

## ENSINO DO TEATRO (E SEU ESPAÇO) NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO - UFPE

Marcus Flávio Silva (UFPE)<sup>1</sup>

O presente artigo faz um resgate histórico do teatro como atividade pedagógica. Relata, de forma ampla, a origem e os propósitos dos Colégios de Aplicação no Brasil; e de forma mais específica, a chegada do Ensino do Teatro no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, discutindo as bases epistemológicas e a compreensão de currículo adotada.

2

Ensino do teatro; Colégio de Aplicação; Currículo.

### THEATER TEACHING (AND ITS LOCUS) IN COLÉGIO DE APLICAÇÃO – UFPE

This article aims at registering a historical path of theater teaching as a pedagogical activity. It broadly describes the origins and purposes of Experimental Field Schools (CAp) in Brazil, and specifically, the implementation of theater teaching in Experimental Field School of Federal University of Pernambuco (CAp-UFPE), thus discussing the epistemic basis and the adopted curricula comprehension.

Theater teaching; Curriculum; Experimental Field Schools (CAp).

O teatro como atividade pedagógica, a partir de concepções diversas, esteve sempre presente no ambiente escolar. Na antiguidade clássica, a atividade dramática desempenhava uma função organizadora e orientadora de hábitos e costumes importantes à formação do caráter do indivíduo, tornando-se assim um significativo instrumento educacional, na medida em que possibilitava o conhecimento e representava para a grande população o único prazer literário disponível.

A presença do Teatro no ambiente escolar brasileiro remonta as atividades evangelizadoras dos padres da Companhia de Jesus, com o claro intuito de fornecer às elites uma formação humanística e, aos índios, catequese e aculturação aos valores europeus. Até a sua expulsão por volta de 1759, os jesuítas utilizavam os espetáculos religiosos como instrumento didático, sendo a sua finalidade expressamente catequética.

No Brasil, o Ensino do Teatro esteve presente sob vários modelos, desde a concepção trazida pelos jesuítas, passando pelas tendências pedagógicas dos séculos XIX e XX. No que se refere à obrigatoriedade do Ensino da Arte nas escolas brasileiras, apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 5.692/71, que, em seu artigo sétimo, inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus a Educação Artística, numa perspectiva de atividade educativa e não como disciplina. Hoje, está em vigor a LDBEN Nº 9.394/96, que, no parágrafo segundo do artigo vigésimo sexto, apresenta: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p. 10).

Apesar da obrigatoriedade citada anteriormente, um maior espaço foi dado até hoje ao Ensino das Artes Visuais, antiga Artes Plásticas, sendo o Ensino do Teatro renegado ou, geralmente, utilizado sem a mínima orientação didático-pedagógica. Sobre isso o estudioso do campo do teatro, Professor Marco Camarotti traz a seguinte contribuição:

Não é função da arte na escola incumbir-se de tarefas como a comemoração de datas cívicas e a programação de festinhas, mas sim estimular o aluno a se perceber e a perceber o mundo a seu redor, bem como fortalecê-lo para que possa agir sobre a realidade, deixando de ser um objeto de reprodução, fruto de um sistema autoritário, para exercitar-se como indivíduo e como personalidade ativa na coletividade (CAMAROTTI, 1999, p 28).

A partir do exposto é possível perceber que a “entrada” do Ensino de Arte no currículo da escola de ensino básico é um dado bastante recente na história da educação brasileira. Numa perspectiva de atividade educativa posta pela LDBEN Nº 5.692/71 e reafirmada como disciplina pela de Nº 9.394/96, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos(as) estudantes, o poder público ainda não havia institucionalizado a presença dessa área de conhecimento em documentos oficiais de orientação curricular, o que só vem a acontecer quando foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Percebe-se, então, que o Ensino da Arte tem um espaço no âmbito legal da educação brasileira, mas isso não levou à presença efetiva e apropriada desse campo nas escolas. Isso se constitui como uma problemática que engloba diferentes questões:

a compreensão sobre a especificidade dessa área de conhecimento, as ações dos professores e, de forma mais específica, o debate acerca do currículo.

A partir dos debates arrolados nas últimas décadas, o Ensino do Teatro ganhou ampla discussão e difusão nos meios acadêmicos, possibilitando mudanças significativas no entendimento acerca da presença do teatro na escola.

### CONCEPÇÕES

A gênese do ensino artístico no Brasil deu-se formalmente em 1816, com a criação da Escola de Ciências, Artes e Ofícios e da Academia Imperial de Belas Artes, no reinado de D. João VI, no Rio de Janeiro. Em 1961, com LDBEN Nº 4.024, é que surge o primeiro curso de formação de professor de Teatro a partir de uma ação do Conservatório de Teatro do Rio de Janeiro.

O Ensino do Teatro passou, ao longo da história da educação brasileira, por diversas concepções, desde a abordagem utilitarista (ANDRÉ, 2011, p. 137), concebendo o Teatro como meio para o alcance dos objetivos de outras disciplinas, passando pelo entendimento superficial com uma supervalorização ao caráter lúdico, compreendendo que apenas esse, e somente esse aspecto já seria por si só um ganho à educação do indivíduo; até uma concepção mais apropriada pedagógica e politicamente, responsável pela construção de um ser humano crítico e sensível diante do mundo e de si mesmo, como a abordagem essencialista concebe e com a qual dialogamos. Para essa abordagem o objetivo “não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores” (JAPIASSU, 2001, p.24).

Tanto a abordagem utilitarista como a que supervaloriza o caráter lúdico do Teatro destituem completamente o Ensino do Teatro do seu lugar como área de conhecimento, como linguagem historicamente construída, com seus procedimentos e processos específicos. Em ambas as abordagens não há espaço para a vivência, muito menos para a reflexão da experiência com a arte.

Desgranges (2006) oferece uma reflexão que se soma ao que pensamos para o Ensino do Teatro, quando diz que:

Tomar a experiência com a arte enquanto relevante atividade educacional constitui-se em proposição que vem sendo investigada ao longo dos tempos, e que continua a estimular o pensamento e a atuação de artistas e educadores contemporâneos, já que as respostas para essa questão apresentam-se, enquanto formulações históricas, apropriadas para as diversas relações estabelecidas entre arte e sociedade nas diferentes épocas (DESGRANGES, 2006, p.21).

Vera Rocha (2003) complementa essa perspectiva discursiva ao afirmar que o Ensino do Teatro, de acordo com a concepção essencialista é concebido como linguagem, como sistemas semióticos de representação especificamente humanos; conforme podemos perceber quando diz:

O que mais se evidencia nas propostas contemporâneas para o ensino de arte é a necessidade de alfabetização estética e artística do indivíduo, pois só dessa forma ele terá condições de situar-se no mundo e com ele interagir, em todas as suas dimensões, como ser social e cultural. Nesse sentido, para possibilitar um caminho acessível ao teatro e ao seu ensino na educação escolar, é preciso considerá-lo como área de conhecimento. (ROCHA, 2003, p.76).

Não podemos esquecer que o Teatro é parte do patrimônio cultural da humanidade, e uma das principais funções da escola é preservar esse patrimônio e dá-lo a conhecer. O conhecimento do passado é um elemento fundante na formação da identidade, na percepção de si e dos outros.

A presença do Ensino do Teatro na educação básica, concebido numa abordagem essencialista, tem como um dos objetivos a ampliação e a qualidade das experiências estéticas vividas pelos alunos. Desse modo, a experiência se coloca como reveladora ou transformadora, possibilitando a revisão crítica do passado, a modificação do presente e a projeção do futuro.

### COLÉGIOS DE APLICAÇÃO: ORIGEM E PROPÓSITOS

No ano de 1896, o educador John Dewey fundou o movimento Escola Nova na América do Norte, criando nos Estados Unidos a Escola Experimental, hoje conhecida como Escola-Laboratório da Universidade de Chicago. A escola foi criada para ser um laboratório de ensino onde teorias sobre educação poderiam ser postas em prática, testadas e cientificamente avaliadas, objetivando encontrar meios eficazes de aprender e ensinar, tendo o aluno como centro da educação e sujeito ativo no processo de aprendizagem (GALIANI & MACHADO, 2013). Os princípios que nortearam a escola de Dewey serviram como ponto de partida para a criação de diversos Colégios de Aplicação (CAp) no Brasil.

Em quase todas as regiões do Brasil temos Colégios de Aplicação ligados a faculdades e universidades. Atualmente são 17 unidades situadas nas cidades de Recife, Aracaju, Natal, Vitória, Rio de Janeiro, Niterói, Viçosa, Juiz de Fora, Uberlândia, Belo Horizonte, Goiânia, Florianópolis, Porto Alegre, Rio Branco, Boa Vista, São Luiz e Belém. Essas escolas se diferenciam entre si por funcionarem conforme as necessidades da instituição a que se vinculam. Os Colégios de Aplicação apresentam propostas inovadoras de

reforma curricular e abordagem didático-pedagógica e destinam-se a educar estudantes da educação básica e formar futuros(as) professores(as). Tais escolas buscam oferecer um padrão de ensino diferenciado, permitindo aos licenciandos a observação de boas práticas no campo das abordagens didático-pedagógicas, além da possibilidade de desenvolver práticas de docência no referido contexto.

Num resgate histórico, pode-se afirmar que o primeiro Colégio de Aplicação do Brasil foi criado em 1934, vinculado à Universidade de São Paulo (USP); tinha como proposta a experimentação pedagógica (MARQUES et al, 2011). Já as unidades de educação básica das Universidades Federais brasileiras foram instituídas a partir do Decreto-Lei n 9.053 de 12 março de 1946. De acordo com o Artigo 1 desse decreto: “As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática”. A partir da vigência desse decreto-lei, foram criados vários Ginásios de Aplicação em Universidades, destinados inicialmente a ser um espaço de práticas dos alunos do Curso de Didática das Universidades Federais. Da década de 1970 em diante, os ginásios de aplicação passaram a receber denominações como Colégios de Aplicação ou Escolas de Aplicação. A função dessas escolas era formar jovens professores. As faculdades que possuíam cursos de licenciatura e utilizavam essas escolas como lócus de experimentação de metodologias de ensino, em que os licenciandos ministravam aulas sob a supervisão de seus professores de didática (CONDICAP, 2012).

Inicialmente voltados à experimentação pedagógica e ao campo de estágio dos alunos de didática, os ginásios ultrapassaram esses limites, avançando para além do campo de estágio, construindo uma experiência bem sucedida de ensino-aprendizagem de forma contínua e sistemática. Com o passar do tempo, reescrevendo os princípios que nortearam a criação dessas escolas, tanto os professores como os estagiários desenvolveram importantes experiências pedagógicas, com ampla difusão nas redes de ensino público e privado.

Com o passar dos anos, o aprofundamento dos debates do campo educacional, tanto acerca da educação básica quanto da educação superior, e mais especificamente, da formação de professores(as), trouxe rebatimentos para o modo de pensar os Colégios de Aplicação; desse modo, é possível afirmar que, com o tempo, as finalidades dos Colégios foram se alterando, acompanhando as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade

De acordo com o Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica vinculadas às Universidades Federais de Ensino Superior (CONDICAP), os CAPs são mantidos e administrados pelas Universidades Federais;

portanto, enquadram-se nas prerrogativas estabelecidas pelo artigo 207 da Constituição Federal, o que implica em obedecer ao princípio conferido às Universidades Federais, no que diz respeito à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Abaixo, destaque de algumas das competências dos Colégios de Aplicação apresentadas pelo CONDICAP (2011):

- Oferecer o ensino de qualidade na Educação Básica visando à formação de crianças, jovens e adultos, capacitando-os para o exercício da cidadania;
- Constituir-se como campo para estágio e realização de atividades teórico-práticas na formação docente;
- Constituir-se como espaço de produção de conhecimento sobre a educação básica por meio de experimentação metodológica inovadora associada ao ensino, a pesquisa e a extensão;
- Constituir-se como campo de pesquisa, experimentação e avaliação do cotidiano escolar, oferecendo subsídio para inovação e consolidação de práticas educativas nos diversos níveis da Educação Básica;
- Participar de projetos de extensão por meio de editais institucionais;
- Oferecer cursos de formação continuada para os docentes da Educação Básica, a fim de promover o desenvolvimento, a ampliação e a divulgação de conhecimentos produzidos nos CAPs.

Pelo exposto, entende-se que os colégios vinculados às Universidades Federais tem um papel de protagonismo nos debates relativos à geração de políticas de educação básica no Brasil. Os Colégios de Aplicação investem esforços para se constituírem lócus de excelência na docência, pesquisa e extensão, e ainda de formação de futuros professores. Essa condição, comum a essas instituições, as credencia como interlocutores vigorosos no diálogo que precisa ser estabelecido entre os cursos de formação de professores e o Ensino Básico.

Nessa perspectiva, o Colégio de Aplicação da UFPE, por exemplo, e junto ao qual atua o autor desse trabalho, objetiva dar consecução a um projeto que possa avançar na vivência da tríade ensino, pesquisa e extensão, e, especialmente, aperfeiçoar-se naquilo que marca sua existência no domínio das Universidades Federais, isto é, o aprimoramento da qualidade da experimentação/inovação pedagógica, o aperfeiçoamento dos estágios dos cursos de licenciatura e pedagogia e o debate e a geração de um saber-fazer relativo ao ensinar e aprender no Ensino Básico.

## IMPLANTAÇÃO E CENÁRIO ATUAL

A chegada do Ensino do Teatro no CAP-UFPE, acontece após um debate intenso de interpretações controversas, ocorrido no segundo semestre do ano de 2009, sobre a distribuição de onze vagas para professores efetivos disponibilizadas pelo Ministério da Educação. Em meados do ano de

2010, abre-se concurso público com uma única vaga para a disciplina Teatro e as demais para as disciplinas de Artes Visuais, Música, Educação Física, Desenho, Matemática, Língua Espanhola, Sociologia, e três vagas para Língua Inglesa.

O Ensino do Teatro é implantado efetivamente no currículo do Colégio de Aplicação em 2011, sendo oferecido aos alunos dos 6º e 7º anos do ensino fundamental e aos alunos do 1º ano do ensino médio. Desde sua implantação de forma efetiva no currículo do Colégio de Aplicação a disciplina vem recebendo licenciandos em Teatro que para lá se deslocam no intuito de realizar seus estágios curriculares obrigatórios. Até 2011 todos os alunos da Licenciatura em Teatro, em sua fase final de formação acadêmica, realizavam seus estágios curriculares fora da UFPE. Com a abertura da disciplina Teatro no CAP uma pequena parte dessa demanda passa a ser atendida dentro da própria UFPE. Desta forma a Universidade começa a sanar um débito que havia com a formação de professores de Teatro.

Passados dois anos de sua implantação, completos em 2013, sentiu-se a necessidade de discutir a presença e configuração da disciplina no CAP-UFPE e as possibilidades de ampliação da referida linguagem a todo segmento do ensino fundamental.

Naquele momento era importante fazer o conjunto dos docentes compreender que o Ensino do Teatro deveria ser desenvolvido nos anos finais do ensino fundamental, do 6º e 9º ano, que compõe o CAP-UFPE, em que o aluno poderia entrar em contato com os conteúdos específicos da linguagem teatral, além de desenvolver as habilidades inerentes à formação de um indivíduo capaz de se colocar de forma crítica e sensível diante do outro, do mundo e de si mesmo. A ampliação do Ensino do Teatro para os 8º e 9º anos do ensino fundamental possibilitaria, conjuntamente com o Ensino das Artes Visuais e a Educação Musical, uma maior percepção e compreensão da Arte como linguagem, constantemente ressignificada com seus códigos e procedimentos específicos. A configuração da disciplina, na época, sendo oferecida apenas aos 6º e 7º anos do ensino fundamental no CAP, impossibilitava um melhor e mais adequado desenvolvimento da linguagem teatral.

A expansão para todo o segmento viria atender primeiramente não só as demandas do ensino e aprendizagem dos conteúdos formais do Teatro, mas, sobretudo, acesso aos seus modos operativos e a possibilidade da experiência estética de forma mais sistematizada e aprofundada. Desta forma o(a) estudante teria ao final do ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio um amplo e fértil conhecimento da linguagem teatral, podendo fazer uso dos seus códigos e procedimentos de forma apropriada e consciente. A apreensão da linguagem teatral não é imediata, ela necessita de informação, familiarização e frequência. Esses elementos são capazes de possibilitar ao indivíduo acesso ao

complexo sistema semiótico inerente ao universo do teatro. Sobre este aspecto nos fala Strazzacappa (2005):

Se a arte só se produz nas práticas sociais, também só pode ser aprendida pela mediação de outras pessoas. Não é o simples contato esporádico com algumas obras e muito menos a mera estimulação sensorial que fará com que alguém desperte uma sensibilidade para linguagens artísticas. Assim, mais que entrar em contato com, há a necessidade de se apropriar de, presente no fazer, experimentar, arriscar, testar, todas atividades inerentes à criação (STRAZZACAPPA; SCHROEDER; SCHROEDER, 2005, p.77).

A defesa que se fez, no documento elaborado e nos debates acontecidos nas diversas instâncias deliberativas do CAP, foi, reitera-se, da ampliação do Ensino do Teatro para os 8º e 9º anos do ensino fundamental. Além de todas as razões até agora apresentadas, com a proposta de ampliação das aulas de teatro seria possível uma similaridade com o Ensino das Artes Visuais e Educação Musical no tocante a relação quantitativa docente/disciplina, com a contratação de mais dois docentes efetivos para o Ensino do Teatro. Havia a necessidade premente de se qualificar o Ensino do Teatro dentro do CAP-UFPE, ampliando suas ações para os anos finais do ensino fundamental, tornando-o parte efetiva do conjunto das linguagens artísticas existentes no Colégio.

Por fim, após uma série de reuniões gerais para a defesa da proposta de ampliação da disciplina Teatro, no dia 13 de setembro de 2013, em Reunião de Pleno, o conjunto dos docentes decidiu pela ampliação da disciplina Teatro apenas para os 8º anos. Com a decisão tomada destinou-se ao próximo concurso para professor efetivo uma única vaga para a disciplina Teatro. Vale lembrar que nesse momento o CAP-UFPE também estava discutindo a distribuição de possíveis vagas para contratação de professores efetivos.

Ainda assim, o Ensino do Teatro no CAP-UFPE, em seu quarto ano de implantação, já se faz presente de forma significativa no cotidiano escolar, possibilitando aos alunos, estagiários e corpo docente, uma melhor compreensão da linguagem teatral. Neste sentido entende-se que:

O sucesso ou fracasso do Ensino do Teatro vai depender, concretamente, de sua presença na escola e de um currículo que forneça as possibilidades da experiência estética para os sujeitos do processo educativo, envolvendo os seus interesses reais, a livre expressão, o fazer sistematizado, a fruição compreensiva, o entendimento das conexões históricas e dos contextos estéticos vinculados a culturas diversificadas (SANTANA, 2010, p. 217).

O currículo que vem sendo estruturado compreende o conhecimento não como uma

revelação ou apenas um reflexo da realidade ou da natureza, mas sim o resultado de todo um processo de criação e interpretação individual e coletiva, portanto, social. Ao direcionar as reflexões para o campo do currículo, ancora-se em Williams (1992), uma vez que se entende que este autor enriquece o modo de pensar a abordagem essencialista para o Ensino do Teatro por considerar a organização curricular, como uma parte da cultura que foi escolhida como importante, em determinado tempo histórico, para ser escolarizada. Como também compactua-se com a visão de Silva (2011, p. 133) quando afirma que “a cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla”. O currículo carrega as marcas das tensões estabelecidas no campo das relações sociais. A partir desse posicionamento torna-se impossível pensar o currículo como uma simples listagem de conceitos técnicos ou fundados nas concepções de ensino, eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se como o posicionamento de Silva (2011) que o currículo não pode ser pensado sem uma reflexão verticalizada das relações de poder que determinaram e determinam a inclusão ou não de um dado conhecimento. Segundo Carvalho (2009), o currículo é um dispositivo cultural na seleção dos objetos de saber, que também são objetos de poder, e na produção de

subjetividades de classe, geração, raça, etnia, gênero e sexualidade.

Entende-se que pensar currículo na educação básica significa concebê-lo como um texto cultural que estrutura as relações sociais, as relações de poder, direito e deveres, noções de tempo e espaço, identidades e valores. A presença do Ensino do Teatro em toda escolaridade é importante porque é igualmente importante a presença do Teatro na sociedade. O seu caráter transgressor, crítico e reflexivo alia-se, dentro da escola, à sistematização da experiência estética, elemento fundante para a formação humana dos(as) nossos(as) estudantes(as).

Os Colégios de Aplicação por serem espaços laboratoriais apoiados no tripé ensino-pesquisa-extensão, tornam-se espaços pedagógicos dados à pesquisa, à investigação e reflexão sistemática. As suas contribuições para o campo da formação de professores, experimentação curricular, desenvolvimento de novas metodologias, discussão de políticas públicas para educação são inegáveis, e todas elas, fruto de muitos enfrentamentos políticos dentro e fora das universidades. A diversidade dos campos de conhecimento e dos fazeres pedagógicos confere aos Colégios de Aplicação um protagonismo que precisa ser garantido, cada vez mais, pelos que compõem o corpo técnico e docente. Isso requer uma postura absolutamente vigilante, atenta, cuidadosa, estratégica, e, sobretudo, política, a fim de se garantir a permanência dos Colégios de Aplicação como um espaço propositivo, crítico e reflexivo.

### REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, C. M. (2011). *Teatro pós-dramático na escola* (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala). São Paulo: Unesp.
- BRASIL. (1971). *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: D.O.U..
- \_\_\_\_\_ (1996). *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: D.O.U..
- CAMAROTTI, M. (1999). *Diário de um Corpo a Corpo Pedagógico*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- CARVALHO, R. T. (2009). *Escola e diferença cultural: o debate da diferença cultural no campo do currículo da educação básica*. In: SCOTT, P.; LEWIS, L.; QUADROS, M. T. (orgs.). *Gênero, Diversidade e Desigualdade na Educação: interpretações e reflexões para formação docente*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- CONDICAP (2011). *Os Colégios de Aplicação das IFEs no Âmbito da SESU/MEC*. Disponível em [www.apesj.org.br/wp-content/uploads/Documento-Condicap.doc](http://www.apesj.org.br/wp-content/uploads/Documento-Condicap.doc).
- \_\_\_\_\_ (2012). *Portifolio Condicap: Escolas de Aplicação Federais*. Condicap: no prelo
- DESGRANGES, F. (2006). *A Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec: Mandacaru.
- GALIANI, C.; MACHADO, M. C. G. (2011). *A Escola Proposta por Dewey: um Espaço de Valorização da Experiência e Formação do Sentimento Democrático*. Disponível em : [www.portalanpedsul.com.br](http://www.portalanpedsul.com.br).

- JAPIASSU, R. (2001). *Metodologia do Ensino de Teatro*. Campinas – SP: Papirus.
- MARQUES, A. E., et al. (2011). *O Valor Contributivo dos Colégios de Aplicação em Universidades Federais: o caso do núcleo de educação da infância (Nei) na UFRN*. VIII SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/artigos11/46714707.pdf>.
- ROCHA, V. L. P. (2003). *Novas diretrizes curriculares: novas práticas, ensino de teatro*. In: SANTANA, A. P.; SOUZA, L. R.; RIBEIRO, T. C. C. (coord.). *Visões da Ilha: apontamentos sobre teatro e educação*. São Luiz, 2003.
- SANTANA, A. P. (2010). Os Saberes Escolares, a Experiência Estética e a Questão da Formação Docente em Artes. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, 15., Belo Horizonte, 2010. *Anais*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, T.T. (2011). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- STRAZZACAPPA, M.; SCHROEDER, J. e SCHROEDER, S. (2005). *A construção do conhecimento em arte*. In: BITTENCOURT, A. e OLIVEIRA JR. (org.). *Estudos, Pensamento e Criação*. Livro 1. Campinas: FE-Unicamp.
- WILLIAMS, R. (1992). *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

---

<sup>1</sup> Professor de Teatro do Colégio de Aplicação – UFPE, Mestrando em Educação, Culturas e Identidades – UFRPE/FUNDAJ.