmos a constituição dos “modelos de comunicação”, selecionados e utilizados pelo Projeto Mestre (p. 50).

Ocorre que o teatro, por excelência, apesar das várias incursões nas diversas áreas, inclusive na educação, como vislumbramos no capítulo anterior, nunca registrou oficialmente um estudo sobre as técnicas que compõem a sua incursão no universo da formação didática do docente e, em especial, do docente que atua nos cursos universitários.

Tivemos, no século XX, diversos empréstimos de dinâmicas extraídas do teatro para diversas áreas, como a psicologia, através do psicodrama, em que os sujeitos escolhem os papéis que vão desempenhar na dramatização, extraída das técnicas teatrais, ligada a uma situação com forte carga emocional, o que dá ao terapeuta a oportunidade de apreender os sintomas que afloram no relacionamento entre os participantes.

Também no mundo corporativo, observa-se, com frequência, a utilização de dinâmicas grupais e lúdicas advindas do teatro, para se observar as reações do indivíduo em grupo, nas seleções de perfis profissionais e treinamentos de diversos portes.

Porém, o hiato existente de uma literatura específica que norteie integralmente a contribuição das técnicas teatrais, para o auxílio na formação didática do docente e comunicacional, é o motivo pelo qual muitas pessoas confundem técnicas teatrais com o próprio ato de fazer teatro. É claro que há relação entre as propostas, mas são propostas distintas, pois as técnicas teatrais podem servir a qualquer interlocutor, em circunstâncias diversas comunicacionais, como são, no nosso caso, utilizadas como suporte à formação didática do professor universitário.

Quando propusemos, há muitos anos, a utilização do “princípio da comunicação”, através do estudo da contribuição das técnicas teatrais para a formação didática do professor universitário, recebemos muitas críticas e muitos questionamentos a respeito da proposta apresentada.

Muitos profissionais dos dois segmentos, teatro e educação, afirmavam que o teatro como arte até pode e deve ser um suporte em sala de aula, para a formação artística do alunado ou para o devido suporte literário, através de encenações da literatura, mas não poderia ser utilizado como um dos suportes para a formação didática docente, pois as duas áreas, na visão desses críticos, caminhavam por trajetórias até paralelas, mas não congruentes. Ao nosso ver, eles não aplicavam aí o “princípio da comunicação”, que mostraria o quão é possível e congruente essa aplicação.

Pouco a pouco, ao compreenderem a proposta do nosso trabalho e o estudo minucioso que fizemos das técnicas teatrais aplicadas, para o devido suporte na formação didática do professor universitário, esta imagem foi sendo alterada e um novo paradigma começou a ser criado.

3.2.2 – Princípio do Distanciamento:

O princípio do “distanciamento”, muitas vezes, é confundido com “ausência”, “pouco interesse” e “falta de percepção” do detalhe, pela “distância” entre os interlocutores. Porém, este princípio, muito utilizado no Teatro, e que o Projeto Mestre utiliza na formação docente, reflete exatamente ao contrário, pois, a partir da sua função dialética, esse princípio proporciona ao agente da

proposta, no caso da docência, o professor, a condição de, através distanciamento, alcançar uma visão periférica da aula, do alunado e da sua atuação docente, e, para tanto, tem que afastar-se simbolicamente do interlocutor, porém, a uma distância que lhe permita vislumbrar o todo, sem perder os detalhes que auxiliam na sua constituição e atuação docente.

Poderíamos comparar o “distanciamento” à íris dos nossos olhos, ou mesmo, à objetiva de uma câmera com objetiva regulável, de qualidade. Para focar, e a imagem não perder detalhes, a nossa íris tem um movimento de aproximação e afastamento, até conseguir um ponto em que chega a focar e ver tudo de forma nítida, o mesmo acontecendo com a objetiva de uma boa câmera.

Dessa forma, traduzindo o princípio do “distanciamento” para o universo docente, o professor consegue participar integralmente da trajetória do alunado, sendo muito mais útil e participativo, a partir do momento em que ele conseguir analisar melhor e contribuir de forma diferenciada para a formação dos seus alunos.

Este princípio visa evitar o envolvimento plenamente emocional em sala de aula, que limita a visão do professor, para que possa ter uma atitude analítica e crítica frente ao que lhe é mostrado.

Se observarmos, muitos professores preparam suas aulas e as repetem integralmente, turma a turma, como se não existissem diferentes receptores e interlocutores que possam interferir e ajudar a construir a sua performance.

Preparam suas aulas em fichas, slides ou esquemas diversos e as repetem com toda a propriedade de quem discursa com eloquência e sapiência do tema, porém, fechado em seu mundo e em seu conteúdo.

Aqui, o professor está isolado, mesmo que pareça estar em comunicação direta com o alunado. As “quatro paredes” o protegem numa redoma permeada pelo conteúdo intelectual, diante de um alunado que até parece receptivo, porém é passivo e sem atitude.

É a visão embaçada da realidade, principalmente porque, ao mesmo tempo que o referido professor pode estar integralmente ali, dedicado e ativo, está isolado e não percebe, dessa forma, quaisquer necessidades do alunado.

Se o professor limpar sua visão, distanciando-se, e “focar” nos alunos, numa condição de observador do processo, aplicando o “princípio do distanciamento”, objetivado e consciente, o efeito natural será a quebra da “quarta parede”, ou seja, ele passará a enxergar de verdade o seu “público-alvo”, e conquistará um contato muito maior com o alunado, que, a partir daí se sentirá motivado por perceber que está sendo percebido, visto e orientado, de maneira consciente e estratégica.

Quando se quebra essa “quarta parede”, como no Projeto Mestre é proposto, inicia-se um novo ciclo de relação e, por conseguinte, de estranhamento (como veremos no próximo princípio do Projeto Mestre) e mudanças no que se pode denominar habitual e cotidiano.

Vendo as coisas sempre tal como elas são, elas se tornam corriqueiras, habituais e, por isso, incompreensíveis. Estando identificados com elas pela retina, não as vemos com o olhar distanciado.

Vivemos mergulhados nesta situação petrificada e ficamos petrificados com ela. Alienamo-nos da nossa própria força criativa e plenitude humana ao nos abandonarmos. inertes, na situação docente habitual, que se nos afigura eterna.

Assim, o “princípio do distanciamento” é um dos pilares do Projeto Mestre, na busca de um olhar aguçado e cada vez mais assertivo, na descoberta de soluções didáticas para os desafios que surgem dia a dia dentro e fora das salas de aula.

3.2.3 – Princípio do Estranhamento:

Quando nos referimos à palavra “estranhamento”, muitos leitores podem entender que este princípio está ligado “ao espanto”, “ao pasmo diante de algo que não se conhece ou não se espera”, ou mesmo ao que é “esquisito”, porém,

no Teatro, o estranhamento está ligado a “descoberta”, ao “novo”, “ao diferente”, ao “incomum”, que gera interesse, e através do interesse, a reflexão.

Uma das primeiras lições que um dramaturgo recebe, bem como qualquer bom diretor ou encenador teatral, é de que deve buscar a geração de vários pontos na proposta cênica, nos quais se detectem polos de “estranhamento”, o que gerará interesse permanente da plateia, que naturalmente ficará envolvida com o fato novo, a situação inusitada, o conceito invertido, que formam o caminho para que ele próprio, o público, consiga descobrir para onde esta situação ou informação inusitada poderá levá-lo.

Na Educação o processo é o mesmo, porque o “princípio do estranhamento” favorece a descoberta constante, atraente e agregadora.

No Projeto Mestre, este princípio é largamente utilizado, principalmente porque é um elemento que tem faltado em grande parte das estratégias docentes da atualidade, mesmo com tantos recursos que hoje estão disponíveis, quer sejam de conteúdo, quer sejam de materiais e suportes.

No século XX, como indicamos no aporte teórico, introdutório desta tese, Bertold Brecht pesquisou de forma ampla a questão do “estranhamento”, para a elaboração do seu “Teatro Didático”.

Brecht (1967, p.14) retrata o termo “efeito de estranhamento”, como um efeito para gerar interesse e consciência ao espectador. Ele diz que “o objetivo do estranhamento é tornar claro ao espectador que ele está na frente de uma obra de arte, de uma ilusão, ou seja, de algo que deve ser explorado, refletido e questionado.

Porém, o que nos interessa no aspecto didático advindo desse princípio, é que o “estranhamento” torna o público-alvo um elemento ativo e participante.

Acreditamos que essa participação ativa gera interesse e atenção ao fato, como dissemos ao citarmos sua definição: por ser algo extraordinário, passa a ser percebido, admirado, questionado e interiorizado.

Porém, o estranhamento causado, num primeiro momento, pela proposta dessa conversa entre o Teatro e a Educação, nos fez observar que há uma gama

de elementos de composição participantes dessa conversa, que não podem ser esquecidos, e que por muitas vezes se confundem com o Teatro, propriamente dito: as técnicas teatrais, sobre as quais falaremos ainda neste capítulo.

Estas técnicas, que advém diretamente do teatro, estruturam-se a partir de “modelos de comunicação” que dão lastro científico a toda a proposta apresentada. A seguir, apresentaremos o “modelo de comunicação” escolhido para servir de base estrutural na implantação do Projeto Mestre.

3.3 – MODELOS REFERENCIAIS E O SISTEMA DE COMUNICAÇÃO,

APLICADOS NO PROJETO MESTRE:

Inicialmente cabe elucidar ao leitor sobre o que significa um “modelo de comunicação”: É um modelo que representa uma forma ideal, um caminho para se alcançar os objetivos comunicacionais. Por isso, e no caso da comunicação, conhecer os modelos implica conhecer as formas de comunicar.

Para compreendermos melhor o sentido de um “modelo de comunicação” voltado para o teatro, recorremos a Alves (2001, p. 85), que diz ser a comunicação um dos objetivos centrais na apresentação de uma peça teatral e, na grande maioria dos casos, o artista quer estabelecer uma conexão com seu público. Entende-se, aqui, a noção de teatro como a união entre o conjunto de artistas e a plateia, ou seja, entre duas partes ativas e participantes do processo, mesmo que estejam em posições diferentes.

De fato, não se consegue conceber a ideia de teatro sem nenhuma dessas partes. Ainda que pudéssemos pensar na possibilidade de os artistas serem sua própria plateia, pensar esta, sem aquela, parece algo absurdo.

O mesmo ocorre com o professor consciente. Conceber uma aula sem a participação dos alunos, parece algo sem sentido, em termos comunicacionais.

E, para se conseguir realizar a proposta comunicacional, quer seja na Arte, ou na Educação, há que se percorrer caminhos, ou melhor, sistemas.

Vários sistemas foram criados até hoje com este objetivo, de dar suporte para a implementação de objetivos comunicacionais. E são os sistemas escolhidos pelo Projeto Mestre para sua realização, que passamos a apresentar: Eles são dois: o “Modelo de comunicação interpessoal de Schramm” e o “Modelo linear de Shannon e Weaver”, selecionados por suas características participativas e interativas.

O modelo de comunicação interpessoal de Schramm (1972, p. 53) tem como aspecto inovador o fato de levar em consideração a relevância do “feedback”, ou seja, a resposta do interlocutor, no ato comunicativo, aspecto esse quase ignorado por diversos outros sistemas.

Aqui há uma interdependência do emissor e receptor, gerando assim a necessidade, neste sistema, de existir o diálogo

No Projeto Mestre, mesmo em situações em que a comunicação tem características de comunicação de massa, este modelo traz referências muito positivas, pois agrega as partes e gera o interesse necessário e a participação ativa de todos os envolvidos.

Já o modelo linear de comunicação proposto por Shannon & Weaver (1949, p. 7) é uma referência estratégica para o desenvolvimento da proposta educacional voltada para a comunicação.

Por meio deste modelo, buscaremos explicar a relação entre artistas e plateia e entre professores e alunos, sob a ótica da comunicação.

A comunicação entre indivíduos se faz presente desde as épocas mais primitivas. Para Alves (2001, p. 85), quer seja por meio de fumaça ou por fibra ótica, o ser humano transmite e busca transmitir informações de um modo cada vez mais rápido, prático e eficiente.

Num dos modelos de comunicação que nos interessa, de Shannon & Weaver, observamos que se estabelece um “processo comunicacional”, para auxiliar a compreensão de todo o caminho que é desenvolvido, tendo em vista cada tipo de “ruído” que chega até nós.

A partir dos signos, verdadeiros sinais construtores de pontes para a comunicação, a mensagem consegue chegar de forma consolidada ao destinatário, criando assim a condição da apreensão do conteúdo que a fonte deseja transmitir.

O gráfico a seguir nos mostra com maior propriedade o referido sistema de comunicação, que serve de modelo para estudo e análise em diversas áreas:

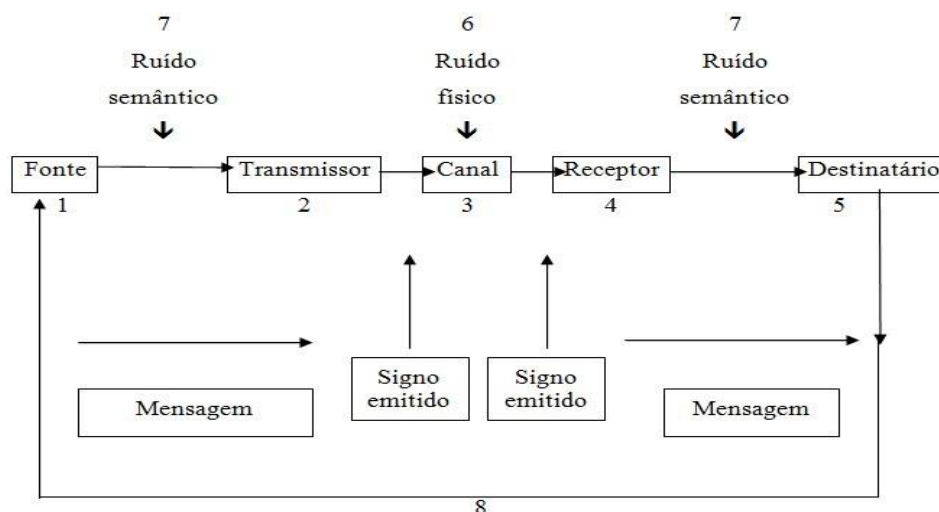


Figura 1 – Representação do modelo original de comunicação de Shannon e Weaver Fonte: Coelho Netto, 2011, p. 198.

A figura busca representar a existência de uma fonte de informações geradora de mensagens, que serão codificadas por um emissor que, utilizando um suporte físico, um meio ou um veículo, transmite e transfere os signos em direção a um receptor que realizará a decodificação dos signos utilizados no processo de codificação, a fim de reconstituir a mensagem que será acessada pelo destinatário.

Esse processo indica a possibilidade da interferência de ruídos provocados a partir de uma fonte material, como também gerados pelas possíveis distorções do significado da mensagem no momento de sua geração, que corresponderiam às questões semânticas que ocorrem em todo processo de comunicação, quando da passagem da codificação à decodificação.

Nesta linha, a teoria da informação acaba por acentuar o papel da fonte que, além de representar o elemento central da comunicação, quando determina

o conteúdo da mensagem, também assume o papel de controlar os efeitos que a mensagem produziu no destinatário, através do processo de “feedback”.

Na educação, esta consciência se faz necessária, para um bom resultado docente, porque não adianta o professor ser detentor de um conteúdo ímpar, se a mensagem não produzir no aluno, seu destinatário, um efeito transformador que, por princípio, deve ser estimulado, controlado e direcionado pelo professor. Ou seja, se a mensagem codificada pelo professor, no ato docente, não transferir os signos de forma adequada ao receptor, que é o aluno, pode prejudicar a reconstituição da mensagem captada, gerando assim um ruído difícil de ser administrado e sanado.

É importante observar, segundo Gomes (2010, p.1), que a seta representativa do feedback (8), não indica apenas a possibilidade de controle que a fonte pode ter sobre o efeito da mensagem, mas pode também significar a possibilidade de retroalimentação; isto é, de realimentar, de alimentar algo que moveu nossa percepção, o que significa, num processo de comunicação, interpelar, interferir e fazer comunicação, a partir do movimento de retorno em direção à origem da mensagem.

Esse movimento representa a ação da interpretação e/ou reconstrução da mensagem original pelo elemento que a recebeu e que se denominou, no primeiro momento, de receptor. Na sala de aula, acontece a mesma coisa. Medidas as proporções da proposta, é fundamental, para que exista comunicação, que exista um movimento de retorno, do alunado na direção do professor e, assim, um processo vivo e dinâmico, além de participativo, que alimentará o professor e também o constituirá, constantemente.

Quando a mensagem é transmitida e ocorre um retorno do receptor, a mensagem foi reconstruída e pode, nesse retorno, oferecer à fonte inicial uma percepção de que a outra ponta do processo também representa uma fonte e que, nesse exato momento da ação, inversamente ela (a fonte iniciadora do processo) torna-se a receptora da resignificação que sofreu a mensagem original. Neste caso, então, o feedback pode também ser compreendido como um movimento de interferência, de “desequilíbrio” do ponto de partida do processo de comunicação.

Estes são os sistemas dos compositores do Projeto Mestre e que lastreiam toda e qualquer análise realizada dos resultados dentro e fora da sala de aula. O importante no sistema de comunicação é que o receptor converte os sinais em uma mensagem e o destino é aquele no qual se quer que ela chegue.

Observo, na minha jornada profissional, muitos professores que não compreendem o porque não conseguem comunicar seu conteúdo rico em possibilidades e qualidade, ao alunado ávido, visto que, para ele, professor, tudo parece tão claro e de fácil compreensão.

O que ele não percebeu é que, neste caso, há um hiato entre os códigos por ele apresentados, e os códigos existentes e praticados por aquele grupo de alunos.

O estudo detalhado e a aplicação dos sistemas de comunicação, permitem que um professor passe a fazer parte do processo comunicacional como um todo, dentro da sala de aula, de forma consciente e estratégica.

É importante lembrarmos que fazem parte deste sistema “os ruídos”, que são fontes de perturbação que fazem com que a mensagem chegue distorcida ou que nem chegue a seu destino.

Um dos grandes objetivos de Shannon & Weaver era eliminar ao máximo tais ruídos em sistemas de comunicação. Se fizermos uma analogia com a trajetória da comunicação docente em sala de aula, encontraremos uma grande similitude na proposta estratégica dos professores, que buscam eliminar os ruídos constantemente detectados, em todo o processo da sua atuação docente, e que atrapalham a compreensão do conteúdo proposto.

O Projeto Mestre, para refletir a sua prática, utiliza os sistemas de comunicação escolhidos e apresentados acima, aplicados através de técnicas selecionadas para a formação docente.

3.4 – AS TÉCNICAS APLICADAS NO PROJETO MESTRE -

DIVISÃO E FUNÇÕES:

Quando eu iniciei a proposta do Projeto Mestre, ou seja, a implementação didática através de técnicas advindas do Teatro como suporte didático para o docente do ensino superior, percebi uma lacuna imensa na literatura especializada, pelo fato de que não existia qualquer literatura pontual que nos desse suporte, de forma objetiva, para o desenvolvimento e aplicação dessas técnicas, na docência.

Assim, no intuito de formular uma base didática qualificada diante da minha proposta, além de um suporte ao meu estudo científico, criei, selecionei e codifiquei um conjunto de técnicas que fazem parte do universo teatral e que, ao meu ver, devem compor qualquer ação comunicacional. Aos blocos compostos por estas técnicas, chamei de “corpo”.

Vale lembrar que a expressão “corpo” dentro das Artes Cênicas, significa “conjunto” ou “bloco”, ou seja, quando utilizarmos a terminologia “corpo”, estamos nos referindo ao “conjunto” de elementos que lastreiam a técnica em evidência.

Cada “corpo” específico de técnicas que criei forma um segmento de conteúdo necessário para a formação integral de qualquer docente que tenha como objetivo expressar-se, utilizando-se dos recursos existentes nas técnicas teatrais. São elas:

- O Corpo Expressivo**
- O Corpo Sensível**
- O Corpo Criativo**

Discorreremos um pouco sobre cada “corpo” específico de técnicas, para que haja um acompanhamento integral da proposta apresentada nesta tese.

3.4.1 – O Corpo Expressivo:

O corpo expressivo é o conjunto de técnicas que estão ligadas ao desenvolvimento das habilidades de prontidão e resposta do corpo do professor, que, apesar de não estar num palco, atua, ou seja, se comunica, de preferência com precisão, em qualquer espaço cênico ou de atuação profissional. Pressupõe também, este “corpo” de técnicas, um estudo minucioso da semiótica e da estética, através da compreensão e desenvolvimento dos símbolos e signos, imprescindíveis a qualquer comunicador, sempre de forma artesanal e personalizada.

Estas técnicas auxiliam no equilíbrio do físico, fazendo com que o conjunto corporal do professor “acorde”, se conscientize das suas possibilidades e perceba a expressão da vontade, do desejo e principalmente da intenção objetiva através do corpo. São importantes aliadas, no momento da comunicação, amplificando a possibilidade de uma performance positiva.

O “corpo expressivo” se divide em:

- **Técnicas Corporais**
- **Técnicas Vocais**
- **Técnicas Significativas**

a) Técnicas Corporais:

Nas técnicas corporais, são estudados os movimentos e sua relação com o corpo, como um todo. São estudadas as articulações, o movimento criativo, as ações individuais e coletivas e mais que isso, o estudo e aplicação da proposta existente em cada possibilidade gestual, não como fonte formal, mas como caminho expressivo individual.

Bracht (1999, p.71) nos lembra que tanto as teorias da construção do conhecimento como as teorias da aprendizagem, com raras exceções, são desencarnadas – é o intelecto que aprende. Ou então, depois de uma fase de dependência, a inteligência ou a consciência finalmente se liberta do corpo. Mesmo as teorias sobre aprendizagem motora são em parte cognitivistas.

O papel da corporeidade na docência e na aprendizagem foi historicamente subestimado, negligenciado. Hoje é interessante perceber um movimento no sentido de recuperar a “dignidade” do corpo ou do corpóreo no que diz respeito aos processos de docência e aprendizagem.

É usual percebermos professores esforçando-se ao máximo, em suas performances educacionais, sem mexer um músculo do corpo. Alguns, ao contrário, esboçam movimentos ou ações repetitivas e sem objetividade, que confundem o alunado e outros ainda, chegam até a esconder braços e pernas. Até a expressão facial fica em muitos casos prejudicada; como disse Bracht, “desencarnada”.

Dessa forma, muitos estudiosos do corpo e da expressão construíram caminhos estratégicos e úteis para o melhor aproveitamento deste recurso, muitas vezes esquecido pelos professores e intelectuais.

A preparação corporal do professor, que passa muitas horas em pé, ou em posições pouco favoráveis, além da tonificação de suas fontes de força e expressão física, são estudados através da proposição dessas técnicas.

O mesmo gesto, por exemplo, pode ter diferentes sentidos, executado com intenções diferentes e por atores diferentes.

Um dos principais pontos positivos da proposta dessas técnicas é que elas aproveitam todos os registros corporais de cada indivíduo, amplificando seu repertório pessoal no conjunto, tornando-o único e personalizado.

São os principais pontos de observação das técnicas corporais:

- **disponibilidade**

- **prontidão**

- **tônus**

- **expressividade**

A “disponibilidade” é a qualidade de quem se acha aberto para receber influências externas, conselhos, novas ideias e principalmente novas perspectivas de atuação corporal. Há corpos que se fecham em códigos e referências tidos como definitivos. Muitas vezes, observamos professores que dizem: “isso não é para mim”, ou ainda, “se eu fosse mais jovem” (não relacionado a qualquer limitação física pela idade, mas apenas pelo fato fazer parte de uma certa faixa etária), ou “isso eu não consigo” e finalmente, “não sei para que preciso disso, visto que o meu interesse é passar uma informação”. A disponibilidade é um ponto fundamental do processo de constituição comunicacional do corpo de qualquer professor.

A “prontidão” está ligada a presteza, agilidade, desembaraço, bem como a brevidade, facilidade de percepção ou de execução de qualquer ação física estruturante. É claro que ela está ligada a todos os outros pontos de constituição da consciência corporal do professor, mas é importante ser estudada, observada e analisada, de maneira singular.

O “tônus” é um estado normal de elasticidade e resistência de um órgão ou tecido. Na comunicação corporal, é refletido por uma contração contínua, passiva e parcial dos músculos, sem a necessidade de qualquer esforço. Os músculos, neste caso, ficam em constante prontidão para serem ativados a qualquer hora, como auxiliares da comunicação corporal. É um trabalho construído a partir da consciência corporal, aliada a exercícios constantes de preparação física individual.

A “expressividade” é a característica daquele que exprime bem o que pretende dizer ou transmitir. Tem como características a vivacidade, animação, energia, sempre de forma significativa.

b) Técnicas Vocais:

Nas técnicas vocais, que compõem a outra parte do “corpo expressivo”, vislumbramos o que os técnicos chamam de “ondas sonoras vibratórias”, que compõem a nossa expressão na comunicação.

O primeiro e principal elemento de composição das técnicas vocais está baseado na respiração. Ela é elemento fundante de qualquer boa emissão vocal e também faz parte da estrutura basilar do equilíbrio do “corpo expressivo”.

Na explanação de Branco, especialista neste segmento, podemos perceber um pouco da importância da respiração, na construção das técnicas vocais para a formação docente. Ela diz:

Por alguma razão, o homem ao crescer passa a realizar uma respiração mais alta, usando músculos claviculares, o que leva a uma menor oxigenação sanguínea. A respiração é constituída de quatro fases, sendo duas de movimento: a Inspiração – entrada de ar nos pulmões para oxigenar o sangue, e a Expiração – saída de ar dos pulmões para expulsar o gás carbônico. Dois períodos de suspensão ocorrem entre as duas fases de movimento, muito mais importantes para a fonação do que na respiração da vida cotidiana. (BRANCO, 1995, P. 1)

Se um professor respira mal, ou seja, de forma inadequada, se comunicará com maior dificuldade. A partir daí, as técnicas estudadas são aquelas estruturantes de qualquer formação vocal, que são: Emissão, projeção, articulação, tempo, ritmo, ataque, entonação, timbre, tônica e o principal, adequação personalizada da emissão e da voz, ou seja, a partir da estrutura do emissor.

A “emissão” vocal, como nos ensina Vale (2011, p.1), envolve a habilidade de coordenar elementos físicos, fisiológicos e psicológicos: movimento e

pensamento. A autora ainda lembra que Hipócrates, no séc. V a.C., citou especulações sobre a importância dos pulmões, traqueia, lábios e língua na fonação.

Resumidamente, pode dizer-se que a voz é produzida pela pressão de ar vinda dos pulmões, que faz vibrar as pregas vocais aduzidas, provocando um som que é articulado e modificado na boca e amplificado nas cavidades de ressonância.

Para que a voz se ouça, o som deve ser impelido por uma onda sonora regularmente mantida: ao nível da laringe deve formar-se uma vibração periódica. Essa vibração surge pela possibilidade que o homem tem de unir as pregas vocais durante a expiração, produzindo uma série de aberturas/fechos que geram variações de pressão no interior do fluxo do ar.

Esta vibração das pregas vocais depende de um fator fisiológico que lhe é associado – a mobilidade – e de uma componente psicológica – o sistema nervoso autónomo.

Já a “projeção” vocal, está ligada ao alcance da mensagem emitida pelo professor, ou seja, pelo volume emitido e consequentemente o alcance da referida comunicação. Vemos inúmeras vezes professores que, ao optarem a falar sem a utilização do microfone, não são ouvidos porque não conseguem projetar a sua voz de forma adequada e conveniente a cada situação de aula, isso sem contar com aqueles que, mesmo com o suporte dos microfones, conseguem projetar de forma inadequada, ou vibrante demais, como se não tivesse qualquer amplificação eletrônica, ou fraco demais, o que também impossibilita uma boa performance.

Para que a projeção vocal aconteça de maneira satisfatória, é fundamental uma boa postura, em que o corpo esteja bem posicionado e relaxado, com o peso deste distribuído igualmente sobre os pés. Também as vias respiratórias devem estar desobstruídas e o queixo paralelo ao solo. É claro que, para uma adequada e amplificada emissão da mensagem, é importante a expressão corporal, além do domínio de reverberação das ondas

sonoras dentro da “caixa sonora” que nossos corpos representam, para a projeção de qualquer som.

Servilha e Roccon (2009, p. 1) relacionam a projeção da voz com a qualidade de vida dos professores universitários. Eles dizem que os pesquisadores que têm por objeto de estudo a voz do professor estão em acordo quanto ao fato de que a docência requer uso vocal considerável, e que os professores constituem-se em grupo de risco para os distúrbios vocais. Elas complementam os estudos da área, mostrando múltiplos olhares no desvelamento de aspectos intervenientes no uso profissional da voz pelo professor, como identificação de agentes agressores à voz presentes no ambiente e organização do trabalho, ou ainda o desconhecimento vocal, em especial no quesito “projeção vocal”, alertando para a necessidade de oferecer capacitação para esse profissional manter a voz saudável.

A “articulação” está ligada diretamente à dicção e ao manejo do aparelho fonador, considerando-se sempre as características físicas do emissor, para que sua comunicação seja compreendida e assimilada.

Ao explicar sobre a formação teatral e comunicacional, Stanislavsky (1995, p. 235), lembra que a importância da dicção é enfatizada com relação à própria inteligibilidade do texto a ser dito, pelo ator no teatro. Em busca da precisão articulatória, ele desenvolveu o que chamou de “gourmet de fonética”.

Pela observação da posição da língua e da abertura da boca na pronúncia das vogais, foram estudados os pontos articulatórios de todas as consoantes. Inicialmente, treinou-se com a produção isolada de cada consoante, depois a formação de sílabas aleatórias, palavras e, finalmente, frases. O treino não só permitia uma articulação mais clara e precisa, como também aumentava a projeção vocal, garantindo que o ator fosse ouvido por todo o público.

O “tempo e o ritmo” estão ligados integralmente à criação de interesse na comunicação. Assim como na música, eles estabelecem uma cadência diferenciada que gera a atenção de qualquer público. No processo de formação didática do professor, muitas vezes este ponto é esquecido, e os professores bem-intencionados não compreendem o porquê a atenção se esvai, visto que o

tema é de interesse geral. É comprovado que as junções do tempo da fala, com um ritmo vibrante e dimensionado às intenções do discurso, alteram positivamente qualquer performance comunicacional.

O “ataque” está ligado à forma como um comunicador inicia ou termina suas frases. Em muitas situações, o ar e a projeção impostos ao início das frases fica inaudível e, em outros casos, o final das frases, quando o ar já se torna escasso, faz com que a compreensão da comunicação fique prejudicada. É um fator mais comum do que se pensa em muitos comunicadores e que, no processo de formação comunicacional, como suporte para a formação docente, se torna fundamental.

A “entonação” é a variação de graves e agudos utilizados na fala, que incide sobre uma palavra ou oração. Usamos a entonação sintaticamente, por exemplo, para expressar surpresa ou ironia, e, mais comumente, para distinguir uma declaração de uma interrogação. Ela auxilia na complementação do que se fala, a partir do sentido que se quer dar a um texto exposto de forma oral, acompanhando não só a pontuação de um texto, mas também a sua intenção. Por meio da entonação, pode-se valorizar o conteúdo e ressaltar o significado.

O “Timbre” vocal, como é relatado em diversos manuais especializados, é o resultado dos fenômenos acústicos que se localizam nas cavidades supra-laríngeas. A riqueza do timbre está em função do uso dos ressonadores, da pressão subglótica, da posição mais ou menos alta da laringe, fechamento glótico e qualidade das mucosas, condições estas essenciais à qualidade do timbre, assim como da morfologia. Ele ainda pode significar uma marca, sinal ou insígnia, ou seja, uma característica pessoal da voz, que necessita ser analisada e, em diversos casos, trabalhada.

O timbre é definido de diferentes maneiras. Fala-se do seu colorido e este está diretamente relacionado com a forma dos ressonadores. Fala-se da amplitude que corresponde às sonoridades extensas e redondas, do mordente, da espessura, do brilho que cresce e decresce com as modificações da intensidade e estão em correlação com a tonicidade das cordas vocais. Mas o timbre pode ser transformado com a utilização de certos métodos que o

modificam, enquanto é a realização do mecanismo fisiológico da voz que permitirá desenvolver e apreciar o timbre natural do comunicador.

A “tônica” vocal” está ligada diretamente aos acentos constantes das comunicações e falas. Sem um estudo das tônicas vocais, a comunicação fica naturalmente prejudicada. É comum observarmos professores que desenvolvem uma certa “musicalidade” na voz, em que impõem uma tônica repetitiva e constante, não observando a pontuação e a intenção do texto proferido. A partir do estudo da tônica vocal, pode-se amplificar as performances comunicacionais e gerar interesse.

Finalmente, “adequação personalizada da emissão da voz”, diz respeito à observação e consideração das características de cada indivíduo, de sua caixa de ressonância, de suas travas e facilidades e da sua condição, quer seja respiratória, quer seja psicológica ou física de forma geral, para a construção de uma proposta de qualificação vocal.

A partir do estudo das técnicas vocais, estes são os principais pontos de observação:

- **respiração**
- **alcance**
- **confortabilidade**
- **expressividade**
- **projeção**
- **personalização**

c) Técnicas Significativas:

As técnicas significativas estão ligadas diretamente à utilização consciente dos símbolos e signos contidos em todo processo comunicacional. As bases destas técnicas partem do estudo aprofundado da semiótica, que é

hoje um vastíssimo campo de investigação, em praticamente todas as áreas de atuação.

O conceito de Semiótica, em resumo, é o estudo dos signos, e suas ações. Assim, o signo é entendido como aquilo que representa algo para alguém. Os signos, que podem ser objetos, símbolos, palavras, desenhos e sinais, representam e transmitem informações.

Fidalgo (2013) nos lembra que toda a comunicação se faz através de sinais e que esse fato constitui o bastante para estudar os sinais, sobre o que são, que tipos de sinais existem, como funcionam, o que assinalam, com que significado, como significam, de que modo são utilizados. Contudo, o estudo dos sinais tanto pode ocupar um lugar central como um lugar periférico no estudo da comunicação. Ele ainda complementa:

Tal como na arquitetura, em que o estudo dos materiais, embora indispensável, não faz propriamente parte da arquitetura, assim também em determinadas abordagens da comunicação o estudo dos sinais não faz parte dos estudos de comunicação em sentido restrito. Para que haja comunicação, é preciso criar uma mensagem a partir de signos, mensagem que induzirá o interlocutor a elaborar outra mensagem e assim sucessivamente. A comunicação não é tomada como um fluxo, antes como um sistema estruturado de signos e códigos. (FIDALGO, 2013, p.1)

Vale lembrar que, no estudo de signos, temos também o estudo da Semiose, entendida como a ação dos signos e, a partir dela, os conceitos da semiologia, que tem relação com 3 elementos: signo, significante e significado.

O “signo” representa alguma coisa para algo ou alguém. O “significante” é a parte material do signo, e o “significado” refere-se à parte do conceito que as pessoas têm sobre alguma coisa. Por exemplo, na palavra “cadeira”, o significante dela seria a palavra escrita no papel, ou o som de alguém falando a palavra; já o significado seria a imagem mental que cada um tem de uma cadeira.

Apesar de a semiótica estar dividida em três escolas: semiótica Peirceana, semiótica Greimasiana, e semiótica da Cultura, apresentamos abaixo, a título de ilustração, diante dos nossos interesses na formação didática do professor universitário, o esquema da semiótica Peirceana (1977, p. 43), no

qual é estudado o conceito do signo como “algo que representa qualquer coisa para alguém”.

Para Peirce (1977, p. 43), o signo tem que ser analisado e entendido, (signo ou representante), por aquele que desenvolve relações com ele (objeto), e, a partir daí, realizar uma conversa com a representação que aquilo pode ter (interpretante).

Ao apresentar a sua teoria triádica, sua noção de signo e sua representação, Pierce traduziu um novo elemento na composição e constituição comunicacional, porque ele apresenta o signo como parte integrante da comunicação e de seus efeitos. Abaixo, podemos vislumbrar o gráfico que demonstra a tríade semiótica de Pierce e sua trajetória vetorial.

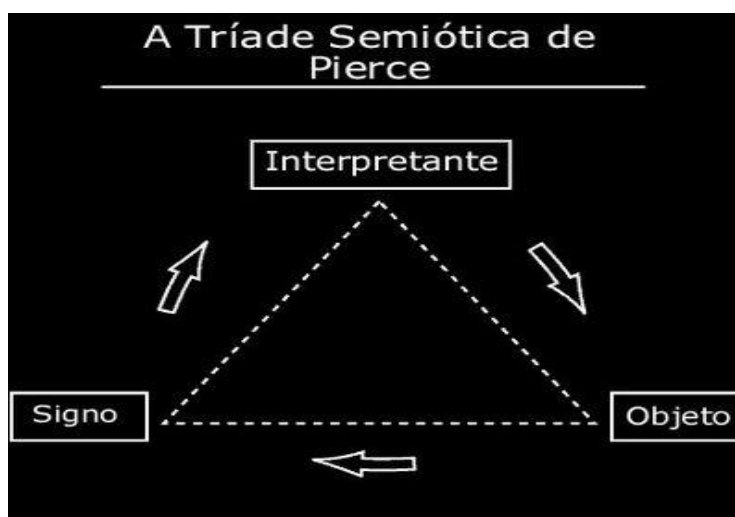


Fig. 2 - <https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&authuser>

Assim, todo fenômeno cultural é também um fenômeno de comunicação, constituído por linguagens que permitem a produção de sentido. E é no ser humano que se desenvolve a transformação dos sinais em signos, pela relação que ele mantém com a linguagem.

A partir do estudo das técnicas significativas, estes são os principais pontos de observação:

- **sentidos e significados**
- **interpretação dos fatos**
- **elaboração de estratégia significativa**
- **apropriação do significado a partir do objeto da sua interpretação**

3.4.2 – O Corpo Sensível:

O corpo sensível é o conjunto de técnicas voltadas para a disponibilização do professor ao jogo proposto, ou seja, é a preparação do mesmo para que consiga se colocar em público e para que aproveite integralmente das possibilidades de cada exposição coletiva.

Elas se dividem em:

- **Técnicas de exposição**
- **Técnicas de imantação coletiva**

É o trabalho mais objetivamente solicitado por todos docentes que buscam suporte a partir das técnicas teatrais, especialmente para vencerem os seus medos de falar em público, de se expor e de conseguirem ficar em foco sem se sentirem ridículos.

Aliás, a significação da palavra “ridículo”, é: “aquele que provoca riso”, o que, em muitas situações na sociedade contemporânea, é desfavorável, mas se vasculharmos a história, encontraremos nos “ridículos” da Comédia Dell’Arte o significado de “aqueles que não tinham medo de se expor”.

É exatamente este sentido de “exposição pública e imantação coletiva”, que as técnicas teatrais voltadas para o suporte à didática na formação docente,

buscam estimular o prazer em ser “foco”, eliminando assim o desconforto da exposição amplificada.

Outro fator importante dessas técnicas está voltado ao trabalho da espontaneidade, que é um dos elementos compositores mais favoráveis do processo comunicacional e que, por muitas vezes, é esquecido, em função de uma série de falsos mecanismos que determinam uma “falsa espontaneidade” que, em pouco tempo, dá lugar à antipatia ou ao descontrole no domínio do “corpo sensível”.

A partir do conjunto de técnicas do “corpo sensível”, é possível alcançar-se a naturalidade, originalidade, simplicidade e o desembaraço de forma espontânea e sem qualquer pressão desmedida

São também trabalhados, a partir dessas técnicas, os sentidos do indivíduo, no intuito de amplificar suas “antenas sensíveis”, como são chamados os nossos polos que trabalham com os sentidos de forma geral.

Constatamos que, dentre as técnicas teatrais aplicadas como suporte para a formação docente, estas são as menos trabalhadas pelos professores universitários, apesar da sua extrema utilidade, porque, para além dos fatores objetivos existentes na relação docente em sala de aula, estas técnicas trabalham a relação professor/aluno, a partir de uma subjetividade latente, que favorece o relacionamento, a compreensão e o consequente aprendizado. Abaixo discorreremos um pouco mais sobre estas técnicas.

a) Técnicas de exposição:

As “técnicas de exposição” já explicitam no nome a sua função. São técnicas que geram não só a condição para que o comunicador se exponha publicamente, como também passe a sentir prazer em realizar tal proeza. Sabemos que muitos comunicadores, em diversas áreas de atuação, tem uma “falsa facilidade” em expor-se. Expõem-se com facilidade, mas se sentem sempre oprimidos quando têm que se expor. Cumprem o seu papel diante do coletivo, mas, se pudessem fugir, escapariam.

Carnegie (2010, p.31) informa, em seu livro que trata da comunicação em público, que levantamentos realizados em universidades mostram que oitenta e noventa por cento de todos os estudantes matriculados em cursos de oratória sofrem diante da assistência, no início das aulas. Ele complementa, informando que, nos cursos que ele ministra, está inclinado a acreditar que este número é maior entre os adultos, quase chegando aos cem por cento.

Temos consciência de que existem fobias que necessitam de tratamento especializado e que estão entre os transtornos ansiosos mais comuns. O medo da exposição é um deles.

Figueiredo e Barbosa (2006, p. 110) destacam a fobia social (FS) como um dos medos patológicos mais limitantes, porém, no nosso trabalho, a partir da utilização das técnicas teatrais para suporte à formação docente, nos limitamos a trabalhar a ansiedade social dita como “normal” pelos estudiosos do assunto, em que o professor se esquia constantemente de situações que exigem interação social e que provocam inúmeras restrições tanto no cotidiano, quanto no desenvolvimento pessoal e profissional docente. É importante observarmos que há uma diferença clara entre a ansiedade social normal, geradora da inibição e medo de exposição, que trabalhamos dentro da formação docente, e aquela que deve ser tratada clinicamente. Nesse sentido, Figueiredo e Barbosa esclarecem que:

Fobia Social (FS) é um transtorno de ansiedade grave, caracterizado pelo medo excessivo e pela elevada ansiedade antecipatória diante de situações a que o indivíduo se sente socialmente exposto. Os medos mais comuns são o de parecer tolo ou ridículo e o de ser humilhado e/ou avaliado negativamente pelos outros. ***Ser apresentado a outras pessoas, criticado, observado e falar em público são algumas das circunstâncias mais temidas.** Comportamentos e cognições de fuga e esquia dessas situações são frequentes em fócos sociais. Quando não podem ser evitadas, as situações que requerem interação com outras pessoas e desempenho público desencadeiam diversos sintomas característicos. (FIGUEIREDO E BARBOSA, 2006, p.110)*grifo nosso.

A partir das técnicas de exposição trabalhadas no Projeto Mestre, há uma proposta de redimensionamento dos valores e referências, que alteram a relação do indivíduo com o todo, com o coletivo e consigo mesmo, eliminando falsos medos, em troca de uma segurança que é positiva, não no sentido de não errar,

mas na certeza de que, qualquer que seja o resultado, o mais positivo passa a ser o fato de estar exposto e não o do acerto ou erro.

b) Técnicas de imantação coletiva:

Já as “técnicas de imantação coletiva” estão ligadas diretamente a fatores estratégicos subjetivos que compõem a imagem do professor perante sua plateia ou audiência, formada essencialmente pelos alunos. A base dessa técnica está na elaboração de ações que fortifiquem a imagem do professor, tanto na sua performance ativa em sala de aula, como também na resposta positiva dos alunos em sala de aula.

É interessante observarmos que o princípio do “ímã”, base da palavra “imantação”, não é só atrair, mas também afastar elementos não desejados. Nas técnicas de imantação, o comunicador aprende a afastar de si as imagens que não interessam para atrair seus objetivos e aproximar aquelas que fortificam a sua imagem e a sua proposta comunicacional.

Outra propriedade do ímã é “magnetizar”. E o comunicador tem que aprender a desenvolver técnicas para tal, no intuito de fazer com que seu público não tire os olhos do foco desejado e apontado por ele. É como se, através de condições estratégicas subjetivas, o coletivo fosse envolvido para os objetivos definidos pelo comunicador. Muitos chamam a isso de “carisma”, que, para alguns, é algo inerente ao indivíduo, mas que, durante nossa trajetória profissional, percebemos, pode ser construído e burilado na trajetória comunicacional do professor.

Um dos conceitos mais interessantes voltados ao estudo do “carisma” é apresentado por Max Weber (1968, p.103), para caracterizar uma forma particular de poder. Poder que é entendido como a possibilidade de um ator, numa relação social específica, ter condições de realizar a sua própria vontade, a despeito da resistência e não importando o fundamento dessa possibilidade.

Weber analisa, em sua obra, a existência de líderes cuja autoridade vai basear-se num “dom” excepcional, que é vinculado à realização de uma missão,

podendo esta ter caráter religioso, político, filantrópico ou na direção da construção de qualquer conhecimento, fato ou realidade. Uma vez reconhecido e trabalhado este “dom”, surge o reconhecimento por parte dos discípulos do dever de seguir o líder carismático, em virtude da sua credibilidade. A influência do carisma nasce e perdura, sendo fortalecida com o cumprimento da missão.

Se observarmos a trajetória de um professor em contato com seu alunado, podemos perceber que deve haver um constructo real desse reconhecimento, na direção de seus alunos, para que, de forma partilhada, possam desenvolver, numa trajetória de confiança e interesse, o aprendizado desejado.

Segundo Freitas (2007, p.225), as lideranças carismáticas se nutrem do sentimento do extraordinário contato vivo, interpessoal, cujo “dom” é a principal crença de apoio dos seguidores. A devoção carismática manifesta-se originalmente em grupos e comunidades muito indiferenciadas, compostas por pessoas cuja mentalidade é semelhante em relação à autoridade.

Não tratamos, em nosso estudo e na aplicação das técnicas teatrais voltadas à “imantação coletiva”, qualquer sentido de autoridade imposta ou desejada, mas sim, a proposta de um vínculo de interesse e sintonia entre o universo docente e discente, através da imantação proposta.

Weber (1968, p.103) centra a sua análise fundamentalmente na personalidade do líder, não se referindo a processos psicológicos que motivem a obediência dos seguidores, nem ao processo de liderança composto por estruturas interacionais e traços de personalidade, que sustentem a ação social legitimadora do carisma como fator de convencimento. Dentre os componentes que ele propõe a respeito do carisma em seu estado puro, selecionamos os três que mais nos interessam:

a) A Natureza Extraordinária, originalmente de caráter mágico, de uma personalidade que se supõe sobrenatural ou, pelo menos, dotada de poderes excepcionais que o coloca acima do cotidiano;

b) A Confiança fiel dos liderados, que, mesmo não constituindo a base da legitimidade carismática, motiva um profundo sentimento de dever por parte daqueles que creem fielmente no carisma de alguém;

c) O Sucesso, identificado especialmente com o "estado de alguma prosperidade", propiciado à comunidade de fiéis pelo advento do líder carismático.

A partir do estudo realizado por Weber, angariamos elementos práticos adequados, para implementar a formação comunicacional do professor, através da imantação, da confiança e da prosperidade coletiva na trajetória educacional.

São os principais pontos de observação das técnicas do corpo sensível:

- **Exposição coletiva**
- **Facilitação da comunicação**
- **Desinibição**
- **Desbloqueio**
- **Sensibilização**
- **Disponibilidade**
- **Espontaneidade**
- **Imantação**

3.4.3 – O corpo criativo:

O corpo criativo é um conjunto de técnicas voltadas diretamente para o processo estratégico das ações que o professor pretende desenvolver diante da sua atuação docente.

É o momento mais complexo na formação comunicacional de qualquer indivíduo, pois exige algumas habilidades contidas nos outros “corpos de técnicas aplicadas”, adicionadas ao exercício do que chamamos de “visão periférica”, que é a propriedade da visão de perceber o que está fora do foco

principal, mas faz parte do todo e pode ser utilizado. É a visão tangencial aplicada nas ações da comunicação geral, que produzem efeitos de estranhamento e ao mesmo tempo, geram interesse.

Nesta etapa da formação do comunicador, são lidos e estudados diversos manuais estratégicos de grandes articuladores de guerra, como Napoleão, Roosevelt ou mesmo Sun Tzu, porque há necessidade de se adquirir a visão que vai para além da visão propriamente dita, e ,mais que isso, há que se construir, nesse corpo de técnicas, a condição do professor se transformar em detentor das estratégias, que ele irá propor a partir da sua formação.

Através da aplicação das técnicas contidas neste “corpo”, o professor aprende que as estratégias podem ser parecidas e semelhantes, e podem partir da mesma proposta e objetivo, mas nunca serão iguais, pois a conjuntura sempre produzirá novas necessidades e novas propostas e só com uma visão amplificada e disponível, o “corpo criativo” exercerá o seu papel estratégico na elaboração do resultado almejado.

Outro item fundamental deste “corpo criativo” está ligado ao estudo hipotético das ações, reações e resultados. Aqui é estabelecida a conformação das práticas a serem estrategicamente desenvolvidas em sala de aula, partindo das reações diversas no momento da sua implantação, além de um estudo detalhado e minucioso dos resultados obtidos. É a práxis aplicada integralmente para a formação e evolução docente.

O “corpo criativo” se divide em:

- **Técnicas de domínio da situação coletiva**
- **Técnicas de superação**

a) Técnicas de domínio da situação coletiva:

As “técnicas de domínio da situação coletiva” estão voltadas integralmente ao princípio estratégico, a partir do implemento comunicacional. Estas técnicas, como foi explicitado na introdução deste item, são desenvolvidas

de forma geral numa fase avançada da formação comunicacional do professor, pois elas necessitam de certas habilidades na sua composição, constantes nos outros “corpos”, para que o professor tenha o devido êxito.

A partir dessas técnicas, o professor aprende a construir estratégias de comunicação coletiva que serão aplicadas e analisadas a cada período. Através da análise constante, são estabelecidas novas estratégias, partindo do todo, ou de parte, ou ainda, a partir de um indivíduo, dependendo dos objetivos a serem alcançados.

No estudo de Tomasi e Medeiros (2007, p. 45), temos acesso ao gráfico que relaciona alguns componentes dos questionamentos existentes na formulação comunicacional, os quais constituirão a base para qualquer comunicação, quer seja oral, quer seja escrita, quer seja silenciosa, ou seja, a partir de estímulos indiretos.

As sete questões voltadas para a comunicação que devem ser levadas em consideração sempre que pretendemos formular uma ação comunicacional na direção do domínio da situação coletiva, são:

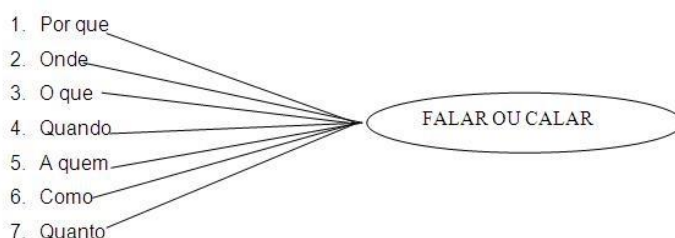


Fig.3 – componentes da comunicação

Fonte: www.google.com.br/search+tecnicas+de+comunicação&esqv

Segundo Tomasi e Medeiros (2007, p. 12), "O destinatário pode ter comportamento passivo, ativo ou proativo."

Se o destinador é “passivo”, ele recebe a mensagem, mas não a utiliza" com a necessária amplitude que qualifica o ato comunicativo.

Já se o destinador é “ativo”, recebe a mensagem e reage a ela. Por isso se diz que seu comportamento é “reativo”. Mas reagir a ela não significa que o mesmo esteja reagindo somente de forma positiva, ou de acordo com o que se

esperava do mesmo. É uma análise que cabe ao professor realizar, para o bom desempenho docente.

Por fim, quando o destinador é “proativo”, provoca uma mensagem da parte do destinador. Ele estimula o destinador a oferecer-lhe uma mensagem.

Qualquer sinal ou ação estratégica pode se constituir em estímulos provocadores da emissão de uma mensagem. Pessoas envolvidas em uma comunicação tanto emitem, como recebem mensagens.

Assim, ora uma pessoa desempenha a função de emissor, ora de receptor. Da mesma forma, a função de receptor ou emissor pode não ser representada por uma única pessoa; às vezes, ela o é por um grupo. Na ação docente, a análise desse processo pode ser útil para a detecção dos resultados estratégicos, em sala de aula.

Atualmente fazem parte das técnicas de domínio das situações coletivas diversos fatores externos e complementares, muitas vezes tecnológicos, que podem auxiliar ou dificultar uma performance comunicacional, dependendo da habilidade do professor em relacionar-se com estas novas ferramentas contemporâneas.

Podemos citar como exemplo, a utilização, em sala de aula, dos telefones móveis celulares, através dos seus programas de mensagens online, dos smartphones ou ainda dos tablets, além dos desktops, que podem ser utilizados estrategicamente no ambiente coletivo da sala de aula, para agregar valores a partir das técnicas de domínio da situação coletiva, ou podem ser apontados como vilões desse mesmo processo.

Tudo depende das estratégias comunicacionais que serão aplicadas para gerar o resultado desejado, o que exige uma formação específica e direcionada para os objetivos didáticos dentro da sala de aula. No próximo capítulo, trataremos mais detalhadamente deste assunto.

Assim a proposta das técnicas de domínio da situação coletiva tem como escopo principal gerar no comunicador habilidades para elaborar e desenvolver

estratégias personalizadas e eficientes, diante das suas necessidades e interesses voltados para seus objetivos didáticos e pedagógicos na sala de aula.

b) Técnicas de Superação:

As técnicas de superação estão ligadas ao treinamento pertinente às situações não previstas, e mais que isso, aos elementos novos que podem surgir em menor ou maior escala no momento da atuação.

Estas técnicas pressupõem não só a prontidão, quer seja a corporal ou vocal, como já discurremos neste capítulo, como também a cognitiva e a sensível.

É nesse sentido que Torquato e Oliveira (2010, p.1) afirmam que “o caráter pouco envolvente das aulas expositivas tradicionais revela a necessidade de uma nova abordagem de ensino-aprendizagem, que seja capaz de transformar o aluno em protagonista de suas ações e não apenas mero “receptor” de informações.

Para transformar, é necessário também que os docentes, que são fruto do processo pedagógico tradicional e possuem formações heterogêneas, sejam instruídos de forma a orientar seus alunos dentro deste novo contexto mais dinâmico e interdisciplinar” e para tanto, há que se desenvolver uma condição de formação, em que o professor consiga ter uma base multidisciplinar e um suporte técnico para desenvolver a prontidão necessária, para a percepção, para a ação e também para a reação, diante das situações concretas dentro da sala de aula.

Outro conteúdo preponderante no suporte à formação didática a partir das técnicas teatrais é o estudo e habilitação do comunicador docente para o improviso.

É comum termos notícias, através da grande mídia ou através dos nossos colegas da área da educação, sobre situações inusitadas e concretas em que o professor não teve o que muitos chamam de “presença de espírito”, que nós denominamos como “domínio da técnica improvisacional”.

A origem da improvisação não está ligada ao teatro, e sim aos ritos religiosos da Antiguidade.

A ideia corrente que geralmente se faz a respeito da improvisação, como afirma Chacra (1991, p. 11), é de algo informal, espontâneo, imprevisto, sem preparo prévio, inventado de repente, súbito, enfim, trata-se de um produto inspirado na própria ocasião e feito sem preparo e sem remate.

Em oposição, tem-se a ideia do “ser em forma” como algo preparado, organizado. A distância entre estes dois polos, o improvisado e o formal, é que determina as diferenças entre si, através de graus, em que a manifestação teatral torna-se mais ou menos formalizada ou mais ou menos improvisada.

Chacra (2007, p.30) ainda chega a afirmar que o ato de improvisar remonta à origem do homem e que todas as formas de arte passaram pelo processo improvisacional. Mas, como forma teatral, o grande acontecimento cênico que fez uso da improvisação foi a *Commedia dell’arte*, sobre o qual já discorremos anteriormente, que é um teatro vivo, popular, que se contrapôs ao teatro erudito de sua época, no qual os atores improvisavam a partir de um esquema, de um assunto.

Os atores usavam máscara e representavam um único personagem ao longo de suas vidas. As improvisações, segundo Chacra (2007, p. 30), eram “caracterizadas por enorme vitalidade e liberdade, apoiadas exclusivamente na arte do ator”. Ela reforça que esse ator era dotado de uma técnica apurada, de criatividade e conhecimento de música e línguas, de modo que não se tratava de “atores improvisados”, mas sim de “atores que exercitavam sua técnica *all’improvviso*”. Na formação docente, há que se atentar para este fato, pois o professor muitas vezes acredita que improvisar significa realizar algo instantâneo, na hora, sem qualquer técnica aplicada. Ao contrário, como nos afirma Chacra, o improviso pressupõe estudo, técnica e habilidade.

A *Commedia dell’arte* influenciou o gênero cômico no teatro e, mais tarde, a prática teatral, com uso da improvisação, bem como todo o teatro ocidental. Desde então muita coisa aconteceu. A improvisação passou a ser vista com outros olhos.

Graças à Commedia dell'arte, improvisar ganhou status de importância no teatro moderno, passando por vários nomes importantes, como Stanislavsky, Meyerhold, Eugênio Barba, Grotovski, Peter Brook e tantos outros que se debruçaram sobre a prática do teatro com uso da improvisação, na segunda metade do século XIX e no século XX.

A improvisação, a partir do avanço da comunicação e do potencial da relação humana, que une a cada dia mais e mais culturas diferenciadas, passou por um relevante processo de ressignificação na cena teatral e no âmbito da relação social e profissional que utilizam das mesmas técnicas para a ampliação da performance voltada para a comunicação direta.

Ao tratar dos princípios que norteiam a improvisação teatral, Conceição (2010, p. 169) elaborou um estudo prévio das características que estão presentes no jogo de improvisação e devem ser observadas na prática de jogadores amadores ou profissionais, bem como, e em especial, em propostas de formação docente através das técnicas aqui apresentadas. São elas:

- **O caráter lúdico**
- **Jogo como expressão simbólica**
- **Espaço de auto expressão e de relação com o outro**
- **Jogar pelo prazer de jogar**
- **A regra**
- **Espaço de exploração da criatividade e da imaginação**

A importância do exercício improvisacional, tanto na formação do ator, como no desenvolvimento da comunicação como um todo, no século XX, tem em autores como Keith Johnstone, Viola Spolin, entre muitos outros, expoentes fundamentais e transformadores.

Johnstone, que nasceu na Inglaterra, na primeira metade do século XX, cresceu detestando a escola, concluindo que ela embotava a sua imaginação e que o tornava constrangido e tímido.

Quando se transformou em professor e mais tarde em diretor da Royal Court Theatre, em Londres, resolveu inverter tudo o que seus professores lhe haviam dito, numa tentativa de obter maior espontaneidade de seus alunos. Por exemplo, ele os instruiu a fazer caretas e armar "pegadinhas" uns para os outros.

Ao longo do treinamento, costumava dizer aos seus alunos frases como, "não se concentre", "não pense", "seja óbvio" e "não seja esperto!". Suas técnicas heterodoxas despertaram a imaginação e a espontaneidade em seus estudantes. Mesmo após ter abandonado o teatro, em 1966, Johnstone continuou a desenvolver importantes princípios de atuação e drama, bem como contribuiu para a educação, e a formação de um princípio mais autêntico, nas relações sociais a partir da improvisação.

Assim como Johnstone, Viola Spolin proporcionou uma singular inovação técnica em relação à improvisação, também no início do século passado, mais especificamente na década de 30, trabalhando com Teatro Comunitário em Chicago e tentando estimular as crianças com quem trabalhava.

Os jogos criados por Spolin são referência até hoje para quem almeja trabalhar a improvisação individual e coletiva. Desenvolveu jogos que focam na individualidade, criatividade, adaptando e ampliando o conceito de jogo, para destravar a capacidade do indivíduo de auto expressão criativa. São jogos como estes que são utilizados para a construção, até os dias atuais, de diversos estímulos na direção do professor, e para a construção de suas estratégias docentes, quando pretende aplicá-las em sala de aula.

Para Spolin, todos são capazes de improvisar. O que é considerado "talento" neste sentido, para ela, é uma maior capacidade de experienciar, o que pressupõe um maior envolvimento do indivíduo com o ambiente em três níveis: intelectual, físico e intuitivo.

Ao abordar a questão da "intuição", como um elemento importante para a aprendizagem, e que muitas vezes é negligenciado pelo professor,

principalmente o universitário, tanto na sua formação, como na formação de seus alunos, Spolin propõe a alteração ou quebra de antigos paradigmas, até hoje em discussão.

Ela diz que, em muitas situações de crise ou choque, adentramos no desconhecido e o gênio interior se libera, e nesse momento estamos abertos ao aprendizado. O intuitivo só aparece no imediato e, por meio da espontaneidade desse momento, nos libertamos de referências, memórias, teorias e técnicas que são descobertas de outros. Spolin complementa seu pensamento definindo a improvisação da seguinte forma:

Improvisação: jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo. Permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a cena; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é “tocar de ouvido”; é processo, em oposição a resultado. Nada de invenção ou de originalidade ou de idealização; É uma forma de arte, de transformação que produz detalhes e relações com um todo orgânico. Que auxilia no contato e na criatividade comunicacional. É um processo vivo. (SPOLIN 2003, p. 341)

Assim, exercitar o professor para constituir-se de forma espontânea, em qualquer situação proposta no desenvolvimento da docência é uma das metas das técnicas teatrais como suporte didático para o professor universitário.

Os sete aspectos que foram detectados por Spolin são fundamentais como pilares no desenvolvimento da técnica improvisacional, em qualquer aplicação e principalmente na sala de aula, dentro da proposta do Projeto Mestre. São eles:

a) Jogos:

O jogo é uma forma natural de grupo na qual, através do ato de jogar, técnicas e habilidades são desenvolvidas pela necessidade do próprio jogo, e nesse momento de diversão e estímulo, a espontaneidade permite uma abertura

para o aprendizado.

No jogo, o jogador é livre para atingir a meta à sua maneira, dentro das regras estabelecidas, e suas atitudes são aceitas e estimuladas pelos colegas do jogo.

Todo jogo é social e propõe a solução de um problema, dentro das regras estabelecidas pelo grupo. Ao responderem a vários estímulos acidentais simultâneos, os jogadores ficam ágeis, alertas e dispostos.

A capacidade individual de envolvimento com o jogo e lidar com estímulos múltiplos medem o crescimento dessa habilidade do jogador. Todo esse esforço provoca a espontaneidade.

A energia utilizada para resolver o problema, junto à pressão das regras, cria uma explosão (espontaneidade), em que tudo é desbloqueado. A partir daí, esta técnica permite ao indivíduo a condição de aperfeiçoar as habilidades de comunicação, somado à aceitação das limitações das regras do jogo, que resultam na resposta desejada. Sem uma autoridade se impondo, o respeito às regras do jogo, sem necessidade de agradar ou conceder, permite que a energia seja direcionada ao problema e ao aprendizado.

b) Aprovação/ Desaprovação:

Para Spolin (2003, p. 341), devemos nos sentir livres. Devemos viver o mundo que nos cerca e torná-lo real através dos sentidos. O que está ao nosso redor deve ser questionado, investigado, aceito e rejeitado. Na função de professor, existe uma missão complexa que é a capacidade de se aproximar dos alunos e juntos buscarem o “insight” pessoal.

c) Expressão de Grupo:

Num grupo saudável, o jogador deve trabalhar individualmente para completar um projeto, sem indivíduos dominantes, pois impede o crescimento e

a diversão dos demais. O poder estratégico do professor está voltado para dinâmicas que estabeleçam uma personalidade para o grupo, sempre a partir da espontaneidade e da criatividade.

A cada problema solucionado, outros se seguem consecutivamente, aumentando a percepção com as novas circunstâncias a serem enfrentadas pelo grupo.

d) Platéia:

A platéia é o membro mais reverenciado do teatro. São os convidados, os avaliadores e o último elemento da roda. Dá sentido ao espetáculo.

Quando o jogador compreende o papel da plateia (um grupo com o qual ele compartilha uma experiência), desaparece o exibicionismo e o jogador se sente livre e relaxado. Assim, a quarta parede desaparece, como já falamos anteriormente e o espectador, parte do jogo, se sente bem recebido e mais que isso, participante.

Na docência, os alunos fazem parte deste contingente, sendo também aqueles que dão sentido a qualquer aula. Lembrando sempre que a improvisação, para Spolin, deve auxiliar para que protagonista e plateia se misturem e mesquem em ações de partilhamento estratégico.

e) Técnicas teatrais:

As técnicas de teatro para Spolin (2003, p.343) são técnicas de comunicação. A comunicação é muito mais importante que o método, que muda dependendo da necessidade de tempo e espaço. Quando as técnicas estão separadas da experiência, uma barreira se cria. Quando o jogador sabe que há várias maneiras de fazer e dizer algo, as técnicas aparecerão. Através da consciência e da experiência, experimentação e técnica se unem, libertando o jogador para a fluência no palco.

f) A transposição do processo de aprendizagem para a vida diária:

Deve se preparar todo o aparelho sensorial, livrar-se de preconceitos, interpretações e suposições para um contato puro com o meio e os objetos e pessoas dentro dele. O mundo fornece material para o teatro e o crescimento desenvolve-se com nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele.

g) Fiscalização:

Fiscalização é a maneira como o material é apresentado ao jogador em nível físico e não verbal. A primeira preocupação é encorajar a liberdade de expressão física, porque o relacionamento físico e sensorial abre portas para o insight. A realidade é física e é comunicada através do sensorial. O físico é o conhecido e através dele encontramos o caminho para o desconhecido (intuitivo).

No teatro de improvisação, em que quase não há objeto de cena, figurino ou cenário, o ator aprende que a realidade do palco deve ter espaço, textura, profundidade e substância (realidade física). O jogador cria a realidade teatral ao torná-la física.

Na educação, a partir da formação docente, a improvisação se torna parceira da criatividade que, em sendo estimulada, auxilia o professor a enfrentar os mais diversos reveses e situações nunca antes vivenciadas.

São principais pontos do “corpo criativo”:

- **Estratégia**
- **Criatividade**
- **Visão periférica**
- **Estudo hipotético das ações**
- **Superação de obstáculos**

A partir contexto apresentado acima, constituído do estudo de técnicas advindas da prática teatral, em consonância com a construção de técnicas que auxiliem a formação didática do docente universitário, observamos que os corpos: expressivo, sensível e criativo são agregadores das diversas técnicas, que atuam em conjunto, nunca isoladas, na busca da melhor performance e da ampliação da compreensão e aplicação de qualquer conteúdo programado.

3.5. ARQUITETURA DO PROJETO MESTRE – SUA ORGANIZAÇÃO:

Desde o momento da criação do Projeto Mestre, tive a preocupação de estruturar a sua “arquitetura”, de forma que se constituísse num projeto sustentável, reprodutor de experiências e de formação continuada para todos que dele participassem.

Para uma melhor compreensão da organização prática do Projeto Mestre, criamos os seguintes itens de explanação:

- a) Seleção e Manutenção da Equipe Docente**
- b) Modalidades de formação oferecidas pelo Projeto Mestre**
- c) S.S.P. - Sistema de Seleção de Alunos – Personalizada**
- d) S.A.P. - Sistema de Avaliação - Personalizada:**
entrada / processo / finalização
- e) R.E.D. - Reciclagem anual de literatura e Experiência Didáticas**

a) Seleção e Manutenção da Equipe Docente:

A primeira prerrogativa para entrada no processo de seleção da equipe docente do Projeto Mestre, diz respeito à formação do referido professor, que deve ter cursado pelo menos uma pós-graduação – lato ou stricto sensu, em qualquer área.

O objetivo dessa exigência está no fato de o candidato conhecer com propriedade o universo acadêmico, bem como, o fato dele ter maiores recursos, o que uma formação mais aprofundada pode proporcionar.

A segunda prerrogativa é a de que o candidato tenha passado por uma formação dentro da área das Artes Cênicas, ou tenha alguma experiência comprovada dentro dela.

Não há necessidade desse professor ser ator, pedagogo teatral ou diretor, ou ainda ter feito algum curso regular de formação profissional, mas há que ter uma formação, que, mesmo livre, o habilite a conhecer previamente algumas referências básicas, constantes nos principais manuais das artes cênicas, o que dará suporte à sua formação diante das técnicas que serão desenvolvidas e aplicadas, na direção do alunado.

Após a fase de seleção dos candidatos que preenchem as condições básicas de formação, entramos numa segunda fase de seleção, na qual os candidatos passam pela seguinte trajetória:

- Entrevista
- Explanação da Proposta
- Exercício prático docente com 2 variantes de comunicação*

*uma solicitação com conteúdo tradicional e outra tendo que alterar a dinâmica.

- Avaliação escrita com tema previamente informado
- Entrevista final – com avaliação e orientação

Terminada essa fase da seleção, serão marcados treinamentos, agora dentro do conteúdo programático de cada modalidade que o curso apresenta.

No final dos treinamentos, o professor está apto a adentrar a equipe e aguardará ser chamado na primeira oportunidade, para iniciar sua trajetória como professor “em treinamento” do Projeto Mestre.

Todo professor que inicia no Projeto Mestre tem um tutor selecionado e definido para acompanhá-lo nos seus primeiros 6 meses de atividade, independentemente do trabalho realizado pela coordenação nas reuniões e encontros.

Para ser tutor de um novo professor que adentra no Projeto Mestre, o professor tem que estar há pelo menos 1 ano dentro do Projeto Mestre, ou já ter ministrado pelo menos 100 horas de aula pelo Projeto, o que não é tão difícil.

Após a fase em que o novo professor é tutorado, ele passa a fazer parte integrante do Projeto. A coordenação do mesmo o acompanhará a partir daí, diante das necessidades e dúvidas que forem surgindo.

Importante: Muitas vezes percebemos grande talento e potencial em professores que nunca tiveram a chance de vivenciar o Teatro e suas técnicas. Nesses casos, o Projeto Mestre investe, oferecendo uma bolsa de estudo em Teatro, que será paga no futuro, com trabalho voltado ao próprio Projeto Mestre, caso o interessado continue conosco. É uma forma de não descartarmos grandes talentos, que só necessitam de uma formação básica para se situarem dentro da proposta. Nesse caso, ofereceremos o que falta e não perdemos a contribuição desse professor.

b) Modalidades de Formação oferecidas pelo Projeto Mestre:

Quando iniciei o processo de formação da proposta de aplicação do Projeto Mestre, já imaginei que ele teria algumas formulações oficiais e outras adequadas às necessidades das Instituições ou mesmo dos profissionais liberais que viessem à procura de algum suporte específico.

Dessa forma, dividi o projeto em quatro modalidades gerais:

- **Cursos Regulares**
- **Cursos Rápidos**
- **Oficinas de Orientação**
- **Módulos de Manutenção**

- Cursos Regulares:

Os “cursos regulares” são aqueles que têm em sua estrutura os elementos formativos para habilitar profissionais, dentro de condições favoráveis à atuação docente. São eles:

- 1. P.M.F. – Projeto Mestre Funcional**
- 2. P.M.P. – Projeto Mestre para Pós-graduação**
- 3. P.M.E.P. – Projeto Mestre – Especialização Profissional**
- 4. P.M.P.G. - Projeto Mestre – Pós-graduação**
- 5. P.M.F.C. – Projeto Mestre – Formação Continuada**

1. P.M.F. - Projeto Mestre Funcional:

carga horária 120h – duração estimada: 1 ano letivo.

Foi o curso precursor da proposta, e que se mantém até hoje como o curso de formação básica do Projeto Mestre.

É um curso com carga horária de 3 horas semanais (uma vez por semana), no qual uma turma de em média 15 alunos passa por uma formação dentro dos diversos contextos apresentados no bloco inicial deste capítulo, com orientações basilares dentro do processo comunicacional, quer seja presencial, quer seja a distância, focando nos principais conceitos da proposta.

Após este período, para aqueles que ainda não lecionam, são oferecidas oportunidades de assistência nas aulas ministradas oficialmente dentro das Instituições, ou mesmo em turmas futuras do mesmo curso.

2. P.M.P. - Projeto Mestre p/ Pós-graduação:

Carga horária 60h – duração estimada – depende da conformação.

É uma modalidade de curso, ministrado normalmente como suporte para a formação didática de Pós-graduação lato e stritu sensu em diversos cursos (didática para o ensino superior).

O curso tem como principal proposta construir uma ponte direta das experiências vividas pelos alunos, na sua trajetória discente, com a proposta de uma formação diferenciada docente, na qual sua contribuição poderá ser marcante.

Funciona como um “acordar” para uma nova e diferente possibilidade, quer seja na descoberta do seu potencial expressivo, tanto vocal quanto corporal, das novas possibilidades e vertentes que existem dentro da educação, até a habilitação para a incorporação da tecnologia na sala de aula.

Os resultados normalmente são muito favoráveis, e temos uma média de 27% dos alunos que buscam uma continuidade no processo formativo, mesmo que seja para aprofundar um ou outro tema estudado.

Lembro que este curso normalmente é ministrado dentro de um outro curso, ou seja, como uma matéria complementar. Mesmo assim, as respostas são sempre positivas.

Em alguns casos de pós-graduações, é uma matéria opcional, e que, na maior parte das vezes, consegue quorum.

3. P.M.E.P. – Projeto Mestre – Especialização Profissional:

Duração: 360hs – um ano a um ano e meio

Este curso de especialização livre é um aprofundamento de todas as técnicas apresentadas nas outras modalidades de cursos regulares, adicionada a uma carga de informação teórica e prática, amplificadas.

É ideal para quem realmente pretende lecionar ou já leciona, pois a cada aula há novas informações, além do estudo de casos práticos e a simulação de soluções para as situações diárias.

Também aqui há todo um estudo direcionado para a compreensão aprofundada da conformação técnica, teórica e estratégica da docência.

No final deste curso, além do aluno ter que apresentar publicamente uma aula através de um tema sorteado, dentro da sua área de atuação, ele terá que entregar um trabalho escrito, que simule, em escala menor, uma monografia.

4. P.M.P.G. : Projeto Mestre – Pós Graduação^{1*}:

(Didática para o Ensino Superior)

Duração: 360hs – um ano e meio

É a especialização regular, regulamentada pelo MEC, que acontece para alunos já formados no ensino superior, em que o aluno têm uma formação teórico e prática sobre a docência e sobre as vertentes do pensamento voltado à ela.

Toda a trajetória do curso, além da teoria, permeia a técnica e a prática e a proposta é habilitar o professor a pensar sua prática, além de habilitar-se em cada item proposto, que consagra todos os itens apresentados neste capítulo e que fazem parte da estrutura integral da proposta de formação docente universitária através das técnicas teatrais aplicadas.

¹ É um curso já estruturado, em fase de implantação.

P.M.F.C. – Projeto Mestre – Formação Continuada

Os módulos de formação continuada são aqueles que auxiliam professores e instituições de ensino a manterem a qualidade didática e o aprimoramento das realizações positivas dentro da sala de aula e fora dela, sempre tendo como foco o professor, além de serem suporte para a manutenção de equipes docentes.

Eles se dividem em:

- **M.I.** - Módulos de Interesse

- **M.M.** - Módulos de manutenção

M.I. - Módulos de Interesse:

Não têm carga horária fechada – elaborados de acordo com as horas necessárias a cada necessidade.

São módulos de suporte a professores e interessados, que podem ser contratados como uma “aula particular”, individualmente, ou em pequenos grupos, com no máximo 5 alunos.

São construídos a partir das necessidades apresentadas pelo aluno ou grupo, no sentido comunicacional na sala de aula.

A diferença é que a proposta desses módulos é dar suporte ao que já existe, ou seja, a professores que já lecionam, para necessidades imediatas.

M.M. – Módulos de Manutenção:

Não têm carga horária fechada – elaborados de acordo com as horas necessárias a cada necessidade.

São módulos de suporte a Instituições, em especial a Equipes docentes, no sentido de manter, questionar e achar soluções para os problemas didáticos do dia a dia.

Este trabalho normalmente acompanha as coordenações pedagógicas, e lastreiam as soluções e a formação continuada dos professores participantes.

- Cursos Rápidos:

Carga horária: 12hs a 48hs – depende da proposta e necessidade.

São cursos estabelecidos e programados a partir da proposta de cada Instituição contratante ou do objetivo do curso, quando lançado internamente, pelo próprio Projeto Mestre.. Trazem noções básicas para a compreensão dos mecanismos de comunicação na sala de aula, além de estratégias para a melhor performance.

São normalmente requisitados por Instituições de classes profissionais, além de complementar cursos de formação em todas as áreas, tanto na graduação, como na pós-graduação.

- Oficinas de Orientação:

Carga horária: 6hs a 12hs

São encontros partilhados para uma noção prévia ou superficial da proposta, ministrado especialmente para necessidades específicas. Exemplo: médicos que necessitam estratégica didática para ensinar, ou mesmo advogados criminalistas que necessitam das técnicas de comunicação para uma melhor performance no Tribunal do Juri.

Tem uma formulação mais voltada para dimensionar informações e estímulos, que poderão ser trabalhados posteriormente. São chamadas em muitas Instituições de Ensino, de “palestras”, e não aula, mas é aula, sim, pois visa trocar informações, habilitar e questionar.

c) S.S.P. - Sistema de Seleção de Alunos - Personalizada:

Todos os alunos interessados em fazerem parte dos cursos ministrados pelo Projeto Mestre passam por entrevista para uma orientação totalmente personalizada, ou seja, observa-se a necessidade, o interesse, a disponibilidade

para a formação e as condições comunicacionais do aluno naquele momento. Estas entrevistas normalmente acontecem após uma “aula experimental”, oferecida gratuitamente aos interessados.

Somente a partir daí é que o aluno estará apto a seguir com o curso escolhido, no qual será sempre monitorado e acompanhado de forma personalizada, através de ficha individual de acompanhamento.

Este registro de acompanhamento é analisado em reuniões mensais entre professores e coordenação, para uma melhor análise e posteriormente, melhores resultados estratégicos.

Todos os alunos interessados, mesmo aqueles que ainda necessitam de outros elementos de formação para vivenciarem com qualidade os cursos oferecidos, têm toda uma orientação personalizada e presencial, a respeito das suas necessidades e dos critérios para a referida seleção.

d) S.A.P. - Sistema de Avaliação Personalizada – entrada / processo / finalização

Através das fichas personalizadas, que são todas, aula a aula, registradas em sistema de acompanhamento virtual, toda a equipe gestora do Projeto Mestre acompanha aluno por aluno, de onde estiver, desde que tenha acesso a internet. Este sistema propicia uma série de gráficos, tanto de interesse, como de resultados e perspectivas.

As avaliações são sempre analisadas por mais de um professor, ou em conjunto com a coordenação, e todos os alunos, principalmente nos cursos regulares, passam por avaliações escritas e práticas, sempre com desafios que amplifiquem a condição da atuação didática de cada um, preservando o mais precioso elemento, que é a individualidade do professor.

e) R.E.D. - Reciclagem anual de literatura e experiências didáticas comprovadas:

Esta reciclagem é feita anualmente com os professores de nossa Equipe, além das reuniões mensais de acompanhamento.

Nesse trabalhos, propomos uma imersão na proposta e uma auto-crítica, no sentido de reciclarmos propostas e trazermos outras.

Normalmente, este encontro dura de 18h a 24h, divididos em 6 dias de 3 a 4 horas, ou 4 dias de 4h30 a 6h.

Após a finalização da R.E.D. anual, é emitido um documento que relata as principais ações do encontro e reflete sobre tudo o que foi ali realizado.

Acontece, normalmente, entre janeiro e fevereiro de cada ano.

3.6 - O PROJETO MESTRE ANTES E DEPOIS DA PÓS-GRADUAÇÃO:

Cabe uma reflexão, antes que eu termine este capítulo, no sentido do que era o Projeto Mestre antes da minha entrada na Pós-graduação e depois dela.

Foi uma reflexão longa e detalhada, na qual eu pude rever cada etapa de implantação do Projeto e ter a certeza de que a Pós-graduação chegou no momento certo, porque ela chegou quando já existia uma realidade prática formada, lastreada sim, num pensamento científico, mas amplamente voltada para a prática, sem a tão importante reflexão teórica, que faz com que cada proposta das nossas existências sejam esculpidas, como se foram esculturas, perduradas através dos tempos.

O Projeto Mestre, nos seus primeiros 18 anos, cresceu e desenvolveu-se como um “jovem” saudável e voluntarioso, porém, ao chegar na idade adulta e adentrar para a Academia, começou a aprofundar conceitos, propostas e realidades.

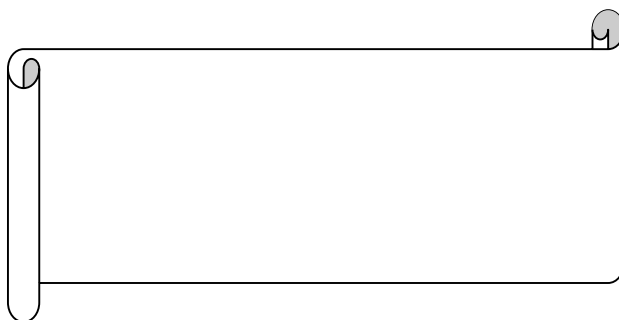
Através da base teórica, percebo que o Projeto ganhou um corpo absolutamente renovado e o melhor, ávido pela realização prática de tudo aquilo que é estudado e repassado para toda a Equipe docente do Projeto.

Fica claro que este processo todo me constituiu como professor, pesquisador e realizador, e a todos que usufruem dessa proposta.

Nesse sentido, tenho a convicção de que os cursos do Projeto Mestre, a partir da minha entrada para a Academia, tornaram-se mais profundos, mais atraentes e principalmente, mais questionadores.

Sabemos que muito do que se idealiza até hoje no Projeto Mestre ainda precisa de mais tempo para sedimentar-se. Tempo que não contempla uma só pessoa, mas um pensamento coletivo que vai para além das gerações atuais.

E é na busca de conseguir alcançar a muitos com esta proposta que caminho estudando e aprendendo, agora cada vez mais, a partir da oportunidade que o universo acadêmico proporciona.



*Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.*

Paulo Freire

4 . MÉTODOS E METODOLOGIA:

“Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para
a sua própria produção
ou a sua construção.”

Paulo Freire

A proposta deste capítulo é apresentar uma apanhado significativo da trajetória, do processo investigativo e das ações que resultaram na realização desta tese.

4.1 – Conceito:

Ao estudarmos a formação da palavra “metodologia”, percebemos que é uma palavra composta por três vocábulos gregos: *metà* (“para além de”), *odòs* (“caminho”) e *logos* (“estudo”). O conceito faz alusão aos métodos de investigação que permitem obter certos objetivos numa ciência.

A metodologia também pode ser aplicada à arte, quando se efetua uma observação rigorosa. Como tal, a metodologia, de forma geral, é o conjunto de métodos que regem uma investigação científica ou uma exposição doutrinal.

No nosso trabalho, buscamos, em todas as fases, pontuar uma rotina estratégica de ações, para seleção de conteúdo, no intuito de desenvolver a proposta e, principalmente, para a elaboração de um verdadeiro roteiro que pretende ser útil a outros pesquisadores. Explicitaremos, durante todo o desenvolvimento deste capítulo, cada etapa da pesquisa realizada, e a motivação para cada uma das ações e realizações propostas.

Apesar de Gerhardt e Silveira (2009, p.13) salientarem que a diferença entre metodologia e métodos está no fato da metodologia se interessar pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa, e o método, pelo procedimento escolhido, não devemos confundir o conteúdo (teoria) com os procedimentos (métodos e técnicas). Dessa forma, a metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando também a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo, chegando ao patamar de uma reflexão a respeito dos métodos aplicados.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, optamos pelo método fenomenológico, tal como foi apresentado por Edmund Husserl, seu fundador, no início do século XX, em que propõe a estabelecer uma base segura, liberta de proposições, para todas as ciências, como retrata Gil (2008, p.13).

Para Husserl, as certezas positivas que permeiam o discurso das ciências empíricas são “ingênuas”. “A suprema fonte de todas as afirmações racionais é a “consciência doadora originária”. Daí a primeira e fundamental regra do método fenomenológico: “avançar para as próprias coisas”. Por “coisa” entendemos simplesmente o dado, o fenômeno, aquilo que é visto diante da consciência.

A partir dessa escolha estruturante firmada na fenomenologia, selecionamos, como base para a prática da nossa pesquisa e análise, consequentemente, o método qualitativo.

4.2 – O Método e a Pesquisa Qualitativa:

O que hoje denominamos de estudos ou métodos qualitativos, nos lembra Godoy (1995, p.59), começaram a aparecer no cenário da investigação social a partir da segunda metade do século XIX.

Ao rememorar o meu primeiro curso superior, na área do Direito, vem à baila os ensinamentos do saudoso sociólogo Florestan Fernandes, leitura obrigatória para os estudantes das leis nacionais e internacionais, em que o mesmo, como sociólogo, trazia para os estudantes uma perspectiva da interpretação das leis, especialmente por meio de uma análise diferenciada.

Fernandes (1959, p.13) dizia que se deve estabelecer de um lado, processos pelos quais a realidade é investigada, ou ainda, “as manipulações analíticas através das quais o investigador procura assegurar para si condições vantajosas de observação dos fenômenos”, porém, por outro, os processos de formação das inferências e de explicação da realidade, que Florestan chamou de “métodos de interpretação”.

Estes métodos questionam o real e o pensado, tanto os pontos de vista dos membros dos grupos e classes compreendidos na pesquisa como as interpretações elaboradas sobre eles. Assim, alcança sempre algo novo, outro patamar, horizonte. Vai além do que está dado como estabelecido, explicado.

Ao submeter o real e o pensado à reflexão crítica, descortina as diversidades, desigualdades e antagonismos, apanhando as diferentes perspectivas dos grupos e classes compreendidos pela situação. (IANNI, 1996, p.26)

A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva. Ianni (2006) ainda ressalta que, na pesquisa qualitativa, a “intuição”, muitas vezes apontada como elemento principal para a análise dos dados, não é um dom, mas uma resultante da formação teórica e dos exercícios práticos do pesquisador.

Finalmente, apresentamos as características básicas da pesquisa qualitativa, que, segundo Godoy (1995, p.63), tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental.

A pesquisa qualitativa é descritiva; além do que, a palavra, as ações e reações dos sujeitos ocupam lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados, quanto na disseminação dos resultados.

Visando à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente, ou seja, não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo.

4.3 – O Instrumento de Pesquisa: Conceito

O instrumento de pesquisa é um elemento fundamental para a compilação de dados, em qualquer pesquisa qualitativa que utilize, como recurso de captação das informações, entrevistas estruturadas, ou semi-estruturadas.

Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Duarte (2004, p.15) lembra ainda que, muitas vezes, a opção pela entrevista baseia-se numa percepção, mais ou menos corrente entre nós, de que esse é um procedimento mais fácil, quando comparado a outros aparentemente mais trabalhosos e mais sofisticados. Cabe assinalar, então, que entrevista é trabalho, não bate-papo informal ou conversa descompromissada. Para entrevistar alguém de maneira qualificada, demanda preparo teórico e competência técnica por parte do pesquisador.

Para Manzini (1991, p.154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Dessa forma, é possível um planejamento da coleta de informações, por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

Já Triviños (1987, p. 146) nos informa que a entrevista semiestruturada tem, como característica, questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses, surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Baseados nestes preceitos, construímos um instrumento de pesquisa inicial com nove questões semiestruturadas, divididas em: uma questão de aquecimento, seis questões centrais e duas questões de encerramento. O roteiro passou por várias fases de preparação, que serão descritas a seguir.

4.4 – O Instrumento de Pesquisa :Trajetória de preparação

Entrevista “teste”

A partir da estruturação do nosso instrumento de pesquisa, aplicamos o mesmo, a título de “entrevista teste”, para a confirmação e validação das questões, em três etapas diferentes, com três sujeitos diferentes.

Na primeira etapa de aplicação percebemos que o instrumento, que continha 11 questões, trazia algumas questões que apresentavam um problema voltado à objetividade contida no questionamento, que não gerava reflexão, mas sim, apenas respostas diretas e secas, como “sim” ou “não”. Também detectamos que alguns termos utilizados, como “constituição identitária”, comum em nosso meio de pesquisa, não era compreendido plenamente pelo entrevistado, gerando respostas imprecisas.

Fizemos então as adaptações e diminuimos o número de questões, unindo alguns conceitos e conteúdos, o que gerou um instrumento com 9 questões semiestruturadas. Este instrumento foi aplicado novamente a título de “entrevista teste”, e demonstrou estar bem mais afinado com a proposta da pesquisa, porém, ainda faltavam alguns acertos de nomenclaturas e também uma formulação mais adequada das questões, no intuito de melhorar a performance das respostas e o estímulo para o aprofundamento das mesmas.

Nesse meio tempo, recebi dois suportes preciosos para preparação final do meu instrumento de pesquisa, inicialmente através da minha Orientadora, a Professora Vera Maria Nigro de Souza Placco, em conjunto com a nossa co-orientadora Professora Helena Maria Medeiros Lima, que analisaram e pontuaram pergunta a pergunta, em conjunto com os objetivos estabelecidos a partir das questões produzidas e, numa segunda etapa, recebi o suporte tanto dos colegas de doutorado, bem como da Professora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, em sala de aula, numa atividade extremamente positiva, em que cada aluno pesquisador apresenta sua proposta de tese e tem o suporte de todos, colegas, monitores e professora.

Finalmente, adequei o instrumento de pesquisa às orientações recebidas e apliquei num terceiro sujeito, e o resultado foi plenamente satisfatório, determinando assim, a finalização desta etapa de preparação do instrumento de pesquisa. Este foi o resultado final obtido na construção do instrumento de pesquisa que foi aplicado:

“A CONTRIBUIÇÃO DO TEATRO PARA A FORMAÇÃO DIDÁTICA E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO”

FASES	PERGUNTAS	OBJETIVOS
<div data-bbox="225 954 509 1088" style="background-color: #d9e1f2; padding: 5px; text-align: center;"> Questão para aquecimento </div>	<p>1. Fale um pouco da sua formação acadêmica, da sua experiência docente e em especial como professor de didática para o ensino superior, do “Projeto Mestre”.</p>	<p>Compreender a conexão entre a formação acadêmica do entrevistado e a proposta específica da formação em didática para o ensino superior, especialmente por meio do “Projeto Mestre”.</p>

Questões Centrais

<p>2. Discorra sobre a participação do aluno em sala de aula e sobre a demonstração de interesse, além do desenvolvimento de vínculos que acontecem a partir de uma aula de didática para a formação docente universitária, que tem como suporte as técnicas advindas do teatro.</p>	<p>Investigar a reação dos alunos, a partir do suporte advindo de técnicas teatrais, aplicadas em sala de aula, com o fim de formação didática do docente universitário.</p> <p>Captar o estímulo e a percepção de interesse na docência, que as técnicas advindas do teatro, aplicadas através do “Projeto Mestre”, proporcionam.</p>
<p>3. A partir da aplicação das técnicas de comunicação advindas do teatro, como você consegue perceber, no desenvolvimento das aulas, o crescimento do interesse dos alunos em se tornarem professores?</p>	<p>Detectar possíveis alterações no processo didático em sala de aula a partir das novas tecnologias e descobrir até onde as técnicas teatrais podem servir como suporte no desenvolvimento de uma aula que utilize implementos tecnológicos.</p>
<p>4. Na sua opinião, o avanço da tecnologia, que proporcionou ao alunado o acesso à informação através da rede mundial de comunicação e outros recursos eletrônicos e tecnológicos, provocou alguma necessidade de mudança na formulação das aulas por parte dos professores? Caso positivo, qual, na sua opinião, é a importância da utilização das técnicas de comunicação advindas do teatro, nessa nova realidade que vivenciamos em sala de aula?</p>	<p>Identificar pistas da alteração na constituição identitária dos alunos, a partir das aulas ministradas.</p> <p>Conseguir relatos concretos de contribuições das técnicas teatrais aplicadas para a formação didática e constituição identitária do professor universitário.</p>
<p>5. Na sua opinião, como a utilização das técnicas de comunicação advindas do teatro podem auxiliar na formação profissional desses alunos interessados em lecionar, já que o tempo todo, em sala de aula, a referência dos alunos para sua formação é a sua própria história e experiência enquanto aluno?</p>	<p>Investigar a influência das técnicas advindas do Teatro para a constituição identitária do professor que aplica as referidas técnicas.</p> <p>Relatos de pertença. Projeções possíveis que as estratégias e técnicas docentes evocam.</p>
<p>6. Você tem exemplos de alunos que participaram das aulas de didática para o ensino superior</p>	

<p>QUESTÕES DE ENCERRAMENTO</p>	<p>em que se utilizem as técnicas de comunicação advindas do teatro, e que tenham, a partir delas, alterado a sua visão da docência e da prática em sala de aula?</p> <p>7. No seu caso, as técnicas de comunicação advindas do teatro, e a formulação das aulas a partir desses estímulos, auxiliaram na sua constituição enquanto professor?</p> <p>8. Para finalizarmos, relate duas experiências marcantes em sala de aula, em que você utilizou as técnicas de comunicação teatrais para a formação didática e constituição do futuro professor.</p> <p>9. Você gostaria de dizer mais alguma coisa, ou comentar algo mais sobre o tema apresenta</p>	<p>Questão de finalização</p>
--	--	-------------------------------

4.5 – Seleção dos Sujeitos da Pesquisa:

Os sujeitos da pesquisa, como relatado anteriormente, são professores que prestam serviços educacionais para o Projeto Mestre e fazem parte de nosso processo de pesquisa permanente.

A proposta partiu de um convite inicial aos professores mais antigos que participam do Projeto, além de abrir a possibilidade para outros participantes que adentraram em períodos posteriores, para que também tivéssemos uma visão ampla dentro das diferenças entre eles, quer seja pela vivência dentro do Projeto Mestre, quer seja também pela diferença de faixas etárias, o que naturalmente gera uma diferença na formação de cada participante, e assim, a nosso ver, valida mais ainda a proposta de uma visão ampla e não segmentada da pesquisa.

As regras básicas para participação dos respondentes na pesquisa foram:

- a) Pelo menos 2 anos de docência dentro do Projeto Mestre.
- b) Disponibilidade para um encontro presencial de pelo menos 1h30.

c) Interesse em participar da pesquisa.

Tivemos, de um total de 20 profissionais, 10 que se encaixavam no perfil determinado e que demonstraram interesse em participar da pesquisa.

Desses 10 profissionais, selecionamos 5 respondentes, a partir do tempo de participação no Projeto Mestre e pela multiplicidade de experiências que estes profissionais da educação têm, o que poderia ser extremamente útil para a investigação em andamento.

Os respondentes têm entre 30 e 60 anos, todos pós-graduados, sendo que dois são doutores, dois são mestres e um é pós-graduado lato-sensu.

4.6 – Realização e transcrição das Pesquisas:

Todas as entrevistas seguiram o mesmo padrão de realização, sempre no mesmo local, em sala isolada, na qual eu pude ficar frente a frente, de maneira informal, com os entrevistados e, assim, observar todas as suas reações e respostas.

Antes de iniciarmos cada entrevista, eu fazia um breve resumo da proposta e da função das referidas entrevistas dentro da pesquisa e do trabalho realizado. Vale lembrar que os respondentes selecionados já tinham recebido anteriormente informações sobre o teor e a organização das referidas entrevistas.

Após este preâmbulo, sempre foi feita a pergunta oficial: - *A partir da apresentação da proposta, você continua interessado em participar dessa pesquisa com a sua contribuição através dessa entrevista?*

A partir da resposta positiva, era apresentado um termo de consentimento livre e esclarecido, em que se explicitava o teor da entrevista, da proposta, além do objetivo da mesma e, por fim, a autorização e consentimento para a publicação dos resultados obtidos.

Após a aceitação, o respondente já preenchia o documento com seus dados e assinava o referido termo, validando assim a entrevista, para os objetivos acadêmicos e científicos.

Terminada essa fase inicial, eram mostrados dois gravadores de voz para os respondentes, dispostos de forma não inibitória, para que o mesmo, em pouco tempo, se esquecesse dos mesmos, e era explicado o objetivo das gravações, o que nunca gerou qualquer incômodo ou negativa.

Após a realização dessa etapa preliminar, de posse de um caderno e do roteiro de questões, iniciávamos as entrevistas, que tiveram, em média, de 1h11m a 1h30m de duração.

Durante todo o processo de perguntas e respostas, no caderno que eu tinha em mãos, eu ia anotando as reações dos respondentes, a cada provocação, tanto as que estavam registradas nas perguntas, como aquelas que surgiram espontaneamente durante as entrevistas realizadas.

Após o término de cada entrevista, o respondente recebia, além dos agradecimentos, o compromisso de mantê-los integrados com o andamento da pesquisa e com o resultado das mesmas, que naturalmente interessa a todos os participantes.

Foram ao todo registrados, nas 5 entrevistas, 406 minutos de falas, perfazendo um total de 6 horas e 45 minutos de gravação, que foram integralmente transcritos em 3 etapas:

- a) Transcrição integral
- b) 1ª revisão de termos e de conteúdo
- c) 2ª revisão detalhada

Foi efetuada uma última revisão das transcrições, quando da análise dos dados, As falas foram devidamente decupadas e selecionadas.

4.7 – Plataforma Brasil - Ética e Confiabilidade:

A Plataforma Brasil, reconhecida pelo universo científico brasileiro, é um sistema eletrônico criado pelo Governo Federal para sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa que envolvam seres humanos nos Comitês de Ética em todo o país.

Assim, para a submissão de projetos de pesquisa que envolvam seres humanos, o pesquisador interessado deve acessar o site <http://plataformabrasil.saude.gov.br> e se cadastrar no sistema da Plataforma Brasil. A partir daí, tem que cadastrar e inscrever seu projeto, que poderá ou não ser aprovado, com ou sem ressalvas.

Nosso Projeto do doutorado foi inscrito logo no início de 2015, por conta dos prazos e também do nosso interesse em termos uma aprovação prévia da proposta apresentada, o que corrobora com nosso intuito de divulgarmos a pesquisa de forma ampla e irrestrita, no Brasil e no exterior.

Assim, um mês após a inscrição, já tínhamos em mãos a aprovação do projeto, conforme consta no documento emitido pela Secretaria da Saúde. Após a qualificação inserimos a aprovação da mesma, para que seja concluído o processo de aprovação, porém, o projeto já tem aprovação plena do eminente Conselho de Ética. (ANEXO C – Plataforma Brasil)

4.8 – Revisão de Literatura:

Desde o início da nossa pesquisa, fizemos uma busca constante de trabalhos correlatos.

A cada etapa de busca e revisão bibliográfica, apesar de não encontrar qualquer referência ao fulcro de nossa pesquisa, pude descobrir e enriquecer a minha pesquisa com referências de muitos autores e de outros conteúdos significativos para a minha pesquisa, além de conhecer muitas outras vertentes do pensamento científico, voltados para a didática e mais especificamente na

direção do suporte que as estratégias de comunicação teatral podem trazer, para a formação didática docente.

A revisão de literatura foi realizada de forma sistemática, sempre com uma carga horária diária para a busca de referências (em média 2 horas), e um tempo determinado por semana para a leitura dos resumos selecionados (pelo menos 1 dia da semana, só para a leitura).

Quando a seleção chegava a 5 textos, eu parava a busca e lia os textos integralmente. Após, fazia um fichamento com os principais conceitos e referências que o referido texto trazia de contribuição para minha tese.

Para Santos (2012, p.91), “A avaliação de um trabalho acadêmico considera se o autor foi bem-sucedido em identificar um tópico de pesquisa a partir de um contexto de debates ou de interesse por parte de outros estudiosos.

4.9 – Seleção de Descritores e Pesquisa:

Para uma pesquisa pontual e qualificada, partimos da seleção inicial dos descritores que seriam nossos guias na pesquisa. Eles foram selecionados inicialmente por estarem ligados ao tema da pesquisa e ao título do trabalho desenvolvido.

Quando percebemos que não havia referência específica relacionada ao tema da minha pesquisa, resolvi então buscar em outros idiomas, descritores que pudessem auxiliar na busca por pesquisas similares, ou referências.

Escolhi os idiomas espanhol e inglês, por serem idiomas com um número elevado de trabalhos voltados à didática e comunicação.

Ao escolher os idiomas, eu não poderia apenas traduzir as palavras, pois seu sentido poderia ser outro, dependendo do idioma.

Assim, fiz uma pesquisa da terminologia utilizada nos referidos idiomas, que tivesse consonância com a nossa proposta.

A seleção dos descritores ficou assim:

a) Em português

Teatro e educação

Técnicas Teatrais na Educação

Formação Didática no Ensino Superior

Constituição Identitária do Professor Universitário

Comunicação na sala de aula

Formação Docente no ensino superior

b) Em inglês

Technical Theatre in Education

Theatre and Education

Didactic training in Higher Education

To identity Constitution of University Professor Teaching in Higher Education

Communication in the classroom

Theater and education / play and education

c) Em espanhol

Técnicas teatrales en la Educación Superior

Formación didáctica en la Educación Superior

Para Constitución identidad del profesor de la Universidad

La comunicación en el aula

La formación del profesorado en la educación superior

Teatro y educación

Ainda ressaltamos aqui, que apresentamos neste item os descritores em outros idiomas, porque normalmente quando fazemos a transcrição literal de uma palavra de um idioma para outro, podemos perder o sentido original da palavra e assim a busca fica prejudicada.

Dessa forma, fizemos um estudo detalhado, para que na tradução, os descritores não perdessem referência, diante da nossa proposta.

4.10 – Seleção das Fontes de Pesquisa e período de busca:

A partir da definição dos descritores, passei a pesquisar as principais fontes, tanto físicas, como virtuais, para a confirmação da proposta e para a seleção dos trabalhos que “conversam” com nossa tese.

No intuito de termos um perfil detalhado da produção que envolveu as principais mudanças ocorridas no final do século XX voltadas para a Educação em consonância com o Teatro, iniciamos a nossa pesquisa a partir de 1990, perfazendo 26 anos de busca nas fontes pesquisadas (1990-2016), desprezando as outras informações anteriores, que já foram pesquisadas no nosso mestrado e já haviam mostrado que não havia qualquer referência a trabalhos com o mesmo teor, publicados.

Após 2 meses de pesquisa intensa, cheguei a um número significativo de Instituições, com mais de 100 referências para a nossa pesquisa, tanto no Brasil como no exterior. Estas Instituições agregam fontes diversas de pesquisa científica, mas todas as selecionadas têm algum vínculo com a formação docente e oferecem material qualificado.

Assim, após a primeira seleção das Instituições nas quais seriam efetuadas as buscas por trabalhos que tivessem consonância com nossa tese, iniciei uma trajetória que necessita de certa paciência, pois é lenta, mas absolutamente proveitosa, dado que aplicamos cada descritor, selecionamos os

trabalhos, lemos os resumos e, finalmente, selecionamos os resumos mais adequados ao nosso tema, para uma última verificação no texto completo.

Como a relação dessas Instituições tomaria um espaço significativo da nossa tese, relato em anexo, todas as Instituições selecionadas para a devida pesquisa. (APÊNDICE B - Fontes para pesquisa)

Abaixo relaciono apenas as fontes mais significativas, que foram acessadas durante a pesquisa bibliográfica, que são:

- rede de bibliotecas virtuais
- instituições abertas internacionais
- documentação acadêmica internacional com acesso livre
- diretórios e listas de repositórios - Dados bases para busca mais ampla
- literatura portuguesa
- banco de teses da Capes
- portal de periódicos da capes
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
- Directory of Open Access Journals (DOAJ)
- Doab - Diretório de Livros de Acesso Aberto - A OAPEN Foundation,
Biblioteca Nacional da Holanda
- Eumed.net enciclopédia virtual
- LivRe: Portal para periódicos de livre acesso na Internet
- Portal de Periódicos da UFSC
- Portal Domínio Público
- Portal S Portcom - Rede de Informação em Ciências da Comunicação

dos Países de Língua Portuguesa

- EER – revistas científicas
- Scielo
- Scielo livros
- Scirus
- Speel
- Portal CNPQ
- Fundação Carlos Chagas

4.11 - Procedimentos para pesquisa e seleção de trabalhos:

Para que a pesquisa bibliográfica e a revisão de literatura tivessem uma precisão e aprofundamento maior, vimos a necessidade, pelo grande cabedal de fontes, de criarmos uma rotina diária de pesquisa, que fosse viável com as possibilidades e que prestigiasse esta etapa do trabalho, importante para realização, tanto da busca por trabalhos correlatos, como também, pelas fontes de referência e inspiração.

Assim, criamos uma rotina de trabalho que aconteceu de forma regular durante 6 meses, com o tempo diário delegado para a pesquisa, de 2 horas, sempre em 4 dias da semana.

A pesquisa sempre iniciava pela seleção de pelo menos 3 fontes por dia, e a colocação dos descritores no caminho da busca por trabalhos.

Após fazermos uma primeira seleção dos trabalhos pelos títulos, numa segunda etapa de seleção, escolhemos os resumos mais significativos e separamos para a análise da semana.

Depois de 3 dias de pesquisa, o último dia da semana era dedicado apenas para a leitura integral dos trabalhos mais significativos (ou dos capítulos

que nos interessavam) e, finalmente, procedíamos à seleção dos trabalhos que chamamos de “prioritários”.

Fizemos este procedimento por um período de 6 meses ininterruptos, até o período de qualificação, quando encerramos esta etapa de pesquisa.

Após a qualificação retomamos a pesquisa, agora num ritmo menor, onde delegamos 1 dia da semana para uma revisão do que de novo surgiu no período.

Esse procedimento durou até a fase final de análise dos dados, em maio deste ano de 2017.

4.12 – Resultado da Revisão de Literatura:

Os números compilados abaixo são referentes ao conjunto de toda a pesquisa nas diversas fontes acessadas. As pesquisas foram divididas em:

- a) Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado
- b) Periódicos e Artigos
- c) Livros publicados em língua inglesa, francesa, italiana, espanhola, catalã e portuguesa, além de traduções do alemão.

No caso dos temas com maior número de referências, selecionamos somente aqueles que se aproximavam mais da nossa proposta.

Abaixo, selecionamos os trabalhos mais significativos que encontramos, nas diversas modalidades de pesquisa, voltadas para os descritores selecionados.

1.Descriptor: Teatro e Educação				
idioma	Títulos encontrados	Relação com o tema	Trabalhos selecionados	Mesmo tema da nossa tese
Em português	3.207	Parcial	7	Nenhum
Em inglês	4.643	Parcial	4	Nenhum
Em espanhol	2.332	parcial	2	Nenhum

2. Descritor: Técnicas Teatrais na Educação				
Em português	1.121	parcial	8	Nenhum
Em inglês	1.765	Parcial	6	Nenhum
Em espanhol	2.893	Parcial	3	Nenhum
3. Descritor: formação didática no ensino superior				
Em português	1.934	Parcial	12	Nenhum
Em inglês	2.212	Parcial	4	Nenhum
Em espanhol	1.642	Parcial	2	Nenhum
4. Descritor: Constituição Identitária do Professor Universitário				
Em português	3.914	Parcial	1	Nenhum
Em inglês	3.422	parcial	1	Nenhum
Em espanhol	2.889	Parcial	2	Nenhum
5. descritor: Formação Docente no Ensino Superior				
Em português	2.399	Parcial	6	Nenhum
Em inglês	3.667	Parcial	3	Nenhum
Em espanhol	2.779	Parcial	1	Nenhum
6. descritor: A Comunicação na Sala de Aula				
Em português	2.331	Parcial	6	Nenhum
Em inglês	6.455	Parcial	4	nenhum
Em espanhol	1.221	Parcial	1	nenhum

Após a seleção dos textos, passamos à fase da leitura e análise dos trabalhos que chamamos de “prioritários”, dos quais tiramos diversas referências bibliográficas, utilizadas para reflexão e para o constructo da nossa tese.

A seguir, apresentamos algumas teses, dissertações, artigos e livros selecionados, a partir dos descritores apresentados acima.

Amostragem de trabalhos científicos selecionados			
Teatro e Educação			
Título	Autor	Fonte	Contribuição para a tese
Professor performer- Estudante performer - Notas para pensar escola	BONATTO, Mônica Torres (tese) 2015	file:///C:/Users/DEI/One Drive/DOUTORADO%20 -%20TEXTOS/professor- performer	Sala de aula como espetáculo e ações docentes construídas a partir da performance.
Contribuições estéticas no cotidiano escolar: por uma educação menor	CORRÊA, Ana Merli (dissertação) 2015	http://educacao.uniso.br/ prod_cientifica/alunos/20 15/ ana-correa.pdf	Propõe a análise das relações entre teatro e educação; examina algumas das práticas pedagógicas que promovem encontros entre o teatro e o conceito de educação menor, apresentado por Silvio Gallo.
A catarse teatral na formação humana	CUNHA, Fabricio Moraes (dissertação) 2013	<a href="http://portais4.ufes.br/po
sgrad/teses/tese_7247_
Dissertacao_FMC.pdf">http://portais4.ufes.br/po sgrad/teses/tese_7247_ Dissertacao_FMC.pdf	Tem que ver com a possibilidade de o processo catártico, motivado pelo teatro, inspirar uma formação a contrapelo dos ditames educacionais vinculados à lógica do mercado.
Dimensões socioeducativas do teatro do oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal	TEIXEIRA, Tânia Marcia Baraúna (tese) 2007	<a href="https://ddd.uab.cat/pub/t
esis/2007/tdx-1117108-
164651/tmbt1de1.pdf">https://ddd.uab.cat/pub/t esis/2007/tdx-1117108- 164651/tmbt1de1.pdf	Desenvolve uma conversa necessária entre a pedagogia de Paulo Freire e a Educação, com o suporte das técnicas teatrais aplicadas no Teatro do Oprimido de Augusto Boal.
Curriculum and standards: theatre education in California public high schools	YELNICK, Shauna Honey (tese) 2008	<a href="http://scholarworks.sjsu.
edu/cgi/viewcontent.cgi?
article=
4617&context=etd_these
s">http://scholarworks.sjsu. edu/cgi/viewcontent.cgi? article= 4617&context=etd_these s	Apresenta uma interessante experiência onde o teatro é utilizado nas escolas da Califórnia, como ferramenta de ensino de outras matérias
Towards new forms of learning. Exploring the potential of participatory theatre in sustainability science	HERAS, María López (dissertação) 2015	<a href="http://www.tdx.cesca.cat/
handle/10803/329007">http://www.tdx.cesca.cat/ handle/10803/329007	Traz uma reflexão sobre diferentes formas de exploração da participação do teatro na formação científica e educacional
La dramatización como modelo didáctico en competencias para la vida: una investigación en la formación del profesorado	ZARAGOZA, Rosa Maria Pérez (tese) 2015	<a href="https://digitum.um.es/xml
ui/handle/10201/47453">https://digitum.um.es/xml ui/handle/10201/47453	Faz uma análise bem atual das possibilidades da dramatização auxiliar o processo de formação.

ABORDAGENS METODOLÓGICAS DO TEATRO NA EDUCAÇÃO	KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de (artigo)	Ciências Humanas em Revista - São Luís, V. 3, n.2, dezembro 2005	Apresenta uma discussão acerca dos conteúdos e metodologias norteadoras da teoria e prática educacional dessa área de conhecimento, com ênfase no jogo dramático, no jogo teatral e no jogo de aprendizagem brechtiano.
TEATRO - EDUCAÇÃO E LUDICIDADE: NOVAS PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO	Alexandre Santiago da Costa (artigo)	Revista entreideias: educação, cultura e sociedade, desde 2012. ISSN: 2317-0956 (impressa) 2317-1219 (online) www.entreideias.ufba.br Antiga Revista da FACED, desde 1994 ISSN: 1516-2907 (impressa) 1980-6620 (online)	Tem como objetivo desenvolver algumas reflexões acerca dos novos paradigmas didáticos que aportam como alternativas para superar as dificuldades apresentadas pelos educadores perante o trabalho pedagógico.
TEATRO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO HISTORICAMENTE CONSTRUÍDA	HANSTED, Talitha Cardoso; GOHN, Maria da Glória (artigo)	EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 30, p. 199- 220, jan./abr. 2013.	Retrospectiva das relações entre teatro e educação ao longo da História, destacando algumas das principais tendências pedagógicas com a linguagem teatral.
TEATRO NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE VYGOTSKY	OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania (artigo)	http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/17582/11520	Este artigo fundamenta-se nas ideias de Vygotsky a respeito da importância da interação social e da arte no desenvolvimento humano: o que pressupõe, além da dimensão cognitiva, a afetividade. Discute a realização de atividades teatrais na escola como prática educativa motivadora da aprendizagem.
<u>THEATRE AND EDUCATION</u>	NICHOLSON, H. (livro)	books.google.com 2009	Apresenta bases contemporâneas para a utilização do Teatro na Educação.
<u>LEARNING THROUGH THEATRE: NEW PERSPECTIVES ON THEATRE IN EDUCATION</u>	JACKSON, Tony (livro)	Routledge Ed. 1993 London – New York	Novas perspectivas para uma conversa entre o ensino do Teatro na sala de aula e sua influência positiva no processo formativo.
Técnicas Teatrais na Educação			
O USO DOS JOGOS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO: uma prática	NEVES, Libéria Rodrigues (dissertação)	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/	Analisa a aplicação de jogos teatrais como prática pedagógica.

pedagógica & uma prática subjetiva	2006	bitstream/handle/1843/F AEC	
A Escola e seu duplo	HAMED, Marcel Iusef (dissertação) 2006	file:///C:/Users/DEll/Dow nloads/DissertacaoMarc ellucefHamed.pdf	Aquisição das ferramentas do teatro pela educação, para a construção de uma escola democrática.
Teatro-educação e os processos de indistinação estética na pós-modernidade: uma reflexão sobre “improvisação para o teatro” de viola spolin	SOUZA, Maria Aparecida de (dissertação) 2005	http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php	O trabalho apresenta o embate entre os processos de indistinação estética e o teatro como realização singular, diferida, trazendo a análise sobre os procedimentos descritos em Spolin para as práticas de teatro-educação e sobre as maneiras pelas quais estes podem ser vislumbrados como instrumentos de reflexão a respeito dos processos de indistinação estética.
Women in african drama: representation and role	CHESAINA, Ciarinji (tese) 1987	http://etheses.whiterose.ac.uk/914/1/uk_bl_ethos_511682.pdf	Este singular estudo, traz algumas referências de como técnicas as teatrais podem ser importantes para a formação identitária e qualificação dentro da educação e da formação teatral.
A cena ensina – uma proposta pedagógica para a formação de professores de teatro	ARAÚJO, José Sávio Oliveira de (tese) 2005	http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/C%EAAnica/Pe squisa/A_Cena_Ensina_ _ARAUJO	A partir da pesquisa para a formação docente no universo teatral, o autor apresenta diversas referências importantes para a formação docente e teatral, através das técnicas.
La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad.	LÓPEZ, Juan Lucas Onieva (tese) 2011	http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4892/TDR%20ONIEVA%20LOPEZ.pdf	Este pitoresco trabalho apresenta os benefícios que a dramatização e sua influência no âmbito cognitivo, emocional e afetivo, de um grupo de alunos em situação de risco, com excelentes referências. A Jackson
THEATRE AND EDUCATION	NICHOLSON, Helen (livro)	Palgrave Macmillan Ed. 2009 England	Desenvolve uma conversa sintética sobre a influência do Teatro na Educação contemporânea, sem aprofundar laços.

A formação Docente e Didática no Ensino Superior			
O conhecimento pedagógico do conteúdo e a didática da geografia	OLIVEIRA, José Ricardo de (dissertação) 2015	http://sites.uem.br/pge/documentos-para-publicacao/dissertacoes-1/dissertacoes-2015-pdfs	A didática geral e a prática docente. As didáticas específicas nas práticas docentes e as formas de identidade das didáticas específicas.
Educação e Religião em Comenius na sua Didática Magna	FORTALEZA, Weliton Carrijo (dissertação) 2010	weliton.carrijo.fortaleza.php?codarquivo=2544	Estabelece referências importantes sobre o surgimento da didática, a partir de Comenius. Bom suporte histórico.
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE	NÓVOA, António	http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FP_PD_A_Novoa.pdf	Introduz novas abordagens no debate sobre a formação de professores, deslocando-o de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões académicas (áreas, currículos, disciplinas, etc.) para uma perspectiva centrada no terreno profissional.
A study of the theories and practices of Facilitator educators	THOMAS, Glyn (tese) 2007	https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:240921/Thomas_doctoral_thesis.pdf	Estabelece conceitos e referências para a figura do professor “facilitador” e apresenta alguns implementos didáticos
Insights in Entrepreneurship Education Integrating Innovative Teaching Practices	KLEEMANN, Michael (dissertação) 2011	http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:628438/FULLTEXT01.pdf	Reflexão sobre a prática pedagógica e aplicação de práticas diferenciadas.
AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (organizadoras)	Edições Loyola São Paulo – Brasil 2002	Os diversos artigos, alguns advindos de teses e estudos avançados, propõem uma discussão sobre a importância e possibilidades da relação entre professor e aluno na sala de aula.
Evaluación de las WebQuest como herramientas didácticas en la Educación Superior.	PATRÓN, Yuridia Paulina Rivera (tese) 2009	http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76552/1/DDOMI_Rivera_Patron_YP_Evaluacion_de_las_webquest.pdf	Agentes de mudança, para uma nova metodologia e forma de lecionar.
La formación docente del profesorado universitario.	RÉNDON, Adriana Beatriz Portila (tese) 2002	http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5017/abpr1de5.pdf?sequence=1	Processos de inovação no ensino superior mexicano.

FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	CARVALHO, Flávia Pereira (artigo) 2003	https://scholar.google.com.br/scholar?q=FORMAÇÃO+DOCENTE+DO+ENSINO+SUPERIOR	Este estudo aponta a Pedagogia Universitária como eixo norteador de aperfeiçoamento para o enfrentamento da formação continuada de professores.
O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	OLIVEIRA, Siderlene Muniz (livro)	Mercado de Letras Editora 2015	Apresenta pesquisas sobre o trabalho docente no ensino superior.
TÉCNICAS DE ENSINO, POR QUE NÃO?	VEIGA, Ilma Passos Alencastro (livro)	Papirus Editora 2015	Questões entre a técnica e a prática de ensino.
DIDÁTICA E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	VEIGA, Ilma Passos Alencastro (livro)	Papirus Editora 2012	Numa perspectiva crítica, as abordagens presentes em cada capítulo buscam propiciar uma reflexão profícua sobre a atuação do profissional desse nível de ensino, em suas múltiplas dimensões - artística, tecnológica, crítica, político-social, ética e estética.
Comunicação na Sala de Aula			
A comunicação não-verbal na sala de aula	SAMPAIO, Tania Maria Marinho (tese) 1979	http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9084/000012342.pdf?sequence=1	Traz conceitos e referências da comunicação verbal e não verbal na sala de aula.
Novas tecnologias da informação e comunicação na educação e a formação dos professores nos cursos de licenciatura do estado de Santa Catarina	LIMA, Patricia Rosa Traple (dissertação) 2001	http://www.inf.ufsc.br/~edla/orientacoes/patricia.pdf	Apresenta a questão estratégica dentro da sala de aula. Aponta para a necessidade de conversa apurada com a tecnologia.
The relationship between teachers and students in the classroom: communicative language teaching approach and cooperative learning strategy to improve learning	LUZ, Fredson Soares dos Reis da (tese) 2015	http://scholar.dominican.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=masters-theses	Colaboração e comunicação em sala de aula.
Communication: The Key To Collaboration Between Special and General Education Teachers	SLATOF, Alexandra (tese) 2014	http://scholar.dominican.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=masters-theses	Facilitação e colaboração em sala de aula.
SALA DE AULA INTERATIVA	SILVA, Marco (livro)	Editora Quartec Brasil 2001	O autor apresenta propostas de interação em sala de aula e ainda sugere que o professor não pode abrir

			mão do plus comunicacional oferecido pelas novas tecnologias.
A COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA	VIEIRA, Helena (livro)	Editora Presença Portugal 2000	A autora sugere uma nova abordagem ao processo de ensino e aprendizagem na vertente comunicacional, apresentando-se algumas propostas facilitadoras da correspondência interpessoal.
Docência Universitária - Repensando a Aula	MASETTO, Marcos T. (artigo) 2003	http://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/docencia-universitaria-repensando-a-aula-i-1.pdf	Uma reflexão sobre a importância da técnica e de novos mecanismos para a realização docente no ensino superior.

A cada leitura realizada, sistematicamente, semana após semana, fui construindo uma visão mais ampla sobre a pesquisa aqui desenvolvida.

Somei oficialmente no período de 3 anos, 847 textos lidos, catalogados e selecionados, entre artigos, livros e trabalhos científicos de toda ordem, voltados para o tema escolhido.

Todos, sem exceção ampliaram minha visão sobre a realidade detectada, de que há necessidade de uma nova formulação na formação docente universitária, que na maioria das vezes despreza as mudanças ocorridas no decorrer dos séculos, e que hoje tende a ser interativa e participativa.

Ressalto a obra do Professor Antonio Sampaio da Nóvoa, Reitor da Universidade de Lisboa, que já indica há muitos anos, em grande parte das suas comunicações e livros, a importância de uma alteração vetorial na formação docente universitária e a ampliação da comunicação através de novas técnicas e de novas interações entre as diversas áreas, de forma contributiva e aditiva.

Também ressalto a contribuição dos textos de alguns professores, como os textos de minha Orientadora, Professora Vera Maria Nigro de Souza Placco, que sempre reitera a importância de uma nova ótica sobre a atuação docente, além de outras contribuições marcantes, como o amplo trabalho sobre “afetividade”, realizado pela Professora Laurinda Ramalho de Almeida.

Ao final do processo de busca, concluímos que, mesmo tendo efetuado a pesquisa nos principais bancos de dados atualizados, tanto nacionais, como internacionais (conforme relação apresentada neste capítulo), não foi encontrado qualquer trabalho científico que aborde especificamente o tema o tema escolhido para a nossa tese, configurando assim seu ineditismo.

Apesar de muitos textos apontarem para uma relação mais objetiva da formação docente com as técnicas comunicacionais, não houve em nenhum texto lido e pesquisado, qualquer alusão direta à utilização das técnicas advindas do Teatro, para a formação docente universitária, e como elemento constitutivo identitário do professor em processo de formação.

4.13 - PREPARAÇÃO E SELEÇÃO DO CONTEÚDO DAS PESQUISAS, PARA ANÁLISE DOS DADOS – CATEGORIAS PARA ANÁLISE:

Após a realização das entrevistas com os sujeitos selecionados, elas foram integralmente transcritas, integralmente por mim.

Após a transcrição integral e uma revisão de cada uma delas, iniciei o trabalho de seleção das frases mais significativas de cada entrevista realizada, no intuito de ver emergir das falas, categorias para a análise dos dados compilados.

Finalizada a fase de seleção integral das frases, comecei a criar gráficos, a partir das respostas de cada respondente, onde comecei a agrupar as respostas, associadas a temas e categorias.

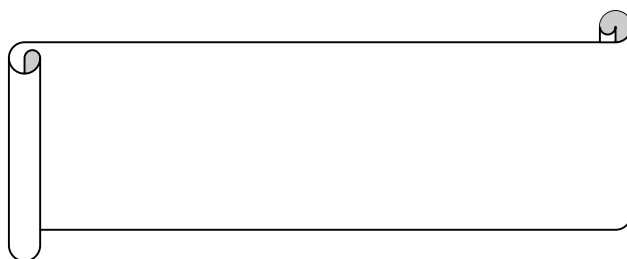
Após esta etapa que demorou um período aproximado de 4 meses (com carga horária de 2 horas diárias), comecei a vislumbrar a primeira divisão de categorias. Elas foram surgindo naturalmente, conforme as respostas iam sendo agrupadas.

Finalmente, foram constituídas as categorias e as frases foram sendo agrupadas dentro de cada uma delas.

As categorias que emergiram foram:

- **Caminhos da formação acadêmica - como um dos contextos da constituição identitária;**
- **Percepções da docência;**
- **As técnicas teatrais, como ferramenta didática em sala de aula: sua relação com as transformações na prática docente dos professores;**
- **A constituição identitária do professor, por meio da vivência no Projeto Mestre.**

A partir dessas categorias e do conteúdo obtido nas respostas da pesquisa realizada, passamos a desenvolver uma nova etapa de leituras e estudo, que culminou no capítulo de “análise dos dados”, a seguir.



“A educação exige os maiores cuidados,
porque influi sobre toda a vida”

Sêneca

5. RESULTADO DAS PESQUISAS E ANÁLISE DOS DADOS:

“É no problema da Educação
que assenta o grande segredo
do aperfeiçoamento da humanidade.”

Emmanuel Kant

Este capítulo tem como principal proposição, apresentar a análise detalhada da pesquisa realizada, com o objetivo de identificar a participação dos professores respondentes no Projeto Mestre e a utilização das técnicas teatrais, por parte destes professores entrevistados, que permitem a eles uma constituição identitária docente voltada para a atenção aos alunos e sua aprendizagem, para sua maior espontaneidade, para ampliar sua compreensão da função docente e para maior compreensão dos alunos em relação ao seu próprio papel como futuros professores.

É importante pontuarmos que as entrevistas, e, no nosso caso, as entrevistas semiestruturadas, como confirma Duarte (2004, p.213), são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.

Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Como relatado no final do capítulo anterior, após o material compilado das pesquisas ter sido organizado e estudado, emergiram, dos dados obtidos, 4 categorias, que auxiliarão no aprofundamento da referida análise.

Todo o conteúdo das pesquisas, selecionado para análise, poderá ser encontrado com as respectivas divisões efetuadas para as categorias, no documento anexado a esta tese. (APÊNDICE C – Trechos das entrevistas – seleção para análise)

As categorias são:

- **Caminhos da formação acadêmica - como um dos contextos da constituição identitária;**
- **Percepções da docência;**
- **As técnicas teatrais, como ferramenta didática em sala de aula: sua relação com as transformações na prática docente dos professores;**
- **A constituição identitária do professor por meio da vivência no Projeto Mestre.**

Dessa forma, analisaremos cada uma das categorias, buscando, ao final, encontrar as respostas às nossas questões de pesquisa.

4.1 - Caminhos da Formação Acadêmica, como um dos contextos da constituição identitária;

Nas entrevistas realizadas, buscou-se, inicialmente, ter informações sobre a formação acadêmica dos entrevistados e sua experiência formativa, com o objetivo de compreendermos a conexão entre a formação acadêmica do entrevistado, a proposta específica de formação em didática para o ensino superior, especialmente no Projeto Mestre, assim como a conexão dessa formação com a constituição identitária do professor.

Ao analisarmos as entrevistas, percebemos que a maioria dos professores entrevistados, ou seja, 80% deles, teve formação universitária em diversas outras áreas, antes ou depois de realizarem alguma formação em Artes Cênicas, propriamente dita, que é a formação imprescindível para a participação no Projeto Mestre.

Embora conhecendo e sendo responsável pela contratação da maioria dos professores que atuam no Projeto Mestre, ao ver concretizada a ecleticidade de sua formação, fato que me chamou a atenção, busquei verificar, no conjunto integral da Equipe que hoje leciona no referido Projeto, se este percentual se mantinha, e o resultado se confirmou, com 79% dos profissionais participantes advindos de uma formação anterior, além da formação em Artes Cênicas, o que começa a delinear um perfil de professores para a referida proposta.

Abaixo segue a formação dos respondentes entrevistados para uma constatação detalhada do quão ecléticas e múltiplas são as formações da maioria dos participantes.

RESPONDENTE 1 “LEO”	Artes Cênicas Jornalismo Letras Artes Cênicas - Mestrado	80% dos entrevistados fizeram outros cursos de
--	---	---

	Artes Cênicas - Doutorado	formação universitária. Formação Eclética 100% dos entrevistados têm alguma formação e qualificação em Artes Cênicas
RESPONDENTE 2 “ANA”	Química (incompleto) Letras Criação Publicitária Marketing Artes Cênicas	
RESPONDENTE 3 “LIA”	Artes Plásticas Comunicação Visual Desenho Industrial Artes Cênicas - Mestrado	
RESPONDENTE 4 “VIC”	Magistério Matemática (incompleto) Artes Cênicas – mestrado Artes Cênicas - doutorado	
RESPONDENTE 5 “NORA”	Comunicação Artes Cênicas – Mestrado	

A partir desta observação, me foi possível perceber que eles não são só ecléticos entre si, mas eles são ecléticos neles mesmos, o que não é prerrogativa para lecionar no Projeto Mestre, mas que denota um traço particular da sua constituição, enquanto professores que formam outros professores para o ensino superior. Borges nos lembra que:

“É nessa dimensão social, na pluralidade de conhecimentos, competências e habilidades que integram a prática pedagógica, que os saberes docentes se tornam um conjunto de saberes que o professor possui não só no que diz respeito aos conhecimentos já produzidos que ele transmite, mas também ao conjunto de saberes que integram a sua prática e com os quais ele estabelece diferentes relações no campo educacional.” (BORGES, 1988, p. 51)

Alguns respondentes relatam a dificuldade em lecionar para universos diferenciados, quer seja pelos hábitos de cada Instituição, área de atuação profissional ou agrupamento humano, quer seja por códigos diferenciados, distantes daqueles que eles normalmente vivenciam. Porém, é possível superar e transformar as diferenças em pontos de interesse. Nora indica que conseguiu perceber isso, após a chegada no Projeto Mestre, principalmente através da análise e reflexão das estratégias, para realizar sua proposta educacional, fora da sua “zona de conforto”, conforme relata a seguir:

Quando cheguei no Projeto Mestre, tive que ir para um outro lugar, que não era minha zona de conforto. Que era uma aula de didática, que conversava com tudo aquilo que eu vivenciei como pessoa de Teatro, mas era um outro público, aliás, outros diversos, com alunos que não eram alunos no perfil que eu estava acostumada. (NORA)

O alerta importante que emerge desta fala está no fato de que não basta para um professor ter habilidade na área da Comunicação ou das Artes Cênicas, para contribuir, de forma qualificada, na formação didática de professores do Ensino Superior.

Neste sentido, Nora continua:

Aí eu tive que pensar, realmente, como aplicar as técnicas teatrais na docência e o quanto elas estavam imbricadas. Eu tive que pegar o conhecimento que tinha dentro de mim, correr atrás de outros e tive que sistematizar esse conhecimento dentro de mim para poder usá-lo em outro lugar. [...] O Projeto me ajudou nisso. (NORA)

Se não houver uma preparação consciente para interagir com os diversos universos e códigos, estrategicamente, o resultado pode ser o oposto, e causar tanto uma rejeição por parte do alunado, como também uma limitação ao professor em sua atuação na sala de aula.

Há que se ter uma preparação e conscientização dos diferentes universos que o professor vivenciará, das diferentes terminologias, dos diferentes códigos, e das diferentes estratégias, para cada atuação comunicacional docente diante desse novo universo, o que é naturalmente facilitado, quando a formação do docente que forma outros docentes traz, no seu bojo, esta múltipla formação, detectada nos respondentes, participantes do Projeto Mestre.

Sobre este novo universo, Nora diz:

[...] No início há uma certa rejeição, de não querer ver, de não querer participar. Isso é de certa forma natural, porque tudo o que

é novo cria esse impasse, fica com a cara um pouco de lado, até perceber se realmente funciona ou não funciona. (NORA)

Observamos, também, nas falas, uma importante informação relacionada ao estranhamento que causa, em grande parte do alunado que se prepara para lecionar no ensino superior, o fato de os docentes, participantes do Projeto Mestre, terem todos alguma formação em Artes Cênicas.

As respostas de Nora explicitam que a informação ao alunado, de que as técnicas dessa formação realizada pelo Projeto Mestre são oriundas, principalmente, do Teatro, e que os professores têm uma formação na área de Artes Cênicas, inicialmente, gera certa dificuldade de compreensão aos alunos de outras áreas, pois não é usual o fato de um professor de didática para o ensino superior ter uma formação numa área que é vista, no senso comum, apenas como lúdica e artística.

O professor que adentra ao Projeto Mestre aprende a transformar esse estranhamento em interesse. Os alunos naturalmente vão se apropriando das técnicas e percebem, a partir daí, que os resultados começam a surgir e concretizar-se, como relata Nora:

[...] Eu até evito falar inicialmente sobre a minha formação em Teatro.[...] Mas, a partir do momento em que essas pessoas têm a percepção, a conscientização de que essas técnicas, de que esse jeito, de que essa maneira faz diferença, aí o interesse começa a surgir. (NORA)

Assim, quanto mais eclética e múltipla for a formação do Professor que forma outros professores do ensino superior, maior a facilidade para uma comunicação direta e ampla, que trará naturalmente, melhores resultados.

Nesse sentido, Ana complementa:

[...] mas se pensarmos num professor, especialmente aquele que forma outros professores para o ensino superior, ele tem que aprender a trabalhar com os diversos “mundos” e “universos” que se apresentarem à sua frente. [...] (ANA)

Ao analisar as respostas dos professores respondentes, identificou-se que as relações entre os pares com formação diversificada possibilitam trocas mútuas, mesmo dentro desta ecleticidade de origem dos diversos professores.

A influência entre professores da mesma equipe, presente e participativa, acaba sendo orgânica, através das trocas que os encontros e os processos de formação e reciclagem proporcionam. A influência será tanto na esfera social, quanto na individual, e profissional. Ambos, meio e grupo, são complementos indispensáveis ao ser humano, sendo partes constitutivas dele. (MOLLICA E ALMEIDA, 2010, p. 21).

Na fala de Lia, podemos detectar isso:

[...] A cada reunião de treinamento do Projeto Mestre, eu descobria outras formações dos meus colegas. No começo, eu me assustei, mas percebi que essa condição me ajudou, me constituiu, como eu devo ter ajudado a eles, com a minha, que também era bem diversificada. [...] Era um mundo novo. (LIA)

A percepção de Lia nos remete a Dubar (2005, p.97), que concebe a identidade como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa).

Ao referir-se às questões de profissionalismo na categoria dos professores, Gatti (2016, p.169) lembra que a educação se produz em processos interpessoais nos quais a identidade profissional e a profissionalidade ocupam posição central. Nesse sentido, Leo diz:

[...] a possibilidade de troca é sempre muito rica com a equipe, e a gente não se sente só. É como se todos falassem a mesma língua, mesmo sendo tão diferentes. (LEO)

Cabe aqui ainda ressaltar a definição de profissionalidade, “como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas”,

conforme nos informa Roldão. Ela ainda apresenta quatro descritores para caracterizar a profissionalidade docente, que são: O reconhecimento social; O saber específico; O poder de decisão; e a pertença a um corpo coletivo. Ela diz:

O reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade (por oposição à indiferenciação); - o saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza; - o poder de decisão sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controlo sobre a actividade e a autonomia do seu exercício; - e a pertença a um corpo colectivo que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. (ROLDÃO, p.105)

As respostas obtidas aqui indicam, dentre outras coisas, que, num processo de formação didática para professores universitários, é favorável que os professores tenham uma formação didática direcionada, no intuito de conseguirem, em primeiro lugar, estabelecer o contato com o alunado (que pode ter uma graduação no Ensino Superior diferenciada – numa área específica), e, na sequência, gerar uma relação de parceria, de troca e estímulo educacional.

Sobre a importância de um contato com o alunado, Vic relata que:

Aprendi no Teatro e apliquei no Projeto Mestre, a importância de uma comunicação ativa com os alunos. E, quando a gente consegue isso, uau! A sala de aula se transforma. É isso que eu procuro passar a eles. (VIC)

Esse contato, que pressupõe uma relação bilateral – professor/aluno e aluno/professor - acontece com mais facilidade, quanto mais esse professor tiver um saber plural, e um treinamento adequado à descoberta estratégica de formulações didático-pedagógicas que alcancem aquele grupo específico de alunos. Tardif (2002, p.36) complementa esse pensamento, quando fala desse “saber plural”:

Um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Apesar da diversidade de temáticas e de

abordagens em relação à docência, observa-se que um aspecto comum aos diversos estudos é a ênfase nas relações entre o exercício profissional e os saberes inerentes à profissão, entendidos num sentido amplo, que inclui o saber fazer, mas envolve os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes. (TARDIF, 2002, p.36)

Assim, a socialização profissional, das relações e interações por meio das quais esse trabalho essencialmente humano se realiza, só tem a ganhar com uma formação diversificada e naturalmente rica em referências dos universos profissionais previamente vivenciados pelos docentes, o que acontece de forma significativa com os sujeitos respondentes desta pesquisa, constituindo-os ainda mais, como professores aptos a formar outros professores, especialmente para o ensino superior.

5.2 Percepções da docência:

Esta categoria emergiu a partir dos relatos da vivência dos respondentes enquanto alunos e enquanto docentes, e das referências que marcaram sua trajetória, além, é claro, das suas próprias percepções dentro do processo de aprendizado e realização docente.

Dessa forma, tudo aquilo que nossos respondentes trazem, como referências das vivências na sua formação acadêmica e da sua biografia, faz parte da sua constituição enquanto indivíduos, profissionais e, agora, professores.

Para uma detalhada análise dos dados selecionados, criamos quatro subcategorias, que auxiliarão na compreensão e estudo dos relatos obtidos. São elas:

- Lembranças da Formação**
- Importância da Afetividade**
- Comunicação Estratégica - como referência**
- Protagonismo em sala de aula**

A divisão em subcategorias foi realizada para um melhor acompanhamento da análise, porém, estas subcategorias se relacionam o tempo todo, umas com as outras, pois o conteúdo analisado está naturalmente imbricado, dentro da mesma proposta central de perceber as impressões dos respondentes sobre a docência, além de mensurar o quanto esta vivência influencia na sua constituição identitária, enquanto professor.

5.2.1 – Lembranças da formação:

É natural que, ao falar da sua formação enquanto professor, o entrevistado se volte para as suas referências vivas, que o constituíram não só como aluno, e posteriormente como profissional da educação, mas principalmente como pessoa.

A proposta desta subcategoria é de analisarmos quais lembranças emergiram através da provocação feita, a partir dos questionamentos na entrevista, lembrando que sempre o objetivo foi o de detectarmos alguma ligação referencial com aquilo que é proposto no Projeto Mestre e sua conexão com a constituição identitária dos respondentes.

Ao vasculharmos os caminhos já percorridos no processo de formação do professor que forma outros professores e nas respostas obtidas através da pesquisa realizada, percebemos uma série significativa de falas que fizeram emergir lembranças da biografia educacional dos nossos entrevistados.

Cabe lembrar que Dubar (1997) sintetiza, na sua obra, a constituição das formas identitárias a partir da ocorrência de dois processos: o relacional e o biográfico. O primeiro diz respeito à identidade para o outro, em que as transações assumem um caráter mais objetivo e genérico; enquanto o biográfico corresponde à identidade para si, cujas transações são mais subjetivas e compreende as identidades herdadas e identidades visadas.

Ao discorrermos sobre as lembranças da formação, estabelecemos naturalmente um encontro dos processos relacional e biográfico, que concorrem para a produção das identidades.

Como foram muitas falas relacionadas às lembranças da docência e da sua formação acadêmica, selecionamos apenas as mais significativas.

Lia diz o seguinte:

As lembranças dos meus professores era tudo o que eu tinha de referência, quando comecei a lecionar. [...] Foi difícil no começo, porque havia referências muito diferentes, e não sabia o que seria melhor [...] Não acreditei quando revisitamos tudo isso, na formação dentro do Projeto. (LIA)

Ao apresentar a função da memória na aprendizagem de adultos, Placco e Souza (2006, p.25) nos apresentam a imagem de “fios que se entrelaçam”, criando uma verdadeira teia resistente, que sedimenta e fortalece nossas referências pessoais.

Percebemos que, ao aproveitarmos estas lembranças marcantes da trajetória discente dos professores em fase de formação, no processo de construção conceitual da proposta do Projeto Mestre, fortalecemos a proposta de reflexão e análise, agora com uma proposta intencional, de formação dos conceitos e estratégias a seguir.

Uma referência marcante para Leo foi a percepção, desde a tenra infância, da diferença que faz um professor quando tem “ânimo”, “alma”, quando ensina com alma.

Dentre os diversos sentidos de ânimo, está a “intenção”, e é a partir daí que fazemos a conexão com o relato do nosso respondente, pois aprendemos que a intencionalidade está literalmente aliada ao pensamento estratégico e ao ato de ensinar, e, como consequência, ao fulcro da nossa pesquisa, objeto desta tese.

É claro que há o aspecto subjetivo sempre aliado às nossas ações, ao nosso “ânimo” e às nossas reações e propostas, porém, quando estabelecemos uma referência, o caminho da formação e aplicação do Projeto se estabelece com maior propriedade. O relato de Leo diz que:

Então, eu me lembro da minha professora de jardim da infância, e que já faz um bom tempo, que chamava Dona Animar. Bonito este nome, que tem tudo a ver. Era um nome estranho, mas hoje eu vejo que..., nossa, é mesmo, que o professor hoje, de certa forma, também é um animador, e âni^ama, no sentido de “alma”, ela tinha “alma” ao ensinar! (LEO)

Esta fala de Leo também nos remete a um dos elementos estruturantes da formação existente no Projeto Mestre, que é a “expressividade”, constante nos fundamentos do Projeto, apresentados no capítulo 3 desta tese. (p. 59)

Como também ressaltamos no referido capítulo, que explana sobre o Projeto Mestre, o professor, dentre outras atribuições, tem hoje a de estimulador na trajetória do conhecimento, e, através das ações estratégicas propostas aos alunos em sala de aula, anima, estimula e incentiva o processo individual e coletivo, de aprendizado.

O mesmo respondente, Leo, reflete sobre o fato de que os professores que mais marcaram sua trajetória discente foram exatamente aqueles que se interessavam pelos alunos e, por conseguinte, os que se comunicavam mais.

Ele diz:

Nesse meu percurso, eu sempre fui encantado com os professores que se interessavam por nós e conseguiam comunicar isso, seja no fundamental, no elementar, enfim, passando pelas graduações e, mesmo na pós, eu vi, em alguns professores, alguns modelos, e eu brincava comigo mesmo: quando eu crescer, eu quero ser igual!. (LEO)

Quando Leo chama atenção para os modelos que ele de alguma forma identificou como referência de bons docentes, desde a sua tenra infância, ele vai ao encontro da proposta de Dubar (2005, p. 139), quando nos apresenta o processo de interiorização ativa, a incorporação da identidade pelos próprios indivíduos. Esta incorporação, segundo o autor, “só pode ser analisada no interior das trajetórias sociais pelas e nas quais os indivíduos constroem identidades para si”. Da mesma forma, Vic lembra das professoras

vocacionadas, que, ao valorizarem cada aluno de forma personalizada, geravam o interesse e a vontade deles participarem das aulas:

Porque assim, no colégio, eu fiz magistério, técnico né, e lá, eu via minhas professoras tão vocacionadas, tão dedicadas e interessadas por todos nós, que eu me sentia importante. Era importante ser professora naquela época. Eu esperava a maioria das aulas porque queria encontrar com a professora e ver para onde sua aula me levaria. Assim, depois de fazer o Magistério, eu já saí do colégio empregada, dando aula para a 4ª. Série. (VIC)

Uma imagem marcante que podemos extrair da fala acima é o sentido de “viagem” que a aula proporcionava para a nossa respondente, ou seja, a cada aula, ela, sem sair do mesmo colégio, da mesma sala de aula e da mesma carteira escolar, era levada para diversos universos, para além das paredes sólidas e concretas do Colegio Confessional, onde estudou. É uma lembrança significativa, pois nos parece fundamental que o professor desenvolva essa função, estimulando o aluno a ser foco da sua própria “viagem formativa”, como protagonista da mesma. Como estimulador do processo, o professor deve ser o articulador dessa viagem personalizada, porém, partilhada e monitorada.

Nessa perspectiva, Dagostino nos lembra que:

[...] O educador de adultos deve estabelecer e incentivar situações nas quais a opinião, as mais diversas interpretações sobre um mesmo tema, sejam expostas e discutidas, pois é a partir desta ação que o indivíduo aprende, pois ressignifica algo que não conhecia de fato e por meio do debate coletivo, do conhecimento de outras idéias diferentes da dele, acaba por formar uma nova opinião e conhecer melhor outros pontos de vista que jamais teria refletido se não fosse proporcionado pelo educador esse momento de troca de experiências.[...] é uma trajetória, uma viagem formativa que o educador estabelece e estimula, na direção do conhecimento. (DAGOSTINO, 2012, p. 9)

E fica aparente, em todos os relatos, que a lembrança dos bons professores, aliada ao fato deles todos, sem exceção, terem um olhar sobre o alunado, de perceberem o aluno na sala de aula, de tornarem a classe como um todo, participante, faz toda a diferença.

Nora relata isso, ao associar uma aula a uma peça de teatro, que tem como principal objetivo fazer com que o público participe integralmente da história que está sendo contada e vivida. Nora diz:

[...] Eu lembro que eu aprendia muito mais, quando o professor me fazia sentir participante, como numa peça de teatro. (NORA)

Foram muitas as lembranças relatadas, mas, em essência, fica a impressão de que aqueles professores que auxiliaram nossos respondentes na descoberta do novo, do inusitado, não pelo conteúdo ensinado especificamente, mas pela ótica pela qual este conteúdo era trabalhado, a partir das referências de vida dos próprios alunos, foram os que marcaram as suas lembranças da formação.

Vale lembrar ainda que todas as referências biográficas significativas para os respondentes influenciaram e influenciam na maneira como ele se comporta em sala de aula, e, como consequência, na sua constituição identitária enquanto professor.

5.2.2 – Importância da Afetividade:

Em toda a trajetória da nossa pesquisa, a afetividade aparece de forma marcante, até porque designa a suscetibilidade que o ser humano experimenta perante determinadas alterações que acontecem no mundo exterior ou em si próprio.

Porém, em vários relatos, ela aparece de forma objetiva, como uma referência no que os respondentes acreditam ser um dos pontos mais importantes para uma formação qualificada, o que vai ao encontro, integralmente, do Projeto Mestre, e sua proposta.

É patente a importância do desenvolvimento da afetividade no processo educativo, o que exige espaço para todo tipo de manifestação expressiva, plástica, verbal, dramática, escrita, direta ou indireta, mediante personagens

susceptíveis de provocar identificação. (LA TAILLE, DANTAS e OLIVEIRA, 1992, p. 101).

Fazer parte integrante de uma proposta educacional em sala de aula, sentir-se afetado, contaminado e instigado por uma proposta docente proporciona uma experiência diferenciada, como relata Nora:

[...] Eu acho que essa postura de abertura, de participação do aluno é importante, até por uma questão afetiva. As pessoas se sentem bem quando se sentem parte daquilo que o outro está fazendo. (NORA)

Neste sentido, Almeida nos lembra a importância de uma canalização dessa afetividade, da intencionalidade dessa ação afetiva, no sentido de provocar o interesse do aluno e, assim, produzir conhecimento. Ela diz que:

“Portanto, ao professor compete canalizar a afetividade, para produzir conhecimento;(...) Reconhecer o clima afetivo e aproveitá-lo, na rotina da sala de aula, para provocar o interesse do aluno.” (ALMEIDA, 2004, p.126)

Na minha dissertação de Mestrado, “O Professor e a Comunicação na Sala de Aula” (Catellani, 2013), trago uma vasta referência voltada à importância da comunicação na sala de aula, como o ponto inicial de uma parceria de sucesso entre professores e alunos, além da importância da afetividade, que apareceu nas falas de todos os respondentes, o que confirmava a nossa proposta. É nesse sentido que Leo diz:

Eu percebo que acontece comigo enquanto aluno, e com meus alunos: quando efetivamente são tocados, são afetados, aí eles mudam por completo e se aproximam mais dos temas, se aproximam mais da turma, isso é muito... essa é a riqueza que a gente vê. O retorno que a gente tem [...] dá gosto de ser professor! (LEO)

Na fala de Leo conseguimos perceber a importância que ele atribui à afetividade e à aproximação que naturalmente acontece entre todos que fazem

parte do processo educacional, quando se estabelecem vínculos. Nesse sentido, Faria e Souza (2011, p. 2) lembram que “a essência da identidade se constrói em referência aos vínculos que conectam as pessoas, umas às outras”, e ao conseguir esta conexão, sentimos emergir das falas, não só uma satisfação pessoal por parte dos professores respondentes, mas uma afirmação destes enquanto professores, ou seja, quanto mais afetados os alunos são através das ações estratégicas elaboradas e aplicadas por estes professores, mais sua própria constituição identitária como professor se fortalece.

Nesta subcategoria, pontuamos apenas algumas falas referentes à afetividade, pois já discorremos em vários momentos sobre a sua importância. Porém, na leitura dos questionários, ela aparece inúmeras vezes, e fica clara a importância que os referidos respondentes delegam a ela, que é também uma das bases de formação, no Projeto Mestre.

5.2.3 – “Comunicação Estratégica” como referência:

Ao analisarmos as falas dos respondentes entrevistados, percebemos que a comunicação estratégica é um importante estímulo, voltado à percepção da docência.

Esta forma de comunicação, articulada e intencional, tem a capacidade de gerir um real contato, uma real aproximação e a desejada sustentabilidade de uma relação entre professores e alunos. Podemos verificar de forma detalhada a sua definição no capítulo 3, voltado à constituição do Projeto Mestre, no qual apresentamos o termo “comunicação estratégica” (p. 45), e, mais adiante, quando apresentamos os “modelos de comunicação”, utilizados pelo Projeto Mestre. (p. 50)

Isso vai na direção do relato de Leo, que faz aqui analogia entre o Teatro e a Educação, afirmando, assim, a importância da comunicação estratégica, para tal. Leo diz:

Então, o teatro quer se comunicar, o professor quer se comunicar. Nossa função no teatro é comunicar e na sala de aula, também. A gente quer se comunicar de uma forma estratégica para fazer

com que o aluno se interesse. [...] Eu acho que a possibilidade da viabilização dessa troca entre professor e alunos, entre tema e a dinâmica utilizada, ela se torna mais agradável, ela se torna mais viável. (LEO)

Na base do que conhecemos como Teatro Psicológico, codificado por Constantin Stanislavsky (2010), e que lastreia todo o Teatro moderno e contemporâneo, como referência, há uma importante informação a respeito do conhecimento do ator acerca dos mecanismos de recepção do espectador.

Explicita-se ali a atenção que o ator deve ter para agir, através de uma “ação de comunicação”, para capturar e conduzir o espectador pela trama do espetáculo. Esta ação de comunicação do ator, como chamou Stanislavsky, significa um alerta para a importância da comunicação consigo mesmo e com seu companheiro, além da plateia, dos técnicos e de todos os elementos compositórios da ação teatral, o que gera uma abertura sensorial e racional do espectador que vai captando involuntariamente as palavras e ações dos intérpretes (STANISLAVSKI, 2010, p. 252). O mesmo ocorre na sala de aula, como relatam nossos respondentes.

A comunicação estratégica é uma chave-mestra, que abre as principais portas da relação professor-aluno, com o intuito de fomentar a atuação docente e melhorar a performance geral dentro de qualquer curso ou área. Sem ela, o conteúdo de qualquer segmento educacional fica sem eco e sem a dimensão que pode ser alcançada no contato direto com o alunado.

Nesse sentido, Nora complementa:

Quando o professor se comunica com estratégia, você sente uma qualidade de comunicação diferente. Aquilo é com você! Repito, é com você! Tem um sentido maior. Você não é o que está fora, aquilo te diz respeito! Aquilo gera uma aproximação maior. Só isso não garante tudo, é claro, há que se ter conteúdo, mas é uma ferramenta que faz toda a diferença e está totalmente voltada para a comunicação em sala de aula. (NORA)

A comunicação constitui um processo social em que os participantes interagem trocando informações e influenciando-se mutuamente, conforme relatam nossos respondentes.

O professor tem o papel dominante na estruturação do discurso produzido na aula e, em geral, no processo comunicativo (Martinho, 2005, p. 1). Deste modo, no estudo da comunicação na sala de aula, é relevante atender às funções de interação, além da negociação de significados e conteúdos. (PONTE e SERRAZINA, 2000, p.117), o que fica claro na fala de Leo, quando diz:

Porque era como esses professores se relacionavam, se comunicavam com os alunos na sala de aula, que fazia toda a diferença. (LEO)

A partir de uma comunicação estratégica e eficiente, o professor tem a condição de gerar a relação com o universo discente, e, como consequência, a confiança profissional, que será uma fiel aliada no processo educacional em fase de reconhecimento, tanto por parte do professor, quanto do aluno.

Os relatos apresentados nesta subcategoria das percepções da docência apontam para a necessidade de um direcionamento para a comunicação estratégica e diferenciada, na direção dos objetivos didáticos e pedagógicos, foco central do trabalho formativo realizado no Projeto Mestre. Ao falar dessa comunicação diferenciada, Leo explana que:

Então, esse professor que utiliza desses mecanismos, que utiliza desse instrumento, dessa estratégia diferenciada de comunicação, ele começa a ter uma propriedade maior, de como lidar com uma sala de aula. [...] Muda a ótica porque eles esperam um professor que entre na sala de aula, pegue uma fichinha, ou que manda ler a página tal e, quando eles são colocados frente a frente com outros mecanismos, é um desafio. Tem que se comunicar de uma forma ou de outra. [...] É um desafio para nós e para eles. (LEO)

Há que se atentar na fala de Leo, para o fato de que não se trata de uma comunicação comum, e sim, uma comunicação construída com objetivos

específicos, estratégicos, voltados com propriedade para a formação e estímulo do alunado, conforme apresentamos no capítulo 3 desta tese e que já foi reafirmado acima e confirmado por Leo, quando diz:

[...] Eu acho que a possibilidade da viabilização dessa troca entre professor e alunos, através dessa comunicação estratégica entre tema e a dinâmica utilizada, torna mais agradável a aula. Ela se torna mais viável [...] É uma comunicação pensada com estratégia, compreende? Como fazemos no Teatro. E o resultado é genial [...] Os professores que fazem isso, fazem a diferença. (LEO)

E essa perspectiva de troca entre alunos e professor, apontada por Leo, nos remete a Placco e Souza (2006, p. 70), quando dizem que “precisamos do outro para nos mobilizar, para compreender melhor quem somos e, a partir daí, decidirmos o que fazer e como agir”, ou seja, a constituição identitária se estabelece e se fortalece nessa comunicação constante, estratégica e totalmente partilhada entre todas as partes envolvidas, pois quanto mais o alunado enxerga o professor como aquele que mobiliza, transforma, se comunica e interage com a turma, valorizando-o, mais o professor se sente professor, e se constitui como tal.

Temos que ressaltar, antes de terminarmos esta subcategoria, que a comunicação está implícita em todos os relatos, e que selecionamos, aqui, apenas algumas falas que tratam da comunicação estratégica, pois sabemos que a comunicação também está imbricada em todas as outras categorias de análise.

5.2.4 – “Protagonismo” em sala de aula:

Todos os respondentes trouxeram alguma fala na qual apontam o protagonismo do alunado, em sala de aula, como uma referência para o desenvolvimento da estratégia didática de sucesso, quer seja na sua história enquanto alunos, quer seja na sua atuação enquanto professores.

Nora faz uma analogia entre o Teatro e a Educação, que, segundo ela, partilham, na atualidade, a mesma proposta, em que o protagonismo saiu das

mãos do ator no Teatro ou do professor na Educação, e agora está voltado para o público – no Teatro - e para o alunado – na sala de aula.

Nora diz:

O protagonismo é o princípio do Teatro, onde o maior objetivo de qualquer Ator é alcançar a plateia e fazer com que a história que ele conta seja vivenciada e partilhada com seu público. Foi engraçado e maravilhoso perceber que, nas aulas do Projeto Mestre, também transformamos em protagonistas toda a turma. Antes eu até já sabia disso, mas nunca tinha refletido a respeito. [...] É demais! (NORA)

Nóvoa (2001, p. 1) confirma que a ação educativa sempre se revestiu de uma grande complexidade e de margens significativas de imprevisibilidade, ou seja, há que se estar preparado para novos desafios a cada dia.

Quando ele fala da importância das referências que trazemos de nossa formação, ele aponta para a necessidade de uma construção de novas vertentes comunicacionais, que transfiram o protagonismo das aulas para os alunos e, mais que isso, consigam estabelecer um prazer mútuo nesta troca de informações, conteúdos e, principalmente, reflexões coletivas.

Neste contexto, percebemos que têm surgido, em muitos centros educacionais de referência, propostas novas, que agregam exatamente o protagonismo do alunado, associado a uma prazerosa e participativa atuação docente, mais estratégica, menos discursiva, e completamente conectada com as necessidades apresentadas e com a pulsação do alunado.

A fala de Nora, acima, e dos outros respondentes dessa subcategoria, que visa captar as “percepções da docência”, nos remete à proposta do “Flipped Classroom”, ou “Sala de Aula Invertida”, que propõe a inversão completa do modelo de ensino. Sua proposta é prover aulas menos expositivas, [mais produtivas e participativas](#), capazes de engajar os alunos no conteúdo e melhor utilizar o tempo e conhecimento do professor.

O aluno estuda o conteúdo de diversas formas paralelas, quer sejam lúdicas, associadas a outras tecnologias, ou mesmo em sua casa, por meio de

textos previamente selecionados pelos professores, e retorna para discutir coletivamente na sala de aula, como protagonista do seu processo formativo.

E Ana complementa seu pensamento a respeito do protagonismo discente em sala de aula, em consonância com a proposta da “Sala de Aula Invertida”, quando relembra sua própria trajetória.

Ana diz:

A partir do momento em que você dá voz a ele, você permite com que ele fale, ele já se sente um pouco mais autônomo e responsável pelo que ele conhece. Acontecia comigo, enquanto aluna. Então eu acho que essa é a diferença. A inversão da perspectiva. Ele se sente responsável pelo conhecimento e que esse conhecimento que ele tem, tem que ser compartilhado, não pode ficar só com ele. Aí o aluno se sente o protagonista e quando ele começa a falar, assim, eu acho que o grande segredo do professor é escutar! (ANA)

Segundo Paiva (2016, p. 1), um levantamento feito na Universidade de British Columbia, no Canadá, com professores de Física, que aplicaram a metodologia do “Flipped Classroom”, dentre os quais Carl Wieman, prêmio Nobel de Física em 2001, constatou que houve um aumento de 20% na presença e 40% na participação dos alunos, com a utilização desse modelo. Além disso, as notas dos alunos participantes foram duas vezes maiores que as das classes que utilizaram a metodologia tradicional.

Observamos, também, no final da fala de Ana, a importância que ela dá ao fato da escuta do professor. Vale lembrar que, quando se fala de comunicação na sala de aula, pode passar para alguns a sensação de que, a partir das técnicas teatrais, o professor passará a falar cada vez mais, ou passará a representar, como se faz no Teatro, o que é um ledô engano.

A partir das técnicas de comunicação teatral aplicadas, o professor passa a escutar mais, a ter mais domínio espacial, tecnológico e corporal expressivo, e a colocar-se estrategicamente diante do alunado, com propostas dinâmicas e atrativas, no intuito de conseguir extrair o melhor resultado de aprendizado.

Nesse sentido, Ana complementa:

[...] Com o ouvir o outro, com o perceber o outro, e com todos esses mecanismos que a gente possa utilizar estratégias do teatro, dentro de uma sala de aula, eu sinto que isso tornou o meu trabalho muito mais agradável, tornou o meu trabalho muito mais acessível, tornou meu trabalho mais consciente e mais perceptivo da minha parte, daquilo que eu estou trabalhando com eles. [...] Revirei o meu passado e vi que poucos professores ouviam, só falavam...[...] (ANA)

Na visão de Cerqueira (2006, p.1), “escutar” significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro, ao universo do outro, o que divide o protagonismo, mas cria uma nova condição de interesse e aprendizado. No caso do alunado, gera uma disponibilidade muito salutar ao processo educacional, como apontam os entrevistados.

E seguindo esse pensamento, Leo reitera a importância da escuta por parte do professor, fazendo nova analogia com o Teatro, e lembrando ao leitor que, como no Teatro, para que a comunicação exista plenamente, há que se ter um movimento de ir e vir, ou seja, o protagonismo deve ser do aluno, estimulado, incentivado e orientado pelo professor.

Leo reflete sobre o tema, na seguinte fala:

Nesse sentido, o teatro me instrumentalizou para o ouvir. O teatro me instrumentalizou para que eu possa perceber as diferenças de vozes dentro de uma sala de aula. Muitas vezes, as diversas vozes são no sentido de que tem um aluno que não está falando, mas ele está sentindo que ele está entendendo e quando por acaso você chega até ele, você percebe que ele está ouvindo também, porque também é mão dupla. Ouvir, nesse momento, é também muito importante para ambos os lados. A sala de aula, hoje, pede isso. O professor precisa escutar. É o ir e vir. (LEO)

É importante ressaltar que a verdadeira escuta não diminui a importância do professor em sala de aula; ao contrário, valoriza.

O professor que realiza a verdadeira escuta, passando o protagonismo para o alunado, se prepara para melhor situá-lo, do ponto de vista das idéias e das estratégias, auxiliando a realização de uma aula que gere interesse e estímulo para o aluno, o que, conseqüentemente, gerará bons resultados.

Antes de finalizarmos esta subcategoria, temos que analisar um trecho de fala da Ana, que nos alerta para o fato de que, quando o professor transfere o protagonismo da aula para o alunado, há que se atentar para o fato de que as interferências, apesar de mais ricas, gerarão também uma maior responsabilidade por parte do professor, pois este terá que lidar com discursos e interferências heterogêneas, de universos diversificados, tanto intelectualmente, como socialmente e estruturalmente, que permeiam as salas de aula do ensino superior nos dias atuais.

Ana faz o seguinte alerta na sua comunicação:

[...] é importante, quando se gera o protagonismo do aluno na sala de aula, que o professor, através da observação, verifique, dentro de uma sala de aula, as diferenças que existem entre os alunos, e aprenda a lidar com essas diferenças, porque não há uma padronização, e aí tem que se ter referências estratégicas para lidar com isso, o que não é fácil. (ANA)

A desigualdade na formação que precede o acesso ao ensino superior, segundo Zago, é construída de forma contínua e crescente, e durante toda a história escolar do alunado. Essa diferença exige do educador ações e estratégias específicas, quando ele se depara com um universo discente tão díspar, no intuito de conseguir realizar com propriedade a função docente.

Zago ainda complementa que:

Os sentimentos de pertencimento/não-pertencimento ao grupo dependem muito do curso, da configuração social dos estudantes de uma determinada turma [...] O professor tem que aprender a lidar com essas diferenças. [...] O ensino superior é em essência hoje, um palco de diferenças por conta das diferenças sociais, das diferenças intelectuais e de oportunidades. (ZAGO, 2006, p. 234)

Vale ressaltar na Ana fala acima, a necessidade de utilização de técnicas que auxiliem a trabalhar com essas diferenças, as quais retratamos, quando apresentamos, no capítulo 3, dedicado ao Projeto Mestre, o conjunto de técnicas que chamamos de “corpo criativo” (p.71). Ali apresentamos a proposta do conjunto de técnicas, voltadas diretamente para o processo estratégico das ações que o professor pretende desenvolver, diante da sua atuação docente.

As técnicas desenvolvidas para auxiliar na realização de um processo criativo e personalizado dentro da formação didática para o ensino superior, do Projeto Mestre, sempre estimulam o protagonismo do aluno em sala de aula, como acontece no Teatro, e isso gera interesse e melhor aproveitamento, conforme discurremos anteriormente, mas também temos que observar, dentro da ótica da nossa análise, que estas técnicas que incentivam a participação do alunado, fortalecem a imagem do professor diante da sua proposta educacional, tornando-se elemento vivo, dentre as várias vertentes da sua constituição identitária como professor.

A próxima subcategoria tratará exatamente das impressões dos entrevistados em relação às técnicas teatrais, como ferramenta didática em sala de aula e sua relação com as transformações na prática docente dos professores.

5.3 As técnicas teatrais como ferramenta didática em sala de aula: sua relação com as transformações na prática docente dos professores.

Especialmente por conta de que todos os professores que lecionam no Projeto Mestre têm uma formação em Artes Cênicas, esta categoria ofereceu uma rica contribuição por parte dos entrevistados.

Da mesma forma que aconteceu na categoria “Impressões da docência”, resolvemos, para uma melhor divisão das respostas e da análise, dividir esta categoria em três sub-categorias, que são:

- O sentido do jogo coletivo em sala de aula.

- O lúdico como fonte simbólica em sala de aula.
- A experiência, a prontidão e o improviso.

5.3.1 – O sentido do jogo coletivo em sala de aula:

Uma das importantes características que o Teatro apresenta, na sua constituição coletiva, é o sentido de jogo, de jogo coletivo, no qual um depende do outro, dentro de uma proposta em que há regras e metas comuns.

Quando apresentamos, no capítulo 3, a proposta do Projeto Mestre, ressaltamos a importância do jogo, quando explicamos que ele é uma forma natural de grupo, na qual, através do ato de jogar, técnicas e habilidades são desenvolvidas pela necessidade do próprio jogo, e, nesse momento de diversão e estímulo, a espontaneidade permite uma abertura para o aprendizado. (p. 80)

No seu relato, Vic confirma a importância do jogo, como uma técnica qualificada e personalizada que o Teatro utiliza e que, aplicado nas ações práticas em sala de aula, propicia o diálogo estratégico entre o professor e os alunos, além de gerar algumas transformações estruturais no que diz respeito à perda do medo de comunicar-se. Na fala de Vic, podemos detectar isso, quando ela diz:

[...] me veio a questão do Teatro, que ele é “play”, é jogo. Ele entra como um jogo. Com as estruturas de jogos que ele tem. Sabe, essa questão de você abrir a sua percepção, o seu campo periférico, não só você que está dando a aula, mas você conseguir abrir o campo periférico, a visão periférica do aluno, para aquilo que você está passando, e para os outros que estão ao lado, dele ali, no sentido até mesmo de como eu jogo essa informação para as pessoas, e como essa informação reverbera no outro. Como você faz o olho de um brilhar, quando você fala uma coisa, e como esse um, que o olho brilhou, faz a relação cenestésica de passar o olhar brilhante dele para o outro. Como você acende essa chama e essa chama se espalha pelo outro. (VIC)

É consenso, dentro da área teatral, conforme apontam Koudera e Santana (2005, p. 147), que, do ponto de vista epistemológico, há algum tempo, os fundamentos do teatro na educação eram pensados a partir de questões dirigidas ou formuladas pela psicologia e educação, indicando o caminho a

orientar. Elas ainda afirmam que a história e a estética do teatro fornecem conteúdos e metodologias norteadoras para a teoria e prática educacional e a maior parte delas vem do jogo, do “play” que se estabelece, construindo a condição favorável e estimulante, para professores e alunos. E elas complementam, dizendo:

[...]Especialistas de várias áreas e em vários níveis de ensino – da educação infantil ao ensino superior – buscam a contribuição única que a área de teatro pode trazer para a educação. Pode-se dizer que há várias abordagens metodológicas para o teatro na educação, que nasceram de forma independente, em contextos culturais e educacionais diversos e em grande parte estranhos uns aos outros. (KOUDEIRA E SANTANA, 2005, p. 147)

O jogo teatral passa necessariamente pelo estabelecimento de acordo de grupo, por meio de regras livremente consentidas entre os parceiros, que são sempre apresentadas e norteadas por um “mediador”, que tem um papel de interpretar as situações do jogo, aplicar as regras estabelecidas, auxiliar na organização da partida e principalmente manter a harmonia, no desenvolvimento do evento, que sempre tem que ter um teor estratégico. Sobre isso, Leo explicita:

Quando estebecemos o jogo participativo na sala de aula, e funcionamos como um juiz, ou melhor, como um mediador, passamos a auxiliar na realização de forma estratégica e mais que isso, a cada participação também coletiva nos sentimos mais professores. Eu vejo isso. (LEO)

Ainda sobre o jogo teatral, pode-se afirmar que é um jogo de construção estimulante, pois trabalha com o processo analógico, que têm uma amplitude significativa.

Quando Leo, ao participar como mediador, e perceber os resultados satisfatórios do jogo estabelecido, fortalece a definição de seu papel como professor, estamos falando definitivamente que este processo colabora para a sua constituição identitária, enquanto professor.

O Jogo Teatral também trabalha com os símbolos, e, a partir daí, imagens que podem ser utilizadas em qualquer segmento de formação. Essas imagens

são referência para o aprendizado e também para associação e compreensão dos conteúdos diversos.

Na fala de Vic, podemos confirmar esta afirmação, quando ela diz:

[...] É difícil, pensando assim tecnicamente como seria isso, mas na prática, o Teatro que trabalha com símbolos, joga com o público a partir deles, e gera essa “contaminação”[...] VIC)

O trabalho com as técnicas advindas do Teatro através do jogo didático, em sala de aula, desempenha a função de construção de conteúdo, por intermédio da forma estética ou mesmo por meio do estímulo que esta forma estabelece, por meio da simbologia nela contida. (Koudera e Santana, 2005, p. 148)

Nesse sentido, Vic diz que o Teatro é, sim, uma fonte muito poderosa, no sentido de que você pode utilizar os seus elementos para realizar um jogo estratégico e estruturado, que proporciona um diálogo frequente com os alunos.

Vic diz:

Você não joga sem estratégia. É a base estruturada para você improvisar. Para estabelecer o “play”, você se estrutura através da estratégia. No professor convencional, está no conteúdo, e não na vivência do “play”. (VIC)

Ao acessarmos os dois principais teóricos teatrais do século XX, Brecht (1964) e Stanislavsky (2006), percebemos que, apesar de parecerem opostos em suas convicções, influenciaram as respostas dos respondentes, pois os dois traduzem elementos que hoje são integralmente utilizados, quando se aplicam técnicas teatrais nas salas de aula.

Para Brecht (1964, p.112), a necessidade maior daqueles que assistem um espetáculo é absorver a mensagem emitida pelos artistas e não confundir a ficção com a realidade, ou seja, há que se analisar, discutir, refletir sempre diante de qualquer informação, estímulo ou aprendizado. E como cada público é um público, você tem que estar em prontidão sempre para o novo e para o jogo que

se estabelece com aquele contingente humano diferenciado, no qual não há como ser repetidor. Nesse sentido, Leo comenta:

Cada sala de aula é diferente. Cada turma, mesmo que você dê a mesma disciplina, é diferenciada. É importante que o professor perceba isso. Porque o professor não pode e nem deve ser o “repetidor”. (LEO)

Já para Stanislavsky (2006, p. 151), a verdade cênica, a crença e principalmente os mecanismos que fazem o público acreditar numa situação construída, são os paradigmas fundamentais que geram o resultado almejado. Para tanto, há que perceber o público, seus anseios e suas necessidades e criar jogos estratégicos, que tenham verdade e propriedade, que comuniquem. Também neste sentido, confirma a importância do jogo vivo, construído diante da necessidade de cada turma.

Leo diz:

O professor não deve ser mecânico no sentido de como lidar com determinadas turmas. [...] Ele deve projetar estratégias personalizadas através dos jogos em sala de aula, sempre pensando que cada aluno e cada turma é uma turma. [...] Então, o teatro acaba trabalhando com esse humano, e mostrando outros caminhos, que muitas vezes você, na sua licenciatura, você não vê. Eu acho que isso acaba instrumentalizando o professor. (LEO)

Se fizermos uma análise das contribuições de Stanislavsky e Brecht, elas se complementam na construção da identificação do público com a proposta do espetáculo, que é algo que os dois teóricos buscavam em sua obra artística e pedagógica.

Da mesma forma, os respondentes indicaram a busca da mesma proposta voltada para a educação, na construção da identificação do aluno com o conteúdo da aula, a partir da performance estabelecida pelo professor, como relata Leo:

O Teatro tem uma característica maravilhosa que é o elemento, é o homem. E então, de certa forma, eu fui verificando e me apropriando de técnicas que eu utilizava do teatro, para utilizar dentro da sala de aula. Essas técnicas ou esses procedimentos vieram e foram aplicadas de uma maneira natural, onde o aluno tinha uma interação com o conceito que era trabalhado, com a técnica que era trabalhada, de forma a não falar “isso é teatro”, isso é “play”, é o “jogo didático”. Se refletia sobre tudo e o resultado era fantástico. (LEO)

Nesta subcategoria, que trata especialmente das impressões e conexões que os respondentes fazem, relacionadas ao Teatro e suas técnicas, voltadas ao Projeto Mestre, percebe-se que a utilização do jogo didático dentro da proposta comunicacional na sala de aula, pelos nossos respondentes, conversam integralmente com a proposta que apresentamos, com a base de formação proposta pelo Projeto Mestre, e, mais que isso, colaboram para a sua afirmação enquanto professor e para a sua constituição identitária, como tal.

Na próxima subcategoria, faremos a análise de um elemento tipicamente teatral, e que os respondentes apontam como uma referência positiva, na formação docente do ensino superior: a ludicidade.

5.3.2 – O “lúdico” com fonte simbólica na sala de aula:

Quando utilizamos o termo “lúdico”, nos remetemos à sua origem no latim “*ludos*”, que significa jogo e divertimento. Uma atividade lúdica é uma atividade de entretenimento, que dá prazer e diverte as pessoas envolvidas.

Na atividade docente, a ludicidade tem um papel importante, segundo os nossos respondentes.

O fato de criarmos uma subcategoria para falarmos desse tema tem como objetivo fazermos uma análise sucinta da importância que a ludicidade tem na atuação docente atual e, em especial, na experiência do Projeto Mestre, segundo as respostas obtidas.

Na fala de Vic, nos remetemos à ludicidade do Teatro, trazendo à baila a imagem da “criança interna” como símbolo, que tem como objetivo disponibilizar-nos para todas as situações de foco e para os estímulos da aula, de uma forma

tranquila, consciente e ao mesmo tempo simbólica, sem deixarmos de lado a técnica, que direciona significativa parte das ações nas situações da prática e nos dá a condição de repetirmos com sucesso as situações e estratégias elaboradas.

Assim, Vic diz:

[...] O Teatro tem o lúdico, e acredito que todos guardamos a criança interna. Você acaba voltando e recuperando essa criança, não de voltar a ser criança, mas sem perder a sensação de inocência, liberdade e prazer. Isso ajuda demais numa aula, pode crer! (VIC)

Se nos reportarmos a Rogers (1983. p. 149-167), ele diz que, para realização de valor próprio, é preciso estima e consideração positiva de si mesmo e afirma que estes sentimentos podem e devem ser desenvolvidos e estimulados em aula. A ludicidade entra neste espaço como integrador e facilitador da aprendizagem.

Ao falar dos elementos que ela percebe mais diferenciados e importantes, como contribuição do Projeto Mestre para a formação docente, Lia reforça a importância do lúdico, quando diz:

[...] Eu percebo que falta um pouco de magia nas aulas, um ar “lúdico”, compreende? Que o Teatro proporciona. Quando você começa a contar histórias relacionadas ao conteúdo que se pretende ensinar, e elas se transformam em imagens, eu percebo que o aluno se interessa mais, e quando eu aplico uma dinâmica onde o jogo se estabelece entre eles, naturalmente esses alunos se integram e até esquecem que estão numa aula, mas sinto que nesse momento, estão aprendendo mais ainda [...]Aí sinto a importância do Projeto Mestre. (LIA)

É necessário reiterarmos que o lúdico exercitado pelo Teatro e agora aplicado na formação do professor do ensino superior, para muitos, perpassa somente pela região da brincadeira, do jogo despretensioso, porém, quando falamos do lúdico como ferramenta de aula e de criação artística, nos referimos ao instrumento que se transforma em jogo didático, e natural ferramenta docente ou artística.

É nesse sentido que Dohme (2003, p. 11) ressalta que a ludicidade, em muitos casos, inspira um tom de “brincadeira”, e, na Educação, há um paradigma muito arraigado de que “há que se separar o aprender do brincar”; porém, já se aceita em larga escala a ideia de que aprender pode ser divertido, e essa proposta é aplicada no Projeto Mestre, e foi apresentada no capítulo 3 desta tese, quando se fala do caráter lúdico que o Teatro tem, através da improvisação e prontidão dos seus pares.

Nesse sentido, Vic complementa:

Os conteúdos lúdicos são muito importantes na aprendizagem. Isto porque é muito importante lembrar que aprender pode ser divertido, alegre e isso sempre gera interesse, né? [...] Eu acho que as iniciativas lúdicas sempre são positivas e incentivam a criatividade, além de contribuir para o desenvolvimento intelectual e sensível dos alunos. [...] Sem isso, para mim, e para meus alunos, a aula fica chata! (VIC)

E Ana faz uma interessante observação voltada à sua atuação enquanto professora do Projeto Mestre, quando diz:

Quando eu trago as técnicas teatrais para a sala de aula na formação de professores, é uma loucura! Na maioria das vezes, eles estranham no começo, mas gostam, achando que é só brincadeira, essa coisa do lúdico na sala de aula, mas quando eles veem que dá certo e começam a aprender mais, coletivamente, é muito bom! Eu sempre me surpreendo e me sinto realizada, porque realmente dá certo. (ANA)

A base do implemento lúdico na sala de aula, como já foi apresentado no capítulo 3 desta tese, tem, como uma das funções, a criação de imagens úteis à compreensão dos conteúdos em sala de aula, que auxiliam o professor na explanação de qualquer conteúdo. É importante ressaltar que Ana, ao utilizar essas ferramentas didáticas advindas do teatro, aplicadas em sala de aula, indica uma surpresa positiva, ao verificar o resultado na sala de aula e isso também a transforma, a constitui enquanto professora.

Ao apresentar essa forma subjetiva de estímulo, ela não só obriga os alunos a saírem da sua zona de conforto, mas ela mesma experimenta uma nova possibilidade para alcançar o seu objetivo no processo de formação daqueles futuros docentes. Placco e Souza, ao se remeterem à subjetividade ligada ao processo de formação docente, dizem que:

Nesse sentido, ao considerar a subjetividade, o formador é chamado a acolher o complexo, o diverso, o efêmero e a exceção, a contradição, o paradoxo, e com isso se obriga a abandonar certezas de uma única direção para o processo de formação. (PLACCO e SOUZA, 2006, p.47)

E Nora, ao falar da sua experiência teatral voltada ao lúdico, aplicada no Projeto Mestre diz que:

Eu percebo que tudo é novo para eles, mas pouco a pouco vamos construindo juntos uma ponte que liga o conteúdo do curso a tudo o que eles já conhecem como aula, que é diferente da nossa proposta, que é participativa, lúdica, desafiadora, e passamos a falar uma mesma língua, que não é a minha ou a deles, mas é nossa. (NORA)

Aqui, Nora nos aponta também a necessidade que o professor formador de professores tem de perceber o alunado, de “negociar” com ele, de forma estratégica, a implementação do conteúdo “novo” que está sendo trazido, e funcionar como um mediador dessa descoberta, através das estratégias propostas em aula.

E também nesse sentido, Placco e Souza (2006, p. 46) contribuem, dizendo que “o formador de professores é, ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos para e com o formando”, confirmando assim que o professor, ao construir junto com o formando novos sentidos, também está construindo a sua identidade como professor.

A partir da experiência vivenciada pelos nossos respondentes, observamos que a utilização do lúdico, associado ao conteúdo objetivo de cada matéria, auxilia, estimula, complementa a compreensão do referido conteúdo e contribui para a geração de interesse e participação grupal.

5.3.3 – A “experiência”, a “prontidão”, e o “improviso”:

No significativo conjunto de elementos que os professores entrevistados apontaram, relacionados às impressões sobre as técnicas teatrais aplicadas através do Projeto Mestre, para a formação docente, selecionamos ainda para uma análise mais detalhada, nesta subcategoria, a experiência, a prontidão e o improviso, por percebemos a importância e conexão com a proposta desta tese, conforme veremos a seguir:

A experiência está ligada diretamente às dinâmicas coletivas e principalmente, participativas, ou seja, à troca de experiências entre todos os participantes do processo educacional e formativo. A participação coletiva, que é sempre muito utilizada na formação teatral, segundo alguns entrevistados, acaba sendo de grande inspiração para as dinâmicas de aula. Vic nos remete a esse tema, quando fala:

Quando se fala a questão da experiência, temos que lembrar que hoje em dia nós estamos lotados de informação, numa overdose de informação. Mas qual é o momento em que nós estamos nos permitindo experienciar realmente? Experienciar, isso mesmo. Trocar experiências. Os alunos até se assustam quando falo isso. Eles só estão acostumados a ouvir. (VIC)

A experiência pressupõe troca, divisão de papéis, alteridade, que é a capacidade de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, e, principalmente, a escuta, sobre a qual já discorreremos nesta análise.

Todas estas características da experiência acabam por afetar tanto o aluno, como o professor. Está ligada diretamente às dinâmicas coletivas e principalmente, participativas. Nesse sentido, Vic discorre sobre a troca de experiências, que o trabalho coletivo propõe, e que vai diretamente aos princípios da proposta do Projeto Mestre, como se pode ver no capítulo 3 desta tese, no “Princípio da Comunicação” (p.44).

Vic diz:

Eu experencio a sua experiência, assim como você experencia a minha experiência. É um remapeamento cognitivo que tem que ser. O Teatro permite a experiência! São experiências de vivenciar o outro e ser vivenciado pelo outro. E aí há essa troca, essa questão da alteridade. Porque a gente trabalha o tempo todo com isso no Teatro. [...] E olha, na sala de aula, dá muito certo! (VIC)

Como temos discorrido, em diversos momentos desta pesquisa, o ato de afetar o outro tem uma função preponderante em todo o processo comunicacional, pois parte diretamente da comunicação, do contato e principalmente da percepção do outro. Mahoney e Almeida (2005, p.20) deixam isso claro quando falam que “ser afetado é reagir com atividades internas/externas que a situação desperta”, com o que concordamos integralmente. Dessa forma, quando promovemos a experiência coletiva, a comunicação entre todos participantes do processo educacional envolvidos, que são afetados pela proposta apresentada, há uma significativa mudança de atitude, participação e resultado prático em sala de aula.

Temos, nessa reflexão a respeito do “ser afetado”, uma complementação importante, relacionada com a constituição identitária do professor, porque, quando interferimos na trajetória do outro, e, em contrapartida, os efeitos dessa alteração vetorial do outro interfere na nossa trajetória exterior, ou ainda na nossa compreensão interior de quem somos e do que fazemos, percebemos que naturalmente a constituição identitária do professor também se estabelece com propriedade. Sobre isso, falaremos detalhadamente no próximo item de análise.

Há que se observar e analisar, ainda na fala acima de Vic, o seguinte trecho: “Eu experencio a sua experiência, assim como você experencia a minha experiência. É um remapeamento cognitivo que tem que ser.” Fica clara nessa frase um elemento fundamental constante em todo o processo de trabalho que o Teatro proporciona e que pode e deve fazer parte da estrutura didática e pedagógica dentro dos currículos e programas: a participação coletiva e, mais que isso, o partilhamento e a integração entre os alunos, no sentido de uma troca de experiências plenas, o que enriquece todo o processo de formação e, mais ainda, aumenta as possibilidades de reconhecimento, afetividade e unidade de qualquer turma, em qualquer processo formativo.

Ainda sobre a experiência, Santana (2010, p. 1) afirma que a formação, o estudo, o embasamento e a experiência, realizados em sala de aula, são elementos importantes da formação, porque não se nasce pronto para atuar nos palcos, da mesma forma que não se nasce pronto para lecionar. Se houver a inexistência de experimentação, a possibilidade de perda, desvio, arbítrio, equívoco e até mesmo desistência, é imensa.

Há maiores e menores facilidades, diante de cada personalidade, no que diz respeito a qualquer realização profissional, porém, a formação é sempre fundamental para qualquer profissional de qualquer área. A experiência é um dos caminhos muito favoráveis como ferramenta didática, e utilizada com total propriedade no Teatro e agora na formação docente, conforme apontam os nossos respondentes.

Na fala de Leo, podemos confirmar isso:

[...] Quando eu comecei a pensar no que significava ser professor, percebi que, se eu não experimentasse em sala de aula, como fazemos no Teatro, eu não conseguiria a participação dos alunos. [...] É uma troca fantástica e isso me faz lembrar meus primeiros professores novamente! (LEO)

O professor necessita formular experimentos estéticos e práticos com seus alunos, em todos estágios de formação, sempre pautado na dimensão do didático, e assim, construir a condição de atingir os objetivos principais da proposta docente.

Outra importante impressão das técnicas teatrais, captada como ferramenta didática na sala de aula, pelos respondentes, é a “prontidão”, que, de forma geral, nada mais é do que o estado de quem se acha pronto para fazer determinada coisa com presteza, agilidade, boa vontade e desembaraço.

Ana reflete a esse respeito, quando diz:

Uma coisa que o Teatro me ensinou é que devo estar sempre “pronto”, não no sentido de não existirem dúvidas ou limitações, porque essas eu tenho de monte, mas no sentido de “prontidão”, para receber o que vier de um colega ou da plateia, da mesma

forma que acontece com um professor e seus alunos na sala de aula.[...] (ANA)

Na fala de Ana percebemos que, tanto no Teatro, como na Educação, a disponibilidade tanto do ator, como do professor, para receber, captar, e devolver o estímulo comunicacional, perpassa pela necessidade de uma preparação, como aquela proposta pelo Projeto Mestre, nas “técnicas de superação” (p. 75), em que fica claro que o professor deve aprender técnicas que o disponibilizem para o novo, o inusitado, ou seja, para a experiência viva que uma aula representa.

Dessa forma, quando Ana diz, em sua fala acima, estar pronta, não se refere a um “dom” ou um “talento nato”, mas sim, ao resultado de uma preparação, através de um conjunto de conteúdos e técnicas, que necessitam ser estudadas e aplicadas de forma sistemática, para se alcançar o resultado desejado, sem as variações que normalmente o inusitado produz na maioria dos indivíduos.

Ao falar sobre a prontidão, Lia diz o seguinte:

O maior medo, que eu percebi nos alunos que pretendem lecionar, era o de não ter as respostas para dar aos alunos, e mais que isso, o que fazer no caso de uma situação imprevista. Isso é tão comum nas salas de aula, né? [...] E, quando eles perceberam que podiam e precisavam improvisar, começaram a compreender o porquê precisavam aprender a ficar prontos para isso. [...] Para muito dos alunos do Projeto Mestre, é difícil mesmo, sair “da caixinha” e fazer algo além do que foi planejado. [...], Mas, eu sempre falo, que estar pronto, é tudo. (LIA)

Considerando que, “sem rigorosidade metódica não há como pensar certo” (FREIRE, 1996, p. 49), buscamos aqui reiterar que a imagem construída em relação às Artes, e em especial ao Teatro, de que tudo é feito por absoluta inspiração e de forma espontânea, quase que como um dom, alcunha que também é atribuída ao universo docente, é equivocada. Reafirmamos que há sempre um trabalho árduo implícito na realização teatral para que ela atinja o público de uma forma satisfatória, e reafirmamos que, na docência, também isso

é necessário, principalmente para que a prontidão seja exercida com propriedade técnica.

E a outra impressão marcante ligada às Impressões das técnicas teatrais, como ferramenta didática na sala de aula, que naturalmente emergiu em todas as entrevistas, vem da importância delegada à “improvisação”.

Saber improvisar é fundamental para um ator e também para um professor, porque trabalham com públicos diferenciados, que, por vezes, se repetem, mas que sempre produzirão situações inusitadas.

Ao referir-se à capacidade do professor de improvisar, a respondente Vic comenta:

[...] Eles, os alunos do Projeto Mestre, têm muita dificuldade em viver o momento e relacionar-se com ele. Tudo deles é preparado antes e repetido na sala. É até engraçado. [...] Parecem crianças, com medo de improvisar. (VIC)

Vale lembrar que há duas formas de improviso: o espontâneo e o estruturado. No dia a dia, o indivíduo comum está o tempo todo improvisando, mas normalmente sem sair da sua “zona de conforto”, utilizando apenas os recursos que já domina, sem ter muito que pensar neles. Já no palco, o improviso tem que ser estruturado, ou seja, devem ser criados os chamados “sistemas”, que servirão de base para que o improviso aconteça. Na educação, acontece a mesma coisa.

Apresentamos estes sistemas, construídos pelo Projeto Mestre para o desenvolvimento comunicacional, no capítulo 3 desta tese (p. 51), e é sobre eles que Leo fala, quando se refere à importância da improvisação para o ator e para o professor. Ele diz:

Quando eu comecei a aplicar os sistemas de comunicação do Projeto Mestre, aqueles que a gente usa, a minha aula passou de um patamar para outro, não somente em resultado, mas principalmente em tranquilidade. Ufa, foi um alívio porque eu sou tímido, apesar de não parecer. [...] Eu comecei a perceber que, se eu estruturo a minha proposta de aula e de improvisação,

pensando que ela vai acontecer “ao vivo”, eu já me preparo para isso. [...] Aí tudo fica mais fácil! (LEO)

Podemos observar na fala de Leo, que a partir da utilização dos sistemas de comunicação indicados pelo Projeto Mestre, ele não só se instrumentaliza para a realização docente, como também altera sua forma de atuar, de compreender a aula e conseqüentemente, de se relacionar. Aqui o elemento facilitador também tem o papel de transformador e de constituinte da identidade profissional de Leo.

Ao citar a importância da preparação que um professor precisa ter para que aprenda a improvisar de forma estruturada, e assim conseguir um bom resultado em sua performance na sala de aula, Vic citou Grotowski, que foi um diretor de teatro experimental muito significativo no início do século XX, e que também tinha uma preocupação como educador, e por isso registrava tudo aquilo que aplicava e realizava.

Sobre ele e seu processo experimental voltado à improvisação, Vic diz o seguinte:

Grotovski falava da improvisação, mas de uma improvisação estruturada. Você sabe, você tem uma base estruturada, você precisa dessa base estruturada. E é exatamente porque você tem essa base estruturada, que você consegue dar o fluxo de vida nela. (VIC)

Quando Grotowski fala de uma base estruturada, ele se remete a toda uma preparação técnica, teórica e prática, que já foram desenvolvidas, e que naturalmente gerarão a condição para que a “improvisação estruturada” aconteça com um nível de resultado satisfatório e sustentável, ou seja, de forma que o ator, no palco, e o professor, na sala de aula, possam reproduzi-lo, conseguindo estímulos semelhantes junto ao alunado.

E, nesse sentido, Vic continua:

[...] Você consegue trazer a organicidade com um improviso estruturado, você consegue trazer vida a isso. Então, quando eu

falo isso, é bem nessa questão. Esse conhecimento, o que é a teoria para mim, é essa base estruturada, e que me possibilita improvisar em cima disso, mas sem deixar a estrutura que está ali. Sem deixar o conhecimento necessário, e daí isso se torna um fluxo, se torna fluído. Se torna fácil. (VIC)

Só conseguimos recorrer ao que chamamos de improviso estruturado, se tivermos referências a respeito daquele universo, ou mesmo de algum outro que consiga fazer a conexão desejada, no suporte de construção da proposta.

Há naturalmente pessoas e profissionais que têm maior ou menor facilidade para improvisar, como em tudo na vida, porém, somente com uma estruturação e base para tal é que a improvisação apresentará resultados regulares e constantes, quer seja nos palcos, quer seja na sala de aula.

E em função disso, Vic complementa:

[...] E nesse improvisado é que entra a minha disponibilidade. Então, essa disponibilidade do Grotovsky, eu acho que essa disponibilidade, nós que somos do Teatro, que gostamos realmente do ofício, dessa artesanaria, a gente tem..., porque a gente quer contaminar o outro o tempo inteiro, porque o outro, para a gente, é o nosso espectador. Na formação do professor pelo Projeto Mestre, deu muito certo isso. Eles, os alunos, adoram... (VIC)

Na docência, ocorre a mesma situação, a partir do momento em que o professor tem que se preparar e se habilitar para o novo, para o inusitado que vivenciará na sala de aula, dia após dia.

Ele passará pelo mesmo processo preconizado por Grotowski, voltado para o Teatro. Para tanto, serão trabalhados elementos voltados à desinibição, ao desbloqueio, ao conhecimento técnico, teórico e sensível do tema e à segurança comunicacional.

A partir daí, mecanismos, dinâmicas, jogos e ações estratégicas deverão ser desenvolvidos e preparados para o devido suporte docente.

Por conta da riqueza das falas e com o objetivo de não alongar a análise dos dados e da complexidade do Projeto Mestre, muitos conceitos que emergiram das falas relacionadas às técnicas teatrais como ferramenta didática em sala de aula e sua relação com as transformações na prática docente dos professores não serão especificamente analisados aqui, dado que não necessariamente aprofundariam a análise. Por isso, foi decidido o recorte, que, até o momento, caracterizou a relação das técnicas teatrais com as práticas dos professores. Assim, para elucidação do leitor, serão citadas temáticas significativas, apontadas na análise do Projeto Mestre (capítulo 3) e que apareceram recorrentemente nas falas dos entrevistados e que têm também sua importância para a compreensão das práticas dos professores e de sua aprendizagem da docência. São elas:

- Desinibição;
- Cumplicidade;
- Perda do medo:
 - a) de falar e expor-se em público;
 - b) de não saber o que falar quando perguntado;
 - c) de trabalhar com o coletivo;
- Técnicas para participação do aluno;
- O Teatro como facilitador;
- Aprimoramento da performance de exposição e resultado;
- Foco;
- Utilização da expressão vocal e corporal – orientação e facilitação para utilização da tecnologia em sala de aula e para comunicação a distância (EAD).

Essas temáticas são compreendidas pelos professores também como descobertas ou aprendizagens que os tornam melhores professores, mais

seguros e criativos. Não se pode esquecer que os aspectos analisados nesta categoria, assim como os que agora são apenas indicados, são passíveis de aprendizagem. Servera (2008, p. 17) nos lembra que “é possível ensinar o pensamento criativo”, e, por meio da experiência, há um desenvolvimento significativo de todas as dinâmicas de aprendizado.

E Santana (2010, p.1) complementa que, no trabalho docente em teatro, ou escola, não há “pratos feitos”, nem muito menos “receitas prontas” de metodologias testadas para uso em massa; há, sim, a necessidade de servir o melhor alimento junto a uma sobremesa deliciosa, e, para isso, tanto o ator no palco, como o professor na sala de aula devem saber escolher, junto aos seus pares, habilidosamente, através da lupa e do filtro que dão sentido à experiência estética, artística e pedagógica, a mais adequada junção de diversas técnicas comunicacionais que, em conjunto, conseguirão produzir resultados satisfatórios e qualificados.

Na próxima categoria de análise, apresentaremos as falas que apontam diretamente para a constituição identitária do professor, por meio da vivência no Projeto Mestre.

5.4 – A constituição identitária do professor, por meio da vivência no Projeto Mestre.

De todas as categorias de análise, esta tem uma significativa importância, porque, a partir da detecção e análise das respostas oferecidas pelos professores do Projeto Mestre, conseguiremos determinar mais objetivamente até onde a sua constituição identitária como professor foi fortalecida, a partir da vivência neste Projeto, lembrando que, durante toda a trajetória desta análise, esta constituição identitária aparece, em cada item, imbricada nas diversas falas, já apresentadas.

Foram citadas falas que expressaram essas transformações, essas mudanças e o reflexo que o teatro e as técnicas teatrais produzem não só na prática docente, como também para que este professor, que forma outros professores, se sinta realmente identificado como professor.

Nesse sentido, Leo diz:

[...] Quando eu fui dar aula no Projeto Mestre, tudo foi se encaixando, e, ao lecionar, as aulas me constituíram mais ainda como professor, porque comecei a refletir sobre o fato de ser professor. De como lidar. De como chegar nesse aluno, de como pegar um ponto, de como comunicar um tema que fosse mais complicado e trabalhá-lo de uma maneira mais acessível, mais tranquila, sem criar um trauma, ou um problema para esse aluno. (LEO)

Ao analisar esta fala de Leo, percebemos que o próprio ato de pensar a formação de seus pares, a partir da proposta existente no Projeto Mestre, não só instrumentalizou sua prática, mas também o levou a refletir sobre o fato de ser professor e mais que isso, contribuiu para a sua constituição enquanto professor.

É importante lembrarmos que a constituição identitária está sempre em movimento, e que os diversos estímulos e situações propostas interferem integralmente na nossa constituição enquanto professores.

E nesse sentido, Leo conclui que, enquanto ensina, o professor aprende, e, por meio das dinâmicas na sala de aula, começa a vislumbrar resultados. Leo diz:

Porque o professor no Projeto Mestre está sempre aprendendo, independente dos anos dele de lecionar, então eu penso nas próprias dinâmicas apresentadas na sala de aula, a gente já tem isso. É muito prazeroso esse tipo de resposta que a gente tem, e quando você vê aqueles alunos que participaram dessas disciplinas nas diversas faculdades, entidades onde a gente lecionou, e aí você recebe esse retorno, aí você fala: - Nossa, que bacana!, e aí, me sinto melhor professor ainda. Isso me constitui e me alimenta. (LEO)

Ao sintetizar a constituição das formas identitárias, a partir da ocorrência dos processos relacional e biográfico, como já apontamos nesta análise anteriormente, Dubar (2007, p.134) conclui que elas concorrem para a produção das identidades.

Ao lecionar, o professor trabalha esses dois processos, o relacional e o biográfico em conjunto, pois, ao mesmo tempo que seu ofício está ligado ao processo de identificação social, na figura do professor, constituindo o processo relacional com a sua prática, também o processo biográfico concorre para sua formação identitária, nas referências, enquanto aluno que foi, e que poderá continuar sendo, dependendo das suas aspirações acadêmicas.

Nesse sentido, Nora diz:

A cada exercício que eu proponho aos alunos que pretendem ser professores, eu revejo a minha própria história. E quanto mais eles me veem como uma professora, mais eu me sinto viva como tal. É uma loucura! (NORA)

Dubar (1997, p. 104) afirma que a “identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável”. Ele prefere falar em “formações, ou formas identitárias”, visto entender que são várias as identidades que assumimos, e isso se constitui em um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição (que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é e que o autor denomina de identidades virtuais) e os atos de pertença (em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas).

Ao analisarmos a fala de Ana, podemos perceber que ela assume a atribuição a ela oferecida, e a transforma em pertença, quando diz:

Eu dava aulas de teatro, mas não me sentia uma professora e sim uma profissional que dividia suas técnicas com seus colegas, só isso. Mas depois que eu conheci e quis ministrar aulas no Projeto Mestre, não imaginava que faria tanta diferença para quem aprende a lecionar e mais ainda para mim. Conforme os alunos perceberam o quanto poderia ser útil para eles, o que eu tinha para ensinar, mais eu me sentia professora de verdade. Acho que esse foi o meu “pulo do gato”. (ANA)

Enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, e o movimento de tensão se caracteriza, justamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assuma e seja, e o desejo do

próprio sujeito em ser e assumir determinadas identidades. Logo, o que está no cerne do processo de constituição identitária é a identificação ou não identificação com as atribuições que são sempre do outro, mesmo que pareçam ser plenamente autorais, visto que esse processo só é possível no âmbito da socialização, base da teoria apresentada por Dubar e pela proposta comunicacional aplicada pelo Projeto Mestre.

Nesse sentido, Ana diz:

Mas o que me alimenta é que, quanto mais eu vivo o Projeto Mestre, mais me sinto Professora, porque vejo o que ele faz com os alunos que vem para minha mão, e acho que é assim com a maioria. [...] Eu sou outra pessoa. Eu só me tornei quem eu sou, após começar a fazer Teatro, mas só me senti professora de verdade, após as aulas no Projeto Mestre. Até então, era outra pessoa. E penso que o mesmo pode acontecer com qualquer um, que vivenciar tal universo, voltado para a docência. (ANA)

Ao desenvolver os princípios norteadores sobre a aprendizagem do adulto professor, Placco e Souza (2006, p.23), tendo em vista a constituição identitária do professor, lembram que a aprendizagem se dá de múltiplas formas e decorre de uma “construção grupal, a partir do confronto e aprofundamento de ideias”. Esta construção tem como pontos de partida o conhecimento e a experiência que acumulamos, mas tem, como elementos de composição, toda a trajetória, vivências e aprendizados na relação partilhada. Relacionado a este conceito, Vic relata:

E a minha surpresa foi perceber que, quando comecei a lecionar no Projeto Mestre, todos estes questionamentos, lembranças e reflexões começaram a vir à tona. O contato com os alunos, o partilhamento de ideias e ideais, a proposta da reflexão em sala de aula, o jogo constante e a condição de ouvir mais o aluno do que simplesmente ficar falando a aula toda como um gravador, começaram a mexer comigo e me constituir numa nova professora. (VIC)

Figueiredo (2010, p. 01) diz que seria interessante que os professores conseguissem construir uma relação associada com os dois tipos de aprender:

“ a) onde o aluno vivencia a atividade - b) onde o aluno tem o objetivo de dominar o saber-objeto da atividade”. A proposta de construção dessa relação associada só se estabelece a partir de uma vivência ampla e conjunta, entre professor e alunos.

Além disso, considerar a dimensão social imbricada nas dimensões epistêmica e identitária é compreender que tanto a relação do sujeito com o saber, quanto a relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo, são relações sociais em um mundo social, que vão naturalmente o constituindo como pessoa. Nesse sentido, Vic ainda comenta:

Quando eu comecei a lecionar no Projeto Mestre, eu me questionava, até onde o Teatro poderia contribuir para a formação de um professor, porque, como eu disse antes, são tribos bem diferentes. Depois eu descobri que, em conjunto com meus alunos, eu também estava me constituindo como professora, porque todas as reflexões que fazia do processo que eles realizam, mexiam comigo e me transformavam. (VIC)

Fica evidente que grande parte das dinâmicas propostas, dentro do Projeto Mestre, para a formação docente, passa pela história de cada participante, direta ou indiretamente, porque todos ali presentes têm uma larga trajetória voltada à Educação.

Para estarem num banco universitário ou numa pós-graduação, estudaram pelo menos 18 anos de suas vidas, o que, com certeza, gera uma gama imensa de lembranças e referências que, quando estimuladas a retornarem à tona, em confronto com novas realidades e novos questionamentos, passam por uma reformulação e resignificação. Esse movimento interfere diretamente na constituição identitária desse professor.

É sobre isso que Vic discorre, quando diz:

Isso deixou claro para mim que a proposta não só tem o objetivo de contaminar os alunos, mas também contamina o professor, constituindo sua trajetória. É um vai e vem. (VIC)

Paradoxalmente, tomando as questões de profissionalismo na categoria de professores, Gatti lembra que a constituição da identidade docente tem grande influência das vivências desse professor em sala de aula. Ela diz:

[...] A educação se produz em processos interpessoais nos quais a identidade profissional e a profissionalidade (condições de cada docente para o exercício do seu trabalho) ocupam posição central. [...] a constituição dessa identidade acaba por desenvolver formas identitárias construídas por experiências de formação vividas[...] As condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho. Daí a necessidade de se repensar entre nós os processos formativos de professores, de um lado, e sua carreira, de outro. (GATTI, 2016, p. 168)

No ensino superior, foco do nosso estudo e pesquisa, não há, de forma geral, um processo formativo para o professor que pretende lecionar, e é natural que, na maioria dos casos, a sua formação e consequente constituição identitária profissional como professor estejam diretamente ligadas à sua atuação educativa, que buscará, nas referências pregressas, algum suporte para o desenvolvimento da sua nova trajetória e carreira.

No relato de Lia, podemos ver o quanto o Projeto Mestre a ajudou a constituir-se enquanto professora, e o vazio que ela sentia por falta de referências objetivas para a sua formação enquanto professora. Ela diz:

Uau, foi uma loucura a primeira vez que eu entrei numa sala para lecionar. Eu tinha terminado a faculdade e disseram que eu estava pronta para dar aula e eu acreditei. [...] Queria sair correndo, mas não podia e não sabia como controlar a turma. Eu só repetia fórmulas através de regras prontas, para inibir os alunos.[...] No Teatro aprendi a me colocar no lugar do outro, e no Projeto Mestre, compreendi o que significa ser a professora que sou hoje. (LIA)

Nesse sentido, o professor que começa a preparar-se para lecionar no Projeto Mestre, através de diversas dinâmicas de aula, passa a refletir sobre esta questão da formação e naturalmente a sua constituição identitária começa a ser alterada.

No relato de Nora, também podemos perceber isso, quando ela diz:

Eu comecei a refletir isso com maior profundidade quando eu comecei a me preparar para lecionar no Projeto Mestre. Eu tive que entender, e comecei a me questionar mais profundamente. Qual é a função de um professor de fato? (NORA)

Quando há um questionamento como o que Nora nos apresenta, e que foi estimulado pela condição dessa reflexão natural, advinda da sua preparação para lecionar no Projeto Mestre, percebemos que ela começa não só a rever a sua trajetória, como também a sua prática, o que terá ligação direta com a sua constituição identitária enquanto professora.

Este questionamento nos remete a Ciampa (1984, p. 58), quando nos lembra que é comum, em nosso cotidiano, a seguinte pergunta: “quem é você? Tal questionamento invariavelmente remete à identidade.” E fica claro que a partir do questionamento trazido por Nora, se abre uma possibilidade real para a revisão de conceitos, verdades, modelos pré-estabelecidos, e consequentemente a sua identidade profissional.

Ciampa (1987, p.141) entende identidade como metamorfose, ou seja, em constante transformação, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. Para o autor, a identidade tem caráter dinâmico e seu movimento pressupõe uma personagem. A personagem, que, para o autor, é a vivência pessoal de um papel previamente padronizado pela cultura, é fundamental na construção identitária, o que, de forma simbólica, tem uma relação direta com o Teatro e com a forma como se constroem as personagens que vão para a cena, em qualquer parte do mundo, desde os primórdios. As diferentes maneiras de se estruturar as personagens resultam diferentes modos de produção identitária. Portanto, identidade é a articulação entre igualdade e diferença. Identidade é movimento que parte também de um questionamento sobre o que existe, em função do novo. E nesse sentido, Nora complementa:

É engraçado refletir sobre isso, porque, quanto mais eu refletia e aprendia sobre a proposta do Projeto e depois aplicando o que aprendi, isso me constituiu realmente como professora, ampliando meus horizontes e fortificando meus objetivos e, principalmente,

meu comprometimento, porque passei a sentir-me integralmente alguém que faz a diferença, ensinando. (NORA)

Quando Nóvoa (1992, p.1) lembra que a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente, está claramente afirmando que devemos valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. Nesse sentido, a constituição identitária desse professor está totalmente imbricada nessa formação.

E nesse sentido, Vic complementa:

Ao estudar todas as ligações que o Projeto faz com a atuação docente, comecei a rever a minha participação como aluna, a minha trajetória, e o quanto eu fui afetada por tudo o que eu vivenciei e muitas das experiências que foram marcantes, tanto positivamente, como negativamente, e que viraram até traumas, me dei conta que eu havia me transformado. Acho que o Projeto me transformou numa professora diferente. (VIC)

Da mesma forma, Schön (1990, p. 77) confirma que os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. É nesse terreno que o professor do Projeto Mestre constrói sua trajetória formativa e profissional, dentro da educação, alicerçado pela comunicação e pela gestão do estímulo ao aprendizado. Sobre isso, Nora diz:

O Projeto Mestre me fez refletir que todas as áreas aprendizado estão imbricadas plenamente na comunicação, e o Teatro é rico em possibilidades para conversar com essa multiplicidade de condições que o contato humano propicia. [...] Foi aí que eu percebi que eu estava ajudando outros a se transformarem em professores, mas estava também me transformando internamente. É muito louco isso! (NORA)

Este movimento dialético de aprender quando se ensina e de ser transformado quando há uma busca para transformar o outro, pressupõe uma ação onde é imprescindível “o outro”, ou seja, como já falamos largamente durante toda esta tese, é através da socialização que nossas identidades se constituem. Nesse sentido, Placco e Souza (2006, p. 70) confirmam que “precisamos do outro para nos mobilizar, para compreender melhor quem somos e a partir daí decidirmos o que fazer, como agir”, e todo esse movimento é vivo e transformador, para todos os envolvidos. A fala de Lia confirma isso:

Eu tenho a sensação que a gente não para de aprender a ser professor. E eu que achava que já era algo que não precisava ser revisto. O Projeto me ensinou isso, e agora eu quero sempre mais. [...] e eu sempre me surpreendo comigo, e com os desafios que aparecem com os novos alunos que vão chegando. (LIA)

E, dentro dessa perspectiva, Caldeira complementa a fala de Lia, quando afirma que:

[...]A identidade profissional docente não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa. Ela é movediça e constitui-se num processo de construção/desconstrução/reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. [...] contendo, deste modo, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas (Caldeira, 2000, p. 2).

Ao tratar dos programas especiais de formação de professores, Passos e Oliveira (2008, p. 110) alertam para o fato de que “A necessidade de professores habilitados gera a urgência de cursos de curta duração; e a necessidade de professores melhor qualificados gera a necessidade de qualificação”. Vale lembrar que as autoras trazem exatamente o questionamento de como é possível aumentar o quadro docente rapidamente, e, ao mesmo tempo, melhorar a qualidade docente e discente em nosso país, ao que elas chamam de “ciclo de necessidades”. Este processo nada mais é do que uma formação continuada e basificada na reflexão do cotidiano, com um olhar estratégico, didático por

excelência, para os fins educacionais. Nesse sentido, a partir da sua experiência no Projeto Mestre, Leo diz:

[...] Se não fossem nossos encontros, onde eu ouço meus colegas e reciclo meus conteúdos, eu acho que ainda estaria pensando que a aula era tudo aquilo quadrado que eu tive de referência, com algumas raras exceções, como a Dona Animar. A formação constante e a possibilidade de falar tudo o que acontece e ouvir as opiniões, tem modificado muito a minha forma de agir e reagir em sala de aula. (LEO)

A contribuição do Projeto Mestre, segundo a fala de Leo, pode ser um dos caminhos apontados para um suporte às necessidades apresentadas, ao menos no ensino superior, pois o processo formativo dentro do Projeto Mestre, como foi explicitado no capítulo 3, apresenta uma proposta específica de formação continuada, o “P.M.F.C – Projeto Mestre – Formação Continuada” (pág. 91), que tem exatamente a função da manutenção e qualificação dos professores, mesmo depois de formados, mantendo, assim, o Projeto atualizado e atuante. E vale ainda observar que, quando Leo se apropria dos conteúdos dessa formação continuada e dessa reflexão constante existente nos encontros promovidos de forma rotineira, conseguindo assim, resultados positivos na sua atuação docente, ele “modifica a sua forma de agir e reagir”, ou seja, se transforma e se constitui, enquanto professor.

Para Tardif (2005, p. 31), “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo ‘objeto humano’ merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente”, e essa é uma das principais propostas, tanto do Projeto Mestre, como da pesquisa realizada para esta tese. Na fala de Lia, podemos perceber a importância que ela atribui ao “humano” na sala de aula, como centro do trabalho docente, e o quanto isso mexe com ela. Lia diz:

Eu aprendi no Teatro a valorizar o indivíduo, mas ao chegar para lecionar no ensino superior, confesso que apenas passava conteúdo e não me dava conta que o centro do meu trabalho estava no universo dos meus alunos. Quando me vi preparando professores que teriam que enxergar e dar voz aos seus alunos, bingo! Acho que foi aí que percebi a importância de uma relação direta com meus alunos e com a promoção da relação deles, com

seus colegas em sala. Aí, tudo ficou diferente, como na música!
(LIA)

A fala de Lia os leva novamente à importância da comunicação na sala de aula entre professor e alunos, sem esquecer da importância do estímulo para a comunicação também entre os próprios alunos, que, se bem articulado, de forma estratégica, enriquece de forma significativa não só o aprendizado de qualquer conteúdo, como também gera interesse e participação coletiva.

Sentir-se dentro da conversa, sentir-se parte do assunto, sentir-se vivo na discussão em sala de aula e, principalmente, sentir-se visto por professor e colegas, faz com que o aluno assuma o protagonismo do processo e passe a zelar por ele, como seu.

São estas ações comunicativas que não só auxiliam a compreensão do conteúdo, mas transformam a aula numa verdadeira “viagem coletiva”. Nesse sentido, buscamos o suporte de Habermas, quando nos apresenta a sua definição de “ações comunicativas”, em sala de aula. Ele diz:

Falo de ações comunicativas quando os planos de ação dos atores implicados não se coordenam através de um cálculo egocêntrico de resultados, e sim mediante atos de entendimentos. Na ação comunicativa, os participantes não se orientam primariamente para o próprio êxito; antes perseguem seus fins individuais sob a condição de que seus respectivos planos de ação possam harmonizar-se entre si sobre a base de uma definição compartilhada da situação. (Habermas, 1987, p. 367).

Estas ações, apresentadas por Habermas, apesar de terem como base a linguagem, estão associadas a todas as ações e movimentos que vão para além das palavras, e que estimulam de forma estratégica o pensamento, a reflexão e a troca, tão necessários para que o processo conclusivo se estabeleça na sala de aula, não imposto pelo professor, mas estabelecido de forma harmônica, mesmo em face dos diversos pontos de vista, apresentados por todos os atores implicados.

E não há como deixarmos ainda de observar, na fala de Lia, acima, que ao perceber a aceitação e o resultado que as técnicas teatrais voltadas à comunicação promoveram junto ao alunado sob sua responsabilidade, ela alterou não só sua visão da docência, mas também a sua prática, e fica claro que todo esse movimento de descoberta e de transformação também auxiliam na sua constituição identitária, enquanto professora.

Já Leo, não só confirma a importância da comunicação dentro da sala de aula, como também aponta para uma transação entre professor e aluno, no sentido de fazer com que todos participantes consigam, de forma personalizada, captar os conteúdos apresentados e, assim, transformá-los em conteúdo próprio, pessoal e personalizado. Ele diz:

Nossa, como fez diferença dar voz aos alunos de forma estratégica, para não perder o domínio da aula, mas com consciência de propósito. Foi aí que aprendi de verdade que se eu promover uma transação junto com os alunos, estimulando com o conteúdo e refletindo com eles sobre o que pensam a respeito do tal conteúdo, a aula rende e estimula. Engraçado que eu saio de uma aula assim, e sinto que fui eu que aprendi com eles. (LEO)

Há, pois, na construção da identidade, o que Claude Dubar (2005) chama de uma transação objetiva (a socialização) e uma transação subjetiva (a interiorização) dos elementos com os quais o sujeito vai se identificar, e estas são constituintes do processo de socialização concebido como produtor de identidades sociais e profissionais. Dessa forma, após a realização da transação objetiva, que, no caso da docência, acontece na sala de aula com todo o conteúdo apresentado e estudado coletivamente e que atinge todos os atores envolvidos, há uma segunda transação pessoal e particular, que é a subjetiva, em que as atribuições se transformam em pertencas, e passam a fazer parte da constituição identitária desse sujeito, como já discutimos acima, sob uma outra ótica.

Isso acontece tanto com o aluno, como também com o professor, e quando Leo diz que “sente que foi ele que aprendeu com os alunos”, demonstra que esse movimento transacional funciona para ambas as partes, na vivência

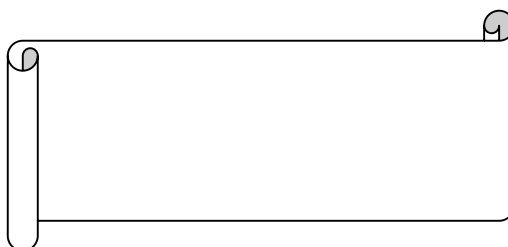
dentro das dinâmicas e propostas oferecidas pelo Projeto Mestre, em que os professores não só estimulam este processo junto aos seus alunos, futuros professores do ensino superior, como também o vivenciam, na constituição de sua própria identidade como professor.

A fala de Dubar (2009, p. 234) confirma isso:

A identidade pessoal dos sujeitos que aprendem não é, portanto, dada, tal e qual no nascimento. Ela se constrói durante toda a vida. Mas não se reduz a uma interiorização passiva, mecânica, das identidades herdadas, do conjunto das características ligadas ao nascimento, nem dos papéis estatutários predefinidos. Ao contrário, ele se conquista com frequência contra estes, por distanciamento e rupturas, não excluindo nem as continuidades, nem as heranças. A escola constitui seguramente uma oportunidade estratégica: ela permite fazer-se reconhecer “para si mesmo”, e não como “produto” de um meio estatutário ou cultural dado. (DUBAR, 2009, p.234)

Fica claro, por meio dos relatos e da análise feita neste capítulo, e em especial nesta categoria de análise, que os professores participantes na pesquisa, a partir da vivência no Projeto Mestre, recebem uma significativa contribuição para a sua constituição identitária como professores, num movimento contínuo e sempre renovado.

Gostaria ainda de ressaltar que, pela riqueza de conteúdo das entrevistas, bem como pela amplitude do implemento teórico que lastreia a nossa proposta, optamos por fazer um recorte que nos permitisse, dentro dos parâmetros determinados ao tamanho desta tese, apresentar apenas as principais falas e implementos teóricos utilizados para a sua análise.



A cultura forma sábios;

A educação, homens.

Louis Bonald

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

*O principal objetivo da educação é criar
pessoas capazes de fazer coisas novas
e não simplesmente repetir o que
outras gerações fizeram.*

Jean Piaget

Ao idealizarmos a proposta desta tese, pensamos em avaliar, de alguma forma, o quanto a vivência dos professores no Projeto Mestre auxiliava na sua constituição identitária, enquanto professor.

Porém, ao iniciarmos esta pesquisa e posteriormente quando participamos da qualificação, percebemos a necessidade de uma explanação muito maior sobre a proposta que norteia o nosso estudo, no sentido de lastrearmos e fundamentarmos não só a proposta de explanação sobre o Projeto Mestre, mas sim, as respostas obtidas junto aos professores que lecionam no referido Projeto.

Foram quase 4 anos intensos de estudo, de aprendizado e de muitas surpresas positivas, principalmente porque tudo aquilo que eu fui descobrindo, tanto no implemento teórico que basificou este estudo, como também nas pesquisas realizadas por colegas do mundo todo, auxiliaram imensamente na melhoria da qualidade não só intelectual, como prática, de tudo o que realizamos na coordenação do próprio Projeto Mestre.

Um cuidado que tomamos, durante a trajetória de estudo e pesquisa, nestes anos todos, tanto na busca realizada junto ao que existe relacionado ao tema, como principalmente na composição da pesquisa, através das perguntas realizadas e na sua aplicação, junto aos professores que ministram aulas no Projeto Mestre, foi o de não ter ou estimular qualquer resposta pronta ou certeza

pré-construída, pois o que me moveu, durante todo esse tempo, foi exatamente a possibilidade da descoberta e a compreensão, de forma sistemática e criteriosa, das impressões que os professores têm deste Projeto, da sua atuação e principalmente da contribuição para a sua constituição, enquanto professores.

Busquei, a cada etapa, novas óticas, novas referências e novas perspectivas, nunca “viciadas”, nunca “engessadas”, que confirmassem ou não, aquilo que acreditávamos ser uma nova forma de se alcançar bons resultados na formação docente do professor que leciona no ensino superior, além, é claro, de questionar sempre até que ponto este suporte didático, advindo do teatro, para a formação docente universitária, contribui para a constituição identitária dos professores que lecionam no próprio Projeto Mestre.

Ressalto ainda que a sugestão preciosa da banca de qualificação, quando solicitou a realização de um capítulo completo que apresentasse detalhadamente o Projeto Mestre, me ajudou a concretizar ainda mais proposta e também tem ajudado a toda a Equipe do Projeto, pois nos levou a materializar uma série de conceitos, práticas e propostas, que eram até então dimensionadas de maneira informal. Nossa vontade é a de que este conteúdo também sirva como suporte para outros colegas que tiverem a vontade de realizar trabalhos na mesma direção.

Sobre a pesquisa internacional que fizemos, é importante relatar que ela abriu muitos caminhos, porque começamos a nos comunicar com diversas Instituições de Ensino Superior, nos diversos continentes, o que tem gerado grande aprendizado, parceria, evolução de propósitos e principalmente a condição de difundirmos internacionalmente esta proposta, que ainda é pioneira, diante do enfoque escolhido.

As entrevistas com professores do Projeto Mestre lastrearam a nossa proposta de análise, assim como as relações entre os teóricos do Teatro, da Psicologia, da Educação e da Sociologia, na busca das pistas e indícios que nos dessem a condição de responder à principal questão, foco desta tese, que é:

A utilização das técnicas teatrais selecionadas e organizadas pelo Projeto Mestre, auxiliam na constituição identitária do professor que aplica

estas técnicas, para a formação didática de outros docentes? Assim, ao fazer uma análise pontual de todas as respostas obtidas, obtivemos, sim, indícios importantes de fundamentação e resposta ao nosso questionamento básico, além de conseguirmos mapear toda a trajetória, atuação e prática do referido Projeto Mestre.

No capítulo de análise, pudemos inferir, pelas respostas obtidas, que, ao utilizar as técnicas selecionadas pelo Projeto Mestre, os professores participantes do referido Projeto também se constituem enquanto professores, objetiva e subjetivamente, porque enquanto vivenciam e aplicam as referidas técnicas, também revêm seus conceitos e suas práticas, ressignificando-os.

Como também pudemos observar, as técnicas teatrais são mencionadas pelos professores, nas entrevistas, como elementos importantes para que eles se sintam professores, para que eles percebam que sua prática mudou, para que eles vejam o alunado de maneira diferente e para que eles se sintam vinculados ao processo pedagógico do Projeto Mestre.

Há uma clara influência daquilo que eles aprenderam a partir das técnicas teatrais, e que aplicam no Projeto Mestre, na direção da sua constituição enquanto professores. Eles se reconhecem como tal e, mais que isso, a partir da participação no Projeto Mestre, se reconhecem diferentes.

Dessa forma, mesmo sabendo que há muito a percorrer na formulação de uma unidade de formação para os professores do Projeto Mestre, e mesmo sabendo que, em diversos casos, há que se aprofundar a pesquisa no que diz respeito à formulação da aplicação das técnicas teatrais nos diversos cursos, que têm necessidades específicas no ensino superior, podemos confirmar a hipótese de que, realmente, a utilização das técnicas teatrais selecionadas e organizadas pelo Projeto Mestre, auxiliam na constituição identitária do professor que as aplica, para a formação didática de outros docentes.

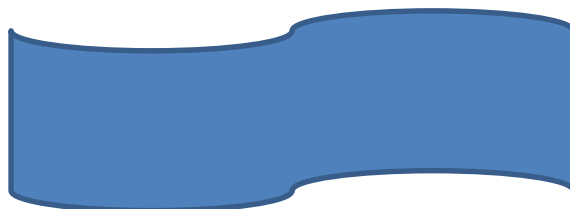
Sabemos que o estudo apresentado a respeito do Projeto Mestre ainda não está terminado; na realidade, ele está sempre sendo atualizado, a partir da prática em sala de aula, e das necessidades, cada vez mais frequentes, de mudanças vetoriais, quer sejam a partir de implementos tecnológicos

inovadores, ou pela alteração dos currículos, ou ainda pela mudança, cada vez mais manifesta, do perfil dos alunos que chegam até o ensino superior.

Sabemos também que a formação de uma equipe docente plenamente qualificada e direcionada, segundo os preceitos aqui apresentados, também exige um longo tempo e ainda estamos descobrindo como articular a realidade ainda vigente nos currículos do ensino superior, com a nossa proposta, que traça um novo perfil de preparação docente para este segmento. Porém, temos a certeza de que o primeiro passo já foi dado, a partir desta tese.

Há um longo caminho a percorrer e sabemos disso. Porém, tudo o que vislumbramos até aqui aponta para um futuro, no qual cada vez mais o aluno será independente, enquanto detentor do conteúdo formal que necessita, e interdependente do conteúdo subjetivo que o professor, através de diversos estímulos, individuais e coletivos, conseguir fomentar para o questionamento, para a provocação e, principalmente, para a descoberta.

Que venham os novos desafios, porque esta pesquisa está apenas começando.



Educar é olhar nos olhos, saber ouvir e falar, é tocar o território do coração e da mente, mas com sensibilidade, amor e valorização do ser humano em sua totalidade.

[Helenice Augusta da Cunha](#)

“A Formação Didática no Projeto Mestre, por meio de Técnicas Teatrais, como Constituinte da Identidade do Professor do ensino Superior”

BIBLIOGRAFIA:

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **"Ser professor: um diálogo com Henri Wallon."**A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2004.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.).**A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** São Paulo: Loyola, 2004

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.) **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**, O Coordenador Pedagógico e a questão do Cuidar, São Paulo - Edições Loyola, 2006.

ALMEIDA, Maria Elizaberth Bianconcini de. Tecnologia e Educação a Distância: Abordagens e Contribuições dos Ambientes Digitais e Interativos de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação a Distância** – nº110 Ano 20 2012.

ALVES, Lucineia Alves. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Associação Brasileira de Educação a distância. **RBAAD – Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo.** Artigo_07 Volume 10, Rio de Janeiro 2011. (pesquisado na internet em 01 de março de 2016), www.abed.org.br/revistacientifica

ALVES, Marcos Antônio. O teatro como um sistema de comunicação. **Trans/Form/Ação** [online]. 2001, vol.24, n.1, pp. 85-90. ISSN 1980-539X. , (pesquisado em 17/07/2015) <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732001000100005>

ALVES, Maria Socorro. **A formação pedagógica e seu significado para os docentes do ensino superior** - um estudo com professores da Faculdade de Letras da UFMG, dissertação - Belo Horizonte, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, 1983.

ANTONIO, José Carlos. Uso pedagógico de apresentações de slides digitais, **Professor Digital**, 2010. SBO. Disponível em: <https://professordigital.wordpress.com/2010/07/17/uso-pedagogico-de-apresentacoes-de-slides-digitais>

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, set. /dez. 2004. (pesquisado na internet em 01/03/2016) <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22617.pdf>

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? - **Educação & Sociedade**, PUC-RS, 1998. (pesquisado na internet em 05 de março de 2016) http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173301998000400005&script=sci_abstract&tlng=pt

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo, Brasiliense, 1993.

BENTO, Maria Cristina Marcelino, CAVALCANTE, Rafaela dos Santos. Tecnologias Móveis em Educação: o uso do celular na sala de aula. **ECCOM**, Fatea, v. 4, n. 7, jan. / jun., 2013. (pesquisado na internet em 17 de janeiro de 2016) <http://www.fatea.br/seer/index.php/eccom>

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro** - São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1977.

BORGES, C. M. F. **Os professores de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto, 1999.

BRANCO, Heloiza de Castello. **Estudo da respiração em técnica vocal**. Universidade Estadual de Londrina, 1995. (pesquisado na internet em 26 de janeiro de 2016), <http://www.uel.br/pos/musica/artigoRespiracao.pdf>

BRANDÃO, Antonio Carlos, DUARTE, Milton Fernandes. **Movimentos culturais da juventude** – São Paulo: Moderna, 1990.

BRECHT, Bertold. **Estudos sobre teatro** – editora nova fronteira. Rio de Janeiro - RJ, 1964.

BRECHT, Bertold. **Teatro dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

_____. **Teatro Completo**. Rio de Janeiro, vol. 7. Nova Fronteira, 1992.

_____. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CABRAL, Beatriz. **Arte em foco**. Santa Catarina: Imprensa Universitária, 1998.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. A história de vida como instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)** - Rio de Janeiro, 2000.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**, São Paulo: UNESP, 1999.

CARDOSO, Olga Ennela, BORGES, Eliane Medeiros. Webquest: uma análise desta metodologia na socialização e construção do conhecimento no ensino a distância. **III Congresso Internacional Cotidiano – diálogos sobre diálogos**. agosto de 2010.

CARNEGIE, Dale. **Como falar em público e influenciar pessoas no mundo dos negócios**. Rio de Janeiro, Editora Record, 2010.

CATELLANI, Gabriel Veiga. **O professor e a comunicação na sala de aula**: importância atribuída à formação didático-pedagógica e às técnicas de comunicação em sala de aula, por estudantes de pós-graduação que têm interesse em lecionar no ensino superior. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2013.

CEDRO, Daniela Medeiros. A utilização da internet na educação brasileira: Tecnologias utilizadas na educação a distância - Escola Superior de Computação - **Revista Científica da Faculdade Lourenço Filho** - v.1, n.1, p.38 (pesquisado em 13/11/2015), Rio de Janeiro, 2001.

CHACRA, S. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1991 e 2007.

CHKLOVSKI, Viktor. **Gamburski stchot; Stati; vospominania; essie** GALUCHKIN, A. Y.; TCHUDAKOV, A. P. (Org.). Soviermiennyi Pisatiel: Moscou, 1990.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória de Severino e a estória da Severina**, São Paulo: Brasiliense, 1987.

COMÉNIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CONCEIÇÃO, Jorge Wilson da. Improvisação – das origens à linguagem teatral: princípios de práticas contemporâneas. **Trama interdisciplinar** – Mackenzie, Ano 1 - Volume 2 – 2010. (pesquisado na internet em 28/02/2016) www.editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/viewFile/3121/2624

COOK, Caldwell. **The play way**. London: Heinemann, 1917.

COSTA, Alexandre Santiago da. Teatro – Educação e Ludicidade: novas perspectivas em educação. **Revista da Faced**, nº 08, 2004.

COTRIM, Gilberto; PARISI, Mário. **História e Filosofia da Educação**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1982.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista da UFC** - Universidade Federal do Ceará, 2002. (Pesquisado na internet em 2/03/2016) www.virtual.ufc.br

DAGOSTINO, Glaucia Berton. "Formação de professores em processos andragógicos de ensino e aprendizagem. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas - 2012.

FARIA, Ederson, Trevisan de Souza, Vera Lúcia, Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 15, Número 1, janeiro/junho de 2011.

DESGRANGES, Flávio. Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço. **Caminho das Artes**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2005. (pesquisado na internet em 8 de fevereiro de 2016), <https://scholar.google.com.br/citations>,

DIAS, Maria H.G.F. **Projeto pedagógico e escola de periferia: sonho ou pesadelo?** Araraquara. Relatos Educacionais, UNESP, 2001.

DOHME, V. **O valor educacional dos jogos.** São Paulo: Informal, 2003.

DOURADO, Ione Collado Pacheco; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Henri Wallon: psicologia e educação. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 5, p. 23-31, aug. 2012. ISSN 2316-3852. (Acesso em: 03 julho de 2017) http://fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/110.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar** Curitiba, n. 24. Editora UFPR, 2004.

DUBAR, Claude. **A Socialização**, São Paulo, Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**, São Paulo, Edusp, 2009.

EWEN, Frederic. **Bertold Brecht – sua vida, sua arte, seu tempo.** São Paulo, Editora Globo, 1967.

FERNANDES, Florestan. **Em busca do socialismo: últimos escritos & outros textos.** São Paulo: Editora Xamã, 1995.

FERNANDES, Maria Emilia. Memória Camponesa. **Anais da 21ª Reunião Anual de Psicologia, SPRP**, Ribeirão Preto, 1991.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, agosto/2002.

FIDALGO, António. **A semiótica e os modelos de comunicação.** Universidade da Beira Interior, Portugal 2013. (pesquisado na internet em 31 de janeiro de 2016) <http://www.bocc.ubi.pt/pag/fidalgo-semiotica-modelos.html>

FIGUEIREDO, Larissa Zeggio Perez, BARBOSA, Ronaldo Vieira. Fobia social em estudantes universitários. **ConScientiae Saúde**, vol. 7, núm. 1, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008. (Pesquisado na internet em 12 de fevereiro de 2016) <http://www.redalyc.org/articulo>

FIGUEIREDO, Zenólia Chistina Campos Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física **Revista Portuguesa de Educação** - v.23 n.2 Braga, Portugal, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003.

FREITAS, Maria Ester de. **Cultura organizacional: sedução e carisma?** (Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação da EAESP/FGV, Área de Concentração: Organizações, Recursos Humanos e Planejamento), São Paulo: EAESP/FGV, 1997.

FUGANTI, Luiz. **A Ética Como Potência e a Moral Como Servidão**. Ed. Náutica. São Paulo: 2001.

GALLO, Silvio. **II Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos** Grupo dec. UFF - Niterói, Rio de Janeiro, 2008.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. Fotopec – **IFSP – Revista Internacional de Formação de professores.**, v. 1, n.2, Itapetininga, SP. 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). **Métodos de Pesquisa**. Editora da UFRGS, Porto Alegre, 2009.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991a.

_____. **Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age**. Cambridge: Polity Press, 1991b.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas, São Paulo, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas, São Paulo, 2008.

GIOLO, Jaime. A Educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc.** Unicamp, , vol. 29, n. 105, set./dez. Campinas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV**, São Paulo, 1995.

_____. Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, Mai./Jun. São Paulo, 1995.

GOMES, Henriette Ferreira. **Teoria de la acción comunicativa I** - Racionalidad de la acción y racionalización social. Madri: Taurus, 1987b.

_____. **Teoria de la acción comunicativa II** - Crítica de la razón funcionalista. Madri: Taurus, 1987c.

_____. A interligação entre Comunicação e Informação, **DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação** - v.11 n.3 - junho, 2010.

_____. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1987d.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e Hermenêutica** - para a crítica da hermenêutica de Gadamer. L&PM, Porto Alegre, 1987a.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança **Educar em Revista**, núm. 24, pp. 67-85 Universidade Federal do Paraná - Paraná, 2004.

HANSTED, Talitha Cardoso. Teatro e Educação. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP Junqueira&Marin Editores – Campinas, 2012.

HARASIM, L., et. al. Learning Networks: **A Field Guide to Teaching and Online Learning**, MIT Press 3a. ed, 1997.

HODSON, Derek. Experimentos na ciência e no ensino de ciências. **Educational Philosophy and Theory**, nº. 20, 1988.

HODSON, Dermot. Redefining and reorienting practical work in school science. **School Science Review**, v. 73, n. 264, 1992.

IANNI, Octávio. A Sociologia de Florestan Fernandes. **Revistas da USP**. Estudos avançados 10,1996. (pesquisado em 28/03/2016) www.revistas.usp.br

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas: Papirus, 2009.

JEFFREYS, M.V.C. A **Educação: sua natureza e seu propósito**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1975.

JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996.

KNÉBEL, María. **El último Stanislavski: Análisis Activo de la obra y el papel**. España: Fundamentos Colección Arte, 1996

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação, **Ciências Humanas em Revista** - São Luís, V. 3, n.2, dezembro 2005.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo, Ática, 1993.

LA TAILLE, Y. de L.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon**. São Paulo: Summus, 1992.

LAROSSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Universidade de Barcelona, Espanha. **Revista Brasileira de Educação** - Jan/Fev/Mar/Abr Nº 19, 2002.

LEFEBVRE, J. P. e MACHEREY, P. **Hegel e a sociedade**. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

LÉVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. **Revista Famecos** • Porto Alegre • nº 9 • dezembro 1998

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo, Cortez Editora, 2013.

LITWIN, Edith. **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

MARCUSE, Herbert. **Ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1967.

_____; **Marxismo soviético** – uma análise crítica. Rio de Janeiro: Ed. Saga, 1969.

_____; **A dimensão estética**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar Editores, 1977.

_____; **Eros e civilização** – uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Ed. Zahar Editores, 1981.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro**. São Paulo: Editora Global, 2004.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contrituições de Henri Wallon, **Revista Psicologia da Educação**, junho, 2005. (Pesquisado na internet em 13 de setembro de 2015), versão on-line ISSN 2175-3520.

MAIA, Carmen, NETO, João Augusto Mattar. **Abc da ead: educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, Editora São Paulo, v. 26/27, 1990/1991.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização** – uma interpretação filosófica dopensamento de Freud. Rio de Janeiro: Ed. Zahar Editores, 1981.

MARTINHO, Maria Helena; PONTE, João Pedro da. "**A comunicação na sala de aula de matemática: Um campo de desenvolvimento profissional do professor**." Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho - Departamento de Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (2005).

MARTINO, Luiz Claudio. **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências**. 2 eds., Petrópolis: Vozes, 2001.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90 – **São Paulo em Perspectiva** vol.14 no.1 São Paulo Jan./mar. 2000. versão online - ISSN 1806-9452 (pesquisado em 06/02/2016) <http://www.scielo.br>.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.2, maio/ago. São Paulo, 2004.

MARX, Karl; HILLMANN Günter. "**Texte zu methode und Praxis**." - 1966.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática: a aula como centro**. São Paulo. FTD, 1994.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Editora Papirus, Campinas, 2000.

MAUSS Marcel. **Les techniques du corps in Sociologie et Anthropologie**, PUF, Paris, 1950.

MEUNIER, Jean Pierre & PERAYA, Daniel. **Introdução às teorias da comunicação** - lisboa, portugal, instituto piaget, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes, Petrópolis, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MIRANDA, Rita Alves. Estudos sobre Bertold Brecht, **Existência e Arte – Revista Eletrônica do Grupo PET** – Ciências Humanas, Estética da Universidade Federal de São João Del-Rei – ANO VII – Número VI – janeiro a dezembro de 2011.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Coménius e os desafios da educação contemporânea: em foco, a gestão escolar democrática. **XXV Ampae**, 2011. (pesquisado em 17/01/216) www.anpae.org.br/simposio.

MORAN, José Manuel. "A gestão da educação a distância no Brasil.", **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, KRAMER Sônia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Revista Educação e Sociologia**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. out. 2007.

MOROSINI, M. C. (org.) **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000.

NETTO, José Teixeira Coelho. **Semiótica, Informação e Comunicação** – Editora Perspectiva – São Paulo, 2001.

NÓVOA, Antonio. (Coord.) **Os professores e a sua formação** – Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. (Org.) **Os professores e sua formação II**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Fazenda, **Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1997

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVA, César. Teatro no Século XX - **Revista Galega de ensino** n. 28, Murcia, 2000.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. Promovendo o desenvolvimento profissional na formação de professores: a produção de histórias infantis com conteúdo matemático. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 2, 2008.

OLIVEIRA, Urânia Auxiliadora Santos Maia de. O teatro épico e as peças didáticas de bertolt brecht: uma abordagem das mazelas sociais e a busca de uma significação política pelo teatro. **Anais do Simpósio da International Brecht Society**, vol.1, 2013.

PASSOS, Laurizete Ferragut; OLIVEIRA, Neusa da Silva Cardoso de. "Professores não habilitados e os programas especiais de formação de professores: a tábua de salvação ou a descaracterização da profissão?" **Revista Diálogo Educacional**, no.8, 2008. (pesquisado em 7 de janeiro de 2017) <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117303007>>ISSN1518-3483

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. (Org.). Saberes **pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Aparecida Marcianinha. As novas tecnologias e a educação. Texto do **Ampedsul**, 2004. (Pesquisado na internet em 13 agosto de 2012), no site <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads>.

PIQUÉ, Jorge Ferro. **A tragédia grega e seu contexto**. Curitiba, n. 49, Editora da UFPR, 1998.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo, Edições Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação de orientadores educacionais: questionamentos da sincronicidade consciente e confronto com a mudança**, 1992. 274p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. **Formação e prática do educador e do orientador**. Campinas, Papirus, 1994.

_____; SILVA, S. H.S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L. R. ; CHRISTOV, Luiza H.S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Relações interpessoais em sala de aula, e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.). **As relações interpessoais na formação de professores**. Edições Loyola, 2004.

PONTE, J. P., & SERRAZINA, M. L. **Didáctica da Matemática do 1º ciclo**. Lisboa: Universidade Aberta, 2010.

PRAIA, João; CACHAPUZ, António; PÉREZ, Daniel Gil. A hipótese e a experiência científica em educação em ciência: contributos para uma reorientação epistemológica. **Revista Ciência & Educação**, v. 8, n. 2, 2002.

RAMOS, Márcio Roberto Vieira. O uso de tecnologias em sala de aula. **Revista Eletrônica Ensino de Sociologia em Debate** – Edição Nº. 2, Vol. 1, jul-dez. 2012. (pesquisado na internet em 25/12/2015). <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages>.

READ, Herbert Edward. **Education through Art**, Pantheon Books, a Division of Random House, Universidade de Michigan, 1974.

REALE, G. **História da filosofia 5: do romantismo ao empiriocriticismo**. Coleção história da filosofia. São Paulo: Paulus, 2005.

ROGERS, Carl Ransom. et al. **Em busca da vida**. São Paulo: Summus, 1983.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. “Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior” Nuances: **estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan. /dez. 2005

RYDER, M. **Augmentation of the Intellect: Network Tools and Environments for Learning**, 1994.(pesquisado em agosto de 2016 <http://carbon.cudenver.edu/mryder/augment.html>).

RYNGAERT, J. P. - **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Os saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em artes, **Lamparina – Revista de Ensino de Teatro – EBA/UFGM**, V. 1. N.1, 2010.

SANTOS, Sandro Prado; RODRIGUES, Fernanda Fernandes dos Santos. Formações Identitárias e Saberes Docentes: Alguns apontamentos para pensar a formação docente do ensino superior - **Cadernos da FUCAMP**, v. 10, n. 12, p. 18-26/2010.

SANTOS, Valdeci. O que é e como fazer “revisão da literatura” na pesquisa teológica. **Revista Fides Reformata** XVII, Nº 1, 2012.

SCHÖN, Donald A. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: JosseyBass, 1990.

SCHRAMM, W. (Org.). **The science of human communication**. New York: Basic Books, 1972.

SERVILHA, Aparecida Merlin; ROCCON, Priscila de França. Relação entre voz e qualidade de vida em professores universitários. **Revista Cefac**, no. 42, 2009, (pesquisado em 21/02/2016) <http://www.scielo.br/pdf/rcefac>

SEVERO, Lessandra Scherer; PADILHA, Ana Claudia Machado; MATTOS, Paloma de. Stanislavsky e a criatividade no processo decisório. **Revista Reflexão e Ação**, UNISC, v.17. no.1, 2009. (Pesquisado na internet em 7/01/2016) <https://online.unisc.br/seer/index.php/jovenspesquisadores/article>

SHANNON, Claude; WEAVER, Warren. **The mathematical theory of communication**. Chicago: University of Illinois Press, 1949.

SHULMAN, Lee. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. HARVARD EDUCATIONAL REVIEW, 57, p. 4-14, 1987.

SILVA, Ormenzina Garcia da; NAVARRO, Elaine Cristina. Relação professor-aluno no processo ensino – aprendizagem. **Revista Eletrônica Interdisciplinar** volume 2, n.8. 2012. (pesquisado em 4 de abril de 2015) <http://www.univar.edu.br/revista>.

SIMONDON, Gilbert. **Du monde d'existence des objets techniques**. Paris, Aubier, 1989.

SLADE, Peter. **Child Drama**. London: University of London Press, 1954.

_____. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

STANISLAVSKY, Constantin. **A preparação do ator**. 13.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

STANISLAVSKY, Constantin. **A construção da personagem**. 21a.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. L'enseignant comme acteur rationel: quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? (O Docente como ator racional:

qual racionalidade, que saber, que julgamento). In: PERRENOUD et al. **Des professionnels de l'enseignement**. Bruxelles: Éditions De Boeck, 1995.

TARDIF, M., LESSARD, C. e GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto, Portugal: Rés Editora, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAROUÇO, Margarida Rockenbach; MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lisandra Brasil. O professor e os alunos como protagonistas na educação aberta e a distância mediada por computador. **Educar**, Curitiba, n. 21, Editora UFPR, 2003.

TEIXEIRA, Enise Barth. A Análise de Dados na Pesquisa Científica - importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em questão** • ano 1 • n. 2 • jul. /dez Editora Unijuí, 2003.

TOMASI, Carolina; MEDEIROS, João Bosco. **Comunicação Empresarial**. São Paulo: Atlas, 2007.

TORQUATO, Renata de Aragão; OLIVEIRA, Murilo Alvarenga. Novas Metodologias Educacionais: A Formação de Instrutores para Condução do Laboratório de Gestão num Curso de Administração. **Revista Lagos** – Laboratório De Gestão Organizacional Simulada. UFF, Volta Redonda, v.1, n.1, nov/abril 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. Editora Atlas, São Paulo, 1987.

VALE, Susana Margarida Marques do. **“Emissão vocal. Uma visão física, fisiológica e psicológica das pregas vocais”**. CATÓLICA - Escola das Artes, da Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2011.

VALENTE, C. e MATTAR, J. **Second Life e Web 2.0 na Educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias**. São Paulo: Novatec, 2007.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia de la práxis**. Siclo Veintiuno Editores. México, 2003.

VIEIRA, Andressa Consentino; BEHLAU, Mara. Análise de voz e comunicação oral de professores de curso pré-vestibular. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. 2009.

VIEIRA, Marili Moreira da Silva; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A dimensão da espiritualidade no processo de constituição identitária do professor. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 35, jan. /jun. 2011.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Educação a Distância e Tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história – **Revista Magistro** – (pesquisado em 22 de janeiro, 2016), Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas – UNIGRANRIO - Rio de Janeiro, Vol. 1 Num.2, 2010. <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro>

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____; **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____; **Psicologia pedagógica**, São Paulo - Martins Fontes, 2010.

WEBER, Max, *Economy and Society*, New York, Bedminster Press, 1968. **On charisma and institution building**, Chicago, Univ.Chicago Press, 1968.



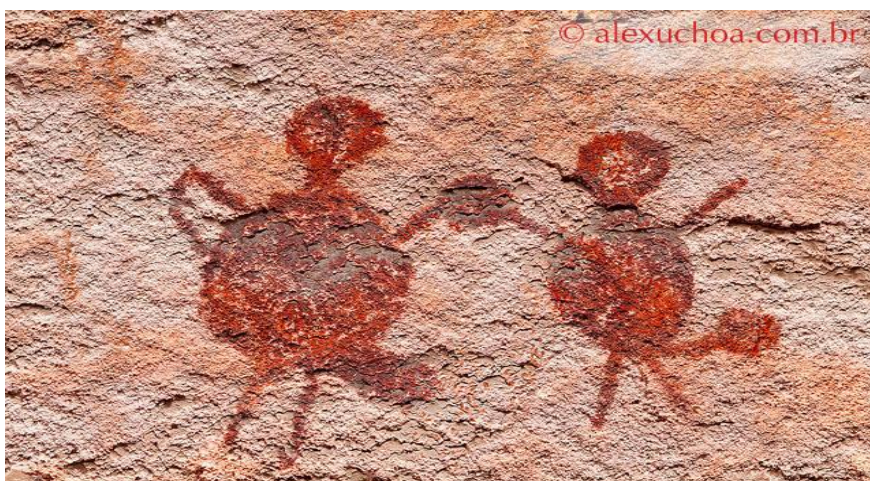
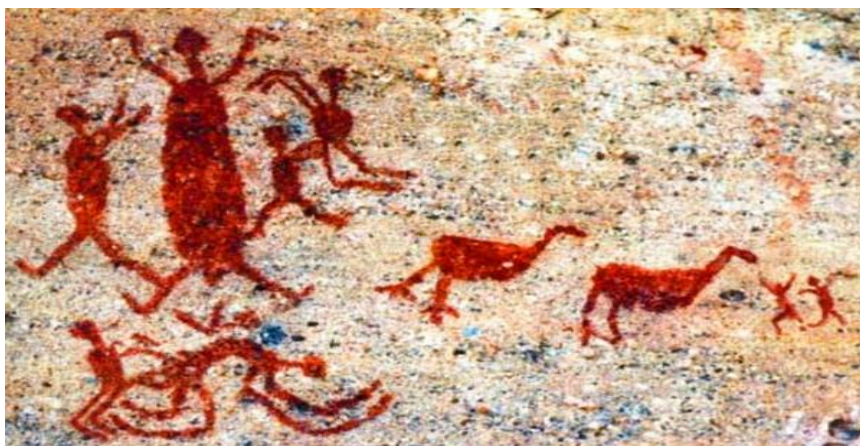
Não há livro tão mau, que não tenha algo de bom.

Miguel de Cervantes

“A Formação Didática por meio de Técnicas Teatrais, como Constituinte da Identidade do Professor do Ensino Superior: Projeto Mestre”

Anexos e Apêndice:

ANEXO A – Pinturas rupestres:



(pesquisado na internet em 10/02/2016) – fonte:

http://m8.i.pbase.com/o6/11/141711/1/147970788.wJnxd1ur.PinturasRu_038933.jpg

ANEXO B - Tabelas e gráficos da evolução de vagas no ensino superior

Tabela 4

Evolução do número de vagas oferecidas em vestibular e outros processos seletivos na educação superior de graduação presencial, por categoria administrativa (Brasil – 1980/2002)

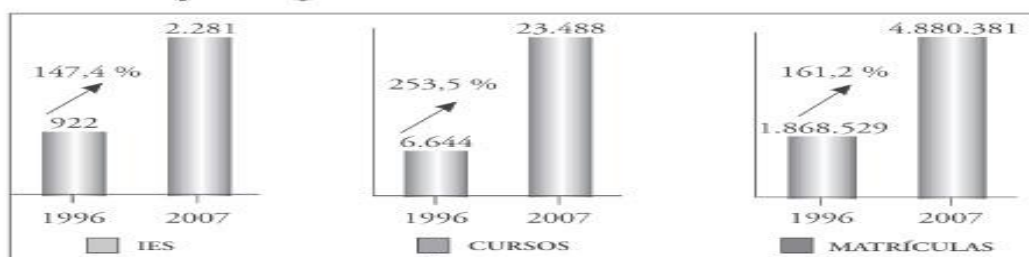
Ano	Total		Categoria Administrativa							
			Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	Vagas	Ano-Base 1980	Vagas	Ano-Base 1980	Vagas	Ano-Base 1980	Vagas	Ano-Base 1980	Vagas	Ano-Base 1980
1980	404.814	100	65.406	100	33.618	100	27.916	100	277.874	100
1985	430.482	106	67.307	103	41.055	122	32.912	118	289.208	104
1990	502.784	124	70.881	108	55.232	164	28.896	104	347.775	125
1995	610.355	151	84.814	130	61.352	182	31.979	115	432.210	156
2000	1.216.287	300	120.486	184	96.179	286	28.967	104	970.655	349
2002	1.773.087	438	124.196	190	132.270	393	38.888	139	1.477.733	532

Fonte: MEC/INEP.

Anexado da internet em 01/10/2015 – fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>

Gráfico 1

Evolução das IES, cursos e matrículas presenciais da educação superior brasileira, com respectivos percentuais de crescimento – Brasil: 1996 e 2007



Fonte: MEC/INEP/Censo.

Anexado da internet em 06/02/2016 – fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>

Estabelecimentos e matrículas de ensino superior privado no Brasil (1980/2003)

Ano	Estabelecimentos de ensino superior privados		Estudantes matriculados nas IES privadas	
	Número	% sobre o total	Número	% sobre o total
1980	682	77,3	885.054	63,3
1985	626	72,9	810.929	59,3
1990	696	75,8	961.455	62,4
1995	684	76,5	1.059.163	60,2
2000	1.004	85,0	1.807.219	67,0
2001	1.208	87,0	2.091.529	69,0
2002	1.442	88,0	2.428.258	69,7
2003	1.652	88,86	2.750.652	70,75

Fonte: Elaborado com base nos dados do INEP (1998; 2001; 2003;2004)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

portal.inep.Gov.br

anexado da internet em 12/10/2013 – fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>

ANEXO C – Plataforma Brasil:

12/03/2016

Plataforma Brasil

[Saúde](#)

principal
 sair

Gabriel Veiga Catellani - Pesquisador | V3.0
 Sua sessão expira em: 37 min 35 s

Cadastros

GERIR PESQUISA

Para cadastrar um novo projeto, clique aqui: [Nova Submissão](#). Para cadastrar projetos aprovados anteriores à Plataforma Brasil, clique aqui: [Projeto anterior](#).

BUSCAR PROJETO DE PESQUISA:

Título do Projeto de Pesquisa:

 Pesquisador Responsável:

 Palavra-chave:

CAAE:

 Última Modificação:

 Tipo de Projeto

« SITUAÇÃO DA PESQUISA

<input checked="" type="checkbox"/> Marcar Todas	<input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado no CEP	<input checked="" type="checkbox"/> Recurso Submetido ao CEP
<input checked="" type="checkbox"/> Aprovado	<input checked="" type="checkbox"/> Pendência Documental Emitida pela CONEP	<input checked="" type="checkbox"/> Recurso Submetido à CONEP
<input checked="" type="checkbox"/> Em Apreciação Ética	<input checked="" type="checkbox"/> Pendência Documental Emitida pelo CEP	<input checked="" type="checkbox"/> Recurso não Aprovado no CEP
<input checked="" type="checkbox"/> Em Edição	<input checked="" type="checkbox"/> Pendência Emitida pela CONEP	<input checked="" type="checkbox"/> Retirado
<input checked="" type="checkbox"/> Em Recepção e Validação Documental	<input checked="" type="checkbox"/> Pendência Emitida pelo CEP	<input checked="" type="checkbox"/> Retirado pelo Centro Coordenador
<input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado - Não Cabe Recurso		
<input checked="" type="checkbox"/> Não Aprovado na CONEP		

LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:

Tipo *	CAAE *	Versão *	Pesquisador Responsável *	Comitê de Ética *	Instituição *	Origem *	Última Apreciação *	Situação *	Ação
P	03850812.5.0000.5482	1	Gabriel Veiga Catellani	5482 - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP		PO	PO	Aprovado	
P		1	Gabriel Veiga Catellani			PO	PO	Em Edição	
P		1	Gabriel Veiga Catellani			PO	PO	Em Edição	

LEGENDA:
 (*) Tipo
 P = Projeto de Centro Coordenador Pp = Projeto de Centro Participante Pc = Projeto de Centro Coparticipante
 (*) Formação do CAAE

Ano de submissão do Projeto Tipo do centro Código do Comitê que está analisando o projeto
 n n n n n n . g g . d v . t x x x . l l l l l l
 ↳ Sequencial para todos os Projetos submetidos para apreciação ↳ Dígito verificador ↳ Sequencial quando estudo possui Centro(s) Participante(s) e/ou Coparticipante(s)

(*) Origem / Última Apreciação
 PO = Projeto Original de Centro Coordenador POP = Projeto Original de Centro Participante POC = Projeto Original de Centro Coparticipante
 E = Emenda de Centro Coordenador Ep = Emenda de Centro Participante Ec = Emenda de Centro Coparticipante
 N = Notificação de Centro Coordenador Np = Notificação de Centro Participante
 (*) Lista de Projetos de Pesquisa
 - A exibição da ação indica que existem uma ou mais emendas em fila, ou seja, que aguardam apreciação.

file:///C:/Users/DEI/OneDrive/DOUTORADO%20-%20TESE/Plataforma%20Brasil.html

1/2

APÊNDICE A – Suportes Didáticos da Comunicação Tecnológica

SUPORTES DIDÁTICOS DE COMUNICAÇÃO TECNOLÓGICA

**Uma conversa entre a Tecnologia, a Comunicação e a
Educação, voltada à formação identitária docente.**

“No mundo das tecnologias, o papel do professor será mais valorizado,
como formador na ética e na cidadania,
o que nenhuma máquina pode fazer.”

Andrea Ramal

Ao estruturarmos os assuntos que seriam abordados nesta tese, sentimos a necessidade de refletirmos sobre o contexto em que vivemos neste novo século, em que a tecnologia e os implementos tecnológicos invadiram a cena educacional, tornando-se parte integrante da vida de muitos professores e alunos, em todas as etapas de sua formação acadêmica, além de se tornar um novo desafio para professores e para a formação docente de forma geral, e em especial no recorte da nossa pesquisa, para a formação docente no ensino superior.

Sabemos que, a tecnologia aplicada na docência, resulta em aquisição de conhecimento para a formação docente, e naturalmente concluímos que, qualquer elemento compositor da formação docente deve mexer com a identidade profissional deste professor.

Assim resolvemos caminhar para além da reflexão, e buscamos apresentar uma formulação prática para a detecção destes suportes e para sua

aplicação na formação docente, e consequentemente na constituição identitária desse professor, como apresentaremos a seguir.

A Tecnologia e a Educação:

A palavra tecnologia, como nos informa Ramos (2012, p.4) é de origem grega: “tekne” e significa “arte, técnica ou ofício”. Já a palavra “logos” significa “conjunto de saberes”. Por isso, a palavra define conhecimentos que permitem produzir objetos, modificar o meio em que se vive e estabelecer novas situações para a resolução de problemas vindos da necessidade humana. Enfim, é um conjunto de técnicas, métodos e processos específicos de uma ciência, ofício ou indústria.

Se pensarmos a tecnologia como modificadora do meio onde vivem os homens, devemos pensar que tudo é tecnologia, desde uma pedra (Idade da pedra ou pré-história) usada para utensílios e armas, até os mais modernos computadores da idade contemporânea.

Ao analisar os efeitos da “modernidade radical” na educação, Belloni (1998, p.2) lembra que, quando os filósofos iluministas, participantes de um movimento intelectual iniciado durante o século XVIII na Europa, defendiam o uso da razão (luz) contra o antigo regime (trevas), preconizavam ali uma nova perspectiva voltada para o avanço do que podemos chamar “tecnologia”. Este movimento promoveu mudanças políticas, econômicas e sociais, baseadas nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, os quais pregaram os ideais da modernidade contra o antigo regime.

O Estado democrático moderno, baseado no indivíduo emancipado (nem nobre, nem servo) e moralmente autônomo, expressou e consolidou, neste período, novas propostas de legitimação política e estruturais, mais adequadas ao capitalismo emergente, o que naturalmente influenciou o pensamento, a reflexão e a prática docente daquele período.

Para Belloni (1998, p. 2), um dos mais importantes ideais da modernidade é, sem dúvida, a igualdade civil entre todos os indivíduos dotados de razão, agora transformados em trabalhadores livres e cidadãos autônomos. Este era um ideal a construir, a conquistar: a emancipação política e a autonomia moral, que fazem de qualquer homem um indivíduo livre e um cidadão. Porém, estas ideias precisavam ser cultivadas e difundidas para atingir a todos através da educação e da comunicação. O direito à educação deveria ser universalizado, atingindo a todas as crianças que deveriam ser alfabetizadas para ler os textos (sagrados e profanos) e serem treinadas para conhecer os saberes e as técnicas desenvolvidas pela humanidade.

O projeto humanista da modernidade acreditava no progresso infinito da humanidade, baseado na razão e no saber, apontando para a utopia da igualdade natural dos homens: aquela dada pela racionalidade. Deus ainda estava vivo, mas já não era tão necessário. O racionalismo (incluindo o direito natural) surgia como novo paradigma.

É a partir dessa nova visão de mundo, que permeia a chegada do século XX, que o pensamento educacional estabelece as novas bases para o seu desenvolvimento, agora em conversa direta com as novas necessidades, com as novas interferências da tecnologia em fase de franca ampliação e desenvolvimento, e com os apelos traduzidos pela “modernidade”.

Assim, a modernidade corresponde, pois, a uma certa racionalidade, que os pensadores de Frankfurt, desde a década de 1960, desenvolvem, a partir de uma perspectiva crítica, guiada pelo trabalho e pensamento de [Jürgen Habermas](#), filósofo e sociólogo alemão, que participa da corrente existente, baseada no pragmatismo.

Habermas, que dedicou sua vida ao estudo da democracia, especialmente através de suas teorias do “agir comunicativo”, “da política deliberativa” e “da esfera pública”, é muito estudado e referenciado nas conversas com a educação, dentre outros fatores, pelo estudo da “ação estratégica”. Ele defende, como proposta para a sociedade, que transitemos progressivamente da ação estratégica, que visa o êxito, para a ação comunicativa, que tem, como objetivo e escopo, o entendimento entre as pessoas competentes para agir e comunicar-se. Nesse tipo de ação, a orientação deixa de ser exclusivamente para o sucesso individual, e passa a se denominar como orientação para o entendimento mútuo. Esta é a base da comunicação moderna, apropriada aos avanços que aconteceram no século XX, de forma vertiginosa. Para Habermas (1987a, p. 507), a “ação comunicativa participa da estruturação daquilo que se deve conservar. Ele diz:

[...] um mundo da vida simbolicamente estruturado que se constitui pelas interpretações dos que dele participam e que só se reproduz através da ação comunicativa. Assim, a razão comunicativa não se limita a dar por suposta a consistência de um sujeito ou de um sistema, mas participa na estruturação daquilo que se deve conservar. A perspectiva utópica de reconciliação e liberdade está baseada nas próprias condições da socialização comunicativa dos indivíduos, está já inserida no mecanismo linguístico de reprodução da espécie. (HABERMAS, 1987a, vol. I, p. 507).

Interessa-nos o que Habermas chama de "discurso filosófico da modernidade", que qualifica como instrumental o progresso espantoso das ciências experimentais e dos avanços tecnológicos.

Ao analisar as correntes, as teorias e os movimentos ditos "pós-modernos", o sociólogo britânico, Anthony Giddens, renomado por sua Teoria da estruturação, considerado por muitos como o mais importante filósofo social inglês contemporâneo, demonstra, do ponto de vista acadêmico, o seu interesse em reformular a teoria social e reexaminar a compreensão do desenvolvimento e da modernidade. Giddens (1991, p.13) parte da compreensão da natureza da própria modernidade, para concluir que o que chamamos "moderno" e, nos dias atuais, de "pós moderno", corresponde a um período em que "as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes".

Assim, para compreendermos como seria (ou deveria ser) a escola, a educação e a formulação didática que corresponde a essa modernidade radical, e, principalmente, para compreendermos as relações entre educação e comunicação, na visão de Giddens, devemos buscar, nas raízes do projeto humanista da modernidade, a significação das duas maiores conquistas do homem moderno: o direito à educação (universal, igualitária, democrática) e o direito à comunicação (livre e plural). Nesse quadro, a tecnologia atualmente tem um papel significativo.

É inegável a interferência das tecnologias tanto para adicionar, como para subtrair a qualidade nos processos de formação tanto docente, quanto discente. Moreira e Kramer (2007, p. 1037) apontam a globalização como um elemento que tem afetado o modo de estruturar a educação escolar e de desenvolver o trabalho docente. E, nesse sentido, Belloni (1998, p.3) complementa que, imbricada nesse processo, que ocorre em todo o mundo, está a revolução científico e tecnológica, cujos reflexos também se notam nas salas de aula.

Para muitos gestores e professores, os desafios que se apresentam na educação precisam ser encarados a partir dos recursos trazidos pelas novas tecnologias da comunicação e da informação. Em muitos casos, ocorre a transposição, para os novos meios (mídias), dos conteúdos tradicionalmente ensinados nas salas de aula.

O grande desafio, segundo Moreira e Kramer (2007, p. 1037), é manter e se possível ampliar a qualidade na educação, que, a partir dos implementos tecnológicos, promoveriam a atratividade na direção do conteúdo oferecido aos alunos ou por eles apreendidos, sem uma interferência significativa do professor, embora estrategicamente operados pelos docentes envolvidos no processo educacional.

Se analisarmos as mudanças ocorridas desde o surgimento da rede mundial de computação, no final da década de 80 do século passado, poderemos observar que a tecnologia foi adentrando gradativamente em todos os segmentos da sociedade e, a partir da sua implementação, foi se tornando indispensável e também favorável, quer seja a título de lazer, quer seja em função de pesquisa educacional ou mesmo da implementação de qualquer atuação profissional docente.

São muitos apelos, quer sejam no aspecto puramente tecnológico em sala de aula, com quadros interativos conectados à internet online, ou “lousas digitais”, ou ainda com interferências virtuais (videoconferências).

Como sabemos, há instituições educacionais que não trabalham mais com livros impressos e nem com escrita cursiva. Para muitos educadores, é muito difícil trabalhar com esta realidade apenas virtual. Porém, na Finlândia, que teve a necessidade de se fortalecer, através do conjunto de esforços de seu povo junto com seu governo, para transformar uma sociedade reprimida ao longo de sua história, em um exemplo de igualdade de oportunidades, e que aplica Metade do PIB em bem estar social e em educação, a tecnologia tomou conta do processo educacional, promovendo experiências atualmente, em que o ensino da escrita cursiva foi abolido experimentalmente, em benefício da formação voltada para a comunicação virtual. Os primeiros resultados ainda estão sendo estudados, mas é fato que esse pequeno país, com 5% da população do Brasil, já é, com o auxílio de diversas estratégias didático-pedagógicas, aliadas à tecnologia, uma referência mundial na formação educacional, com destaque para a formação básica inicial.

De acordo com a pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras (TIC Educação 2013, do CETIC. 2014), 99% dos professores da rede pública finlandesa já sabem utilizar a internet com propriedade. A Finlândia possui conexões públicas de fibra ótica, com velocidades que oscilam entre 10 Mbps e 100 Mbps. Há pontos de Wi-Fi gratuitos em todas as praças e em todos os locais do país. Assim, as crianças iniciam, em muitos casos, o aprendizado da língua escrita e oralizada, a partir dos computadores.

Numa pesquisa bem atual, Bento e Cavalcante (2013, p. 114) relatam que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação Móveis e sem Fio (TIMs) aumentam os desafios da realidade escolar. Elas lembram que os educadores precisam se adequar à realidade desenhada pelas TIMS. Entre as TIMs, temos o smartphone, que hoje é um aparelho popular, com aplicativos que podem vir a ser utilizados em sala de aula como recurso pedagógico, mas que ainda funcionam, na maior parte das vezes, como um entrave dispersivo do processo de aula. Os autores também confirmam que o acesso ao conteúdo multimídia

deixou de estar limitado a um computador pessoal (PC) e estendeu-se também às outras tecnologias, proporcionando um novo paradigma educacional.

A possibilidade da presença das chamadas “novas tecnologias” ou, mais precisamente, das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) são, para Barreto (2004, p. 1182), cada vez mais constantes no discurso pedagógico, compreendido tanto como o conjunto das práticas de linguagem desenvolvidas nas situações concretas de ensino, quanto as que visam a atingir um nível de explicação para essas mesmas situações. Em outras palavras, as TICs têm sido apontadas como elemento definidor dos atuais discursos do ensino e sobre o ensino, ainda que prevaleçam nos últimos.

Atualmente, nos mais diferentes espaços, os mais diversos textos sobre educação têm, em comum, algum tipo de referência à presença das TICs no ensino. Entretanto, a essa presença têm sido atribuídos sentidos tão diversos que desautorizam leituras singulares.

Barreto (2004, p. 1184) informa ainda que, se aparentemente não há dúvidas acerca de um lugar central atribuído às TICs, também não há consenso quanto à sua delimitação. É possível afirmar que, no limite, as TICs estão postas como elemento estruturante de um novo discurso pedagógico, bem como de relações sociais que, por serem inéditas, ainda necessitam de estudo e análise detalhada.

Em síntese, a presença das TICs tem sido investida de sentidos múltiplos, que vão da alternativa de ultrapassagem dos limites postos pelas “velhas tecnologias”, representadas principalmente por quadro-de-giz e materiais impressos, à resposta para os mais diversos problemas educacionais ou até mesmo para questões socioeconômico-políticas.

Cada vez mais, as normas e orientações concernentes à formação de professores, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação docente, explicitam a aposta na reconfiguração do trabalho, tendo em vista a “sociedade da informação”.

É interessante atentarmos para a observação de Freitas (2003, p. 1096), quando ele se refere às nomenclaturas que o trabalho docente propriamente dito recebe, no novo universo docente virtual, no qual, em diversos casos há o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, e pela prática reflexiva, descaracterizando assim a função original do professor. Ele lembra que tem aumentado a utilização de expressões como “atividades” e “tarefas docentes”, no lugar de “ensino” e “aprendizagem”.

É a materialização discursiva do esvaziamento desse trabalho, com a restrição do professor à escolha do material didático a ser usado nas aulas, durante as quais lhe cabe apenas controlar o tempo de contato dos alunos e, com os

referidos materiais, concebidos como mercadorias cada vez mais prontas para serem consumidas.

Nesse sentido, Barreto (2004, p. 1186) ainda nos alerta para a própria designação da palavra “professor”, que tem cedido espaço, em muitas situações de aula, e em especial nas atuações docentes virtuais, a “facilitador”, “animador”, “tutor”, “monitor” etc. O que se observa, nestes múltiplos termos que substituíram a palavra “professor”, é uma precarização da importância do trabalho docente, quando o ensino tem um apelo virtual, o que não tem qualquer sentido diante de toda a doutrina voltada para a utilização dos implementos tecnológicos. Ao contrário, o professor, neste caso, tem que ter mais habilidades, além das convencionais, para interagir e estabelecer estratégias docentes adequadas para a utilização desses novos e ainda desconhecidos recursos.

É nessa vertente de pensamento que estabelecemos o nosso estudo e a nossa pesquisa, tanto no âmbito teórico, como na elaboração prática de suportes ativos, que auxiliem o professor na realização dos seus objetivos educacionais, didáticos e estratégicos, em consonância com a tecnologia possível e apropriada.

O ensino a distância - EaD

A partir do contexto tecnológico, não podemos esquecer que o ensino a distância, também chamado “EaD”, é um fator transformador, que foi e continua sendo uma modalidade de educação efetivada por meio do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, em que professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) concedeu estatuto de maioria para a educação a distância. Garantiu-lhe o incentivo do poder público, espaço amplo de atuação (todos os níveis e modalidades) e tratamento privilegiado, no que se refere à utilização de canais de radiodifusão, além de destacar a importância de uma formação qualificada para esta nova modalidade de atuação docente.

Almeida (2012, p.7) relata que, desde o século XIX, a educação a distância – EaD, funciona como alternativa empregada principalmente na educação não formal, com o uso do correio para transmitir informações e instruções aos alunos e receber destes as respostas às lições propostas.

Posteriormente, foi usada para tornar a educação convencional acessível às pessoas residentes em áreas isoladas ou àqueles que não tinham condições de cursar o ensino regular no período apropriado, associando o uso do rádio, como

meio de emissão rápida de informações, ao envio de materiais via correios, o que imputou à EaD a reputação de educação de baixo custo e de segunda classe.

Esta realidade começou a ser alterada com a chegada da rede mundial de computação, aliada ao desenvolvimento vertiginoso da tecnologia digital, que, neste século XXI, ampliou de forma inusitada a condição de contato direto entre as pessoas, gerando assim, um avanço singular nas realizações educacionais a partir do EaD.

Na proposta que desenvolvemos, delegamos um espaço significativo para o estudo constante das novas tecnologias que atingem diretamente o universo da educação, pela consciência de que o professor que não tiver uma formação voltada para a tecnologia aplicada em sala de aula e fora dela, terá sérias dificuldades para a realização de uma proposta educacional estratégica, que gere resultados satisfatórios.

Sabemos que a base da docência está no contato direto entre professor e aluno, o que pode acontecer numa sala de aula, integralmente tecnológica, ou sob uma árvore ao ar livre, mas atentamos para o fato de que, nos meios em que a tecnologia já faz parte do universo social, não há como nos isentarmos dessa conversa e da consciência de que a adição desses suportes, na formação docente, ampliarão de forma significativa os resultados em sala de aula e fora dela.

Além disso, acreditamos que todos os elementos apresentados neste capítulo, são constitutivos da identidade profissional do professor, neste novo milênio, onde a conexão com a tecnologia se torna cada vez mais presente nas salas de aula e fora delas.

A disseminação do uso das tecnologias de informação e comunicação em diferentes ramos da atividade humana, bem como sua integração às facilidades das telecomunicações e da rede mundial de computadores, evidenciou possibilidades de ampliar o acesso à formação continuada e o desenvolvimento colaborativo de pesquisas científicas.

Maia e Neto (2007, p XIII) afirmam que:

O crescimento do mercado de educação a distância (EaD) é explosivo no Brasil e no Mundo. Dados estão disponíveis por toda parte: cresce exponencialmente o número de instituições que oferecem algum tipo de curso a distância, o número de cursos e disciplinas ofertados, de alunos matriculados, de professores que desenvolvem conteúdos e passam a ministrar aulas a distância, de empresas fornecedoras de serviços e insumos para o mercado, de artigos e publicações sobre EaD, crescem as tecnologias disponíveis, e assim por diante. (MAIA e NETO, 2007, p.XIII)

Um dos fatores importantes que devem ser levados em consideração no ensino em EaD, nos lembra Vilaça (2010, p. 91), é que a distância deve ser compreendida apenas e basicamente como separação espacial (geográfica/local) entre participantes do processo educacional, sejam estes alunos ou professores, porém, a proposta original docente deve continuar intacta e permanente, no sentido de integração, participação, contato e relação humano-interacional.

Em aulas por videoconferência, é comum que os alunos estejam juntos, mas em lugar diferente do professor. Por outro lado, quando o estudo ocorre pela internet, é comum que alunos e professores estejam em locais diferentes e acessem o curso e os materiais e recursos didáticos em momentos diferentes. Em algumas propostas existe a presença “online” de um “facilitador” para dar o suporte virtual, e em outros, as aulas são gravadas e aquele procedimento que deveria ser interativo, se resume aos primórdios do ensino em EaD, em que se envia uma mensagem e se espera para receber posteriormente alguma resposta – quando esta ocorre, pois há casos em que não há qualquer condição de contato direto com os professores, monitores ou facilitadores, como são chamados.

Outra forma utilizada com frequência é o “Blended Learning”, ou Ensino semipresencial, que é híbrido. O verbo inglês “blend” significa misturar, combinar.

Esta forma de ensino, portanto, combina estudos presenciais e a distância. O termo “blended learning” pode ser empregado tanto quando aulas presenciais são combinadas com atividades a distância ou, em sentido inverso, quando um curso em EaD requer aulas, encontros ou aulas presenciais. Internacionalmente, o termo “blended learning” começa a se consolidar.

Com essa abordagem, os educadores podem lançar mão de uma gama maior de recursos de aprendizagem, planejando atividades virtuais ou presenciais, sempre levando em consideração limitações e potenciais que cada situação determinada, em função da forma, conteúdo, custos e resultados pedagógicos desejados. Vilaça (2010, p. 97) ressalta que a atividade a distância não precisa necessariamente ser realizada online ou mediada por modernas tecnologias de informação e comunicação. Em outras palavras, o “blended learning” não implica obrigatoriamente em integrar atividades presenciais com atividades online. As atividades a distância poderiam ser realizadas por materiais impressos, TV, rádio, entre outras possibilidades, o que pode gerar menor qualidade e acessibilidade ao contato personalizado.

Estes exemplos ilustram que há diferentes possibilidades de distanciamento entre alunos e professores e é claro que, como já falamos nos capítulos anteriores, o contato direto, mesmo que seja virtual, entre professores e alunos,

se torna fundamental para que qualquer estratégia docente seja bem-sucedida. Conforme apontam Valente e Mattar (2007, p.19), o distanciamento físico entre os participantes “não implica em distanciamento humano”. Para os autores, se bem utilizada, a comunicação virtual para o ensino em EaD possibilita a manipulação do espaço e do tempo, não contra, mas a favor da educação.

É claro que a globalização também se revela como um fator importante para a ampliação de uma necessária conversa entre a educação e a tecnologia, pois uma depende da outra para agilizar seus recursos e as informações veiculadas, que agora são transmitidas e captadas em questão de segundos, de um lado para outro do planeta e para fora dele, através dos potentes satélites.

Vale ressaltar que Giddens (1994, p.39) define globalização como “ação a distância”. Assim, este termo torna-se mais que a emergência de um mercado mundial ou de um sistema econômico mundial. O processo de globalização representa, para Giddens, mudanças efetivas na vida social e política. Assim, a sociedade globalizada, cosmopolita, é vista como a “sociedade do diálogo”, que necessita de recursos para realizar a necessária comunicação. E, na educação, o diálogo que se estabelece, neste amplo circuito, carece naturalmente de recursos e mais que isso, de habilidades novas para aqueles que são os interlocutores responsáveis pela transmissão de conteúdo e direcionamento de qualquer proposta educacional.

Constantemente, recebemos a solicitação de professores e instituições de todo o Brasil, que nos procuram em busca de suporte profissional para a adequação de suas práticas a esse novo desafio, nas quais, além do alunado presencial para dar conta, há também a necessidade de relacionar-se com uma ou diversas câmeras, com um microfone, com um ou mais assistentes em sala e nos estúdios de gravação, e com milhares de alunos em diversas partes do Brasil e do mundo, tudo ao mesmo tempo.

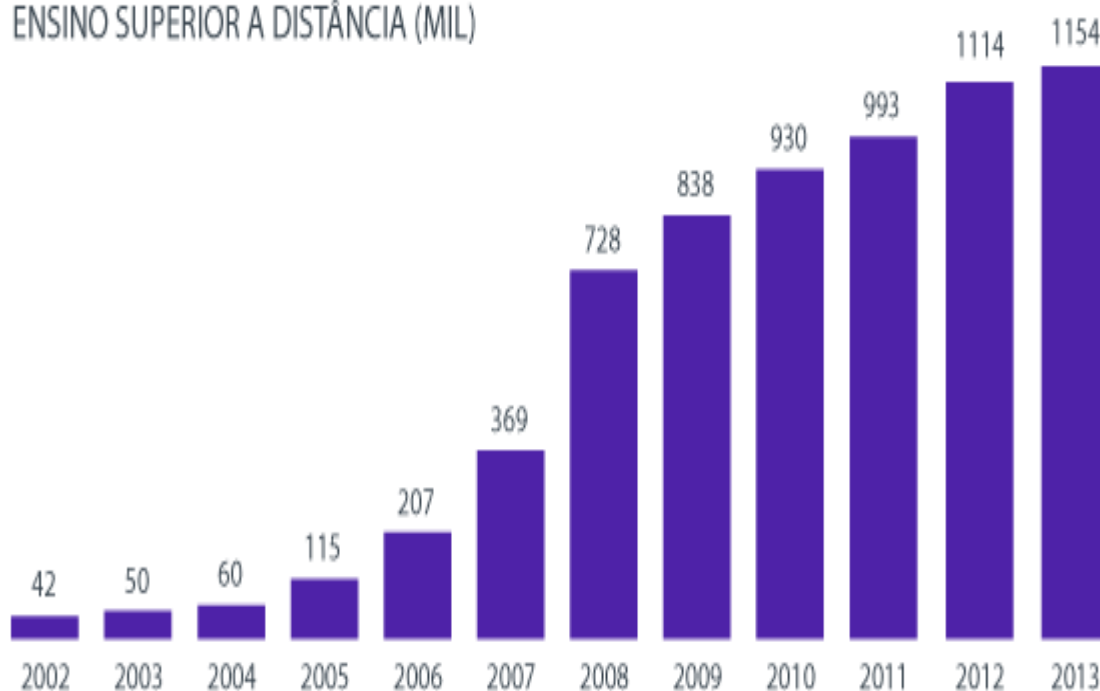
Para Alves (2011, p. 9), a Educação a Distância (EAD) pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois, se utilizando de tecnologias de informação e comunicação, transpõe obstáculos à conquista do conhecimento. Esta modalidade de educação vem ampliando sua colaboração na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por esta se constituir em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente, chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os ensinamentos e/ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos. Ela ainda complementa:

Globalmente, é cada vez mais crescente a oferta de cursos formais e informais através da modalidade de Educação a Distância. As experiências brasileiras nessa modalidade de educação, governamentais e privadas, foram muitas e representaram, nas últimas décadas, a mobilização de grandes contingentes de

recursos. Porém, embora avanços importantes tenham acontecido nos últimos anos, ainda há um caminho a percorrer para que a Educação a Distância possa ocupar um espaço de destaque no meio educacional, em todos os níveis, vencendo, inclusive, o preconceito de que os cursos oferecidos na Educação a Distância não possuem controle de aprendizado e não têm regulamentação adequada. O governo federal criou leis e estabeleceu normas para a Educação a Distância no Brasil e até os cursos superiores da Educação a Distância apresentam diplomas com equivalência aos dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior que utilizam a modalidade presencial. Isso mostra que a modalidade de Educação a Distância está rompendo barreiras, criando um espaço próprio e complementando a modalidade presencial. (Alves, 2011, p. 9)

Se observarmos as estatísticas abaixo, veremos o grau de evolução que o ensino em EAD teve no Brasil nos últimos anos, com dados até 2013, do MEC/INEP.

EVOLUÇÃO DE ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA (MIL)



Fonte: MEC/INEP 2013

Fonte: www.inep.gov.br (acesso em 27/02/2016)

Todos estes dados e questionamentos, que apontam para uma relação cada vez mais ativa entre a educação, quer seja presencial ou a distância, e a tecnologia, nos levaram a refletir sobre a importância cada vez maior de construirmos e ampliarmos uma conversa entre estas duas áreas, em consonância com a comunicação e, a partir dela, com as técnicas utilizadas nas artes cênicas, que englobam significativas ferramentas existentes no universo virtual, visto que diversas expressões das artes cênicas já conversam com a tecnologia há muitas décadas.

A partir dessa necessidade detectada, elaboramos o estudo de uma série de suportes tecnológicos, para aplicação dessas ferramentas, as quais apresentaremos a seguir.

Os Suportes Didáticos de Comunicação Tecnológica:

Quando nos remetemos ao significado da palavra “suporte”, encontramos como definição, “o que sustenta”, “escora”, “aquilo que auxilia ou reforça” e “aquilo que apoia”. Foi exatamente por isso que a utilizamos para definirmos as ações práticas voltadas à formação do professor, no quesito “comunicação tecnológica”.

Diferentemente das técnicas teatrais, abordadas no capítulo anterior, que tem como objetivo contribuir diretamente para a formação didática do professor universitário, em sala de aula, os “suportes didáticos de comunicação tecnológica” são conhecimentos técnicos, sim, porém complementares e voltados especialmente para o apoio a tudo o que o professor idealiza e que se relaciona com a tecnologia em sala de aula.

Após um longo estudo, que perdurou por mais de 20 anos ininterruptos de pesquisas e análise das ações voltadas para a comunicação docente, a partir dos implementos tecnológicos, concluímos que os “suportes didáticos de comunicação tecnológica” se dividem em três grandes grupos, que são:

- **Suportes Didáticos de Exposição tecnológica;**
- **Suportes Didáticos de Intercâmbio tecnológico;**
- **Suportes Didáticos de Estratégias tecnológicas.**

Suportes Didáticos de Exposição Tecnológica

Os “suportes didáticos de exposição tecnológica” surgem a partir das dificuldades apresentadas pelos professores, que, plenamente habilitados em seus conteúdos programáticos, necessitam de um suporte para se exporem publicamente, utilizando da tecnologia necessária ou solicitada, diante da proposta didática da Instituição de ensino em que atua.

A função dos “suportes didáticos de exposição tecnológica” é a de gerar domínio técnico e funcional dos recursos tecnológicos disponíveis, tendo em foco a preparação do professor para uma exposição pertinente à proposta idealizada.

Os suportes didáticos de exposição tecnológica estão divididos em 2 categorias:

- a) Suportes Didáticos de Exposição Tecnológica – presenciais;**
- b) Suportes Didáticos de Exposição Tecnológica – virtuais.**

a) Suportes Didáticos de Exposição Tecnológica – presenciais:

Estes suportes estão ligados aos instrumentos tecnológicos utilizados pelo professor em sala de aula, como: microfones dos diversos tipos, modelos e funções; lousa digital; projetor de slides e filmes; smartphones e sistemas de comunicação virtual diversos; sistema de som e difusores, ou seja, o estudo de como funcionam e como devem ser aplicados estes suportes, em sala de aula, auxiliam todo o processo didático de exposição tecnológica presencial, gerando assim uma resposta com alto grau de resultado satisfatório.

É comum percebermos professores não utilizarem microfones nas suas aulas, mesmo em locais em que tal necessidade se faz presente, por medo de exposição pública com uma ferramenta tecnológica que ele não domina. Outros ainda, utilizam o microfone de forma inadequada, sem saber que há inúmeras variações de microfones, para fins diversos; além de que, há condições específicas e técnicas elaboradas, tanto na distância do microfone a partir do interlocutor, até a projeção do mesmo na direção do alunado.

Há, por exemplo, os chamados microfones dinâmicos, também chamados de “duros”, baseados numa bobina móvel acoplada à membrana, que são

resistentes a ruídos de manuseio. Estes transmitem um som vivo e têm uma resposta um tanto dura, só captando bem a fonte sonora próxima à membrana.

Os professores normalmente utilizam estes, porém, há Instituições que adotam os microfones por condensador, que são bem mais sensíveis, e que precisam ser alimentados por corrente eléctrica. Estes, muito mais delicados que os dinâmicos, necessitam de um treinamento e de um suporte de aprendizado para ser utilizado corretamente e não produzir um efeito contrário.

Em outras situações, encontramos professores utilizando cada vez mais o recurso dos “slides” em sala de aula, o chamado popularmente de “datashow”, em especial no ensino superior. Infelizmente, em grande parte dos casos, de forma inadequada, às vezes chegando a ministrar uma aula integralmente com a utilização da projeção de slides, sem qualquer critério ou consciência do grau adequado de exposição de um aluno àquele implemento tecnológico, além da ausência plena de técnicas para a construção dos próprios slides e das formas possíveis de sua projeção.

Ao estudar os suportes para uma boa “projeção de slides” em sala de aula, Antonio (2010, p.1) lembra que:

1. Uma apresentação de slides digital com fins educacionais precisa ter “*conteúdo*” e esse conteúdo precisa ter *qualidade*. É imprescindível que os conceitos e as informações apresentadas sejam corretas, estejam atualizadas e sejam apresentadas em uma linguagem clara, objetiva, precisa e concisa;
2. A apresentação deve ter o papel de guia e ser acompanhada de uma discussão e de uma reflexão sobre os assuntos tratados. Uma apresentação não pode se esgotar em si mesma ou ser vista como uma “página de conteúdo do livro didático”. Apresentações são resumos de ideias organizados de forma didática;

para que uma apresentação de slides digital possa substituir com vantagens um resumo escrito em lousa, é preciso que ela incorpore elementos que dificilmente poderiam ser apresentados em lousa.

3. O tempo de apresentação dos slides e a quantidade de conceitos e informações apresentadas, bem como o tamanho total da apresentação, devem ser dimensionados de maneira que se possa tratá-los dentro do espaço da aula, sem criar descontinuidades e sem exigir um número excessivo de aprendizagens. ***Neste quesito complementamos com a informação de que mais que 15 minutos de exposição direta a qualquer projeção em aula, o conteúdo começa a perder qualidade de captação por parte do alunado, o que significa que o professor necessita criar diversos “quadros” em sua aula, para alternar conteúdos e principalmente formas de utilização deste implemento tecnológico, hoje tão difundido no contexto docente universitário;**

4. A apresentação não substitui o trabalho do professor e nem deve ocupar um tempo muito grande da aula, podendo ser intercalada com intervenções do professor e dos alunos ou com o uso de outros recursos;

A sequência de slides, as imagens, sons e outros recursos incorporados, devem ter um objetivo educacional claro e premeditado; *** o professor não pode e não deve concorrer com a projeção de slides, ficando na frente da projeção para comunicar-se. É um equívoco recorrente.**

5. Para toda apresentação de slides, deve haver uma avaliação correspondente onde se possa averiguar a aprendizagem do aluno. Em alguns casos essa avaliação pode ser proposta como parte da própria apresentação;
6. É importante fornecer as fontes de pesquisa usadas para gerar a apresentação e dar os créditos necessários para todos os autores, coautores e colaboradores;
7. Como a apresentação de slides é uma ferramenta essencialmente “visual”, é preciso um cuidado especial com o design e o uso de fontes, cores, imagens e efeitos especiais. Uma apresentação com caráter pedagógico não deve ser apenas um show pirotécnico de efeitos especiais. (ANTONIO, 2010, p. 1)

***grifo nosso.**

Além dos “suportes didáticos de exposição tecnológica presencial”, explanados acima, ainda destacamos a utilização das “lousas digitais”, que, em consonância com os computadores, passam a fazer parte integrante das grandes Instituições de Ensino pelo mundo afora e agora começam a ser difundidas no Brasil.

Para a utilização deste recurso em sala de aula, há que se compreender como funciona e também como relacionar-se com ela e com o alunado ao mesmo tempo, sem criar hiatos ou defasagens comunicacionais.

A lousa digital é como uma tela imensa de um computador, porém mais inteligente, pois é sensível ao toque. Desta forma, tudo o que se pensar em termos de recursos de um computador, de multimídia, simulação de imagens e navegação na internet, é possível com ela. Ou seja, funciona como um computador, mas com uma tela melhor e maior.

O professor pode preparar apresentações em programas comuns de computador, como Power Point, por exemplo, e complementar com links de sites. Durante a aula, é possível, enquanto apresenta o conteúdo programado, navegar na internet com os estudantes. Pode ainda criar ou utilizar jogos e atividades interativas, contando com a participação dos alunos, que vão até a lousa e escrevem nela por meio de um teclado virtual - como aqueles de páginas

de banco na internet - ou por meio de uma caneta especial ou com o dedo, já que a lousa lê ambas as formas.

O ensino conta com novos recursos, pois é possível, por exemplo, fazer apresentações em três dimensões para apresentar o corpo humano, e estudar geografia com a ajuda de mapas feitos por satélite e disponíveis em sites como o Google Maps ou Google Earth.

Nada do que é feito na lousa digital se perde, pois, se o professor quiser, é possível salvar a aula etapa por etapa, a cada contribuição sua ou dos alunos. Assim as aulas podem ser guardadas para sempre e até compartilhada com os estudantes, via e-mail.

É um recurso que, sem o devido suporte, minimiza o potencial do professor em sala de aula, agora cada vez mais interativa.

Finalmente, não podemos deixar de indicar as tecnologias móveis, como ferramentas que podem ser incorporadas no processo de aula, mas, para tanto, o professor necessita inicialmente ter uma noção dos recursos das diversas ferramentas virtuais possíveis de serem utilizadas, além das diversas plataformas que dão suporte à comunicação coletiva.

Moran (2010, p. 1) alerta para a pressão enorme para incluir as tecnologias móveis na educação. Alguns colégios e instituições superiores entregam tablets ou netbooks para os alunos como parte do material escolar. Há uma tendência à substituição dos livros de texto por conteúdos digitais dentro de tecnologias móveis. Uma justificativa é diminuir de peso das mochilas ou pastas dos alunos; outra, baratear o acesso ao conteúdo não impresso (além de ser ecologicamente mais correto); também é visto como fonte importante para oferecer recursos de pesquisa, de leitura e de comunicação próximos dos alunos, dos ambientes digitais que frequentam, para motivá-los mais a aprender.

As tecnologias móveis trazem enormes desafios, porque descentralizam os processos de gestão do conhecimento: podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e de muitas formas diferentes.

Podemos aprender sozinhos e em grupo, estando juntos fisicamente ou conectados. Na medida que entram na sala de aula, o seu uso não pode ser só complementar. Podemos repensar a forma de ensinar e de aprender, colocando o professor como mediador, como organizador de processos mais abertos e colaborativos.

Nesse sentido, o Projeto Mestre, por meio dos suportes didáticos voltados para a tecnologia, busca contribuir com uma pesquisa constante na direção das melhores condições e possibilidades de utilização desses recursos, por professores e alunos.

No Brasil, os smartphones e os tablets ainda estão numa fase de experimentação, dentro das escolas, porque trazem desafios complexos. São cada vez mais fáceis de usar e permitem a colaboração entre pessoas próximas e distantes. Ampliam a noção de espaço escolar, integrando os alunos e professores de países, línguas e culturas diferentes. E todos, além da aprendizagem formal, têm a oportunidade de se engajar, aprender e desenvolver relações duradouras para suas vidas.

Com o barateamento progressivo, estarão muito mais presentes dentro e fora da sala de aula. Permitem experimentar muitas formas de pesquisa e desenvolvimento de projetos, jogos, atividades dentro e fora da sala de aula, individual e grupalmente.

A partir desse implemento, para Moran (2010, p.2), o professor não precisa focar sua energia em transmitir informações, mas em disponibilizá-las, gerenciar atividades significativas desenvolvidas pelos alunos, saber mediar cada etapa das atividades didáticas.

Assim, a educação estará cada vez mais interligada à mobilidade, flexibilidade e facilidade de uso que os implementos tecnológicos oferecem, a um custo mais reduzido e com soluções mais interessantes, motivadoras e estimulantes.

Não podemos esquecer que há usos dispersivos. É cada vez mais difícil concentrar-se em um único assunto ou texto, pela quantidade de solicitações que encontramos nas tecnologias móveis. Tudo está na tela, para ajudar e para complicar, ao mesmo tempo. As tecnologias móveis desafiam as instituições a sair do ensino tradicional em que os professores são o centro, para uma aprendizagem mais participativa e integrada, com momentos presenciais e outros a distância, mantendo vínculos pessoais e afetivos, estando juntos virtualmente.

b) Suportes Didáticos de Exposição Tecnológica – virtuais:

Os “suportes didáticos de exposição tecnológica virtuais” têm como base a difusão de uma aula ou um conteúdo educacional a partir de implementos virtuais, ou seja, através da internet, do rádio ou de outras mídias que já têm demonstrado bom potencial para a difusão de conteúdo virtual, como os smartphones e outros.

Este “suporte” visa criar a condição necessária para que o professor possa relacionar-se com o mundo virtual, quer seja através de câmeras de captação da imagem e som, até estúdios de rádio e gravação, que captam e encaminham virtualmente todo o conteúdo desejado.

Percebemos que há uma necessidade premente de os professores que se relacionam com o alunado no ensino em EaD desenvolverem a habilidade de expor-se, por meio do suporte técnico adequado, para comunicarem-se diante de uma ou mais câmeras, de forma natural, espontânea e tranquila.

É comum percebermos professores absolutamente seguros em suas atividades docentes presenciais que, quando têm algum desafio virtual para comunicar-se com seu alunado, perdem a naturalidade, saem do perímetro das câmeras e o pior, em muitos casos, até esquecem das câmeras e dos alunos que estão do outro lado da lente objetiva.

Os “suportes didáticos de exposição tecnológica virtuais” contemplam as comunicações com ou sem imagem. Na primeira, o professor utiliza ferramentas que reproduzem sua imagem e o som, como é o caso das aulas em EaD, mas também podem contemplar as comunicações apenas sonoras, como acontece em aulas pelo rádio, ou através de programas apenas sonoros.

A atividade docente, na sua longa trajetória, construiu, para Giolo (2008, p. 1228), uma cultura e uma malha institucional em que ela se dá: o seu habitat. A escola, a academia, a universidade, foram concebidas e constituídas como em espaços e tempos específicos para o exercício do ensinar e do aprender. Bibliotecas e laboratórios de todos os tipos se conjugam, ali, com um esforço coletivo para selecionar, sequenciar e disseminar os elementos essenciais do complexo saber (teórico e prático) produzido pela humanidade e pelas próprias instituições educativas.

Esses espaços são de socialização, de vida política, de confluência de muitas expectativas. São partes importantes da vida das cidades, ora conservadoras, ora extremamente criativas, mas sempre lugares onde as pessoas se experimentam, no que sabem e no que podem vir a saber; no que são e no que podem vir a ser. Considerar que esse lócus pode ser desprezado como parte integral da formação do alunado é um erro, e não é o que se pretende com qualquer incursão pelo universo virtual, porém, há que se compreender e dominar as tecnologias que favorecem a ampliação da atuação docente, no acompanhamento da pulsação que compõe o desenvolvimento da humanidade como um todo.

- Suportes Didáticos de Intercâmbio tecnológico

Os “suportes didáticos de intercâmbio tecnológico” foram desenvolvidos para auxiliar o professor a dominar as diferentes formulações de exposição na mídia virtual, ou seja, auxilia o profissional da educação a relacionar-se com todos os

elementos de composição tecnológicos que compõem o intercâmbio entre as partes da comunicação virtual.

De forma geral, há necessidade de domínio não só das câmeras e da linguagem de cada implemento tecnológico, como também o reconhecimento e domínio de aparelhos de comunicação virtual, como smartphones, interlooks (sistemas integrados em rede), mesas de som e de comunicação, controladores de forma geral, além do sistema de mensagens e de teleprompter, ou teleponto, que é um equipamento acoplado às câmeras de vídeo, que exibe o texto a ser lido pelo professor, sem que os alunos do outro lado da tela ou visor, percebam. É a forma mais eficiente de exibir textos, especialmente em segmentos longos.

Existem dois tipos de teleprompters de câmera: “Hard copy” e “Soft copy”. O primeiro, mais antigo, trabalha com rolo de textos impressos, ou folhas avulsas que vão sendo manipuladas e alteradas. O segundo, mais atual, já trabalha com os textos diretamente do computador, não exigindo qualquer impressão. Para cada um desses tipos de tele ponto, o professor necessita de domínios e suportes diferenciados, que devem ser aprendidos e aplicados.

Na prática, podemos dizer que os “suportes didáticos de intercâmbio tecnológico” auxiliam o professor a dominar o percurso e a operação dos implementos utilizados, de forma a gerar segurança e precisão.

Tarouco, Moro e Estabel (2003, p.3), ao tratar do ensino em EAD, informam que se deve ter uma preocupação com a evolução tecnológica e a evolução pedagógica, pois a experiência nesta área já mostrou que não é somente a tecnologia que garante o sucesso dessa modalidade, mas a pedagogia, preocupada com o papel do professor, que precisa “saber como fazer” a educação a distância. Educar a distância significa saber utilizar as ferramentas das tecnologias de informação e de comunicação, não só disponibilizando materiais, mas interagindo, trocando, aprendendo em grupos, cooperando e colaborando, mudando, transformando. Nesse sentido de “saber fazer”, o suporte didático apresentado neste capítulo gera as condições necessárias para uma realização qualificada e consciente, por parte do professor e de todos os técnicos e colaboradores de apoio para a atuação docente com implemento virtual.

Já na concepção de Litwin (2001, p. 13), a educação a distância é uma modalidade de ensino com características específicas, “uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendam”. Para a autora, o que distingue essencialmente a educação presencial da EaD em sua modalidade é a mediatização das relações entre o professor e os alunos, tendo como participante de ligação, a tecnologia implementada que necessita ser trabalhada e dominada pelo professor. Nesse sentido, mais uma vez os suportes estudados aqui são preponderantes para uma realização satisfatória.

- Suportes Didáticos de Estratégia Tecnológica:

Os “suportes didáticos de estratégia tecnológica” auxiliam o professor na compreensão e elaboração das possibilidades para a construção de dinâmicas utilizadas em aulas em que a tecnologia seja aplicada prioritariamente.

A partir de um estudo detalhado dos implementos tecnológicos e do seu funcionamento e recursos, conforme explicitamos anteriormente, associados às técnicas teatrais voltadas ao “corpo criativo” (vide página 92), o professor estabelece um domínio estratégico a partir das ferramentas virtuais existentes e disponíveis em programas pré-estabelecidos.

Os suportes voltados à estratégia tecnológica, fazem com que o professor consiga elaborar caminhos didáticos diversos, em diversas turmas, com o intuito de transmitir o mesmo conteúdo programático, adequando a sua proposta a partir das possibilidades tecnológicas contidas em cada ferramenta utilizada.

É comum observarmos professores que são chamados para ministrarem cursos em EaD, ou mesmo participarem de palestras, aulas magnas e outros eventos educacionais com implemento virtual, e não terem noção de como poderiam utilizar os recursos virtuais, em prol da sua estratégia didática em sala de aula. É nesse sentido que se estabelece a necessidade dos “suportes didáticos de estratégia tecnológica”, que elaboram propostas estratégicas e eficientes para a aplicação das ações pedagógicas idealizadas pelo professor.

Assim, como pontua Jonassen (1996, p. 70), as estratégias de aprendizagem, e em especial do ensino em EaD, devem propiciar ao aprendiz a oportunidade de interagir e trabalhar em problemas e projetos significativos, e juntar-se em comunidades de alunos e profissionais, mesmo que seja virtualmente, na construção das competências e no desenvolvimento das habilidades necessárias à sua formação profissional, o que deve ser implementado pelo professor, por meio das estratégias aplicadas.

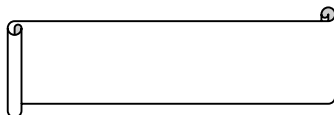
Isso requer do professor um domínio tanto técnico, como estratégico, para:

- Interagir e construir o conhecimento de modo cooperativo;**
- Proporcionar ao futuro profissional o aprender a aprender;**
- Exercitar o pensamento, a comunicação, a pesquisa e a pró-atividade.**

E, a partir do suporte dessas estratégias, busca-se que o aluno:

- compreenda textos e raciocine logicamente;
- tenha autonomia intelectual e visão crítica;
- seja capaz de solucionar problemas e de inovar;
- seja competente, consciente e atuante;
- desenvolva habilidades metacognitivas;
- desenvolva competências para aprender cooperativamente;
- aprenda a trocar ideias e realizar reflexões;
- aproprie-se da sua experiência individual em prol da sua formação;
- utilize ferramentas que possam agregar valor na sua aprendizagem;
- desenvolva o espírito crítico;
- desenvolva a autonomia intelectual e profissional;
- desenvolva a habilidade para o gerenciamento de seu próprio processo formativo;
- transforme-se num profissional.

Finalmente, é favorável que, nesse processo de construção de estratégias de aprendizagem em EaD, se estabeleça, a cada período de aulas, um processo de “auto avaliação”, para que se verifique o desempenho de professores e alunos nas competências propostas, a partir da mediação pedagógica realizada.



Só depois que a tecnologia inventou o telefone,
o telégrafo, a televisão, a internet,
foi que se descobriu que
o problema de comunicação mais sério
era o de perto.”

Millôr Fernandes

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Fontes para Pesquisa

“A Formação Didática por meio de Técnicas Teatrais como Constituinte da Identidade do Professor do Ensino Superior: Projeto Mestre”

Gabriel Veiga Catellani

1. Rede de Bibliotecas Virtuais

Teses e Dissertações (Catálogo Nacional)

Banco Digital de Teses e Dissertações CAPES

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da FURG

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Mackenzie

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC Brasília

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC Campinas

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC Minas

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUCPR

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUCRS

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUCSP

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UERJ

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFAM

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFC

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFJF

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMA

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMS

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPA

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPE

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPel

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPR

Biblioteca Digital Teses e Dissertações da UFRGS

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFRN

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFSCAR

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFU

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da ULBRA

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UnB

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNIOESTE

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNISC

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UPF

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do INPA

Depósito de Dissertações e Teses Digitais da Biblioteca Nacional de Portugal

Domínio Público - Teses e Dissertações

Sistema Nou-Rau: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNICAMP

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - https://secure.upf.br/tede/tde_busca/index.php

Universidade de Coimbra

http://www.uc.pt/sibuc/Estudo_Geral

Direção Geral de Estatísticas de Educação e da Ciência

<http://www.dgeec.mec.pt/np4/39/>

2. Pesquisa em Instituições abertas - internacionais

Cybertesis: Tesis Electrónicas en Línea

Database of African Theses and Dissertations DATAD

Digital Dissertations (Dissertation Abstracts)

Dissonline.de: Digitalen Dissertationen im Internet

Humboldt-University at Berlin Theses and Dissertations

MIT Theses

Networked Digital Library of Theses and Dissertations-NDLTD

The Universal Index of Doctoral Dissertations in Progress

Biblioteca Virtual Universal – tesis – texto integral - Argentina

- BVMC – Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (Universidad de Alicante) – Tesis en Lenguas Hispánicas – texto integral – Espanha

- Caltech Library System (California Institute of Technology) – Electronic Theses – texto integral – EUA

- Catálogo Coletivo de Teses – Networked Digital Library of Theses and Dissertations (NDLTD) – texto integral

- Cybertesis (Universidad de Chile) – texto integral
- DiTeD – Depósito de Dissertações e Teses Digitais (Biblioteca Nacional) – texto integral – Portugal
- NDLTD - Networked Digital Library of Theses and Dissertations – rede mundial que disponibiliza teses e dissertações produzidas em universidades de todo o mundo. O acesso aos textos não está disponível para todas as teses e dissertações
- TDX – Tesis Doctorals en Xarxa – texto integral – Catalunha-Espanha
- Theses Canada Portal (Library and Archives Canada) – texto integral – Canadá
- UCM – Universidad Complutense de Madrid – Servicio de Publicaciones (Tesis) – texto integral – Espanha
- UDLA – Universidad de las Américas – Teses Digitais – texto integral – México
- UK – University of Kentucky – Electronic Theses and Dissertations – texto integral – EUA
- UNIGE – Université de Genève – Cybertheses – texto integral – Suíça
- Universidad Veracruzana – Tesis de Posgrado (Direito Público, Economia, Finanças Públicas, Inteligência Artificial e Literatura Mexicana) – texto integral – México
- University of Helsinki – E-Thesis – texto integral – Finlândia
- UNMSM – Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Cybertesis) – texto integral – Perú

- UNT – University of North Texas – Electronic Theses & Dissertations – texto integral – EUA
- UPeTD – University of Pretoria Electronic Theses and Dissertations – texto integral – África do Sul
- UT – University of Tennessee – Electronic Theses and Dissertations – texto integral – EUA
- UVa – University of Virginia – Electronic Theses and Dissertations – texto integral – EUA
- UW – University of Waterloo – Eletronic Theses Database – texto integral – Canadá
- VT – Virginia Tech – Electronic Theses and Dissertations – texto integral – EUA
- WVU – West Virginia University – Electronic Theses and Dissertations – texto integral – EUA

3. Documentação acadêmica internacional com acesso livre

Australian digital thesis program: Digital thesis collections

Lista de links para colecções de teses em formato electrónico na Austrália e em todo o mundo.

Adt: australasian digital thesis program

Portal de acesso a teses australianas, em formato electrónico e em papel.

Canadian theses portal

Portal de teses canadianas. Acesso aos registos bibliográficos e, na grande maioria dos casos, ao texto integral da colecção de teses e dissertações existentes na Library and Archives Canada desde 1965.

Darenet. Promise of science

Portal de acesso a teses de doutoramento de todas as universidades holandesas. Pesquisável por instituição, colecção, título, autor e data. É possível aceder ao texto integral da grande maioria das teses.

Directory of ETDs Currently in Progress

Directório sobre teses e dissertações em formato electrónico (ETDs) em curso na área das humanidades.

Phddata database

Directório de teses de doutoramento em curso organizado por três níveis de categorias, pesquisáveis por país, instituição, língua em que são escritas, autor e título.

Portail Sudoc

Este recurso permite efectuar pesquisas em bases de teses conectadas ao portal e na base de teses do portal Sudoc. Permite pesquisa no texto integral das teses referenciadas e indexadas directamente nas bases do portal Sudoc.

Tel: serveur de thèses multidisciplinaire

Acesso em linha às teses das universidades francesas. Permite pesquisa por disciplina, estabelecimento de ensino, ano de defesa da tese, colecções e pelas últimas teses arquivadas.

THESA

Disponibiliza informação sobre as teses de doutoramento em curso nos estabelecimentos de ensino superior franceses. Permite conhecer os temas de investigação em curso nas áreas da engenharia, economia e gestão e identificar os seus autores.

Portals to e-thesis

Lista de portais de teses electrónicas, orientada especialmente para países de língua espanhola (Argentina, Brasil, Chile, México, Peru, Espanha), Estados Unidos, e ainda algumas iniciativas de carácter internacional.

Theses Canada

Portal de teses canadianas. Disponibiliza acesso ao texto integral a teses digitalizadas entre 1998 e 2002.

Nottingham eTheses

Arquivo das teses electrónicas da University of Nottingham.

HK University Theses Online

Colecção de teses da Hong Kong University com cerca de 12947 títulos de teses electrónicas desde 1941.

Massachusetts Institute of Technology theses

Colecção das teses de doutoramento electrónicas defendidas no MIT desde 1888. Não inclui todas as teses.

Networked digital Library of Theses and Dissertations

Catálogo colectivo de teses electrónicas de instituições de todo o mundo. Projecto lançado pelo US Department of Education, tem como objectivo criar uma biblioteca digital global de teses electrónicas.

4. Diretórios e listas de repositórios –Dados bases para busca mais ampla

Arrow (Australian Research Repositories Online to the World)

Directório de repositórios de trabalhos académicos de cinco universidades australianas integrantes do consórcio Arrow (Central Queensland University, Monash University, Swinburne University of Technology, University of New South Wales, University of South Australia). Inclui e-prints, teses, trabalhos de investigação e outros trabalhos publicados, em formato electrónico.

Carl/Abrc (Canadian Association of Research Libraries / Association des Bibliothèques de Recherche du Canada)'s institutional repository search service

Lista de repositórios das instituições participantes no projecto da associação canadiana de bibliotecas universitárias.

Darenet. Repositories

Acesso a repositórios de universidades holandesas.

Dspace Instances

Lista de instituições cujos repositórios são constituídos com o software D-Space.

E-print Network, U.S. Department of Energy (DOE)

Directório multidisciplinar de acesso a mais de 16000 e-prints, dotado de um motor de busca que permite fazer pesquisa simultânea em múltiplos repositórios, bem como pesquisa por disciplina. O site inclui um directório de instituições científicas relevantes a nível internacional e disponibiliza um serviço de alerta por disciplina.

Eprints.org

Lista de repositórios que utilizam o software EPrints.

OAlster

Catálogo colectivo de recursos electrónicos. Disponibiliza cerca de 12 milhões de registos de 833 instituições.

Open Archives – Registered Data Providers

Lista de servidores que pesquisam em repositórios OAI.

The Open Citation Project - Core Metalist of Open Access Eprint Archives

Directório estruturado pelo Open Citation Project (Opcit) em sete secções:(1) listas de arquivos Eprint em acesso livre, (2) arquivos OAI, (3) arquivos institucionais, (4) arquivos GNU, (5) portais, (6) arquivos de periódicos de acesso livre e (7) arquivos disciplinares.

OpenDOAR (Directory of Open Access Repositories)

Projecto da University of Nottingham e da University of Lund, suportado pela OSI (Open Societies Institute), JISC (Joint Information Systems Committee), CURL (Consortium of Research Libraries) e SPARCEurope. Classifica e disponibiliza uma grande variedade de repositórios institucionais e disciplinares a nível mundial.

ROAR (Registry of Open Access Repositories)

Directório da Eprints.org. Dá acesso a repositórios institucionais e disciplinares de mais de 400 unidades académicas a nível mundial. Cada registo de entrada contém uma descrição do repositório, software utilizado na sua criação, país de origem, tipo de documentos arquivados e a percentagem de documentos disponíveis em acesso livre.

SHERPA Repositories

Lista dos repositórios de 24 instituições de ensino superior do Reino Unido, da British Library.

SPARC (Collected repositories)

Lista de repositories. Inclui: OpenDOAR - the Directory of Open Access Repositories, Experimental OAI Registry, Institutional Archives Registry, Core Metalist of Open Access Eprint Archives, List of Open-access Archive Lists, Computing Research Repository (CoRR), ArXiv.org e-Print archive. Inclui repositórios de âmbito institucional e que contêm múltiplos tipos de documentos. Exclui repositórios disciplinares e repositórios académicos que só contenham teses e dissertações.

The University of Illinois OAI-PMH Data Provider Registry

Lista de repositórios com OAI, indexados e pesquisáveis. Inclui relatórios sobre os dados disponíveis na base. Os dados são actualizados periodicamente e novos repositórios vão sendo incluídos. Para aceder ao relatório em XML dos repositórios incluídos na base, por favor, consulte a Friends List.

Virtual Technical Reports Center: EPrints, Preprints, & Technical Reports on the Web

Directório de âmbito internacional mantido pela University of Maryland, consiste numa lista alfabética de links para arquivos digitais de dissertações, preprints e postprints, teses, relatórios de investigação e relatórios técnicos de várias instituições disponíveis na web.

Webliography: Directories—E-Prints, Institutional Repositories, and Technical Reports

Inclui directório para e-prints, repositórios institucionais e relatórios técnicos.

LITERATURA PORTUGUESA

Endereço eletrônico:

<http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/>

5. Banco de Teses da Capes

Banco que reúne as informações de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país reúne 458.657 resumos de trabalhos de pós-graduação. O Banco é uma ferramenta de busca e consulta, com resumos relativos a teses e dissertações defendidas desde 1987. As informações são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados.

Forma de acesso:

LIVRE

Área do conhecimento:

TODAS AS ÁREAS

Endereço eletrônico:

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

Tipo de conteúdo:

TESES E DISSERTAÇÕES

6. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e tecnologia (IBICT), integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique suas teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade a produção científica nacional.

Forma de acesso:

LIVRE

Área do conhecimento:

TODAS AS ÁREAS

Endereço eletrônico

<http://bdtd.ibict.br/>

Tipo de conteúdo:

TESES E DISSERTAÇÕES

7. Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Diretório de revistas eletrônicas de acesso aberto (open access), mantido pela Lund University Libraries na Suécia. Permite o acesso gratuito a revistas científicas e acadêmicas de qualidade. Também podem ser realizadas buscas por artigo de periódico.

Forma de acesso:

LIVRE

Área do conhecimento:

TODAS AS ÁREAS

Endereço eletrônico:

<http://www.doaj.org/>

Tipo de conteúdo:

PERIÓDICOS

8. Doab

Diretório de Livros de Acesso Aberto - A OAPEN Foundation, uma iniciativa internacional dedicada à publicação de acesso aberto com sede na Biblioteca Nacional da Holanda, desenvolveu o Diretório de Livros de Acesso Aberto (DOAB), hoje com 1257 exemplares em

formato PDF , alguns deles podem ser adquiridos para acesso com leitores de e-books, exemplo: Access to Knowledge in Brazil: new research on intellectual property, innovation and developmen.

Forma de acesso:

LIVRE

Área do conhecimento:

TODAS

Endereço eletrônico:

<http://www.doabooks.org/>

Tipo de conteúdo:

LIVROS

9. EUMED.NET ENCICLOPÉDIA VIRTUAL

Obras variadas em espanhol nas áreas de Direito, Economia e Ciências Sociais.

Forma de acesso

LIVRE

Área do conhecimento: Direito, Ciências Sociais e Economia

Endereço eletrônico:

<http://www.eumed.net/>

Tipo de conteúdo: DICIONÁRIOS, LIVROS ELETRÔNICOS, PERIÓDICOS, TESES, VÍDEOS E APRESENTAÇÕES

10. Portal para periódicos de livre acesso na Internet

Portal desenvolvido pela Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN), através do Centro de Informações Nucleares (CIN), para facilitar a identificação e o acesso a periódicos eletrônicos de acesso livre na Internet.

Forma de acesso:

LIVRE

Área do conhecimento:

TODAS AS ÁREAS

Endereço eletrônico:

<http://portalnuclear.cnen.gov.br/livre>

Tipo de conteúdo:

SITES DE PERIÓDICOS DE ACESSO GRATUITO

11. PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

O Portal Capes, além do conteúdo de acesso restrito, reúne uma seleção de bases de dados, páginas, portais e bibliotecas virtuais de acesso livre. Importante: para um bom desempenho do portal use versões mais modernas dos navegadores Mozilla Firefox e Internet Explorer 8.5 ou o Google Chrome;

12. TUTORIAIS DA CAPES - VIDEOAULAS DESENVOLVIDAS PELA BU

Forma de acesso

LIVRE

Área do conhecimento

TODAS AS ÁREAS

Endereço eletrônico

<http://www.periodicos.capes.gov.br>

Tipo de conteúdo

PERIÓDICOS EM TEXTO COMPLETO, BASES REFERENCIAIS, LIVROS OBRAS DE REFERÊNCIA, NORMAS TÉCNICAS, FONTES ESTATÍSTICAS

13. Portal de Periódicos da UFSC

Agrega revistas científicas produzidas na UFSC, está sob a coordenação da Biblioteca e utiliza o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas - SEER (versão 2.3.6) para edição das publicações periódicas científicas.

Forma de acesso

LIVRE

Área do conhecimento

TODAS AS ÁREAS

Endereço eletrônico

<http://www.periodicos.ufsc.br/>

Tipo de conteúdo

REVISTAS CIENTÍFICAS

14. Portal Domínio Público

Biblioteca digital composta, em sua grande maioria, por obras que se encontram em domínio público ou obras que contam com a devida licença por parte dos titulares dos direitos autorais pendentes.

Forma de acesso:

LIVRE

Área do conhecimento:

TODAS AS ÁREAS

Endereço eletrônico:

<http://www.dominiopublico.gov.br/>

Tipo de conteúdo:

OBRAS LITERÁRIAS CIENTÍFICAS E ARTÍSTICAS

15. Portal SEER

O Portal SEER tem uma seção com o objetivo de reunir, organizar e divulgar as revistas científicas brasileiras que utilizam o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER).

Forma de acesso:

LIVRE

Área do conhecimento:

TODAS AS ÁREAS

Endereço eletrônico:

http://seer.ibict.br/index.php?option=com_mtree&Itemid=109

REVISTAS DA PLATAFORMA SEER

16. Portcom

Rede de Informação em Ciências da Comunicação dos Países de Língua Portuguesa. É o espaço web de acesso livre, responsável pela disseminação, gestão e difusão da produção técnico, científica e acadêmica gerada pela comunidade lusófona.

Forma de acesso:

LIVRE

Área do conhecimento:

CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO

Endereço eletrônico:

<http://www.portcom.intercom.org.br>

Tipo de conteúdo:

ARTIGOS, TESES E DISSERTAÇÕES, CAPÍTULOS DE LIVRO, TRABALHOS APRESENTADOS EM EVENTOS.

17. Rede BHL Scielo

Coleção de publicações científicas voltada para área da biodiversidade. Sendo composta pelos centros de informação e documentação das mais expressivas instituições de pesquisa brasileiras.

Forma de acesso:

LIVRE

Área do conhecimento:

ZOOLOGIA

BOTÂNICA

BIOSSEGURANÇA

BIOTECNOLOGIA

Endereço eletrônico:

<http://www.bhlscielo.org/>

Tipo de conteúdo:

ARTIGOS, PERIÓDICOS, MONOGRAFIAS, LEGISLAÇÃO, etc.

SciELO

Biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos.

Além da pesquisa básica e avançada é possível consultar os periódicos por coleção:

A coleção Proceedings, Saúde Pública, Ciências Sociais além das coleções por países: Brasil, Portugal, Espanha, etc.

A SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde.

Forma de acesso:

LIVRE

Área do conhecimento:

TODAS AS ÁREAS

Endereço eletrônico:

<http://www.scielo.org>

Tipo de conteúdo:

PERIÓDICOS EM TEXTO COMPLETO

SciELO Livros

Integrante do programa Scientific Electronic Library Online SciELO Brasil – resultado de um projeto financiado pela FAPESP em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme), o portal visa à publicação on-line de coleções de livros de caráter científico editados, prioritariamente, por instituições acadêmicas.

Forma de acesso:

LIVRE

Área do conhecimento:

TODAS AS ÁREAS

Endereço eletrônico:

<http://books.scielo.org/>

Tipo de conteúdo:

LIVROS

18. Scirus

Motor de busca mais abrangente em informação científica da Internet. Buscas em mais de 380 milhões de páginas científicas na Web.

Permite: Escolher a pesquisa em uma variedade de áreas, incluindo saúde, vida, física e ciências sociais; Limitar a pesquisa por um determinado autor, jornal ou artigo; restringir os resultados para um intervalo de datas especificado; encontrar congressos científicos, resumos e patentes.

Forma de acesso:

LIVRE

Área do conhecimento:

TODAS AS ÁREAS

Endereço eletrônico:

<http://www.scirus.com/>

Tipo de conteúdo:

PÁGINAS DA INTERNET

19. SPELL

Biblioteca eletrônica que disponibiliza a produção de periódicos científicos para consulta e download. Concentra-se inicialmente, nas áreas de Administração, Contabilidade e Turismo.

Forma de acesso:

LIVRE

Área do conhecimento:

ADMINISTRAÇÃO

CONTABILIDADE

ECONOMIA

ENGENHARIA

TURISMO

Endereço eletrônico:

<http://www.spell.org.br>

Tipo de conteúdo:

ARTIGOS E PERIÓDICOS

APÊNDICE C – Trechos das entrevistas - seleção para análise

Trechos das entrevistas - seleção para análise
<p>Observações importantes:</p> <p>Abaixo apresentamos as frases selecionadas das mais de 15 horas de gravação, base dessa pesquisa.</p> <p>Lembro que o rico material proporcionou uma gama imensa de material para análise, que foi selecionado por mim, a partir de um critério de eliminação por prioridade, na direção do foco desta pesquisa, voltada à constituição identitária desse professor respondente.</p> <p>Dividimos as falas dentro das categorias de análise selecionadas e reproduzidas na nossa tese, para facilitar a verificação do leitor.</p>
<p>1 . CAMINHOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA, COMO UM DOS CONTEXTOS DA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA:</p>
<p>Quando cheguei no Projeto Mestre, tive que ir para um outro lugar, que não era minha zona de conforto. Que era uma aula de didática, que conversava com tudo aquilo que eu vivenciei como pessoa de Teatro, mas era um outro público, aliás, outros diversos, com alunos que não eram alunos no perfil que eu estava acostumada. (NORA)</p>
<p>Aí eu tive que pensar, realmente, como aplicar as técnicas teatrais, na docência e o quanto elas estavam imbricadas. Eu tive que pegar o conhecimento que tinha dentro de mim, correr atrás de outros e tive que sistematizar esse conhecimento dentro de mim para poder usá-lo em outro lugar. [...]O Projeto me ajudou nisso. (NORA)</p>
<p>[...] No início há uma certa rejeição, de não querer ver, de não querer participar. Isso é de certa forma natural, porque tudo o que é novo cria esse impasse, fica com a cara um pouco de lado, até perceber se realmente funciona ou não funciona. (NORA)</p>
<p>[...] Eu até evito falar inicialmente sobre a minha formação em Teatro.[...] Mas, a partir do momento em que essas pessoas têm a percepção, a conscientização de que essas técnicas, de que esse jeito, de que essa maneira faz diferença, aí o interesse começa a surgir. (NORA)</p>
<p>[...] mas se pensarmos num professor, especialmente aquele que forma outros professores para o ensino superior, ele tem que aprender a trabalhar com os diversos “mundos” e “universos” que se apresentarem à sua frente. [...] (ANA)</p>
<p>[...] A cada reunião de treinamento do Projeto Mestre, eu descobria outras formações dos meus colegas. No começo, eu me assustei, mas percebi</p>

que essa condição me ajudou, me constituiu, como eu devo ter ajudado a eles, com a minha, que também era bem diversificada. [...] Era um mundo novo. (LIA)

[...] a possibilidade de troca é sempre muito rica com a equipe, e a gente não se sente só. É como se todos falassem a mesma língua, mesmo sendo tão diferentes. (LEO)

Aprendi no Teatro e apliquei no Projeto Mestre, a importância de uma comunicação ativa com os alunos. E, quando a gente consegue isso, uau! A sala de aula se transforma. É isso que eu procuro passar a eles. (VIC)

2. PERCEPÇÕES DA DOCÊNCIA:

As lembranças dos meus professores era tudo o que eu tinha de referência, quando comecei a lecionar. [...] Foi difícil no começo, porque havia referências muito diferentes, e não sabia o que seria melhor.[...] Não acreditei quando revisitamos tudo isso, na formação dentro do Projeto. (LIA)

Então, eu me lembro da minha professora de jardim da infância, e que já faz um bom tempo, que chamava Dona Animar. Bonito este nome, que tem tudo a ver. Era um nome estranho, mas hoje eu vejo que..., nossa, é mesmo, que o professor hoje, de certa forma, também é um animador, e âlma, no sentido de “álma”, ela tinha “álma” ao ensinar! (LEO)

Nesse meu percurso, eu sempre fui encantado com os professores que se interessavam por nós e conseguiam comunicar isso, seja no fundamental, no elementar, enfim, passando pelas graduações e, mesmo na pós, eu vi em alguns professores, alguns modelos, e eu brincava comigo mesmo: quando eu crescer, eu quero ser igual!. (LEO)

Porque assim, no colégio, eu fiz magistério, técnico né, e lá, eu via minhas professoras tão vocacionadas, tão dedicadas e interessadas por todos nós, que eu me sentia importante. Era importante ser professora naquela época. Eu esperava a maioria das aulas porque queria encontrar com a professora e ver para onde sua aula me levaria. Assim, depois de fazer o Magistério, eu já saí do colégio empregada, dando aula para a 4ª. Série. (VIC)

[...]Eu lembro que eu aprendia muito mais, quando o professor me fazia sentir participante, como numa peça de teatro. (NORA)

[...]Eu acho que essa postura de abertura, de participação do aluno é importante, até por uma questão afetiva. As pessoas se sentem bem quando se sentem parte daquilo que o outro está fazendo. (NORA)

Eu percebo que acontece comigo enquanto aluno, e com meus alunos: quando efetivamente são tocados, são afetados, aí eles mudam por completo e se aproximam mais dos temas, se aproximam mais da turma,

isso é muito... essa é a riqueza que a gente vê. O retorno que a gente tem.[...]da gosto de ser professor! (LEO)

Então, o teatro quer se comunicar, o professor quer se comunicar. Nossa função no teatro é comunicar e na sala de aula, também. A gente quer se comunicar de uma forma estratégica para fazer com que o aluno se interesse. [...] Eu acho que a possibilidade da viabilização dessa troca entre professor e alunos, entre tema e a dinâmica utilizada, ela se torna mais agradável, ela se torna mais viável. (LEO)

Quando o professor se comunica com estratégia, você sente uma qualidade de comunicação diferente. Aquilo é com você! Repito, é com você! Tem um sentido maior. Você não é o que está fora, aquilo te diz respeito! Aquilo gera uma aproximação maior. Só isso não garante tudo, é claro, há que se ter conteúdo, mas é uma ferramenta que faz toda a diferença e está totalmente voltada para a comunicação em sala de aula. (NORA)

Porque era como esses professores se relacionavam, se comunicavam com os alunos na sala de aula, que fazia toda a diferença. (LEO)

Então, esse professor que utiliza desses mecanismos, que utiliza desse instrumento, dessa estratégia diferenciada de comunicação, ele começa a ter uma propriedade maior, de como lidar com uma sala de aula.[...] Muda a ótica porque eles esperam um professor que entre na sala de aula, pegue uma fichinha, ou que manda ler a página tal e quando eles são colocados frente a frente com outros mecanismos, é um desafio. Tem que se comunicar de uma forma ou de outra. [...] É um desafio para nós e para eles.(LEO)

[...] Eu acho que a possibilidade da viabilização dessa troca entre professor e alunos, através dessa comunicação estratégica entre tema e a dinâmica utilizada, torna mais agradável a aula. Ela se torna mais viável [...] É uma comunicação pensada com estratégia, compreende? Como fazemos no Teatro. E o resultado é genial [...] Os professores que fazem isso, fazem a diferença. (LEO)

O protagonismo é o princípio do Teatro, onde o maior objetivo de qualquer Ator é alcançar a plateia e fazer com que a história que ele conta seja vivenciada e partilhada com seu público. Foi engraçado e maravilhoso perceber que, nas aulas do Projeto Mestre, também transformamos em protagonistas toda a turma. Antes eu até já sabia disso, mas nunca tinha refletido a respeito. [...] É demais! (NORA)

A partir do momento em que você dá voz a ele, você permite com que ele fale, ele já se sente um pouco mais autônomo e responsável pelo que ele conhece. Acontecia comigo, enquanto aluna. Então eu acho que essa é a diferença. A inversão da perspectiva. Ele se sente responsável pelo conhecimento e que esse conhecimento que ele tem, tem que ser compartilhado, não pode ficar só com ele. Aí o aluno se sente o

protagonista e quando ele começa a falar, assim, eu acho que o grande segredo do professor é escutar! (ANA)

[...] Com o ouvir o outro, com o perceber o outro, e com todos esses mecanismos que a gente possa utilizar, estratégias do teatro, dentro de uma sala de aula, eu sinto que isso tornou o meu trabalho muito mais agradável, tornou o meu trabalho muito mais acessível, tornou meu trabalho mais consciente e mais perceptivo da minha parte, daquilo que eu estou trabalhando com eles.[...] Revirei o meu passado e vi que poucos professores ouviam, só falavam...[...] (ANA)

Nesse sentido, o teatro me instrumentalizou para o ouvir. O teatro me instrumentalizou para que eu possa perceber as diferenças de vozes dentro de uma sala de aula. Muitas vezes, as diversas vozes são no sentido de que tem um aluno que não tá falando, mas ele tá sentindo que ele tá entendendo e quando por acaso você chega até ele, você percebe que ele está ouvindo também, porque também é mão dupla. Ouvir, nesse momento, é também muito importante para ambos os lados. A sala de aula, hoje pede isso. O professor precisa escutar. É o ir e vir. (LEO)

[...] é importante quando se gera o protagonismo do aluno na sala de aula, que o professor, através da observação, verifique, dentro de uma sala de aula, as diferenças que existem entre os alunos, e aprenda a lidar com essas diferenças, porque não há uma padronização, e aí tem que se ter referências estratégicas para lidar com isso, o que não é fácil .(ANA)

3. AS TÉCNICAS TEATRAIS, COMO FERRAMENTA DIDÁTICA EM SALA DE AULA: SUA RELAÇÃO COM AS TRANSFORMAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES.

[...] me veio a questão do Teatro, que ele é “play”, é jogo. Ele entra como um jogo. Com as estruturas de jogos que ele tem. Sabe, essa questão de você abrir a sua percepção, o seu campo periférico, não só você que está dando a aula, mas você conseguir abrir o campo periférico, a visão periférica do aluno, para aquilo que você tá passando, e para os outros que estão ao lado, dele ali, no sentido até mesmo de como eu jogo essa informação para as pessoas, e como essa informação reverbera no outro. Como você faz o olho de um brilhar, quando você fala uma coisa, e como esse um, que o olho brilhou, faz a relação cenestésica de passar o olhar brilhante dele para o outro. Como você acende essa chama e essa chama se espalha pelo outro. (VIC)

Quando estabelecemos o jogo participativo na sala de aula, e funcionamos como um juiz, ou melhor, como um mediador, passamos a auxiliar na realização de forma estratégica e mais que isso, a cada participação também coletiva nos sentimos mais professores. Eu vejo isso. (LEO)

[...] É difícil, pensando assim tecnicamente como seria isso, mas na prática, o Teatro que trabalha com símbolos, joga com o público a partir deles, e gera essa “contaminação”.(VIC)

Você não joga sem estratégia. É a base estruturada para você improvisar. Para estabelecer o “play”, você se estrutura através da estratégia. No professor convencional, está no conteúdo, e não na vivência do “play”. (VIC)

Cada sala de aula é diferente. Cada turma, mesmo que você dê a mesma disciplina, é diferenciada. É importante que o professor perceba isso. Porque o professor não pode e nem deve ser o “repetidor”. (LEO)

O professor não deve ser mecânico no sentido de como lidar com determinadas turmas. [...] Ele deve projetar estratégias personalizadas através dos jogos em sala de aula, sempre pensando que cada aluno e cada turma é uma turma. [...] Então, o teatro acaba trabalhando com esse humano, e mostrando outros caminhos, que muitas vezes você, na sua licenciatura, você não vê. Eu acho que isso acaba instrumentalizando o professor. (LEO)

O Teatro tem uma característica maravilhosa que é o elemento, é o homem. E então, de certa forma, eu fui verificando e me apropriando de técnicas que eu utilizava do teatro, para utilizar dentro da sala de aula. Essas técnicas ou esses procedimentos, vieram e foram aplicadas de uma maneira natural, onde o aluno tinha uma interação com o conceito que era trabalhado, com a técnica que era trabalhada, de forma a não falar “isso é teatro”, isso é “play”, é o “jogo didático”. Se refletia sobre tudo e o resultado era fantástico. (LEO)

[...]O Teatro tem o lúdico, e acredito que todos guardamos a criança interna. Você acaba voltando e recuperando essa criança, não de voltar a ser criança, mas sem perder a sensação de inocência, liberdade e prazer. Isso ajuda demais numa aula, pode crer! (VIC)

[...] Eu percebo que falta um pouco de magia nas aulas, um ar “lúdico”, compreende? Que o Teatro proporciona. Quando você começa a contar histórias relacionadas ao conteúdo que se pretende ensinar, e elas se transformam em imagens, eu percebo que o aluno se interessa mais, e quando eu aplico uma dinâmica onde o jogo se estabelece entre eles, naturalmente esses alunos se integram e até esquecem que estão numa aula, mas sinto que nesse momento, estão aprendendo mais ainda[...] Ai sinto a importância do Projeto Mestre. (LIA)

Os conteúdos lúdicos são muito importantes na aprendizagem. Isto porque é muito importante lembrar que aprender pode ser divertido, alegre e isso sempre gera interesse, né? [...] Eu acho que as iniciativas lúdicas sempre são positivas e incentivam a criatividade, além de contribuir para o desenvolvimento intelectual e sensível dos alunos. [...] Sem isso, para mim, e para meus alunos, a aula fica chata! (VIC)

Quando eu trago as técnicas teatrais para a sala de aula na formação de professores, é uma loucura! Na maioria das vezes eles estranham no começo mas gostam, achando que é só brincadeira, essa coisa do lúdico na sala de aula, mas quando eles veem que dá certo e começam a aprender mais, coletivamente, é muito bom! Eu sempre me surpreendo e me sinto realizada, porque realmente dá certo. (ANA)

Eu percebo que tudo é novo para eles, mas pouco a pouco vamos construindo juntos uma ponte que liga o conteúdo do curso a tudo o que eles já conhecem como aula que é diferente, da nossa proposta que é participativa, lúdica, desafiadora, e passamos a falar uma mesma língua, que não é a minha ou a deles, mas é nossa. (NORA)

Quando se fala a questão da experiência, temos que lembrar que hoje em dia nós estamos lotados de informação, numa overdose de informação. Mas qual é o momento em que nós estamos nos permitindo experienciar realmente? Experienciar, isso mesmo. Trocar experiências. Os alunos até se assustam quando falo isso. Eles só estão acostumados a ouvir. (VIC)

Eu experencio a sua experiência, assim como você experencia a minha experiência. É um remapeamento cognitivo que tem que ser. O Teatro permite a experiência! São experiências de vivenciar o outro e ser vivenciado pelo outro. E aí há essa troca, essa questão da alteridade. Porque a gente trabalha o tempo todo com isso no Teatro. [...] E olha, na sala de aula, dá muito certo! (VIC)

[...] Quando eu comecei a pensar no que significava ser professor, percebi que, se eu não experimentasse em sala de aula, como fazemos no Teatro, eu não conseguiria a participação dos alunos. [...] É uma troca fantástica e isso me faz lembrar meus primeiros professores novamente! (LEO)

Uma coisa que o Teatro me ensinou é que devo estar sempre “pronto”, não no sentido de não existirem dúvidas ou limitações, porque essas eu tenho de monte, mas no sentido de “prontidão”, para receber o que vier de um colega ou da plateia, da mesma forma que acontece com um professor e seus alunos na sala de aula.[...] (ANA)

O maior medo, que eu percebi nos alunos que pretendem lecionar, era o de não ter as respostas para dar aos alunos, e mais que isso, o que fazer no caso de uma situação imprevista. Isso é tão comum nas salas de aula, né? [...] E, quando eles perceberam que podiam e precisavam improvisar, começaram a compreender o porquê precisavam aprender a ficar prontos para isso. [...] Para muito dos alunos do Projeto Mestre, é difícil mesmo, sair “da caixinha” e fazer algo além do que foi planejado. [...], Mas eu sempre falo, que estar pronto, é tudo. (LIA)

[...] Eles, os alunos do Projeto Mestre, têm muita dificuldade em viver o momento e relacionar-se com ele. Tudo deles é preparado antes e

repetido na sala. É até engraçado. [...] Parecem crianças, com medo de improvisar. (VIC)

Quando eu comecei a aplicar os sistemas de comunicação do Projeto Mestre, aqueles que a gente usa, a minha aula passou de um patamar para outro, não somente em resultado, mas principalmente em tranquilidade. Ufa, foi um alívio porque eu sou tímido, apesar de não parecer. [...] Eu comecei a perceber que, se eu estruturo a minha proposta de aula e de improvisação, pensando que ela vai acontecer “ao vivo”, eu já me preparo para isso. [...] Aí tudo fica mais fácil! (LEO)

Grotovski falava da improvisação, mas de uma improvisação estruturada. Você sabe, você tem uma base estruturada, você precisa dessa base estruturada. E é exatamente porque você tem essa base estruturada, que você consegue dar o fluxo de vida nela. (VIC)

[...] Você consegue trazer a organicidade com um improviso estruturado, você consegue trazer vida a isso. Então, quando eu falo isso, é bem nessa questão. Esse conhecimento, o que é a teoria para mim, é essa base estruturada, e que me possibilita improvisar em cima disso, mas sem deixar a estrutura que está ali. Sem deixar o conhecimento necessário, e daí isso se torna um fluxo, se torna fluído. Se torna fácil. (VIC)

[...] E nesse improvisado é que entra a minha disponibilidade. Então, essa disponibilidade do Grotovsky, eu acho que essa disponibilidade, nós que somos do Teatro, que gostamos realmente do ofício, dessa artesanaria, a gente tem..., porque a gente quer contaminar o outro o tempo inteiro, porque o outro, para a gente, é o nosso espectador. Na formação do professor pelo Projeto Mestre, deu muito certo isso. Eles, os alunos, adoram... (VIC)

4. A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR, POR MEIO DA VIVÊNCIA NO PROJETO MESTRE.

[...] Quando eu fui dar aula no Projeto Mestre, tudo foi se encaixando, e ao lecionar, as aulas me constituíram mais ainda como professor, porque comecei a refletir sobre o fato de ser professor. De como lidar. De como chegar nesse aluno, de como pegar um ponto, de como comunicar um tema que fosse mais complicado e trabalhá-lo de uma maneira mais acessível, mais tranquila, sem criar um trauma, ou um problema para esse aluno. (LEO)

Porque o professor no Projeto Mestre está sempre aprendendo, independente dos anos dele de lecionar, então eu penso nas próprias dinâmicas apresentadas na sala de aula, a gente já tem isso. É muito prazeroso esse tipo de resposta que a gente tem, e quando você vê aqueles alunos que participaram dessas disciplinas nas diversas faculdades, entidades onde a gente lecionou, e aí você recebe esse retorno, aí você fala: - Nossa, que bacana!, e aí, me sinto melhor professor ainda. Isso me constitui e me alimenta. (LEO)

A cada exercício que eu proponho aos alunos que pretendem ser professores, eu revejo a minha própria história. E quanto mais eles me veem como uma professora, mais eu me sinto viva como tal. É uma loucura! (NORA)

Eu dava aulas de teatro, mas não me sentia uma professora e sim uma profissional que dividia suas técnicas com seus colegas, só isso. Mas depois que eu conheci e quis ministrar aulas no Projeto Mestre, não imaginava que faria tanta diferença para quem aprende a lecionar e mais ainda para mim. Conforme os alunos perceberam o quanto poderia ser útil para eles, o que eu tinha para ensinar, mais eu me sentia professora de verdade. Acho que esse foi o meu “pulo do gato”. (ANA)

Mas o que me alimenta é que, quanto mais eu vivo o Projeto Mestre, mais me sinto Professora, porque vejo o que ele faz com os alunos que vem para minha mão, e acho que é assim com a maioria. [...] Eu sou outra pessoa. Eu só me tornei quem eu sou, após começar a fazer Teatro, mas só me senti professora de verdade, após as aulas no Projeto Mestre. Até então era outra pessoa. E penso que o mesmo pode acontecer com qualquer um, que vivenciar tal universo, voltado para a docência. (ANA)

E a minha surpresa foi perceber que, quando comecei a lecionar no Projeto Mestre, todos estes questionamentos, lembranças e reflexões começaram a vir à tona. O contato com os alunos, o compartilhamento de ideias e ideais, a proposta da reflexão em sala de aula, o jogo constante e a condição de ouvir mais o aluno do que simplesmente ficar falando a aula toda como um gravador, começaram a mexer comigo e me constituir numa nova professora. (VIC)

E a minha surpresa foi perceber que, quando comecei a lecionar no Projeto Mestre, todos estes questionamentos, lembranças e reflexões começaram a vir à tona. O contato com os alunos, o compartilhamento de ideias e ideais, a proposta da reflexão em sala de aula, o jogo constante e a condição de ouvir mais o aluno do que simplesmente ficar falando a aula toda como um gravador, começaram a mexer comigo e me constituir numa nova professora. (VIC)

Quando eu comecei a lecionar no Projeto Mestre, eu me questionava, até onde o Teatro poderia contribuir para a formação de um professor, porque, como eu disse antes, são tribos bem diferentes. Depois eu descobri que, em conjunto com meus alunos, eu também estava me constituindo como professora, porque todas as reflexões que fazia do processo que eles realizam, mexiam comigo e me transformavam. (VIC)

Isso deixou claro para mim que a proposta não só tem o objetivo de contaminar os alunos, mas também contamina o professor, constituindo sua trajetória. É um vai e vem. (VIC)

Uau, foi uma loucura a primeira vez que eu entrei numa sala para lecionar. Eu tinha terminado a faculdade e disseram que eu estava pronta para dar aula e eu acreditei. [...] Queria sair correndo, mas não podia e não sabia como controlar a turma. Eu só repetia fórmulas através de regras prontas, para inibir os alunos.[...] No Teatro aprendi a me colocar no lugar do outro, e no Projeto Mestre, compreendi o que significa ser a professora que sou hoje. (LIA)

Eu comecei a refletir isso com maior profundidade quando eu comecei a me preparar para lecionar no Projeto Mestre. Eu tive que entender, e comecei a me questionar mais profundamente. Qual é a função de um professor de fato? (NORA)

É engraçado refletir sobre isso, porque, quanto mais eu refletia e aprendia sobre a proposta do Projeto e depois aplicando o que aprendi, isso me constituiu realmente como professora, ampliando meus horizontes e fortificando meus objetivos e, principalmente, meu comprometimento, porque passei a sentir-me integralmente alguém que faz a diferença, ensinando. (NORA)

Ao estudar todas as ligações que o Projeto faz com a atuação docente, comecei a rever a minha participação como aluna, a minha trajetória, e o quanto eu fui afetada por tudo o que eu vivenciei e muitas das experiências que foram marcantes, tanto positivamente, como negativamente, e que viraram até traumas, me dei conta que eu havia me transformado. Acho que o Projeto me transformou numa professora diferente. (VIC)

O Projeto Mestre me fez refletir que todas as áreas aprendizado estão imbricadas plenamente na comunicação, e o Teatro é rico em possibilidades para conversar com essa multiplicidade de condições que o contato humano propicia. [...] Foi aí que eu percebi que eu estava ajudando outros a se transformarem em professores, mas estava também me transformando internamente. É muito louco isso! (NORA)

Eu tenho a sensação que a gente não para de aprender a ser professor. E eu que achava que já era algo que não precisava ser revisto. O Projeto me ensinou isso, e agora eu quero sempre mais. [...] e eu sempre me surpreendo comigo, e com os desafios que aparecem com os novos alunos que vão chegando. (LIA)

[...] Se não fossem nossos encontros, onde eu ouço meus colegas e reciclo meus conteúdos, eu acho que ainda estaria pensando que a aula era tudo aquilo quadrado que eu tive de referência, com algumas raras exceções, como a Dona Animar. A formação constante e a possibilidade de falar tudo o que acontece e ouvir as opiniões, tem modificado muito a minha forma de agir e reagir em sala de aula. (LEO)

Eu aprendi no Teatro a valorizar o indivíduo, mas ao chegar para lecionar no ensino superior, confesso que apenas passava conteúdo e não me dava conta que o centro do meu trabalho estava no universo dos meus alunos. Quando me vi preparando professores que teriam que enxergar e dar voz aos seus alunos, bingo! Acho que foi aí que percebi a importância de uma relação direta com meus alunos e com a promoção da relação deles, com seus colegas em sala. Aí, tudo ficou diferente, como na música! (LIA)

Nossa, como fez diferença dar voz aos alunos de forma estratégica, para não perder o domínio da aula, mas com consciência de propósito. Foi aí que aprendi de verdade que se eu promover uma transação junto com os alunos, estimulando com o conteúdo e refletindo com eles sobre o que pensam a respeito do tal conteúdo, a aula rende e estimula. Engraçado que eu saio de uma aula assim, e sinto que fui eu que aprendi com eles. (LEO)

Total de trechos selecionados para análise: 66