

Docência em Teatro e transdisciplinaridade: a experiência do Projeto Amora do Colégio de Aplicação da UFRGS

*Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues**

Resumo: O trabalho propõe-se a analisar o ensino de Teatro desenvolvido no contexto da Educação Básica numa perspectiva de abordagem transdisciplinar para o conhecimento da experiência do Projeto Amora do CAp/UFRGS. Ao oferecer um processo contínuo de estruturação de esquemas que possibilita aos estudantes realizar operações cognitivas de identificação (o que é só do Teatro), de comparação (o que não é só do Teatro) e de relação (o que é do Teatro e de outras disciplinas), as ações pedagógicas do Projeto Amora permitem que se formulem generalizações acerca do ato teatral. Através da análise dos resultados da pesquisa desenvolvida na dissertação de Mestrado, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, que gerou este artigo, foi possível consolidar a ideia de que as especificidades do campo de conhecimento podem se destacar na abordagem transdisciplinar.

Palavras-chave: Pedagogia do teatro; Epistemologia; Currículo; Transdisciplinaridade.

Abstract: The work is proposed to analyze the teaching Theater developed in the context of basic education in a perspective of transdisciplinary approach to the knowledge of the experience

* Professora de Teatro, lotada no Departamento de Expressão e Movimento do Colégio de Aplicação – UFRGS. Mestre em Artes Cênicas pela UFRGS. E-mail: lisinei@cap.ufrgs.br

of the Projeto Amora of CAp/UFRGS. To offer a continuous process of structuring schemes that allows students to perform cognitive operations of identification (which is the only theater), comparison (which is not only the Theatre) and (what is the theatre and other disciplines), the pedagogical actions on Projeto Amora allow you to formulate generalizations about the theatrical act. Through the analysis of the results of the research developed in the thesis, defended at the postgraduate program in performing arts and that generated this article, it has been possible to consolidate the idea that the specifics of knowledge can highlight on transdisciplinary approach.

Keywords: Pedagogy of theatre; Epistemology; Curriculum; Transdisciplinarity.

Introdução

A busca pelas especificidades da docência em Teatro no âmbito da Educação Básica e a sua relação com o paradigma contemporâneo da transdisciplinaridade nortearam a pesquisa que gerou este artigo.¹ Ao identificar na transdisciplinaridade um modelo emergente, tanto na educação escolar como nos processos artísticos, procurei investigar uma prática docente na qual fosse possível contemplar tal característica. Devido às características dos seus pressupostos teóricos adotados, das práticas pedagógicas empreendidas e das reflexões elaboradas pelo coletivo de seus professores, o *Projeto Amora* do CAp/UFRGS foi escolhido como o campo para essa pesquisa.

Numa breve retomada de algumas inquietações epistemológicas, que me acompanhavam na fase inicial da pesquisa, indaguei como a arte poderia se inserir na discussão sobre a divisão

¹ Desenvolvida entre 2010-2012, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC/UFRGS), a Dissertação de Mestrado denominada “Teatro e Transdisciplinaridade: a experiência do *Projeto Amora* do Colégio de Aplicação da UFRGS” foi orientada pela Prof^a Dr^a. Vera Lucia Bertoni dos Santos.

do conhecimento em disciplinas como algo a ser superado. Se o pensamento sistêmico constituiu uma ruptura dos paradigmas ditos “cartesianos” para as ciências, poderia também conter as reflexões sobre o campo do saber artístico? Se os paradigmas da arte não se contrapõem, podendo conviver de forma concomitante como concepções estéticas, tal discussão seria necessária para pensar a arte na escola?

Se o reconhecimento da educação em Arte no currículo da Educação Básica em suas especificidades ainda é recente², seria oportuno inserir a discussão sobre a articulação de tais saberes? Os docentes em atividade nas escolas de Educação Básica provavelmente convivem com esse paradoxo da função da arte no contexto pedagógico.

Nos meus questionamentos progressos sobre a organização escolar, fora possível reconhecer na transdisciplinaridade um aspecto “transgressor”, que adentrou na instituição escola através de pressupostos teóricos difundidos especialmente na segunda metade do século XX.

Os atos de brincar e de atuar cenicamente, como integrantes do currículo oficial da Educação Básica, foram legitimados pelas teorias cognitivistas, que compreendiam o lúdico como recurso e como ação de aprendizagem. Tais perspectivas podem indicar mais um dos aspectos transgressores da pedagogia contemporânea: a presença da corporeidade no processo de aprender.

Na contramão da vocação escolástica reguladora, reconheci que o CAP e o *Projeto Amora* puderam desconstruir a “grade curricular” de diferentes formas, ressignificando os tempos e os espaços para as aprendizagens escolares e ousando a prática da perspectiva interacionista que investe na autonomia e no desenvolvimento moral dos estudantes.

² O ensino do Teatro, nas propostas curriculares brasileiras, foi visto como área do conhecimento específica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996 (Lei 9394/1996). A educação em arte, até então, não era especificada a partir de campos de conhecimento que contemplavam formas específicas de expressão, mas sim, denominada genericamente de “educação artística”.

Ao longo deste estudo, constatei que a forma de conceber o currículo está impregnada de ideologias; que o currículo e suas abordagens evidenciam as tensões internas das instituições; e que a concepção dos saberes sobre cultura corporal, expressão artística e movimento humano, como menos necessários do que os campos dos saberes das ciências exatas e da natureza, da comunicação e das ciências sócio-históricas, ainda rendem debates acalorados e evidenciam uma hierarquização para o conhecimento.

Sem a pretensão de estabelecer teorias conclusivas acerca da abordagem transdisciplinar associada ao ensino de Teatro na Educação Básica, objetivei trazer a experiência do *Projeto Amora* para enaltecer o seu pioneirismo no trato desses questionamentos epistemológicos, assim como na ressignificação do estudo do Teatro.

Projeto Amora do CAp: uma experiência de ensino, pesquisa e extensão

Os aspectos metodológicos desta pesquisa iniciaram pela discussão da polissemia envolvendo a palavra disciplina e pela associação que Silva (2011) propõe do currículo como um documento de identidade da escola; seguiu pela apresentação das características do estudo e pelos critérios de escolha do *Projeto Amora* como campo da investigação; trouxe dados gerais sobre o projeto, localizando-o no CAp/UFRGS, caracterizando seus propósitos como ação de ensino, pesquisa e extensão, e finalizou expondo aspectos das suas peculiaridades como ação pedagógica.

Na sequência, enfoquei os procedimentos de coleta e de apreciação de dados, considerando os objetivos da investigação e suas possibilidades de análise.

O trabalho desenvolvido configurou-se como um estudo de caso, de cunho qualitativo.

Pelo fato dessa modalidade de investigação trabalhar com múltiplas fontes e dados, foi possível compilar materiais

que partiram dos documentos oficiais da escola, das produções textuais dos alunos e das reflexões dos docentes envolvidos no *Projeto Amora* entre os anos de 1996 a 2011, recorte de tempo selecionado para este estudo. Tais materiais foram selecionados por conter, de forma direta (explícita), ou indireta (as reflexões das ações), os registros sobre as aprendizagens construídas pelos estudantes envolvidos no projeto.

O fato de o *Projeto Amora* constituir uma pesquisa-ação em andamento tornou peculiar este estudo, que se tratou, portanto, de uma “pesquisa sobre outra pesquisa”, na qual desempenhei, concomitantemente, os papéis de informante e de pesquisadora³.

A transdisciplinaridade na ação pedagógica do *Projeto Amora*

As categorias de estudo que resultaram da análise das múltiplas fontes utilizadas para a coleta de dados, apesar de interdependentes, foram seccionadas a fim de facilitar a análise, sobre as quais discorro brevemente a seguir.

A concepção de conhecimento interacionista nas relações interpessoais e na gestão da escola

A primeira versão do *Projeto Amora* a que tive acesso datava de 1998. Desta última, destaquei o seguinte texto:

No cenário mundial se constatam modificações aceleradas nas diferentes instâncias de relações dos sujeitos entre si, com os outros seres da natureza e com o mundo do trabalho, da cultura e do conhecimento. Na educação interessam sobremaneira modificações nas relações que se dão no espaço da escola – professor/aluno, aluno/aluno, professor/professor e professor/aluno/conhecimento – com vistas ao desenvolvimento de relações sociais comprometidas não só com as essências singulares, mas com o coletivo. Interessa também sua inserção no meio ambiente natural, cultural e tecnológico. [...] Modifica-se o conceito de espaço e

³ Nos anos de 2003, 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011, integrei o coletivo de docentes que participou da ação.

de tempo. Há uma produção de conhecimento em progressão geométrica. As novas tecnologias, ao mesmo tempo em que se constituem em ferramentas poderosas para o manejo das informações, para a geração de novos conhecimentos, para as trocas simbólicas, oferecem transformações substanciais para a comunicação entre os homens.

Conforme constatei nos documentos consultados, o *Projeto Amora*, desde a sua criação, propunha-se a buscar procedimentos metodológicos específicos para dar conta de uma mudança nas relações institucionais escolares. Ao descrever tais metodologias, destaquei as que se referiam às práticas que viriam a ser adotadas pela escola, pelos professores, pelos estudantes e pelas suas famílias.

Quanto à escola, foi necessário garantir, por parte das chefias⁴, a dedicação exclusiva do grupo de docentes ao *Projeto Amora*. Essa dedicação permitia a gestão do espaço e do tempo escolar, de modo a atender as demandas discentes individualizadas e centradas no processo de aprendizagem.

Organizados de forma a reunir professores e estudantes em atividades integradas, os horários semanais levavam em consideração o interesse e as necessidades dos estudantes, assim como proporcionavam o desenvolvimento de propostas pedagógicas para a nascente tecnologia de comunicação e informação (TIC), colocando o CAp como um destaque no que tange à inclusão digital, em âmbito nacional e internacional.

Outro procedimento de gestão imprescindível eram as reuniões semanais de professores. A existência de um espaço físico destinado a ser a sala do *Projeto Amora*, frequentada por seus integrantes, oferecia a oportunidade de construir uma referência concreta para o desenvolvimento do *Projeto Amora*. Nessas reuniões, era possível a avaliação contínua dos processos de ensino-aprendizagem e a organização do planejamento coletivo de atividades. Contudo, a gestão desse modelo apresentava tensões, como pude reconhecer no depoimento a seguir:

⁴ Compreende-se a direção da escola e as chefias de departamento.

Uma das grandes críticas que o *Projeto Amora* sofria era o fato de possibilitar ao professor “esconder-se”, ou seja, retirar-se das atividades integradas, deixando inclusive de colocar-se no horário por semanas. Isso fragilizava a proposta e acabava engessando o horário. Esse aspecto administrativo evidenciava uma falta de pulso ou ainda de poder por parte do coordenador do *Projeto Amora* (Professor 1).

O fato do horário das disciplinas não ser fixo acarretava uma liberdade na gestão dos tempos para as atividades de ensino que, por vezes, era incompreendida pelos docentes que relutavam em integrar a experiência.

Outro aspecto a ressaltar, no que se refere à função docente, é o de que o professor integrante da equipe do *Projeto Amora* podia atuar em múltiplas situações na rotina escolar. Sendo obrigatoriamente especialista na sua disciplina de origem e o tutor de um grupo de estudantes, poderia ainda assumir a *articulação* de uma das turmas, a *assessoria* ou a própria coordenação do projeto, além de outros cargos administrativos do CAp. Caso assumisse o papel de articulador, suas funções multiplicariam-se, pois ele se tornaria o professor de referência da turma e entraria em sala de aula sistematicamente, a fim de elaborar ações pedagógicas que pudessem estabelecer relações entre as muitas rotinas vividas. Sobre o papel do “professor articulador”, o documento de 1998 descreve o seguinte:

Cabe ao professor articulador: destacar as possíveis áreas de interesse e/ou necessidades dos aprendizes e preparar desafios e problemas estimulantes; organizar o contexto de aprendizagem; organizar os materiais didáticos nos repositórios do servidor da rede telemática; articular os especialistas, que podem ser acessados pela *Internet*; subsidiar o grupo de professores especialistas sobre os possíveis contextos cotidianos dos estudantes; participar na análise da ação, avaliação da tecnologia usada e planejamento de novas ações; proporcionar *feed-back* e reforçar a integração entre os conceitos trabalhados. [...] A característica principal do articulador é ajudar a combinar objetivos, interesses e estilos de aprender dos alunos com determinadas condições curriculares e tecnologias de ensino. [...]

Conforme constatei nos documentos consultados, o *Projeto Amora* propunha-se a buscar procedimentos metodológicos

específicos, para dar conta de uma mudança nas relações institucionais escolares. A ação docente no *Projeto Amora* partia da premissa que para a elaboração das aulas deveriam ser levadas em consideração as necessidades cognitivas e as curiosidades epistemológicas dos estudantes. Tal perspectiva invertia a lógica da “lição coletiva” e também de uma seleção de conteúdos previamente preparados pelos professores. A prática de um modelo relacional inspirado numa concepção interacionista de construção de conhecimentos é exemplificada pela fala de um dos docentes entrevistados.

Lembro que eu não queria ficar sem entrar no horário. Havia um desejo visceral de atuar e de “jogar-se” no quadro de horários. O tempo das aulas em cada turma era dividido pela argumentação, conforme os projetos que estavam em andamento em cada uma das turmas. [...] O grande ganho no *Projeto Amora* foi o professor permitir-se não saber e poder propor-se a pesquisar junto com o aluno. Havia uma demanda emocional muito grande do professor, a escola “ia junto” no caminho para casa. Foi possível desmistificar e vencer a resistência em relação à tecnologia. Eu tinha um desconforto em não saber lidar. Eu tinha acesso ao computador, mas não tinha familiaridade pela “novidade” (Professor 3).

O professor colocava-se também no lugar de aprendiz, podendo “trocar saberes” com seus colegas e com os estudantes, exigindo dos profissionais uma aceitação ao que se refere à epistemologia de caráter construtivista e interacionista. O depoimento a seguir enfoca essa questão:

O CAp sempre foi um espaço de alunos com muita riqueza cultural. Isso exigia do professor uma formação continuada, o que consistia em estímulo constante ao trabalho. No *Amora*, que já surgiu no Campus do Vale e com um perfil diferente dos estudantes do centro, reencontrei esse desafio porque a proposta trabalhava sempre com o novo, o inusitado, reinventando-se constantemente (Professor 1).

A docência compartilhada representou uma mudança relevante nas relações interpessoais na escola. Tal prática, que atualmente se mostra corriqueira em todos os níveis de ensino, não era comum quando o *Projeto Amora* iniciou. Sobre isso, destaquei um dos depoimentos:

A docência compartilhada foi surpreendente! Uma ruptura com o isolamento do professor. Completamente diferente do que se via, onde cada docente ocupava isoladamente seu espaço. Isso me causa uma sensação semelhante ao pensamento contemporâneo, onde se encontra o sentido na experiência (Professor 3).

Se o binômio afeto-cognição e a aprendizagem colaborativa eram objetivados em relação aos estudantes, seria coerente que os docentes também pudessem relacionar-se entre si imbuídos de tais propósitos.

Justamente a abordagem do uso da tecnologia de informação com o propósito de formação de ambientes de aprendizagem colaborativa me levou a selecionar esse dado como relevante, em conjunto, é claro, com a ideia explícita da informática como conhecimento transdisciplinar. A concepção de conhecimento interacionista nas relações interpessoais do CAP encontrou, nos meios telemáticos, mais uma possibilidade de expressão.

Além da exigência de construir novas relações interpessoais para dar conta de um novo modelo educacional, foi necessário também reorganizar a gestão dos espaços e do tempo de uso dos mesmos na escola.

Na fase de início da implantação do *Projeto Amora*, houve uma ruptura total com a rotina escolar pois, diariamente, havia encontros de projetos de pesquisa e, oportunamente, as aulas especializadas, para dar conta dos conceitos que surgiam como desafios.

Organizávamos o grupo semanalmente, de acordo com a demanda. Não havia uma fixação dos horários. [...] As aulas não eram segmentadas por conceitos, eu buscava diferentes formas para os diferentes grupos. [...] Nas reuniões, gerenciávamos o tempo e o espaço das aulas, e apagávamos os “incêndios” (Professor 4).

Tantas rupturas necessitavam de um acompanhamento especial por parte da família dos estudantes e dos docentes. Conforme a idade dos estudantes, a conduta necessária ao grau de autonomia oferecido na rotina escolar requeria uma cuidadosa preparação. Sempre foi de fundamental importância o apoio das

famílias, no sentido do reconhecimento e da confiança nas especificidades do *Projeto Amora* quanto à sua estruturação curricular, bem como à própria função do CAP como escola-laboratório.

No depoimento do Professor 1, aparece a seguinte constatação: “[...] estávamos construindo uma nova forma de abordar o currículo e as relações humanas com as assembleias⁵, as aulas de articulação e a liberdade de deslocamento pelo espaço escolar [...]”.

As considerações de Icle (2006, p.24) sobre a concepção de sujeito epistêmico vão ao encontro desta opção teórica adotada no *Projeto Amora*:

A ideia-mestra que situa o trabalho de Piaget como uma teoria da interação é a certeza de que o conhecimento está na ação do sujeito. É no resultado da ação que o sujeito identifica ou toma consciência de si próprio e assim constitui o mundo. [...] Por meio da coordenação de ações, classificando, organizando, comparando, o sujeito edifica não só os conteúdos do que sabe como também as estruturas que suportam e possibilitam tais conteúdos.

Como exemplo desse tipo de elaboração, transcrevo um depoimento de um estudante da turma *Amora 2/2010* sobre sua concepção de “aula de Teatro”.

Eu entendi que (*há*) o nosso corpo, o corpo humano, dentro do que é o teatro. O teatro é os humanos representando para outras pessoas e o espaço é o local onde trabalhamos ou imaginamos. No ano passado eu não sabia o que esperar do teatro, não tinha uma hipótese, mas hoje eu sei que teatro não é só ficar ensaiando peças, é também alegria, diversão, ensaios, brincadeiras e muito trabalho em equipe, em outras palavras é união (Aluno 1).

Tal registro é resultado de uma entrevista avaliativa trimestral na qual se colocava como enunciado “[...] descreva uma aprendizagem significativa desse semestre”. O registro realizado demonstra que o estudante identificou os elementos teatrais

⁵ As assembleias são eventos previstos no *Projeto Amora* e consistem em reuniões agendadas entre o grupo de professores e o coletivo de estudantes a fim de deliberar acerca de uma pauta extraordinária àquelas tratadas nas reuniões de articulação.

que foram abordados. Estabeleceu comparações e registrou um conceito próprio que, embora ainda não contemplasse de forma precisa as terminologias pertinentes ao campo do conhecimento, evidenciou um processo de aprendizagem. Seu texto demonstra que ele coordenou ações na medida em que ele utilizou de forma apropriada termos como *hipótese*, *corpo humano* e *equipe*, empregados também nas demais disciplinas.

Selecionei esse depoimento porque o estudante concluiu o seu relato com a expressão *equipe*, que caracteriza um dos princípios do projeto: o fomento aos processos colaborativos para o ato de aprender.

Os relatos e reflexões aqui expostos evidenciaram apenas em parte os desafios enfrentados pela comunidade escolar do CAp para acolher e desenvolver o *Projeto Amora*.

Na análise dos seus processos foi possível constatar que a abordagem interacionista ofereceu um território fértil para os experimentos pedagógicos que buscavam contemplar a complexidade do saber.

A perspectiva interacionista e o modelo pedagógico relacional

O objetivo de detalhar a perspectiva interacionista e o modelo pedagógico relacional surgiu pelo reconhecimento do currículo como um documento de identidade através do qual se inicia a concepção das propostas de ensino-aprendizagem.

A mudança do paradigma educacional, de um enfoque centrado em conceitos estratificados, seriados e previamente selecionados pelos docentes, para um modelo que objetivava a investigação e o estabelecimento de relações entre os saberes, não foi a prerrogativa do *Projeto Amora*. Essa mudança é que parecia legitimar a existência do projeto como uma resposta a tais movimentações pedagógicas. Colaborou para isso a difusão dos estudos da epistemologia genética e das ideias do então denominado “construtivismo na educação”.

Conforme se pode ler no documento eletrônico que descreve o *Projeto Amora* (1998):

[...] a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade assumem papel, não só relevante, no entanto, fundamentalmente, instigante, na medida em que falar nelas supõe, antes de tudo, disciplinaridade. [...] Assim, trabalhar por disciplinas pode significar não considerar a realidade como um todo. Como temos estudado na epistemologia genética, a inteligência humana apreende sistemas de significações como totalidades indiferenciadas, que operatorialmente vai diferenciando em subsistemas de relações até poder reestruturá-los em novos todos.

O *Projeto Amora* caracterizou sua proposta pela ruptura com a organização de sequências temporais de conteúdos e a hierarquização das disciplinas, como já dito anteriormente. Isso remete ao ideário filosófico das teorias para a abordagem do currículo nas quais o estudante não é considerado nem uma “tábula rasa” nem um ser biologicamente apto a toda e qualquer aprendizagem, mas sim que a sua interação com o seu entorno cultural é que impulsiona os processos de aprendizagem. Considerar a necessidade de interações entre os estudantes e os objetos de aprendizagem é fundamental para que os atos educativos e a pedagogia tornem-se, portanto, relacionais.

A utilização do termo *relacional* justifica-se pela consideração acerca das demandas de ações dos estudantes a fim de nortear as ações docentes. Becker (2012, p.1) explica a pedagogia relacional da seguinte forma:

Assim como na postura empirista temos o predomínio das sensações como fontes do conhecimento, numa postura apriorista temos a percepção (penso, aqui, na *Gestalttheorie*) definindo as relações entre sujeito e objeto, na epistemologia interacionista, construtivista ou dialética (ou todas essas ao mesmo tempo, como acontece em Piaget) sujeito e objeto constituem-se estritamente pela relação; nem sujeito, nem objeto são a priori. Ao contrário, constroem-se. Tudo isso, porém, disparados ou realizados por um fator fundamental: a ação do sujeito. O ser humano organiza-se organizando o mundo.

A valorização dos saberes e das ações dos estudantes, a docência compartilhada e a perspectiva interacionista para o conhecimento mostraram-se como as escolhas para as práticas do *Projeto Amora*, no sentido de construir uma pedagogia relacional. Como foi exposto por um dos entrevistados:

Na minha trajetória docente busquei tratar a construção de conhecimento de forma integrada com os estudantes (saberes prévios, relato de experiências, aplicações práticas) e com os professores das demais áreas do conhecimento. No entanto, só consegui trabalhar assim, com outros professores, de forma efetiva, no *Projeto Amora* (Professor 4).

Nesse sentido, a organização da grade de horário escolar dos estudantes prevendo uma carga maior de períodos para uma ou outra disciplina foi totalmente desconstruída na proposta do *Projeto Amora*. A distribuição do tempo em sala de aula passou a ocorrer em função das intervenções pedagógicas planejadas, de modo a suplantar a ideia de hierarquização dos saberes e do compromisso em atender às tradicionais listagens previstas para cada série.

Uma das estratégias de ação adotadas foi a formação de *redes conceituais* ou *plataformas temáticas*, que consistiam em um conjunto de atividades docentes que poderiam ser disciplinares ou transdisciplinares, partindo de noções como as de *espaço*, *tempo* ou *mito*, por exemplo. A necessidade de compreender tais noções nas aulas especializadas aparecia para os docentes em forma de questionamentos dos estudantes diante dos seus próprios objetos específicos de estudo, conjecturados nas aulas de *projetos de aprendizagem*.

Ao ser questionado especificamente sobre as ações transdisciplinares no *Projeto Amora*, um dos entrevistados disse:

Acredito que em muitos momentos isto ocorre sim. Isso se dá quando se elaboram estratégias metodológicas que não consistem em atividades especializadas para uma ou duas aulas, por exemplo, mas sim quando é constituído um conjunto de ações pedagógicas organizadas e articuladas levando em conta objetos comuns, noções e conceitos, a serem desenvolvidos por várias áreas do conhecimento em momentos diferentes e complementares do currículo escolar (disciplinas, oficinas, projetos,

assessorias, articulação, assembleias), visando aprendizagens significativas por parte de todos que participam desse processo (Professor 6).

Dentre as atividades citadas pelos entrevistados como momentos de transdisciplinaridade, destaco os *Projetos de Aprendizagem*. A importância dos *Projetos de Aprendizagem* para um modelo pedagógico relacional é a de que os mesmos constituem um método de aprendizagem focado essencialmente na autonomia, tendo como referencial teórico os estudos de Hernández e Ventura (1998) e o conjunto das produções acadêmicas acerca da teoria da epistemologia genética. Sobre os projetos de aprendizagem, um dos entrevistados destacou:

Ao longo da trajetória de cada projeto são considerados e analisados os diferentes caminhos percorridos pelos alunos para chegarem às soluções dos problemas propostos. O trabalho é operacionalizado através de atividades com os estudantes em encontros sistemáticos do grupo de pesquisa. [...] Os encontros do grupo de pesquisa são reuniões semanais de subgrupos com vistas ao reforço teórico e ao planejamento parcial; reunião coletiva semanal para reflexão sobre a ação e planejamento das ações subsequentes. O mesmo movimento que o corpo docente realiza, os estudantes realizam para o desenvolvimento de suas pesquisas (Professor 6).

Ao longo dos anos, a forma de organizar os tempos e espaços para as aulas foram sofrendo ajustes. O fato da mobilidade constante dos integrantes do corpo docente e o próprio pioneirismo das propostas pedagógicas como um todo gerou isso.

Por todos os relatos que ouvi para a minha pesquisa, e noutras possibilidades de reflexão sobre o projeto, percebi a necessidade de uma tomada de consciência dos docentes em relação ao compartilhamento dos seus saberes e a visualização dos campos do conhecimento de forma menos estanque. Percebi também que isso ocorre em tempos distintos para cada professor.

Nas entrevistas realizadas com os docentes, apareceram relatos de situações de aprendizagem significativa para os estudantes e para si, nas quais a concepção interacionista pôde efetivar-se pela via da articulação dos saberes.

Concluo essa análise sobre a perspectiva interacionista e o modelo pedagógico relacional com o depoimento de um dos docentes entrevistados, o qual se refere aos projetos como atividades que respondem ao que pude compreender como sendo essa categoria:

Destaco também os “Projetos de Aprendizagem” em que professores orientavam conjuntamente e sobre os mais diversos temas, nem sempre de sua área e que buscavam além da iniciação científica o desenvolvimento da autonomia, da busca por métodos e respostas para suas perguntas (Professor 2).

O reconhecimento do teatro como área de estudo

O tema do reconhecimento do teatro como área de estudo foi abordado ao longo da pesquisa do ponto de vista da legislação, bem como nas obras da pedagogia do Teatro que foram referenciadas, mas a temática tornou-se uma categoria de análise quando observei a incidência de citações quanto às especificidades do estudo do teatro. Isso aconteceu em todos os documentos que foram acessados no decorrer da pesquisa, inclusive os fornecidos pelos estudantes.

Início pelo que encontrei no Regulamento interno do CAP quanto ao ensino da arte. O documento trata das normas de funcionamento da escola e normatiza o Teatro como uma disciplina pertencente ao Departamento de Expressão e Movimento (2006 p.11-12). Tal Departamento abriga também as áreas de Artes Visuais, Educação Física e Educação Musical⁶.

Outro aspecto a ser destacado nos pressupostos teóricos que estão enunciados nas “ações pedagógicas do marco epistemológico” (criados no ano 2000), aparece o caráter de experimentação como parâmetro para as ações educativas:

⁶ Esse documento foi acessado no gabinete da direção do CAP, através da visualização de um processo administrativo que tramita desde o ano de 2006 e que intenciona a regulamentação do CAP como Unidade da UFRGS, o que já ocorre de fato, mas ainda não de direito. Não está publicado em nenhum site ou regimento interno da UFRGS.

O Colégio de Aplicação tem como pressuposto em sua prática a permanente releitura, a resignificação da sua base teórica buscando contemplar teorias que irão auxiliar no encaminhamento de suas propostas curriculares. O aluno é fruto de uma construção social, e não apenas pessoal. A sua construção, com e no meio sócio-histórico, é um processo que se desenvolve ao longo de sua existência, em construção e reconstrução permanentes, caracterizando-se pela incompletude. [...] O conhecimento, dentro de seu caráter provisório, passa a adquirir sentido quando oportuniza elos entre o saber teórico e a práxis, promovendo a articulação com o mundo do trabalho e a sociedade da informação.

Ao compreender que tal perspectiva anuncia a intenção em articular os saberes de forma contextualizada aos saberes cotidianos, identifiquei no CAP a intenção em manter a noção de “conceitos estruturantes para as áreas”. Esses conceitos seriam articulados posteriormente a partir da prática e dos objetivos que os estudantes teriam em cada etapa de suas aprendizagens.

Para compreender como a “articulação com o mundo do trabalho e a sociedade da informação” se deu na área de Teatro, antes e depois do início do *Projeto Amora*, optei por buscar os diferentes formatos curriculares que a área de Teatro adotara.

Assim, sistematizei o relato a seguir, seguindo uma ordem cronológica. Os documentos mais antigos aos quais tive acesso foram registros datilografados, assinados pela Professora Olga Reverbel, que sistematizaram as primeiras propostas de ensino para o Teatro no CAP. Esses registros encontravam-se sem data, mas se presume que sejam do período entre 1969 e 1978, período no qual a professora exerceu suas atividades no CAP. Nesses registros, depois transformados em livros, foi possível encontrar conceitos que se reportam às correntes do Jogo Dramático, de origem francesa.

Nas revistas *Cadernos do Aplicação*, publicadas entre os anos de 1987 e 1994, foi possível localizar artigos tratando das concepções teóricas que norteavam o trabalho da disciplina de Teatro no CAP, o que permitiu identificar a inserção do Teatro como componente curricular de frequência obrigatória e reconhecer

as atividades de acompanhamento aos estágios curriculares dos graduandos como parte das atribuições dos professores do CAP.

Os profissionais que atuavam na então chamada “Divisão de Teatro”, participavam de forma ativa nas pesquisas e nos debates sobre arte-educação. Pude observar isso pelos relatos de experiências e artigos publicados, que referiam a literatura especializada de então. Selecionei o trecho de um artigo de Malinoski (1993, p. 25) que corrobora para tais constatações:

[...] para a criança o que importa é FAZER TEATRO (por isso “as pecinhas” são tão bem sucedidas). Todos devem ter o direito de fazer teatro (e de serem aplaudidos no final), sem que isto se restrinja apenas aos mais desinibidos, como acontece na maioria das dramatizações que são realizadas por professores de outras disciplinas que resolvem “fazer apresentações” com seus alunos. Nestes casos, apenas os “melhores” são brindados, mantendo, diríamos até *agravando-se* as desinibições dos demais. Para que isto não aconteça, é preciso que um PROCESSO teatral seja desencadeado, o que envolve tempo, paciência quanto à superação das inibições naturais de cada criança e, principalmente, conhecimento quanto aos objetivos que se pretendem atingir. E é por isso que nós não nos preocupamos em adotar a concepção Contextualista de ensino, nem, tampouco, a Essencialista. Tiramos, é verdade, de cada uma delas o que de melhor podem nos dar para o bom desenvolvimento dos nossos alunos, preocupando-nos, isto sim, com o despertar do ARTISTA que existe adormecido em cada criança.

Esse texto suscita o impacto que a abordagem sistêmica para os conteúdos das disciplinas, proposto pelo *Projeto Amora*, deve ter provocado na comunidade escolar. A abordagem transdisciplinar aprofunda a discussão trazida pela dicotomia entre a concepção contextualista e essencialista tratadas no texto referido.

Nos registros dos textos produzidos nos anos subsequentes, a presença do Teatro nas publicações da Revista *Cadernos do Aplicação* permaneceu oferecendo relatos de experiências ou artigos, consolidando mais um dos propósitos do CAP e do *Projeto Amora*: a valorização dos saberes construídos no cotidiano escolar a partir da divulgação da produção pedagógica e científica dos seus integrantes.

À medida que o número de docentes habilitados na licenciatura em Teatro atuando na escola ampliou-se de um para quatro professores, o processo de elaboração dos planos de ensino tem-se constituído em um debate permanente em torno das conceituações ditas “específicas para o campo do conhecimento”. Dentre elas estão a expressividade corporal, o tempo ficcional, o espaço teatral, a ética nas relações artísticas e as diferentes concepções estéticas para a arte cênica.

Constatei no depoimento de um dos professores as oportunidades para uma apropriação de espaço institucional no que se refere ao estudo do teatro como disciplina obrigatória⁷.

Historicamente o ensino de teatro é reconhecido e respeitado, especialmente pela trajetória que os docentes da área foram construindo ao longo dos anos na escola. Entretanto, no *Projeto Amora* havia um reconhecimento institucional e prático ainda maior em relação ao teatro do que nas demais etapas de seriação. Dividíamos os alunos de modo a trabalhar com grupos reduzidos e não havia o “horário responsável”, mas sim, um construído semanalmente de acordo com a demanda. As aulas eram ministradas nas salas ambientes. Podia acontecer de eu ficar duas semanas sem entrar numa turma e, depois, entrar três vezes consecutivas em uma mesma semana, fosse como especialista ou como membro de uma atividade integrada (Professor 1).

No CAP, dentro de uma sequência que abrange os anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o *Projeto Amora* inaugura essa inserção obrigatória no currículo, mas com uma oferta de horas-aula que se distingue das demais etapas de seriação⁸.

⁷ Nos anos iniciais o Teatro é oferecido em forma de *Oficina*, de caráter eletivo ao estudante e com abordagem transdisciplinar. A metodologia utilizada é apoiada nos aspectos lúdicos do jogo, considerando-se especialmente o desenvolvimento cognitivo da faixa etária das crianças entre seis e dez anos de idade. Essa é a forma que vigora atualmente e encontra-se em fase de experimentação, considerando as recentes mudanças do Ensino Fundamental de oito para nove anos de escolarização obrigatória.

⁸ Os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio têm aulas semanais de dois períodos com quarenta e cinco minutos cada um. No Ensino Médio noturno, na modalidade EJA, as aulas são quinzenais e também tem a duração de dois períodos de quarenta e cinco minutos. A carga horária da EJA completa-se com estudos teóricos realizados a distância.

Além de um contato sistemático dos alunos com o campo do conhecimento das Artes Cênicas, outro aspecto que identifiquei como objetivo para impulsionar o reconhecimento do Teatro como área de estudo no *Projeto Amora* foram as atividades integradas, citadas no depoimento anterior e presentes em todos os depoimentos analisados. Ao longo dessas ações integradas, objetiva-se que os estudantes possam formular generalizações específicas acerca do ato teatral e das suas interfaces.

Ao procurar contemplar o processo contínuo de estruturação de esquemas e conteúdos, através de operações cognitivas de identificação (o que é só do Teatro), de comparação (o que não é só do Teatro) e de relação (é do Teatro e de outras disciplinas), procura-se oportunizar a construção de justificativas próprias para tais constatações.

O trabalho com as noções de *corpo e espaço*, que se dá em todas as áreas de conhecimento que compõem o *Projeto Amora*, por exemplo, é o ponto inicial da proposta curricular que a área de Teatro apresenta a esta etapa da seriação escolar. Dito por um dos docentes licenciados em Teatro entrevistado para esse estudo:

Sempre tivemos como área de conhecimento na escola, o cuidado de não usar o Teatro somente como uma ferramenta para o desenvolvimento de conteúdos referentes a outras disciplinas, a ideia sempre foi valorizar o Teatro como área de conhecimento com conteúdo e forma específicos (Professor 2).

A fim de demonstrar essas aprendizagens específicas na arte teatral, os estudantes se valiam de suas experiências nas aulas práticas e em elaborações escritas, coordenando esses registros a conteúdos já estruturados. Como exemplo disso, selecionei a descrição de uma atividade avaliativa realizada em 2009, desenvolvida após a apreciação de montagens teatrais produzidas pelas turmas da escola para um evento anual denominado *CAp Encena*⁹.

⁹ O projeto de ensino “CAp Encena” constitui um espaço anual para a demonstração das produções discentes. Como parte dos processos de ensino-aprendizagem, as disciplinas organizam mostras das suas produções, valorizando o trabalho dos estudantes ao compartilhá-lo com a comunidade escolar. Na área de Artes Visuais

Num primeiro momento, os estudantes expuseram ao grupo, de forma oral e, posteriormente, por escrito, as suas concepções sobre “Corpo humano em estado de representação e o espaço cênico”. O enunciado do trabalho pedia que comentassem esses assuntos que constituíam a ênfase do plano de ensino para o *Amora 2/2009*.

Espaço cênico é um lugar onde você atua ou provoca para alguém saber onde você está. Com seus movimentos ele passa para o público onde ele está e provoca no cérebro uma reação de semelhança com algum lugar. Corpo humano é o nosso corpo e de uma pessoa. Estado de representação é quando você está vivendo um personagem, “incorporando” (as pessoas usam essa palavra para falar que estão representando um personagem) (Aluno 3).

A escrita do estudante permitiu identificar de que forma suas aprendizagens puderam ser relacionadas entre si. Como exemplo, destaco a citação das habilidades cognitivas de compreensão, memorização e abstração, esboçadas pelo estudante ao explicar as provocações implicadas pela atuação e movimentação de um ator, situando a ação dessas habilidades no “cérebro”. Nessa ocasião, os estudantes haviam trabalhado recentemente com os conceitos da teoria evolucionista, de Charles Darwin, numa atividade integrada, protagonizada e desenvolvida nas aulas de Educação Física, História e Biologia. Ao estudarem a biografia desse cientista, a evolução da coluna vertebral, os conceitos de “ciência” e ainda as intervenções pedagógicas, a fim de compreender a transposição do “pensamento mítico para o pensamento lógico”, vividas nas aulas de iniciação científica dos Projetos de aprendizagem, vários estudantes passaram a questionar as funções do cérebro e da mente no corpo humano.

Toda essa rede de pensamento conectado exemplifica também a importância dos momentos das aulas de “articulação”, que deflagraram a curiosidade em relação ao desenvolvimento humano na perspectiva evolucionista. Essa variedade de indagações,

buscas e curiosidades dos estudantes surgiram da leitura de uma notícia de jornal sobre “o centenário de Darwin”, que, semanas depois, desembocou em um registro das especificidades das aulas de Teatro, realizado com evidente apropriação.

A prática de refletir sobre os assuntos em estudo numa perspectiva interacionista, em todas as instâncias de aprendizagem, promoveu em alguns estudantes a compreensão, a expressão e a justificativa das relações entre os dados e os fatos.

A fim de compreender as percepções descritas pelos estudantes, procurei relacionar a epistemologia genética à concepção de sujeito extracotidiano, relacionando o trabalho do ator e a coordenação de suas ações. Para isso, recorri aos estudos de Icle (2006, p.28), que explica:

Na prática teatral essa coordenação se dá, também, nos ajustes que o ator vai realizando em suas ações: corrige, regula com base naquilo que percebe estar fazendo e nos referenciais que os outros lhe fornecem. À medida que realiza esses ajustes, vai diferenciando as ações umas das outras, e estas, de seu aspecto cotidiano, até criar um universo plenamente extracotidiano, que independe das ações do cotidiano para existir e nem sequer com ele tem relação direta em alguns casos.

Observei nos registros discentes coletados que esses “ajustes”, presentes no ofício teatral, evidenciavam-se na maior parte das situações de aprendizagem nas quais se realizou uma reflexão escrita a partir de uma prática.

Outra ação pedagógica que contempla o reconhecimento do Teatro como disciplina surgiu a partir de reuniões da equipe do *Projeto Amora* nas quais foram pensados jogos de caráter coletivo, selecionados a partir de sua lógica de funcionamento, levando em conta o desenvolvimento de conceitos comuns a duas disciplinas (o Teatro e a Educação Física) que compartilhavam a docência da então criada *Assessoria de Jogos*.

A abordagem do “fazer teatral pelo jogo” nas aulas especializadas de teatro fazia com que os estudantes encontrassem pontos de contato entre “as brincadeiras” do Teatro e as da Educação Física. À medida que o planejamento das ações docentes

era confrontado com os processos de aprendizagem discentes, deu-se a constatação de que o ato lúdico era por si só um ato transdisciplinar, mesmo que os jogos pudessem ser categorizados de acordo com as noções, as habilidades ou os conteúdos abordados numa ou noutra disciplina.

Tal constatação fez com que essa assessoria fosse, nos semestres subsequentes, trabalhada por docentes de outras áreas do conhecimento, como Educação Musical e Artes Visuais. O planejamento permaneceu em conjunto, realizado nos momentos de reuniões.

Transcrevo a seguir parte da narrativa de um entrevistado sobre essa *Assessoria*, no que se refere, especialmente, à descoberta da possibilidade da articulação do teatro com outro campo do conhecimento.

A integração mais significativa [...] que participei, foi a Assessoria de Jogos/2009 [...]. A lógica interna dos jogos era respeitada e os estudantes eram provocados a compreendê-la, assim como as suas peculiaridades, por meio de intervenções verbais nos intervalos das jogadas, das questões propostas para os registros escritos e de desenhos realizados logo após a prática. Por meio da observação acerca do modo como se desenrolaram as interações durante os jogos de regras da Educação Física e do Teatro, foi possível verificar os processos de apropriação de seus elementos fundamentais: conhecimento das regras e do espaço, coordenação estratégica e aspectos sociais e de cooperação. Os envolvidos foram desafiados a mobilizar ações, representações e esquemas por meio da construção de algumas possibilidades de troca e, dessa maneira, (re) construir “escalas comuns” e permeadas por regras constituídas em conjunto (Professor 6).

A narrativa de outra situação de sala de aula, selecionada como mais um dado da pesquisa, mostra que a ocorrência da *transdisciplinaridade* pode ocorrer como um fenômeno que não implica obrigatoriamente a docência compartilhada, mas que se nutre disso. Tal situação ocorreu durante a observação de uma aula de estágio curricular.

O estagiário do curso de Licenciatura em Teatro trouxe como proposta para a aula de uma turma de *Amora I* a intenção de explorar a distinção entre o “espaço de cena” e o “espaço de

espera para entrar em cena”. Numa sala em que não havia uma delimitação concreta, fosse com marcas no chão, palco elevado ou cortinados de cena, desejava-se que, de forma abstrata e simbólica, os estudantes pudessem convencionar com o grupo os espaços “dentro da cena” e “fora da cena”, o que permitira dar seguimento ao plano de trabalho que abordava o corpo cotidiano em oposição ao extracotidiano.

Após o aquecimento através de jogos nos quais os estudantes trabalhavam com visão periférica e deslocamento no espaço, o estagiário solicitou que eles se colocassem em fila e, a partir de uma linha imaginária, que “desenhou” no chão, efetuassem uma “ação corporal que fosse bem diferente de uma caminhada e os impulsionasse para frente, até o final da sala”.

O jogo deu-se de forma satisfatória para o estagiário e para os participantes, exceto pelo fato de que “a linha imaginária” não era localizada no mesmo ponto para todos os estudantes.

Após inúmeras tentativas de explicação do que se considerava uma “linha imaginária” no trabalho do ator, e da insistência dos estudantes para que o estagiário marcasse o chão com um giz, resolvi interferir na discussão, propondo que todos se lembrassem da aula de Geografia que haviam tido naquele dia. Imediatamente emergiram termos como *Macapá*, *meridianos*, *linha do equador*, *Equador*, *Amapá*, *fuso horário* e *cartografia*.

Eu sabia que eles tinham estudado as “coordenadas geográficas”, pois a professora especialista de Geografia tinha dito isso na reunião semanal da equipe. Perguntei a eles como se sabia que a linha do Equador cruzava a capital do Amapá. — “Porque está no mapa”, foi a resposta que emitiram vários integrantes da turma.

Diante disso, prossegui perguntando se, na cidade de Macapá, podia-se visualizar a linha do Equador. Silêncio e algumas negativas. Então, pedi que eles tentassem imaginar que a linha de “dentro e fora” da cena pudesse ser como a linha do Equador. Argumentei que “[...] todos combinam onde a linha fica, mas ela não está desenhada em todos os recantos do planeta, assim como a nossa linha imaginária não está riscada no chão da sala

de teatro”. Dito isso, pedi ao estagiário que prosseguisse com a atividade, mas que antes mostrasse novamente onde ficava a linha de limite entre “dentro e fora de cena”.

Na realização da segunda rodada foi possível observar que a organização do espaço combinado resultou em êxito, ou seja, todos os estudantes respeitaram a linha imaginária que demarcava o espaço cênico no espaço mais amplo da sala.

A docência compartilhada entre uma professora mais experiente, na perspectiva da abordagem transdisciplinar, e um estagiário com o foco na especificidade da área do conhecimento, promoveu uma experiência enriquecedora aos estudantes, para além da fruição de uma atividade lúdica.

As minhas experiências docentes e as leituras que realizei para a elaboração deste trabalho me levam a pensar que, quando há uma intenção de articular os conhecimentos, as relações acabam surgindo no “calor” das intervenções pedagógicas. Essa intenção e disponibilidade surgem com o decorrer das atuações pedagógicas, podendo acontecer dentro ou fora de uma proposta explícita como a do *Projeto Amora*.

O depoimento de um docente entrevistado, a seguir referido, colaborou para essa constatação:

As áreas podem estar juntas sem romper as barreiras. [...] No meu segundo ano de *Amora* é que foi possível uma maior articulação com os colegas. Eu tinha tudo organizado em pastas, tinha registros diários e detalhados a fim de não me perder entre tantas atividades. [...] Lembro de ter realizado atividades integradas com os professores de música e de matemática. Algo que envolvia cadência, tempo, ações e coreografias para uma história. As aulas eram planejadas com a preocupação em não perder-se dos conceitos de teatro. Nos momentos das aulas especializadas era possível aprofundar um pouco mais (Professor 3).

Na sequência, prossegue reiterando a importância que o *Projeto Amora* representou na sua formação continuada como professor.

O trabalho no *Amora* contribuiu para que eu construísse minha identidade como professora, repensando a área de conhecimento, me experimentando a cada dia. Havia um receio em não deixar o Teatro virar ferramenta de outras áreas do conhecimento. Às vezes havia

uma voracidade em defender a “área”, mas hoje eu não agiria assim (Professor 3).

Os textos de 1998 que normatizaram o *Projeto Amora* são claros no que se refere aos papéis dos professores *articuladores* e *especialistas*.

Nesta proposta, a modificação relativa ao papel do professor aparece na medida em que se prevêem duas figuras relevantes, distintas em interação: a do “professor articulador” e a do “professor especialista”, ambos atuando como parceiros e orientadores de uma conquista. Isto os obriga a permanecerem em uma inter-relação contínua entre si e os alunos, a fim de reconhecerem os momentos em que podem envolver seu fazer e pensar específico ao que está sendo construído coletivamente. [...] As tarefas do professor especialista, neste projeto, estão estreitamente ligadas ao professor articulador. Para isso, precisa ir além de seu campo de conhecimento para perceber o momento de entrar com conceitos, respeitando a natureza e metodologias de seu campo específico (estrutura da matéria). Cabe, então, ao professor especialista: estabelecer relações entre os diferentes campos do conhecimento; montar estratégias que possam ser utilizadas em outras áreas; orientar projetos investigativos sobre os usos das tecnologias; oportunizar situações de aprofundamento em cada campo. Tanto o professor articulador como os professores especialistas trabalham diretamente com os alunos, dinamizando as ações interativas que são planejadas a partir da reflexão sobre os resultados das construções anteriores. [...] O professor articulador ao orientar os estudantes nas atividades, poderá estar acompanhado por um ou mais professores especialistas, de acordo com as frentes de trabalho que se estabeleceram.

De 1996 até 2011, muitos docentes assumiram as diferentes atribuições demandadas pelo *Projeto Amora*, construindo e reconstruindo tais papéis. Entretanto, o princípio de equidade entre os campos do conhecimento e a consideração pelas especificidades de cada disciplina como enriquecedoras para a proposta como um todo permaneceu inalterado.

O critério que norteou a escolha das áreas de conhecimento do *Projeto Amora* foi abordado no depoimento de um dos entrevistados:

Não sei se é correto afirmar, mas creio que a escolha desse critério é norteada pelo foco do *Projeto Amora – o estudante como cerne de todo o processo de ensino e de aprendizagem*. Dessa maneira, todas as áreas do conhecimento participam de maneira equitativa, sem hierarquias, oferecendo uma variedade de opções para que o estudante tenha uma compreensão mais ampla e aprofundada da realidade relacionada aos seus interesses (como aquilo que o move para aprender) possibilitando diferentes modalidades de reconhecimento, de pesquisa, de questionamentos, construindo, assim, sujeitos ativos e protagonistas das mudanças (Professor 6).

A avaliação por habilidades cognitivas

A avaliação constitui um dos maiores desafios no ato educativo, pois coloca o professor diante da apreciação de um resultado cujo conteúdo é permeado de subjetividades.

Durante o trabalho de pesquisa que originou esta dissertação, a avaliação mostrou-se como um tema recorrente, e que demandou muito cuidado na concepção e na gestão do *Projeto Amora*. As fontes de consulta e os informantes selecionados ofereceram um panorama disso. O documento que estabeleceu as diretrizes do *Projeto* trata a temática da avaliação da seguinte forma:

Os professores envolvidos no Projeto Amora têm uma postura de confiança nas possibilidades dos alunos construir suas próprias verdades e, permanentemente, valorizam suas manifestações e interesses. Assim, as dúvidas, as certezas e os erros que perpassam o cotidiano do trabalho são considerados pelos professores como impulsionadores de novas questões. (*Projeto Amora*, 1998).

O princípio de avaliar de forma holística e processual foi identificado no depoimento de um dos professores entrevistados:

No *Projeto Amora* procuramos avaliar os alunos nas diferentes propostas de trabalho desenvolvidas na escola, incluindo todas as suas ações para o alcance dos seus objetivos (estudos teóricos, realização de atividades práticas, saídas de campo), de forma continuada, com base nas habilidades cognitivas, integrando as diferentes áreas do conhecimento (Professor 4).

No *Projeto Amora* substituiu-se o questionamento intrínseco a qualquer processo avaliativo em educação – “o que foi aprendido daquilo que eu ensinei?” – pela busca da compreensão de como o estudante aprende e o que está implícito nas respostas que oferece, ainda que elas pareçam equivocadas em uma primeira análise.

Diante do discurso dos documentos oficiais contemporâneos, e da farta literatura especializada em inovações pedagógicas, observei que não se concebe a docência como uma atividade de “transmissão de conhecimento”. A perspectiva interacionista para compreender o fenômeno da aprendizagem ganhou uma dimensão planetária a partir da divulgação dos documentos produzidos por Delors (1999). Tais documentos orientaram os sistemas de educação dos países integrantes da ONU no sentido de conceber a educação em pilares que oportunizassem ao estudante “aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender”.

Aliado a essa perspectiva, o *Projeto Amora* ainda se encontrava atrelado a uma instituição que fora gerada no ideário da Escola Nova, no qual se acreditava que o estudante aprendia pela experiência em um tempo próprio, subjetivo, e que as ações de ensino só se completavam no processo de aprender.

Assim, para conceber os critérios de avaliação, o *Projeto Amora* recorreu à observação sistemática de cada estudante, procurando verificar como se dá sua interação com os objetos de aprendizagem em todas as situações escolares e expressando essas observações em um Parecer Descritivo.

Os pareceres eram elaborados em grupo, com descrição do processo de aprendizagens no que se refere a habilidades cognitivas. Como os alunos entravam e como saíam das experiências nas aulas eram avaliados, de forma cumulativa, não quantitativa (Professor 1).

A avaliação por habilidades cognitivas foi apontada pelos docentes e pelos referenciais teóricos consultados como abrangente e mais precisa em relação ao sistema de notas e conceitos

no que se refere aos aspectos subjetivos da aprendizagem, como observa-se no depoimento a seguir:

Para a avaliação havia alguns conceitos de referência para as disciplinas individualmente e para os trabalhos em conjunto que no fim geravam uma avaliação total do aluno e não fragmentada (*por disciplinas*). Na verdade, pensávamos o aluno na totalidade e assim sua avaliação era apresentada. Avaliávamos sob o ponto de vista da nossa área de conhecimento e das relações com as outras áreas. Alguns critérios que eu lembro eram: reconstituir, estabelecer relações entre diferentes conteúdos e antecipar resultados (Professor 2).

Observar, identificar, compreender, estabelecer relações e antecipar possibilidades foram as habilidades cognitivas que os instrumentos avaliativos do *Projeto Amora* buscavam contemplar a partir da teoria da epistemologia genética. Essas habilidades cognitivas, ao constituírem os critérios para a avaliação, pareciam atingir o objetivo de uma avaliação processual, qualitativa e cumulativa. Tais critérios não se mostram circunscritos a um campo do conhecimento ou específicos a uma faixa etária, mas sim procuram dar conta da etapa de transição entre a infância e a adolescência.

Pelo que pude apurar nas fontes consultadas, a emergente abordagem construtivista fomentou nos docentes do CAP dos anos 1990 o desejo de pesquisar os pressupostos da teoria da epistemologia genética na prática. E o modo de avaliar a aprendizagem discente foi um dos motes mais relevantes para a criação da pesquisa-ação *Projeto Amora*.

Na visão dos docentes do *Projeto Amora*, a prática de trabalhos, temas de casa, testes e provas aplicadas em cada aula especializada não contemplavam a dimensão interacionista que se pretendia. Avaliar a partir do recorte de um momento específico da aprendizagem atribuindo um valor quantitativo, numérico ou de conceito, não satisfazia as novas abordagens propostas.

Dessa forma, ao longo de sua existência, o *Projeto Amora* experimentou múltiplos instrumentos avaliativos, tais como: testemunhos, entrevistas e pareceres descritivos trimestrais;

fórum de projetos de aprendizagem ao final de cada edição (trimestral ou semestral); mapas conceituais, *blogs*, relatórios, páginas publicadas na *Internet* (*html* ou *wiki*); apresentação de espetáculos cênicos, exposições visuais e orais e concertos.

Sobre a elaboração dos Pareceres avaliativos que eram submetidos ao Conselho de Professores, cabe pontuar sua importância como experiências de aprendizagem também para os docentes:

Ao *Projeto Amora* eu associei o teórico Lino de Macedo. Foi um ponto muito positivo aprender a fazer um parecer avaliativo apoiado nas habilidades cognitivas. Meu campo de conhecimento conceitual foi ampliado e direcionou um novo viés para a educação, tendo no papel de professor pesquisador e tutor de seu aluno um diferencial. Percebi um conflito entre o modo de avaliar do *Amora* e da 7ª série (do CAP). A fala dos colegas durante a elaboração do parecer auxiliava a pensar nos critérios de avaliação e oferecia um sentido maior do que apenas a atribuição de um conceito. [...] Para avaliar as atividades de Teatro eu levava em consideração a participação, a disponibilidade, no conceito de Viola Spolin (Professor 3).

Mais do que mensurar quantitativamente a aprendizagem, os instrumentos produzidos pelo *Projeto Amora* objetivavam investigar o que a experiência representou para o estudante. Diante da experiência, os estudantes podiam formular os mais variados registros, evidenciando de que forma suas habilidades cognitivas puderam contemplar suas experiências.

Ao focar na avaliação em Artes Cênicas, selecionei o depoimento que se segue:

[...] Nas aulas de Teatro eu procurava estabelecer um vínculo entre esses critérios (reconstituir, estabelecer relações, antecipar resultados) e o fazer teatral. Eu buscava entender como era possível observar no jogo, nas improvisações e composições de cena as habilidades de reconstituir, estabelecer relações e antecipações. Com isso estabeleci alguns aspectos do fazer teatral e seus possíveis “patamares” de aprendizagem. Por exemplo, como o aluno está utilizando o corpo para expressar, fiscalizar suas intenções; se ele trabalha de forma integral utilizando-se do corpo como um todo, ou se utiliza, na maioria das vezes, somente partes do corpo. Depois dessas observações, nós discutimos em área e

construímos todo um documento de avaliação para outros conceitos do teatro como jogo teatral, composição de personagem, utilização de espaço cênico, ação dramática, etc. Podendo rever, reinventar o plano de ensino constantemente, conforme avança nosso próprio aprendizado docente (Professor 2).

Essa reinvenção constante dos planos de ensino referida pelo depoimento anterior gerou uma atividade escrita proposta aos estudantes do *Amora 1/2010*. Ao final do primeiro semestre de trabalho com a turma, solicitei que comentassem uma frase que sintetizava a ênfase do Plano de Ensino elaborado para a série: “Teatro é o corpo humano em estado de representação”.

O objetivo era identificar de que forma as práticas desenvolvidas nas aulas de teatro eram descritas pelos estudantes e se havia algum esboço de generalização acerca do que se fazia, via e avaliava verbalmente a cada aula.

Em um dos depoimentos é possível identificar a concepção de que o teatro implicava atuação, denominada pelo estudante naquele momento de “imitação”:

Eu acho que essa frase significa que se eu for eu mesma não vai ser teatro, mas se eu imitar um gato, por exemplo, ou um grupo de pessoas imitarem um desenho animado, um filme ou até inventar uma peça, isso vai ser um teatro (Aluno 9).

Tanto no depoimento anterior, ao citar os desenhos animados, os filmes e a peça teatral, como no que se segue, é possível reconhecer o que constituiu para os estudantes uma representação a partir do corpo humano:

A frase significa uma pessoa representar algo, quer dizer, eu vou representar um capitão, mas eu não deixei de ser eu. É assim que acontece em uma peça de teatro, os personagens estão representando algo ou alguém. Antes da apresentação de uma peça necessita de muito aquecimento (Aluno 11).

Apesar de, por vezes, os estudantes não conseguirem detalhar por escrito os seus processos de aprendizagem, o fato de serem solicitados a fazê-lo possibilitou um exercício de reflexão sobre sua prática para além dos momentos das conversas

avaliativas nas aulas. Essas conversas costumam ocorrer ao final das atividades e contribuem também para a avaliação dos processos de ensino. A fala do aluno 11, citada anteriormente, parece esboçar a necessidade de se elaborar um processo de aquecimento e de trabalho, a fim de se concretizar a atuação cênica. Ainda que não mencione isso de forma explícita, o leitor pode inferir uma consciência de que há um esforço laboral para o trabalho de ator. O que também se pode constatar no depoimento que transcrevi a seguir:

Quando estamos representando vivemos em um mundo que não é o nosso e eu particularmente amo isso. Sempre que eu represento procuro não pensar na minha vida e sim na vida do meu personagem. Muita gente acha que representar é só pegar e decorar uma fala e fazer uma peça, não é isso, é muito mais, e o nosso corpo quando está representando deixa a gente ficar mais nervoso. Esse ano eu aprendi uma coisa que vou levar pra sempre comigo, é que representar não é simplesmente fazer uma peça, mas sim criar objetos e outras coisas com o próprio corpo e isso, pra mim, é bem importante porque eu amo muito representar e fazer teatro (Aluno 10).

O fato de o aluno 10 referir-se ao “corpo quando está representando ficar mais nervoso” fez com que cogitasse que no seu registro ele reconstituiu as experiências de análise de movimento, que foram trabalhadas em aquecimentos de aulas. Pelo fato de ter observado essas experiências, penso que ao dizer “nervoso” o estudante talvez quisesse se referir aos conceitos de tensão ou de suspensão, ou ainda “de movimento forte”, mas acabou por utilizar o termo “nervoso”, por ser mais coloquial e mais apropriado ao seu vocabulário.

A presença de referenciais subjetivos acerca do objeto em estudo é constante nas produções textuais infantis, como se pode ver a seguir:

Às vezes o teatro parece ser muito complicado, mas essa frase faz sentir que teatro é simples. O teatro é apenas o corpo representando um personagem ou alguma coisa. [...] O símbolo do teatro é uma máscara feliz e outra triste, porque o humano representa poder representar várias ações (Aluno 8).

Acessar essas apropriações conceituais dos estudantes acerca do Teatro foi algo realmente enriquecedor para o meu trabalho docente. O fato do *Projeto Amora* e do CAP oportunizarem a presença da disciplina de Teatro de forma curricular, com aulas sistematizadas ao longo do Ensino Fundamental, permitindo ainda que se utilizem outras faixas horárias para a elaboração de produções escritas, constitui uma situação ímpar quando se pensa na Educação Básica da rede pública brasileira. Digo isso pois essa atividade avaliativa que incluía descrição, narração e posicionamento pessoal (texto opinativo) foi corrigida tanto por mim, que atuava como professora de Teatro, como pela professora de Língua Portuguesa, durante uma das aulas de *Produção Textual*.

Cada um desses relatos ofereceu um panorama mais nítido acerca das habilidades cognitivas utilizadas pelos estudantes ao formular suas hipóteses para as noções solicitadas, quais sejam as distinções entre o corpo que atua em cena e o corpo cotidiano.

Para nenhuma dessas generalizações que os estudantes puderam construir naquele momento, seria possível ajuizar “certo ou errado”, ou ainda mensurar, através de um atributo quantitativo, ou mesmo qualitativo, através de um conceito, o nível de suas aprendizagens.

No *Projeto Amora*, cada estudante podia ser visto na sua individualidade, observando-se de que forma se apropriava das noções em estudo e fomentando seu desejo em aprender mais a partir da experiência e da reflexão sobre as suas ações.

As subjetividades e as experiências prévias, como no exemplo que citou “[...] as máscaras que representam o teatro”, evidenciavam a habilidade de reconstituir e estabelecer relações entre os elementos em estudo e as demais apropriações. Nos demais depoimentos também foi possível identificar os estudantes que referiam os processos de trabalho (aquecimento e reconhecimento de tonicidade muscular nos estados corporais) e que antecipavam conceitos ainda não “oficialmente” formalizados (ação, personagem, imitar e representar).

O relato de uma experiência avaliativa trazido para esta Dissertação pareceu-me adequado por demonstrar como uma ação pedagógica pode ser articulada entre várias disciplinas e, ainda assim, produzir instrumentos avaliativos que apresentem o aprofundamento desejado pelo especialista na área. Penso que, ao partir do reconhecimento das concepções discentes sobre a área de conhecimento, o professor pode decidir quais os conceitos e os métodos de trabalho que já encontram estruturas para serem desacomodadas, assimiladas e confrontadas pelos sujeitos da aprendizagem.

Considerações finais

Durante o desenvolvimento deste estudo, pude ainda conhecer a obra de pensadores como Stéphane Lupasco e Basarab Nicolescu, que problematizam o seccionamento intransponível dos saberes. Nesse sentido:

Haveria alguma coisa entre e através das disciplinas e além delas? Do ponto de vista do pensamento clássico, não há nada, absolutamente nada. O espaço em questão é vazio, completamente vazio, como o vazio da física clássica. Mesmo renunciando à visão piramidal do conhecimento, o pensamento clássico considera que cada fragmento da pirâmide, gerado pelo *bigbang* disciplinar, é uma pirâmide inteira; cada disciplina proclama que o campo de sua pertinência é inesgotável. Para o pensamento clássico, a transdisciplinaridade é um absurdo porque não tem objeto. Para a transdisciplinaridade, por sua vez, o pensamento clássico não é absurdo, mas seu campo de aplicação é considerado como restrito (NICOLESCU, 1992, p.2).

Nicolescu caracteriza a transdisciplinaridade a partir de três pilares: os *níveis de realidade*, a *complexidade* e a *lógica do terceiro incluído*. Os *níveis de realidade* ou *níveis de organização* existiriam a partir das dinâmicas entre os campos de conhecimento, as disciplinas; a *complexidade* dar-se-ia justamente no fato dos objetos de estudos necessitarem do estabelecimento de relações para

que possam se constituir; a *lógica do terceiro incluído* permite a subjetividade, elemento recusado na ciência dita clássica.

Para trazer esta discussão para o campo do estudo em arte, foi necessário investigar quais foram as teorias produzidas acerca da cultura artística contemporânea e refletir sobre diferentes maneiras de confrontar esses discursos com as ideias pedagógicas, além de identificar um objeto de pesquisa que pudesse dar conta disso. Foi dessa forma que cheguei ao termo transdisciplinaridade e ao *Projeto Amora*. Procurei relacionar os *níveis de organização* a múltiplos discursos pedagógicos e artísticos que atravessam a prática da Arte na escola. Nesse sentido, a *complexidade* refere-se às abordagens pedagógicas, administrativas e conceituais de um objeto de estudo que habita o campo selecionado, enfrentando as tensões paradoxais intrínsecas: o estudo de um ato transgressor (o teatro) dentro do espaço regulador (a escola). A *Lógica do terceiro incluído* possui múltiplas interpretações, especialmente quando trata-se do ato teatral. Estaria na figura do pesquisador-artista, no envolvimento direto do pesquisador como autor do campo de estudo e ainda no próprio fato do teatro necessitar de um olho externo, a fim de que ocorra o fenômeno da recepção.

Nicolescu e Lupasco sinalizaram que a pesquisa transdisciplinar necessita de uma metodologia própria, que não caberia nos moldes de uma ação focada no distanciamento do objeto de estudo, mas sim da análise de suas dinâmicas. Nicolescu enfatiza que a pesquisa transdisciplinar no contexto escolar serviria como suporte para a criação de uma nova forma de abordar a educação, na qual os estudos seriam uma prática, uma atitude permanente:

Um aspecto primordial da evolução transdisciplinar da educação diz respeito à capacidade de *reconhecer-se a si próprio na imagem do outro*. Trata-se de um aprendizado permanente, que deve começar na mais tenra infância e prosseguir ao longo de toda a vida. A educação transdisciplinar lança uma luz nova sobre uma necessidade que se faz sentir cada vez mais intensamente em nossos dias: a necessidade de uma educação permanente. Com efeito, a educação transdisciplinar, por sua própria natureza, deve efetuar-se não apenas nas instituições de ensino,

da escola maternal à Universidade, mas também ao longo de toda a vida e em todos os lugares em que vivemos. (NICOLESCU, 2005, p.8)

Finalizo este texto associando essa citação ao legado que o *Projeto Amora* do CAP/UFRGS¹⁰ já proporcionou a todos que por ali passaram, e concludo expondo as certezas provisórias que pude construir até então como forma de compreendê-las, confrontá-las e, oxalá, reconstruí-las.

Referências

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br>. Acesso em: 07 maio 2012.

DELORS, Jacques. Disponível em: <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>. Acesso em: 13 jun. 2010.

ESTRÁZULAS, Mônica Baptista Pereira; GOULART, Ligia Beatriz. (Orgs.). *Projeto amora – relatório bi-anual 1997-1998*.

ICLE, Gilberto. *O ator como xamã*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? *Revista Urdimento*. Florianópolis, n° 17, setembro de 2011, p. 71-77.

MALINOSKI, Jussindra. Nem essencialista, nem contextualista: simplesmente artista. (Da corrente teórica adotada no ensino do Teatro no Colégio de Aplicação da UFRGS). In: *Cadernos do Aplicação*. Porto Alegre, v. 6, 1993. p. 22-25.

¹⁰ Na banca de Defesa desta Dissertação fui orientada a escrever uma nota de rodapé explicitando brevemente a visibilidade do Projeto Amora hoje. Ao digitar 'Projeto Amora do Colégio de Aplicação' no Google Acadêmico, obtive 13.800 resultados de citações. Os aspectos de gestão e relacionamentos interpessoais assim como os estudos específicos na educação matemática e no uso das TICs foram analisados em outras Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado. O trabalho que desenvolvi analisando a educação em Arte no Projeto Amora é pioneiro, ainda que os aspectos da criatividade, da sensibilidade e do lúdico nas atividades escolares tenham permeado as demais produções acadêmicas.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução do Francês por Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos. Para uma epistemologia do ato teatral. In: *OuvirOUver*. Revista do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia. n. 3, 2007. p. 07-15.

SCHÜTZ, Liane. *Sótiões e porões: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação*. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre. PUC/RS, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Colégio de Aplicação. *Projeto Amora*. Disponível em: <http://www.cap.ufrgs.com.br>. Acesso em 01 ago. 2010.