

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

EVERTON RIBEIRO

**“PARA QUE ESSE DRAMA?”:
TRANSVERSALIDADE NO ENSINO DE TEATRO**

IRATI
2014

EVERTON RIBEIRO

“PARA QUE ESSE DRAMA?”:
TRANSVERSALIDADE NO ENSINO DE TEATRO

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Siqueira de Guimarães.

IRATI
2014

EVERTON RIBEIRO

“PARA QUE ESSE DRAMA?”:
TRANSVERSALIDADE NO ENSINO DE TEATRO

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela banca examinadora em 16 de abril de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rafael Siqueira de Guimarães
UNICENTRO

Prof. Dr. Alvaro Marcel Palomo Alves
UEM

Prof^a Dr^a Margarida Gandara Rauen
UNICENTRO

Aos meus pais, Osmar e Maria.

Aos meus irmãos, Jefferson e Daiana.

Aos meus cunhados, França e Viviane.

Aos meus sobrinhos, Gabriel e Leonardo.

A todos aqueles que me impulsionaram a expressar-me
através da escrita.

AGRADECIMENTOS

Ao Rafael, pela orientação, pela compreensão e, principalmente, pelo carinho no incentivo à pesquisa.

A Margie, por ter sempre sido um modelo em minha trajetória acadêmica, pelo impulso e por todas as contribuições sempre pertinentes desde a redação do anteprojeto de pesquisa.

A Biange por ter me apresentado o drama como método de ensino.

Às colegas de mestrado Eliziane, Érica, Flaviane, Jaqueline, Karolina, Katiane, Luana, Marielli, Patrícia, Carla, Juliana, Tatiane, Vânia e Verônica pela amizade, companheirismo, bom humor e colaboração durante o curso.

Aos professores do PPGE que auxiliaram, com suas aulas, em reflexões importantes para o amadurecimento de minha pesquisa.

A toda a equipe do Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Cultura e Diversidade (LACULT) por compartilharem seu conhecimento e pelas sugestões sobre meu projeto, fundamentais para que esta pesquisa se transformasse no que é hoje.

Aos colegas da Universidade Federal do Paraná pela anuência e apoio para a concretização desta pesquisa.

A meus queridos alunos da Licenciatura em Artes, e de outros cursos também, que vestiram a camisa por essa empreitada e permitiram que esta pesquisa tomasse as proporções que tomou. Esta pesquisa também é de vocês.

A Fernanda, pelos figurinos emprestados e doados para o processo.

A Juliana Quadros, por ter me permitido monopolizar sua filmadora durante todo o período de registro do processo.

A Marcia Novakoski, minha companheira de pesquisa em drama, pelo compartilhamento de materiais e por toda a disponibilidade para ajudar, até para entrar em cena “de supetão”.

A Luciana Ferreira, minha querida amiga, que interrompeu o auge de sua tese para me ajudar a construir os cenários e a cenografia necessários para a realidade de cada episódio. Pela disponibilidade de ter aceitado o desafio de se colocar em cena como mãe da falecida (que enrascada!), tão fundamental para o encerramento do processo, dando um show de interpretação.

A meus mais novos colegas de trabalho, Larissa e Quaresma, que nos quarenta e cinco minutos do segundo tempo, contribuíram humildemente com sua escrita mecânica, apontamentos e sugestões fundamentais para o fechamento desta dissertação.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me
insere na busca, não aprendo nem ensino.

Paulo Freire

RESUMO

RIBEIRO, Everton. “*Para que esse drama?*”: transversalidade no ensino de teatro. 2014. 87 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2014.

O intuito desta dissertação é pesquisar sobre o drama como método de ensino de teatro e sua articulação com os temas transversais, utilizando-se de estudos teóricos e de minha própria experiência como professor de teatro. A noção de experiência discutida por Jorge Larrosa e o debate sobre reprodução proposto por Pierre Bourdieu serão caminhos para refletir sobre o processo educativo, a prática docente e a transversalidade no ensino de teatro de forma concreta. Primeiramente apresentarei um panorama do teatro-educação no Brasil e da inserção dos temas transversais, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no currículo escolar com base nos conteúdos da Arte, especialmente os de Teatro. Através de um traçado histórico e significativo do drama – também conhecido na Inglaterra por *process drama* e *drama in education*, analiso minha prática em pesquisa-ação desenvolvida com professores em formação ou já atuantes na educação básica a partir de uma série de episódios concebida por meio da peça *A falecida*, de Nelson Rodrigues, como pré-texto. Os dados coletados e analisados permitiram um olhar mais aprofundado a respeito da articulação desse método de ensino anglo-saxônico com a transversalidade proposta para o currículo brasileiro. Conceitos como experiência, formação e reprodução permeiam toda a fundamentação e análise da pesquisa, bem como aqueles conceitos próprios do drama como método de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Drama. Experiência. Formação. Transversalidade.

ABSTRACT

RIBEIRO, Everton. “*Why that drama?*”: transversality of theater teaching. 2014. 87 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2014.

The aim of this thesis is to inquire about drama as a method for the teaching theater and its articulation with the transversal themes, using theoretical studies and my experience as a theater teacher. I will draw on the notion of experience discussed by Jorge Larrosa and the debate about the reproduction suggested by Pierre Bourdieu in order to reflect about the education process, the teaching practice and the transversality of theater teaching in a practical form. I present an overview of theater education in Brazil and the insertion of transversal themes, according to the National Curriculum Parameters (PCNs), in the curriculum based on the arts, especially that one about theater. Though a review of history line – also known as process drama and drama in education in England, I analyze my practice in action-research developed with student teachers or experienced teachers in elementary education from a series of episodes that were composed through the play *The deceased*, by Nelson Rodrigues, as a pre-reading. The collected and analysed data allowed a deep look at the articulation of this anglo-saxon approach with the transversality proposed for the Brazilian curriculum. Concepts such as experience, learning and reproduction permeate all the substantiation and analysis of the research, as well as those concepts that belong to drama as a teaching approach.

KEYWORDS: Drama. Experience. Learning. Transversality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. TEATRO E TEMAS TRANSVERSAIS: UM DESAFIO EDUCACIONAL	20
2. FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIA OU REPRODUÇÃO?	27
3. PROPOSTA DE DRAMA: DESDOBRAMENTOS E ANÁLISES	34
3.1 O DRAMA COMO MÉTODO DE ENSINO: PRESSUPOSTOS	34
3.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES E AÇÃO DA PESQUISA	36
3.3 PRÉ-TEXTO E PROPOSTA DE EPISÓDIOS DO DRAMA	39
3.4 O PROFESSOR-ATUANTE E A IRONIA	41
3.5 EXPERIÊNCIAS E DESENCADEAMENTOS: UMA NARRATIVA	43
3.5.1 Primeiro Episódio	43
3.5.2 Segundo Episódio	50
3.5.3 Terceiro Episódio	53
3.5.4 Quarto Episódio	64
3.6 ARTICULAÇÕES TEMÁTICAS	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	78
ANEXOS	82

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 3.1 – <i>Faixa etária dos participantes</i>	37
FIGURA 3.2 – <i>Sexo dos participantes</i>	37
FIGURA 3.3 – <i>Atuantes como professores de Arte</i>	38
FIGURA 3.4 – <i>Participação nos episódios</i>	38
FIGURA 3.5 – <i>Pacote de estímulo composto explorado no terceiro episódio</i>	53
FIGURA 3.6 – <i>Laudo de exame radiográfico</i>	54
FIGURA 3.7 – <i>Orçamento de caixão em funerária</i>	55
FIGURA 3.8 – <i>Guia de dívida em jogo de azar</i>	55
FIGURA 3.9 – <i>E-mail Velório</i>	60
FIGURA 3.10 – <i>E-mail Exame</i>	60
FIGURA 3.11 – <i>E-mail Loira aguada</i>	60
FIGURA 3.12 – <i>E-mail Desconfiança</i>	61
FIGURA 3.13 – <i>E-mail Choro</i>	61
FIGURA 3.14 – <i>E-mail Morte</i>	61
FIGURA 3.15 – <i>E-mail resposta Loira aguada</i>	61
FIGURA 3.16 – <i>E-mail resposta Desconfiança</i>	62
FIGURA 3.17 – <i>E-mail réplica Loira aguada</i>	62
FIGURA 3.18 – <i>E-mail Cuidado</i>	63
FIGURA 3.19 – <i>E-mail encaminhamento Cuidado</i>	63
FIGURA 3.20 – <i>E-mail resposta Cuidado n° 1</i>	63
FIGURA 3.21 – <i>E-mail resposta Cuidado n° 2</i>	63
FIGURA 3.22 – <i>Temas abordados no drama</i>	70

INTRODUÇÃO

Se a arte não fosse importante, não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo.

Ana Mae Barbosa

Meu interesse pelo Teatro e, de certa forma, pela linguagem surgiram muito cedo. Sempre tive inclinação para a expressão, para a comunicação e para a oralidade. Desde criança, tinha uma curiosidade muito grande em aprender outros idiomas e explorava com maestria o jogo de faz-de-conta. Com 12 anos, comecei a fazer teatro no ensino fundamental. Minha formação na educação básica ocorreu especialmente na escola pública. São das experiências teatrais vivenciadas neste contexto que minha vontade de estudar Artes Cênicas (e Teatro-Educação) se intensificou na segunda metade do Ensino Médio.

Em 2007, concluí o Curso de Bacharelado em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Foram quatro anos de bastante dedicação e pesquisa. Atuei, durante os dois últimos anos da graduação, nos projetos de pesquisa “Improvisação e processo de criação na formação do ator” e “Figurino: mediações dos aspectos visíveis e invisíveis do corpo em cena”, vinculados ao Grupo de Pesquisa em Artes Cênicas cadastrado no CNPq. Durante esta graduação, realizei desdobramentos das diversas funções artísticas presentes na cena: ator, diretor teatral, sonoplasta, maquiador, figurinista, cenógrafo, coreógrafo, preparador corporal e iluminador. Profissionalmente, no entanto, possuo registro de artista para atuar nas funções de ator e diretor teatral, desde 2008. O aprofundamento a respeito da Pedagogia do Teatro, eu obtive, em 2010, quando me tornei Licenciado em Teatro, através de aproveitamento de curso, também pela Faculdade de Artes do Paraná. Neste mesmo ano, concluí a Especialização em Estética e Filosofia da Arte pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Este curso me proporcionou uma construção de conhecimento efetiva sobre experiência e os saberes da experiência, além de refletir sobre a teoria estética amplamente. Complementando minha formação, concluí, em 2011, a Especialização em História, Arte e Cultura, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), cuja investidora numa perspectiva histórico-cultural, deu subsídio para novas reflexões sobre a escrita da história das artes e das diferentes correntes historiográficas vigentes.

Iniciei minhas atividades de docência na educação básica ainda como acadêmico, em 2007. Permaneci, durante dois anos letivos, como professor de Arte do Ensino Médio de dois colégios estaduais no município de Colombo, região metropolitana de Curitiba. Ainda em 2007, fui aprovado em concurso para professor do Estado, pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), tendo assumido o cargo em fevereiro de 2009, quando houve primeira convocação. Entre 2009 e 2013, permaneci vinculado apenas ao Colégio Estadual Dom João Bosco, como professor de Arte das turmas de Ensino Fundamental e Médio.

Durante todo este período, desenvolvi atividades artísticas pautadas nas interações. Fui coordenador durante quatro anos, da Companhia do Dom, grupo de extensão em Dança-Teatro vinculado como atividade de complementação curricular no colégio supracitado. Minha proposta pedagógica sempre esteve pautada no diálogo e na escuta, no respeito aos limites do educando e de seu interesse em se tornar agente transformador de sua realidade.

Já desenvolvi cursos de teatro específicos para educadores da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação especial, além de ter oferecido oficinas livres de jogos dramáticos, jogos teatrais e comicidade para adolescentes em situação de risco. Estes cursos aconteceram a partir de convites de diversas instâncias, tais como a Prefeitura Municipal de Curitiba, Prefeitura Municipal de Salgado Filho, os Núcleos Regionais de Educação – Área Metropolitana Norte e Paranaguá, o SESC Curitiba e a Coordenação de Políticas de Formação de Professor (COPEFOR).

Em 2012, fui aprovado em 1º lugar em teste seletivo e ingressei como professor colaborador da área de Teatro e Arte-Educação da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral. No âmbito do Ensino, atuei na Câmara da Licenciatura em Artes, lecionando os seguintes módulos: Apropriação e Prática de Ensino em Teatro, Estágio Supervisionado I – Vivências em Artes, Estágio Supervisionado IV – Vivências em Teatro, Investigação dos Saberes Artísticos II, Projeto de Aprendizagem VII (Trabalho de Conclusão de Curso), Seminários de Prática de Ensino em Artes e Surgimento das Expressões Artísticas.

Como pesquisador, participo dos seguintes grupos de pesquisa, cadastrados no CNPq: LACULT – Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Cultura e Diversidade (UNICENTRO); Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Artes – GIPA (UNESPAR); Corporeidades e abertura de mundos: aprendizagem, devir e políticas de subjetivação (UFPR) e possuo produção bibliográfica acerca das artes cênicas, do ensino de teatro, da pedagogia do teatro e de poéticas contemporâneas.

No semestre anterior ao meu ingresso como discente do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), na linha de pesquisa *Educação, Cultura e Diversidade*, eu me matriculei numa disciplina, para a qual fui selecionado como aluno especial, no Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), chamada *Prática Teatral como Pesquisa*. Foi nesta disciplina, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Beatriz Ângela Vieira Cabral, que fui apresentado ao *drama* e suas diferentes vertentes, além de termos tido algumas experiências. Um outro encaminhamento importante para motivar minha pesquisa foi justamente um trabalho que a Biange nos propôs para criarmos um roteiro de *drama*, numa sequência de episódios, tendo como pré-texto uma das peças de Nelson Rodrigues. A partir deste momento comecei a me interessar na proposição da experiência inerente ao *drama*, a partir de debates feitos por Cecily O’Neill, Daniel Best, John O’Toole, John Somers e Jonothan Neelands. O *drama* aqui referido é um método de ensino de teatro britânico, ainda não difundido no Brasil, conhecido também como *process drama*. Traduzido como *drama como método de ensino* – ou, simplesmente, *drama* – sua prática consiste numa série de episódios que se estabelecem a partir de convenções teatrais concebidas para a mediação da temática selecionada. Para que o contexto desta temática seja estabelecido como convincente, o *drama* deve encaminhar uma experiência que explore real e imaginário, bem como promova a interação destas realidades de forma simultânea. Ao me referir sobre o método ao longo desta dissertação, usarei tanto a expressão “drama como método de ensino” quanto somente a palavra “*drama*” com destaque em itálico que, via de regra, são sinônimas. A alternância das expressões é apenas uma opção formal, para evitar a repetição deliberada do mesmo vocábulo.

Eu já havia me interessado pelas discussões sobre educação como experiência e o debate sobre formação, quando tive aula com a Prof^a Dr^a Kátia Maria Kasper de *Metodologia e Didática do Ensino Superior*, na Especialização em Estética e Filosofia da Arte da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Foi neste momento que tive meu primeiro contato com autores como Félix Guattari, Gilles Deleuze, Jorge Larrosa Bondía, Marie-Christine Josso, Peter Pál Pelbart e Roland Barthes.

No entanto, foi durante minha trajetória no Programa de Pós-Graduação em Educação que meu interesse pelas imbricações entre *drama*, *experiência* e *currículo* tomaram forma. Até então, meu projeto de pesquisa abordava o ensino de teatro de uma forma ampla, tomando por base a abordagem do corpo nas metodologias de ensino de teatro. Ao longo das aulas dos docentes Cibele Krause Lemke, Emerson Luís Velozo e

Rafael Siqueira de Guimarães, principalmente nas disciplinas *Fundamentos e Métodos da Pesquisa em Educação; Cultura, Diversidade e Processos Educativos e Educação, Sexualidade e Relações de Gênero* teve contato com assuntos relevantes para discutir o ensino-aprendizagem, tais como a cultura, a pós-modernidade, os estudos culturais, a etnografia, a pesquisa em educação e a diversidade, além do importante contato com as pesquisas dos membros do LACULT, o qual passei a integrar no primeiro dia de aula no mestrado. Fizemos leituras e discussões a partir de obras de Beatriz Preciado, Clifford Geertz, David Harvey, Gilles Lipovetsky, Guacira Lopes Louro, Jean-François Lyotard, Judith Butler, Marc Augé, Pierre Bourdieu, Renato Ortiz e Stuart Hall. Mesmo que nem todos estes autores estejam operados nesta dissertação, muitas destas leituras me fizeram refletir sobre transversalidade e, a partir deste amadurecimento, decidi extrapolar a metodologia dialética na minha pesquisa, após conhecer a pesquisa-ação, uma modalidade de pesquisa participante. Nesse sentido, é necessário observar:

(...) dois elementos importantes que a pesquisa-ação introduz nos processos de investigação – a convivência e a participação. Tais componentes seriam indicativos de seu distanciamento dos cânones da concepção clássica, tradicional de ciência, na qual esta constitui um conjunto de conhecimentos comprovados e objetivos produzidos por métodos rigorosos e supostamente neutros (COSTA, 2002, p. 95).

A questão da neutralidade é de suma importância para que não se estabeleça uma mera “leitura” dos dados. A pesquisa-ação se fundamenta por uma representatividade qualitativa do coletivo, entendendo a aprendizagem de forma intrínseca à pesquisa-ação, principalmente na pesquisa educacional, já que o processo permite ao participante “utilizar informações, orientar a ação e tomar decisões” (THIOLLENT, 2007, p. 72), o que se assemelha diretamente à condução do *process drama*.

Desta forma, os objetivos desta dissertação é realizar uma análise sobre a transversalidade no ensino de Teatro, com base na abertura de um espaço de discussão na formação de professores na Licenciatura em Artes, tanto para aqueles que já atuam como regentes da disciplina de Arte, em escolas públicas ou particulares, quanto para os que apenas estão em contato com a docência ao longo das vivências nos estágios supervisionados da graduação.

Esta dissertação contribui também na reflexão sobre como o drama como método de ensino pode contribuir para a formação de professores. Ao ensinar Teatro, o professor de Arte pode articular a experiência com os temas transversais, sem deixar de ensinar o Teatro e seus elementos. Assim, o *drama* pode ser inserido como eixo curricular da Arte

por estes (futuros) professores, principalmente nas escolas públicas do litoral paranaense. Desta forma, acredito que este método de ensino possa se tornar referência na formação de professores de Arte/Teatro no que diz respeito à articulação com a transversalidade.

O conceito de *transversal* adquire seu verdadeiro sentido nessa análise da tarefa educativa realizada no ato de elaboração do projeto curricular. A questão já não é a da consideração pontual e isolada dos problemas de saúde no tema 4, de questões ambientais na lição 7, ou de questões de sexualidade no estudo do aparelho reprodutor. Também não é o afã de buscar e, aproveitando que o “Sr. Fulano de tal passa por tal cidade”, utilizar qualquer brecha para mencionar questões sociais e ambientais, desfazendo o argumento ou a linha principal de estudo que se está realizando. A transversalidade é uma proposta séria, integradora, não-repetitiva, que contextualiza a problemática formulada pelas pessoas nesses momentos, como indivíduos e como grupo (GAVIDIA, 2002, p. 19-20).

Assim, contextualizo a inserção desta produção na linha de pesquisa “*Educação, Cultura e Diversidade*”, deste programa de pós-graduação, ao passo que este estudo compreende diferentes perspectivas teórico-metodológicas no bojo dos estudos que analisam a questão contemporânea da diversidade no âmbito educacional.

As subáreas da Arte, dado o próprio sentido de seus objetos de conhecimento, apresentam-se como um campo privilegiado para o tratamento dos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste sentido, refletir sobre as possibilidades de ensinar teatro, através do drama como método de ensino, e sua articulação com os temas transversais, faz-se urgente no intento de proporcionar reflexões pertinentes aos desafios enfrentados pela sociedade contemporânea tão presentes na obra de arte. Logo, abordar tal articulação na formação do professor de Arte é imprescindível, tendo em vista o *drama* ser um método potencial para se ensinar teatro e, simultaneamente, discutir temas censurados na infância e adolescência ou, até mesmo, na idade adulta, tais como morte, violência, abuso sexual, vícios, entre outros.

As manifestações artísticas são exemplos da diversidade cultural e da criação. Ao entrarmos em contato com estas manifestações exercitamos nossas capacidades cognitivas, sensoriais, afetivas e imaginativas, presentes no processo de ensino-aprendizagem artístico-estético. Os Parâmetros Curriculares Nacionais discutem, ainda, a importância da Arte na escola, pois esta “constitui uma possibilidade para os alunos exercitarem suas co-responsabilidades pelos destinos de uma vida cultural individual e coletiva mais digna, sem exclusão de pessoas por preconceitos de qualquer ordem” (BRASIL, 1997a, p. 38).

Quando o professor de Arte trabalha o teatro na escola espera que o aluno deixe de ser reprodutor de uma realidade preexistente, mas que consiga criar uma nova realidade e que o faça refletir sobre si mesmo.

Para Ingrid Koudela (2006), a Pedagogia do Teatro tem como foco ampliar as possibilidades de pesquisa do Teatro como área de conhecimento, e logo proporciona maior amplitude à epistemologia do teatro. A prática teatral como pesquisa, por exemplo, investiga a relação professor-aluno na busca do conhecimento formal em teatro. O processo evidencia o que está sendo investigado e proporciona diferentes formas de resposta, através de uma “dimensão ética, ideológica e política, tanto quanto epistemológica” (CABRAL, 2006, p. 35). Sendo assim, considerando a natureza social do teatro, se ele for bem concebido ele cumpre com sua função política, estética e pedagógica: se ele for ruim passa a ser um desserviço para a fruição artística. No drama como método de ensino, as proposições feitas pelo professor são encaminhadas por um ponto de vista específico, no entanto há a possibilidade de propor um novo episódio que focalize a situação por outra perspectiva.

No que diz respeito à articulação da transversalidade nesta pesquisa, ela surge a partir de um discurso para a cidadania, juntamente com as novas transformações na educação brasileira proposta pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a lei 9394/96. Em consonância com a democracia e com os direitos humanos proferidos pela Constituição Federal, inicia-se uma discussão no Ministério da Educação acerca da inserção de princípios constitucionais na educação básica. Elencou-se, assim, orientações voltadas para a *dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela vida social* (BRASIL, 1997b, p. 22-23).

A proposta da pesquisa, de cunho qualitativo, ocorreu em duas etapas. A primeira etapa foi exploratória, abrangendo bibliografias pertinentes à delimitação do objeto de estudo e sua fundamentação teórica. A segunda fase foi a de pesquisa-ação, tendo em vista que os indivíduos participantes do processo exerceram um papel ativo na vivência e condução do objeto, ao passo que extrapolaram a mera função de sujeitos de pesquisa, pois focalizamos “ações ou transformações específicas que exigem um direcionamento bastante explicitado” (THIOLLENT, 2007, p. 80). A pesquisa-ação expressa a coletividade e aspectos teóricos da pesquisa participante, ao passo que “procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior” (BRANDÃO, 1985, p. 43). Esta fase aconteceu a partir do desenvolvimento dos episódios de *drama* com um grupo heterogêneo de alunos graduandos do curso de

Licenciatura em Artes da UFPR Litoral, alguns já atuantes como professores de Arte, outros em fases diferentes da formação. A pesquisa atendeu os desmembramentos éticos para coleta de dados.

Para consolidar as práticas acerca das experiências vivenciadas ao longo do *drama*, foram utilizados dois principais instrumentos: a avaliação aberta e o registro audiovisual, como coleta de dados, além de anotações e relatos proferidos pelos participantes ao longo do processo, prezando pelo sigilo e anonimato, bem como pela garantia de publicação dos resultados. Haverá uma descrição mais aprofundada de todo o processo ao longo do terceiro capítulo.

No primeiro capítulo, proponho um breve panorama do ensino de teatro no Brasil e o potencial de sua articulação com os temas transversais, a partir, inclusive, de minha experiência e formação docente. No segundo capítulo, opero os conceitos de experiência, formação e reprodução com base na formação de professores brasileiros, especialmente os de Arte. No terceiro capítulo, amplio o olhar sobre o *drama*, a partir da prática desenvolvida, dos conceitos básicos e exponho e analiso os dados da pesquisa a partir dos estímulos, registros, debates e escritos redigidos pelos participantes, com base nas elucidações de teóricos do drama e da experiência, tais como: Biange Cabral, Cecily O'Neill, John Somers, Jonothan Neelands, Jorge Larrosa Bondía e Walter Benjamin. A pesquisa foi realizada com 27 alunos da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, ao longo de 6 (seis) encontros do módulo de Interações Culturais Humanísticas (ICH) que ofereci no 1º semestre de 2013, voltada para a Pedagogia do Teatro. A ICH é um dos eixos curriculares do projeto político-pedagógico do Setor Litoral da UFPR, acontece sempre às quartas-feiras e possui carga horária semestral de 80 (oitenta) horas:

Através de encontros que ocorrem semanalmente, (...) o ICH constitui-se num espaço de aprendizagem interdisciplinar. Possibilita a articulação de diversos saberes (científicos, culturais, populares e pessoais) e busca um olhar mais amplo para a problemática cultural e humanística contemporânea (BRASIL, 2008, p. 31).

Como professor da Câmara de Artes, percebi um compromisso forte da UFPR Litoral em promover a educação visando o desenvolvimento humano e local. Desde o início de fevereiro, atuo como professor efetivo de Arte Dramática do Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho, após ter sido aprovado em 1º lugar em concurso público ocorrido em setembro de 2013. No âmbito do Ensino, atuo no Núcleo Específico do Curso Técnico em Arte Dramática, lecionando os seguintes módulos: História do Teatro e

Formação do Ator, Laboratório de Montagem Teatral e Práticas Interpretativas.

Acredito no potencial de transformação do teatro, principalmente no que diz respeito ao seu aspecto pedagógico. Minha pretensão, nesta dissertação, é construir uma leitura que exalte a importância do ensino de teatro contextualizado, sobrepujando práticas pedagógicas megalômanas, porque descontextualizadas. Ensinar teatro como manifestação que busca experiência estética é torná-lo perigoso, é permitir a transgressão de regras e desvirtuar os imperativos previstos pelo ato pedagógico. É exatamente isto que eu almejo, enquanto professor, enquanto artista e enquanto ser humano.

1. TEATRO E TEMAS TRANSVERSAIS: UM DESAFIO EDUCACIONAL

Depois que comecei a fazer teatro, tive
mais facilidade em me expressar
com as pessoas.

L. S. R., 2009 (autoavaliação)

Desde que iniciei minha experiência como professor de Arte na Educação Básica, no ano de 2007, sempre busquei finalizar cada ciclo, com cada turma, através de uma autoavaliação. Relendo este material neste momento, encontrei depoimentos enriquecedores e pertinentes para discutirmos a importância do ensino de teatro na educação básica, como a epígrafe deste capítulo, redação de uma aluna da 8ª série, em 2009. Só para sedimentar a discussão aqui proposta, exponho, a seguir, outros depoimentos relevantes como exemplos:

“As experiências foram boas, teatro, aulas práticas com desafios” (L. F. F., 8ª A, 2009).

“Mas a parte boa foi que nos teatros (...), nós todos da sala se conhecemos (SIC) melhor, fizemos mais amizades” (J. S. M. S., 8ª A, 2009).

“Nesse ano conhecemos algumas formas de teatro, fizemos vários jogos, interagimos uns com os outros, bem diferente dos outros anos em que ficávamos só em desenhos (...)” (D. B. C., 8ª C, 2009).

“O grupo ficou mais próximo trabalhamos muito com o público, de como passar as emoções, a expressão facial, como interpretar o personagem” (R. J., 3º A, 2009).

“Eu cresci muito com as aulas de Arte desse ano, pois aprendi a trabalhar em grupo e a apreciar uma peça de arte” (R. S. A., 3º A, 2009).

“Aprendi a fazer teatro e comecei a gostar de Artes” (D. S., 8ª B, 2008).

“Eu me aprofundei no teatro, não gostava de fazer, mas mudei de opinião” (R. L. R., 8ª C, 2008).

“Acho o teatro a melhor maneira de interagir e passar algo para as pessoas” (W. M. G., 8ª C, 2007).

“Um aspecto bom foi que o teatro fez nós interagirmos com a sala toda” (B. C., 8ª C, 2007).

Trazer alguns depoimentos de alunos, antes mesmo de iniciar um panorama sobre o percurso do teatro-educação em nosso país, me pareceu fundamental por dois aspectos:

primeiro, para expor que sempre busquei, no exercício do magistério, ensinar teatro a partir de uma vivência real, sem traumas e imposições. Num segundo momento, os relatos destes alunos trazem à tona questões que corroboram acerca da reflexão sobre a importância de se ensinar teatro, nos benefícios que ele pode trazer na prática do jogo ou da cena e, em seguida, na vida privada destes participantes.

Ressalto, no entanto, que esta prática está vinculada a uma visão de ensino de teatro ainda muito recente e a meu desejo de subverter a proposta de ensinar teatro através da montagem de um espetáculo e da memorização de um texto preestabelecido. Aliás, desde os anos de 1970, o próprio fazer teatral pretende diluir este tipo de noção de uma peça teatral, momento em que a cena passa a ser revisitada, ao passo que “assim, o teatro convida implicitamente a atos performativos que não apenas estabeleçam novos significados, mas que os coloquem em cena – ou melhor, em jogo – sob novas maneiras” (LEHMANN, 2007, p. 167).

A categoria de Teatro-Educação é muito recente no Brasil, mas sua reivindicação já era projetada desde a década de 1950 – na verdade, mais precisamente em 1948, quando foi criado o Movimento Escolinha de Artes pelo pernambucano Augusto Rodrigues. Se pensarmos que o próprio termo *arte-educação* só passou a ser empregado na década de 80, após os repúdios dos professores de arte à proposta da Lei 5.692/71, o firmamento da relação do Teatro – como área de conhecimento – e a educação ainda levou certo tempo¹. Com a articulação, principalmente, de Ana Mae Barbosa, Noemia Varela e Ingrid Koudela, as reivindicações pelo Teatro-Educação combatiam o “ensino de arte modernista” e apontavam para uma necessidade de discussão estética e filosófica que fundamentasse a Arte-Educação como uma categoria de ensino. A abordagem pedagógica *estética* (ou essencialista) do teatro na educação transpõe a arte ao currículo das escolas pela relevância de seu conteúdo para a formação cultural do aluno, combatendo uma abordagem *instrumental* em que o teatro serviria para pensar outras disciplinas com base em encenações para a assimilação de conteúdos diversos (JAPIASSU, 2005, p. 29-30).

De qualquer forma, ainda lidamos, no espaço escolar, com a dificuldade de que ensinar teatro não está vinculado a montar uma peça teatral. Podemos perceber estes

¹ A nomenclatura *Pedagogia do Teatro*, por exemplo, utilizada num Grupo de Trabalho na Associação Brasileira de Artes Cênicas (ABRACE), tenta ampliar as possibilidades de pesquisa do Teatro como área de conhecimento. Para Koudela, esta perspectiva dá maior amplitude à epistemologia do teatro acreditando que “a relação entre o teatro e a educação tem um largo potencial, podendo ser desenvolvida em diferentes contextos” (KOUDELA, 2006, p. 125). É importante ressaltar que o próprio firmamento de uma área de conhecimento depende da reunião de terminologias que a compõem, conforme enfatiza Koudela, em sua pesquisa, ao citar o dicionário alemão *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, publicado em 2003, o que evidencia quão a relação teatro e educação ainda é muito recente enquanto área de conhecimento.

equivocos ao nos depararmos com atividades pouco pedagógicas, tais como: a apresentação teatral vinculada a uma data comemorativa, a montagem de um grupo de teatro na escola mediante seleção daqueles que já tem algum “talento”, o uso de propostas dramáticas com enfoque terapêutico, o ensino de teatro através do estudo da história do teatro ocidental e/ou o convite a um grupo de teatro – geralmente amador – que vende suas peças “didáticas” e as exhibe a todas as escolas da região.

Em suma, todos os exemplos acima, se adequados, poderiam sim se tornar propostas de ensino de teatro. No entanto, eles ainda estão reproduzindo um modelo de teatro estereotipado, que não dá espaço para o educando fazer escolhas, de forma espontânea e lúdica. Na primeira metade do século XX, no Brasil, as únicas atividades vinculadas a teatro nos estabelecimentos de ensino eram aquelas que faziam parte das festividades escolares na celebração de datas cívicas, comemorativas e religiosas ou, ainda, nas festas de encerramento do ano letivo. Para o teatro havia uma única finalidade: ser apresentado. Crianças e adolescentes memorizavam seus textos e a marcação da cena era extremamente rigorosa.

No fim da década de 1960 e durante a década de 1970, nota-se uma tentativa de aproximação da arte produzida pelos artistas da época e a que se ensina na escola. Com o teatro de vanguarda, surge, também, os festivais de teatro promovido pelas escolas, com mobilização significativa dos estudantes. A tendência pedagógica da Escola Nova contribuiu para a inserção do ensino de teatro na educação básica.

Propostas práticas de uma nova escola apoiadas nas ciências comportamentais haviam sido feitas por Montessori por meio das idéias de instrução individualizada e sistema analítico; por Decroly, com as classes seletivas e sistema global; e por Dewey, partindo do método de projetos e da concepção de escolas como comunidades embrionárias. (...) poderiam ser considerados escolanovistas pelas similaridades de alguns princípios. Com o intuito de fundamentar o conceito de educação na socialização, seus autores proclamavam a necessidade de respeitar as características individuais das crianças e sua atividade espontânea, e propunham a adoção de um modelo funcional para a educação (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 37).

Apesar da tendência escolanovista, entre as décadas de 1920 e 1970, no Brasil, ter sido fundamental para a importância epistemológica do teatro na educação, sua abordagem ficou limitada à proposta de ensino da arte como livre expressão, desconsiderando dimensões cognitivas, históricas e sociais. No entanto, é importante ressaltar, neste momento, que outras abordagens metodológicas de ensino teatro foram fundamentais para refletir a diversidade no currículo da escola brasileira. Estão neste bojo, principalmente, a

peça didática, de Bertolt Brecht e o teatro do oprimido, de Augusto Boal. Ambas metodologias compreendem a educação política com base na prática de uma educação estética, compreendendo que estas esferas são capazes de atingir no educando uma consciência de superação das diferenças, caso sejam trabalhadas num plano que extrapole o unilateral. É necessário considerar, também, que a base epistemológica construtivista foi fundamental para a valorização do teatro no processo ensino-aprendizagem enquanto conteúdo. Isto contribuiu para se pensar um professor “desestabilizador”, que desafia o educando a querer conhecer, que estabelece seu processo “a partir da necessidade, do conflito, da inquietação” (ROSA, 1997, p. 52).

Desde 2003, a especificidade de cada área artística (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) foi refletida numa formação de professor com habilitação em uma destas áreas para não incorrer na superficialidade construída nas antigas formações em Educação Artística, cujo foco de trabalho do professor acabava sempre sendo as Artes Plásticas, muitas vezes por meio de atividades que apenas reproduziam uma técnica. A visão de que Arte é desenhar e colorir, por exemplo, ainda está impregnada no ambiente escolar e, a meu ver, ainda é necessário algum tempo de trabalho para que corpo docente e alunos consigam perceber a arte de forma plural, através de suas quatro áreas de conhecimento.

Até a criação da Lei 9.394/96, a inclusão da arte no currículo escolar, com o título de Educação Artística, era tida como “atividade educativa” e não como uma disciplina. Isso acabou balizando as aulas em uma aprendizagem reprodutiva, cuja qualidade dos saberes inerentes à arte se esvaiu. Somente com a nova Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional é que o ensino da arte se tornou obrigatório e deixou, em partes, de ser visto como uma atividade, um mero “fazer por fazer”, atribuindo espaço para o novo.

É neste cenário que surge os PCN’s de Arte, como tendência curricular que reflete Arte como área de conhecimento que ressalta “o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica” (BRASIL, 1997a, p. 31). No Paraná, o currículo de teatro na Educação Básica começa a ser refletido somente em 2003, quando se inicia a discussão sobre a concepção de uma Diretriz Curricular Estadual. Este momento não foi escolhido ao acaso, foi neste ano, em 5 de agosto, que o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design, instituindo a adequação dos cursos pelas especificidades de cada área e no intuito de “induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do

conhecimento, possibilitando ainda definirem **múltiplos perfis profissionais**, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação” (BRASIL, 2003, p. 2, grifo do documento). As discussões em torno de um novo currículo de Arte na educação básica ocorrem num momento em que se reflete a própria formação superior nas áreas da arte, a partir de um olhar que privilegiasse **“no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais”** (BRASIL, 2003, p. 2, grifo do documento).

A versão preliminar das Diretrizes Curriculares de Arte do Estado do Paraná ficou pronta em 2007. Este documento pretende dar um olhar mais aprofundado aos encaminhamentos teórico-metodológicos da disciplina de Arte e dá maior clareza aos conteúdos básicos e específicos de cada área de conhecimento da Arte, ao refletir *tempo* e *espaço* como categoria articuladora do ensino de Arte, pois “está presente em todas as áreas da disciplina e nos conteúdos específicos derivados dos elementos formais, da composição e dos movimentos e períodos” (PARANÁ, 2008, p. 63).

No entanto, este mesmo documento, que apresenta uma proposta de aprofundamento e conceituação dos conteúdos inerentes à Arte, apresenta uma contradição ao propor a separação de linguagens.

Para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive é necessário, ainda, que o professor trabalhe a partir de sua área de formação (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), de suas pesquisas e experiências artísticas, estabelecendo relações com os conteúdos e saberes das outras áreas da disciplina de Arte, nas quais tiver algum domínio (PARANÁ, 2008, p. 54).

Esta pretensão da DCE de Arte não é coesa com a Diretriz Curricular do curso de graduação em Teatro, por exemplo, cujo profissional deve estar habilitado para o “conhecimento da linguagem teatral, suas especificidades e seus desdobramentos” (BRASIL, 2003, p. 23).

Após traçar este panorama sobre o ensino de teatro no Brasil, focalizaremos o olhar, a partir de agora, às articulações que o currículo de Arte propôs aos temas transversais e à formação de professores.

De acordo com a proposta explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a articulação de novos temas ao currículo merece “um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica” (BRASIL, 1997b, p. 29). Os temas transversais são os seguintes: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo. Com base na realidade local e regional, a ética é

o eixo norteador destes temas, ao passo que interroga os valores e dimensões da vida social.

A proposta de transversalidade está calcada nos diferentes entendimentos que as áreas de conhecimento da base nacional comum proporcionam sobre uma mesma temática, integrada às discussões atuais a esse respeito.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). (BRASIL, 1997b, p. 40).

Por divergências políticas, o estado do Paraná preferiu adotar outras terminologias para designar a proposta interdisciplinar no currículo, nomeada de *Desafios Educacionais Contemporâneos*, pela Secretaria de Estado da Educação. Segundo esta mantenedora, existem demandas novas que exigem um posicionamento em relação aos novos desafios que se opõem à educação e que devem ser trabalhados no contexto escolar. São cinco os Desafios Educacionais Contemporâneos: Educação Ambiental, Prevenção ao uso indevido de drogas, Relações Étnico-Raciais, Sexualidade e Violência na escola. Em suma, a premissa destes desafios é a mesma que a dos temas transversais: articular discussões da sociedade atual no currículo.

A Arte, pelo próprio sentido de seu conhecimento é tida como um espaço privilegiado para o tratamento dos temas transversais. As manifestações artísticas expressam diversidade cultural e, desta forma, são capazes de proporcionar ao educando diferentes experiências estéticas, transitar do particular ao universal, como parte da compreensão da própria humanidade. Foi a partir desta compreensão sobre o multiculturalismo na Arte que a própria LDB foi revista e atualizada, em 2010, no que diz respeito à arte-educação quando a redação dada passou a ser “o ensino da arte, **especialmente em suas expressões regionais**, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, art. 26, § 2º, grifo meu). A cultura local passa a ser o espaço privilegiado para um ensino de arte contextualizado e, conseqüentemente, ampliado.

É importante mobilizar a curiosidade dos alunos sobre contrastes, contradições, desigualdades e peculiaridades que integram as formações culturais em constante transformação e as distinguem entre si, por meio da escolha de trabalhos artísticos que expressem tais características (BRASIL, 1997a, p. 114).

No entanto, as reflexões que pretendo estabelecer entre a transversalidade e o *drama*, no ensino de teatro, ultrapassam a proposta frequente de inserir a temática através da montagem de uma peça teatral – seja aquela em que o aluno seja público, ou seja, apreciador; ou naquela em que ele se coloca como participante na atuação, no trabalho artístico. Há também proposta de inserção de temáticas a partir de processos improvisacionais em que, muitas vezes, minorizam a criação da cena ou a abordagem do tema escolhido. Como professor de teatro, minha maior preocupação tem sido com perpetuar, ao querer articular temas e práticas teatrais, a exclusão e a superficialidade. Além disso, acredito que a subversão da montagem de um “espetáculo” se faz importante no contexto da Pedagogia do Teatro, tendo em vista que temos buscado práticas pedagógicas norteadas na experiência e não na reprodução, sendo a experiência – enquanto aquela que nos afeta, que nos marca – da própria natureza do drama como método de ensino, conforme será elucidado a seguir.

2. FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIA OU REPRODUÇÃO?

O melhor do melhor saber é a descoberta
de novas e fascinantes parcelas
de ignorância.

Fernando Savater

Para refletirmos sobre o ensino de teatro na escola, precisamos considerar o que se tem discutido acerca dos paradigmas da educação no que concerne o sujeito pós-moderno, cuja identidade é cambiante, fragmentada, incoerente. Em geral, os atuais sistemas de ensino ainda são reflexos da escola criada no século XVIII, à luz do Iluminismo, cujo interesse sempre esteve centrado na manutenção da ordem social, em pleno momento em que a Revolução Industrial precisava do proletariado para alavancar o sistema capitalista. Assim, para George Gusdorf, “a função docente tem, por conseguinte, a missão de manter e promover essa ordem nos pensamentos, tão necessária quanto a ordem na rua e nas províncias” (GUSDORF, p. 94, 1987). Refletir sobre a ordem social é de total relevância para compreendermos a crise da educação na pós-modernidade², pois esta tem operado como uma espécie de fantasia educacional. Afinal, estamos num momento instável, em que não existem mais respostas estabelecidas e rígidas sobre o que compõe a sociedade contemporânea.

Se a cultura-mundo pacifica as democracias e reorganiza a experiência do espaço-tempo, fica evidente que ela é também o que desorganiza em grande escala as consciências, os modos de vida, as existências. O mundo hipermoderno está desorientado, inseguro, desestabilizado, não ocasionalmente, mas no cotidiano, de maneira estrutural e crônica. E isso é novo (LIPOVETSKY, 2011, p. 18).

Uma possível leitura seria refletir o ensino da arte e as reformas educativas convergentes com a *hipermodernidade* de Gilles Lipovetsky, conceito atribuído aos imperativos de eficiência que nada se relaciona com humanização dos sentidos, saber estético e trabalho artístico propostos para a formação do aluno ao longo de uma proposta pedagógica em Teatro, ao passo que “na hipermodernidade, não há escolha, não há alternativa, senão evoluir, acelerar para não ser ultrapassado pela ‘evolução’: o culto da

² Considero como crise da educação na pós-modernidade todos os debates que se referem à falência da instituição escolar, tais como a arquitetura retrógrada dos estabelecimentos de ensino, a desconexão entre currículo e contexto e a patologização de estudantes que não se moldam à manutenção da ordem e da atenção. Na pós-modernidade, temos um sujeito fragmentado, com uma identidade plural e cambiante

modernização técnica prevaleceu sobre a glorificação dos fins e dos ideais” (LIPOVETSKY, 2004, p. 57).

É fundamental, ainda, refletir sobre o conceito atribuído por Pierre Bourdieu a *habitus*. Ao compreendê-lo com uma matriz entre sujeitos sociais e socialização, podemos compreender sua relação com a proposta de segmentação e reprodução dos objetos de conhecimento.

(...) *habitus* é um operador, uma matriz de percepção e não uma identidade ou uma subjetividade fixa. Sendo produto da história, o *habitus* é um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontado a experiências novas e permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não é imutável (BOURDIEU, 2002, p. 83).

Como a escola se propõe a ensinar somente “aquilo que já se sabe” (FIGUEIRA, 1995, p. 12), o descompasso com o que se aprende e com o que se deve aprender é factual. Esta leitura está relacionada às metanarrativas de Jean-François Lyotard, afinal “a transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel juntos aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições” (LYOTARD, 2002, p.89). Em outras palavras, José Carlos Libâneo expõe a educação escolar sob o olhar da sociedade contemporânea, de uma pedagogia da qualidade.

Em todas as reformas educativas, a partir da década de 80, a questão da qualidade aparece como tema central. Na realidade, a educação busca um novo paradigma que estabelece o problema da qualidade, uma pedagogia da qualidade. Mas esta não pode ser tratada nos parâmetros da qualidade economicista. A escola não é uma empresa. O aluno não é cliente da escola, mas parte dela. É sujeito que aprende, que constrói seu saber, que direciona seu projeto de vida. Além disso, a escola implica formação voltada para a cidadania, para a formação de valores – valorização da vida humana em todas as dimensões. Isso significa que a instituição escolar não produz mercadorias, não pode pautar-se pelo “zero defeito”, ou seja, pela perfeição. Ela lida com pessoas, valores, tradições, crenças, opções. Não se pode pensar em “falha zero”, objetivo da qualidade total nas empresas. Escola não é fábrica, mas formação humana. Ela não pode ignorar o contexto político e econômico; no entanto, não pode estar subordinada ao modelo econômico e a serviço dele (LIBÂNEO, 2003, p. 117).

Apesar de Libâneo não discutir o currículo através de uma teoria pós-crítica, suas reflexões também estão relacionadas às conexões entre saber, identidade e poder. Tanto teoria crítica quanto pós-crítica têm buscado propor transformações no currículo, que extrapole a transmissão através de um código cultural dominante. O processo pedagógico

preocupado com índices de desempenho e resultados matemáticos é o grande perigo de uma educação escolar que preza pela meritocracia, modelo que impera na educação no Brasil, que domina “não apenas as representações e as práticas dos agentes, mas também a organização e o funcionamento da instituição” (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 169). Em nenhum momento, praticamente, o estudante é convidado a refletir sobre situações de opressão ou sobre a marginalização e/ou hierarquização dos conteúdos estabelecidos no programa escolar.

Esta desorientação dos processos educativos é percebida através das dificuldades de compreensão do educando e, conseqüentemente, dos percalços de um processo de ensino-aprendizagem, que são perpassados pela forma que o professor constrói o conhecimento em sua classe. Quando Paulo Freire, afirma que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p. 76), ele está indo ao encontro do que se espera da experiência de uma apreciação estética e de uma produção de trabalho artístico.

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua *presença* se vá tornando *convivência*, que seu estar no *contexto* vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. (FREIRE, 1996, p. 76).

É importante definir, neste momento, que noção de experiência está sendo tratada neste trabalho. Segundo Jorge Larrosa Bondía, em seu artigo *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, experiência é aquilo que nos passa. Desta forma, para ele, o sujeito da experiência “seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24).

É importante citar esta noção de experiência refletida por Larrosa, já que ela contribui incontestavelmente para compreendermos o drama como método de ensino, em relação às demais metodologias de ensino de teatro.

Ao utilizar o termo *reprodução*, tenho buscado relacioná-lo às ações concretas do professor em sala de aula, apesar de ter forjado relações próximas com as analogias de Bourdieu entre escola e sociedade.

É importante refletir que tais discussões sobre reprodução estão diretamente constituídas pela elaboração de um currículo, ou seja, definir qual conhecimento deve ser ensinado naquele contexto. Numa perspectiva pedagógica pós-crítica, alguns conceitos

des/estruturam e re/organizam a noção de conteúdos, que passam da ideologia para a identidade, da reprodução para a diferença, da conscientização para a cultura, de um currículo “oculto” para um multicultural.

Apesar desta reflexão importante sobre um novo currículo, gostaria de refletir sobre a reprodução que ainda está impregnada nele, especialmente no que diz respeito à formação de professores, no modelo estabelecido no ofício de ensinar, confrontados por uma teoria tradicional, que prioriza a metodologia, a didática, o planejamento, a avaliação e a eficiência.

A partir de uma pedagogia que privilegia a imitação de um modelo, a prática docente é pensada através de um *habitus* herdado como agente pedagógico, pelo qual se constrói uma certeza do que é ser professor e do que é ser aluno.

No caso dos professores, apesar de haver uma formação específica, formal, profissional, para exercer a docência – e mesmo supondo que todos os professores recebessem uma excepcional formação, com fundamentação teórica crítica e sólida – quando eles se deparam com a prática escolar, interna e externa à sala de aula, e diante dos imprevistos e desafios que surgem, a tendência de reproduzirem o modelo que vivenciaram é muito mais forte do que a de realizarem tentativas de uma nova prática, um método diferente. (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010, p. 73-74).

É justamente por ter percebido esta premissa, desde o início de minha carreira docente que sempre busquei refletir sobre minha prática, de subverter as “receitas” expostas do ser bom professor. Comecei a observar que, aos olhos da gestão escolar e da equipe pedagógica, o bom professor era aquele com pontualidade e assiduidade – ou seja, que chegasse no horário e estivesse na sala de aula diariamente; com domínio de turma – aquele que não tivesse problemas com os alunos e não registrasse ocorrências junto à equipe pedagógica e o que cumprisse os prazos – que entregasse as notas e as avaliações conforme o calendário estabelecido no início do ano letivo.

A partir destes fatores e observações, percebi que a construção de conhecimento – o que deveria ser o foco do ponto de vista pedagógico – é colocada em segundo plano, ignorada na performance do professor, ou seja, sua prática de ensino é menos importante do que o atendimento às normas burocráticas de sua função. É por isso que a escola reflete a sociedade capitalista, ao reproduzir no currículo o bom e o desejável e, principalmente, ao estabelecer em seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho.

(...) estabelecer um programa de cima para baixo nada mais é que uma forma de controle social sobre os professores (na medida em que estes passam a ser

meros reprodutores de conhecimentos elaborados noutra lugar) e sobre os alunos (pois um professor que apenas reproduz conhecimentos já prontos nunca vai contribuir para que o educando seja co-autor do saber, sendo mais um obstáculo para o desenvolvimento da criatividade do aluno). (VESENTINI, 2008, p. 42-43).

Neste ínterim, a prática docente, é tida pelo uso excessivo e descontextualizado do livro didático, pela descrição e memorização de conceitos e pela recusa ao repertório do estudante. Assim, o ensino reproduz um processo desarticulado, fragmentado e alheio ao contexto.

Se a ação indireta da escola (produtora dessa disposição geral diante de todo tipo de bem cultural que define a atitude “cultura”) é determinante, a ação direta, sob a forma do ensino artístico ou dos diferentes tipos de incitação à prática (visitas organizadas etc) permanece fraca: deixando de dar a todos, através de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar, a escola sanciona, portanto, aquelas desigualdades que somente ela poderia reduzir (BOURDIEU; NOGUEIRA; CATANI, 2004, p. 61).

A formação de professores acontece em consonância com esta sanção. O olhar avesso à diversidade, por exemplo, no ambiente escolar, é fruto da constante vigilância imposta pelas convenções sociais. No que diz respeito à sexualidade, apenas para exemplificar, apresentar um comportamento diverso do que se espera na sociedade para um homem ou para uma mulher é tido como total dissidência e logo não poderia receber a aprovação daquele que educa. Assim, “mostrar-se simpático/a pode ser interpretado como se o próprio/a professor/a fosse homossexual ou como se esse adulto estivesse induzindo seus/suas estudantes a contemplar favoravelmente e a desejar uma forma de sexualidade desviante” (LOURO, 1998, p. 93).

Ao contrário do que a própria palavra evidencia, formação não é estar numa forma. Tudo o que experienciamos, compomos, é transformado por nós. A formação não é um processo linear, é uma busca de identidade que instiga criatividade num processo de individuação (JOSSO, 2004, p. 46). Penso em uma formação sem forma prévia. Formação como um devir criativo.

No contexto da universidade brasileira, temos lidado atualmente com a urgência por uma reforma educacional sólida. A promoção da formação sem segregações, plural, enquanto processo de individuação, ainda é algo extremamente distante de uma instituição que privilegia os cânones, o legitimado e a exclusão. A crise da universidade reside, justamente, em sua busca pela homogeneidade, em seu *ethos* hierárquico e descontextualizado, cuja base do projeto foi moldada por uma premissa elitista e

reprodutiva. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2005), um dos protagonistas para a reforma universitária no país são os cidadãos. A vontade de fomentar articulações entre a universidade e o interesses da sociedade deve acontecer pela “porta da frente”, pela busca de legitimidade destes indivíduos, “por via do acesso não classista, não racista, não sexista e não etnocêntrico à universidade e por todo um conjunto de iniciativas que aprofundem a responsabilidade social” (SANTOS, 2005, p. 60). Em geral, acredito que a ruptura de dogmas que minoram o espaço da formação na universidade é a chave para o saber da experiência, principalmente no que diz respeito à formação de professores e professoras.

Sendo formação um devir criativo, o sujeito deve ser refletido como um alguém dividido e fragmentado. Na perspectiva pós-modernista, sob inspiração nos insights pós-estruturalistas, o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido (SILVA, 2005, p. 113). Ser professor demanda uma reflexão ética sobre seu trabalho. Para Terezinha Azerêdo Rios (2008), a dimensão ética está articulada a outras três dimensões: *técnica*, *estética* e *política*. Dimensão ética no sentido de pensar os aspectos éticos da docência – mais particularmente da elaboração de uma aula – a qual requer processo e ampliação de conhecimento. A falta de reflexão sobre a prática ou a visão simplista de que ser professor demanda técnica, ofício e/ou habilidade, independente de contexto, deturpam – inclusive, ideologicamente – a importância deste profissional.

Convém à classe dominante que o professor se veja como missionário, pai, mãe, tio, tia, irmão, psicólogo, terapeuta, amigo, tudo, menos como profissional que deve receber a preparação necessária ao exercício eficiente de sua função principal, o ensino. Convém acreditar que o aluno precisa ‘mais de carinho e amor do que de ensino’: isso equaciona, a um tempo, pelo menos dois problemas, o da não-aprendizagem do aluno e o da não-habilitação do professor (ALMEIDA, 1986, p. 148-149).

Que professor nunca escutou a famosa frase: “Mas você trabalha ou só dá aula?”. O que se espera de um professor além de que ele dê aula? É ruim dar aula? É possível constituir experiência a partir de uma aula? Sim, é possível. Principalmente se compreendermos a aula como um espaço de liberdade e autonomia, de saber e sentir e, não menos importante, como espaço de diálogo. Como precursora do drama como método de ensino, Dorothy Heathcote compreendia o espaço intrínseco da teatralidade em seu método, no entanto sua ênfase no aspecto educacional é inquestionável, o que me faz

refletir sobre a responsabilidade em ser professor, sobre o compromisso com sua formação e com a formação de seus educandos.

Uma aula é sempre um encontro social e este encontro social incluirá um sistema de comunicações. Se você muda a expectativa do aluno por causa da forma que você opera o paradigma e o aluno responde a este paradigma, então você mudará o sistema de comunicação e você poderá mudar o contexto social. Quanto mais você muda isso, mais você oferece outras estratégias de aprendizado (HEATHCOTE, 1990, p. 32, tradução de Heloise Baurich Vidor).

A base do *drama* é a proposição de uma experiência, é estar envolvido num novo contexto e imergir num universo ficcional. Para Cecily O'Neill (1995), o *drama* proporciona aos participantes uma experiência dramática autenticamente teatral. Sendo o processo encaminhado sem a materialização de um texto dramaturgico, seu produto é imprevisível e irreprodutível, afinal, o texto é constituído pelo fazer, pela ação dos participantes. Além de proporcionar novas leituras de mundo em sua “aula”, o professor é capaz de proporcionar experiência estética, fazer compreender a natureza do evento teatral.

3. PROPOSTA DE DRAMA: DESDOBRAMENTOS E ANÁLISES

Há uma idade em que se ensina o que se sabe;
mas vem em seguida outra, em que se ensina
o que não se sabe: isso se chama *pesquisar*.

Roland Barthes

O drama como método de ensino – ou, ainda, como eixo curricular – é tratado como uma subárea do fazer teatral e toma por base a continuidade de um processo, cuja premissa é explorar conteúdos relativos a um foco investigativo. Processualmente, o *drama* propõe a articulação de uma série de episódios que se estabelecem a partir de convenções teatrais concebidas para a mediação da temática selecionada. Para que o contexto desta temática seja estabelecido como convincente, o *drama* deve encaminhar uma experiência que explore real e imaginário, bem como promover a interação dessas realidades de forma simultânea.

3.1 O DRAMA COMO MÉTODO DE ENSINO: PRESSUPOSTOS

Introduzido por Dorothy Heathcote, em meados dos anos 50, como método de ensino na escola inglesa, o *drama* não dá respostas para o jovem. Entre o real e o ficcional, o professor-atuante³ estabelece o sentido da experiência sem criar juízos de valores. O papel ficcional representado por todos os participantes no contexto do *drama* estabelece uma zona de conforto para a discussão de temas, muitas vezes, censurados na infância e na adolescência. Esta zona criada pelo *drama* é de suma importância, ao passo que “o desafio da escola e dos projetos educativos que orientam nossa prática está no fato de que, para compreender a cultura de um grupo ou de um indivíduo que dela faz parte, é necessário olhar a sociedade onde o grupo ou o indivíduo estão e vivem” (GUSMÃO, 2000, p. 16).

Um dos artificios utilizados neste método é a ironia como ferramenta de interpretação no processo do *drama*, tendo em vista que o professor de imediato consegue ampliar a possibilidade de induzir diferentes desafios no processo coletivo que fundamentem o pré-texto⁴ selecionado.

³ Adotei esta tradução para *teacher-in-role* por considerá-la mais próxima da vivência que tive ao longo da mediação deste processo de pesquisa-ação. Apesar de Biange Cabral ter adotado frequentemente o termo *professor-personagem* para a tradução da mesma expressão, constatei em minha experiência que minha investidura está muito mais próxima da atuação que da representação, pois “abre-se espaço para o imprevisto, e portanto para o vivo, pois a vida é sinônimo de imprevisto, de risco” (COHEN, 2004, p. 97).

⁴ É o roteiro, história ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático, e que irá funcionar como pano de fundo para orientar as situações exploradas cenicamente (CABRAL, 2006, p. 15).

Para o *professor-atuante* num processo de *drama*, a ironia suscita a negação e oposição de idéias, como modo de proporcionar questionamentos nos alunos, ao invés de estabelecer respostas. Neste sentido, uma ação irônica exige do *mediador* a assunção de um papel, pois expõe, de propósito, que “podemos não estar exatamente querendo significar o que estamos dizendo” (O’NEILL, 2006, p. 10). Desta forma, é imprescindível que o professor encoraje os participantes do *drama* a entrar em um mundo ficcional. Esta máxima do *drama* está estritamente relacionada com a proposta do *happening* como uma forma livre de teatro:

No *happening*, o limite entre o ficcional e o real é muito tênue e nesse sentido a convenção que sustenta a representação é constantemente rompida. Esta ruptura se dá de várias formas, como pelas situações de imprevisto que caracterizam os *happenings* – o público não sabendo o que vai acontecer – e nesse sentido entrando em “situações de vida” em que pode ser instado a participar a qualquer instante (COHEN, 2004, p. 133).

A criação de espaços de ficção permite estar entre diversos lugares, onde é possível (re) escrever narrativas junto aos participantes: histórias, indivíduos, convenções e artefatos. O caráter estético é requerido e permite, pelas interlocuções artísticas, ampliar a percepção, estabelecendo novos padrões de comportamento. O espaço concebido tem o potencial de proporcionar experiência, de despertar olhares que quebrem com o estabelecido, com os paradigmas:

(...) drama é essencialmente uma interação dramática cujo processo mobiliza os sentimentos e o intelecto dos participantes com o objetivo de compreender seus significados e implicações. A imaginação torna-se, assim, central ao desenvolvimento do processo, de uma forma particular: a atividade dramática requer que o participante adote conscientemente um ‘como se’, simultaneamente mantendo dois mundos em mente: o presente ou real e o ausente ou fictício (CABRAL, 2010, p. 1).

Em suma, a maior virtude do *drama* é sua abordagem enquanto experiência. Conforme Jorge Larrosa, a experiência produz um saber. Experiência entendida por ele como aquilo que nos passa, que nos acontece. Que nos transforma. Como sujeitos da experiência, somos um território de passagem, uma superfície sensível afetada pelo que acontece, marcada pelo que nos acontece, com vestígios e efeitos desses acontecimentos (LARROSA, 2002, p. 24). É preciso consciência do professor que, ao mediar um processo em *drama*, as resoluções dos problemas apresentados não são de sua alçada. Isto é de competência daquele que participa, que interpreta as contradições através de sua leitura.

3.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES E AÇÃO DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa totalizaram 27 (vinte e sete). A princípio, a proposta do projeto era desenvolver o processo com dois grupos distintos de até 25 (vinte e cinco) participantes cada, sendo um de professores de Arte em formação e outro de professores já atuantes na educação básica. No entanto, após algumas definições pragmáticas de calendário e a minha observação de que boa parte dos meus alunos, em formação na licenciatura, já atuavam como professores da rede municipal, estadual ou particular, percebi que a composição de um grupo heterogêneo para ação da pesquisa apresentaria grande potencial. Assim, o grupo foi composto por 25 (vinte e cinco) alunos da Licenciatura em Artes em diferentes períodos do curso, tendo sido contemplada todas as fases de formação – do 1º ao 4º ano, 1 (uma) aluna do curso de Gestão Desportiva e do Lazer e 1 (uma) aluna do curso de Serviço Social, ambas com experiências em teatro em espaços não-formais.

O processo foi concluído por 25 (vinte e cinco) participantes, ou seja, houve apenas duas desistências ao longo da experiência. A participação feminina foi maior (88%), tendo participado do processo apenas três homens (12%). A média de idade dos participantes foi 30 anos, tendo o mais jovem 17 e a mais velha 60. Pouco mais da metade (56%) dos participantes atuam ou já atuaram como professores de arte na educação formal ou não-formal. Segue a representação em gráficos de alguns dados dos participantes para melhor delimitar e visualizar o perfil do público-alvo:

3.3 PRÉ-TEXTO E PROPOSTA DE EPISÓDIOS DO DRAMA

O pré-texto escolhido por mim para a criação da sequência de episódios do *drama* foi a peça “A falecida”, de Nelson Rodrigues. Durante a disciplina *Prática Teatral como Pesquisa*, lembro-me que a Biange solicitou um roteiro de *drama* baseado na dramaturgia de Nelson Rodrigues por dois motivos: o primeiro estava aliado ao centenário de nascimento do autor e o segundo às tensões e situações-limite que as peças de Nelson costumam evidenciar. Em sua obra “*Nelson Rodrigues: dramaturgia e encenações*”, Sábato Magaldi expõe, ao analisar montagens da peça “A falecida”, que ela deveria, inevitavelmente, trazer diversas dificuldades para a concepção cênica. Para ele, isto é natural, pois “ela abre, como já se proclamou tantas vezes, o filão das tragédias cariocas, sintetizando as múltiplas características do autor” (MAGALDI, 1995, p. 105). Sem dúvida,

ao ler a peça, percebemos diversas temáticas permeadas na dramaturgia, além de uma escala crescente de ironias. É importante dizer que em nenhum momento os participantes foram comunicados sobre a peça e, tampouco, tiveram acesso a qualquer material que indicasse a obra de Nelson Rodrigues como ponto de partida.

A falecida conta a história de uma mulher frustrada do subúrbio carioca, a tuberculosa Zulmira, que não vê mais expectativas na vida. Pobre e doente, sua única ambição é um enterro luxuoso. Quer se vingar da sociedade abastada e, principalmente de Glorinha, sua prima e vizinha que não lhe cumprimenta mais. Zulmira tem uma relação de competição com a prima, chegando até mesmo a ficar feliz quando sabe que a seriedade da prima provém de um seio arrancado pelo câncer. O marido, Tuninho, está desempregado e gasta as sobras da indenização jogando sinuca e discutindo futebol.

A seguir, esquematizo uma estrutura de *drama* a partir de convenções teatrais que representam oportunidades de aprendizagem em ações contextuais, narrativas, poéticas e reflexivas (NEELANDS, 1990). Cada episódio corresponde a um dia específico de aula, com periodicidade semanal. Todo o processo foi registrado em audiovisual.

A) VELÓRIO – a ambientação do espaço foi dada por uma estrutura pobre, caixão simples, sem decoração, com várias cadeiras espalhadas no entorno, agrupadas de acordo com o grau de relação com a falecida. Para facilitar a narrativa do *drama* de *A falecida*, o professor-atuante (no papel de um agente da funerária) receberá todos os envolvidos, um a um, cumprimentando de acordo com seu papel (familiares, amigos, vizinhos), agradecendo a presença no velório. Ao final da recepção, anuncia aos participantes que fiquem à vontade até que o padre chegue, pois será uma oportunidade para levantarem lembranças da falecida. Na entrada, cada participante receberá um bilhetinho aleatório escrito por Zulmira. Serão introduzidas questões pelo professor-atuante neste momento: O que pensar da morte? O que pensar da falecida? Quem é esse que está ao seu lado? Depois dessa discussão em grupos, o padre chega e lê o obituário de Zulmira publicado no jornal da cidade, ressaltando a “suntuosidade” do enterro. Este será um importante elemento de ironia deste episódio, ao passo que, visivelmente, o enterro será paupérrimo. Depois da bênção, serão servidos cafezinho e biscoitos com o pretexto de uma discussão coletiva, pelos participantes, sobre a memória de Zulmira.

B) IMPRENSA – uma arara foi disposta com seis figurinos distintos (camisa do Santos, xale, chapéu, paletó, jaleco e camisa feminina). Estes figurinos representam, respectivamente, os seguintes personagens: Tuninho, Madame Crisálida, Timbira,

Pimentel, Dr. Borborema e Glorinha. Os participantes serão divididos em seis equipes de números pares. Um deles vestirá o figurino como uma espécie de anfitrião dos demais convidados. Estes convidados assumirão o papel de repórteres para investigar questões sobre a relação do anfitrião com a falecida. A premissa é a de que todos os anfitriões conheciam Zulmira e estiveram com ela nos dias que antecederam sua morte. Caso os participantes não tenham descoberto um papel com frases em seu figurino, serão orientados a vasculharem. Este papel possui duas frases ditas pelo personagem correspondente ao figurino na peça. Os participantes deverão utilizar as frases como pré-texto para argumentar no que for interrogado.

C) PERÍCIA – o *drama A falecida* é rondado, naturalmente, por muitos mistérios em torno de uma possível previsão do futuro pela cartomante, o que acaba por encaminhar os conflitos das personagens. Nesse momento, o grupo foi dividido em grupos de peritos e receberão um pacote de estímulo composto⁵, anunciado pelo professor (no papel de investigador) ser a gaveta da cômoda de Zulmira, com vários elementos que se referam ao conflito da protagonista (diário, fotos, jornais, objetos pessoais, adereços, orçamento, radiografia, laudo de exame etc). O objetivo é que o grupo conheça e investigue o material, a partir das relações estabelecidas no velório e na visita aos conhecidos da falecida. Depois da análise dos grupos, eles deverão ser perguntados sobre: Quem é essa mulher? O que aconteceu com ela? Este episódio é chave para discutir o desenlace da vida de Zulmira e sua morte.

D) CARTOMANCIA – neste último episódio, o professor-atuante assumirá o papel de Madame Crisálida, a cartomante charlatã, que fará previsões irônicas para cada participante, na beira de uma ironia, ridicularizando o futuro farsesco, como ocorreu com a falecida. No entanto, há uma nova personagem que irrompe a cena e trará contribuições para o desfecho do *drama*.

Para John Somers, “os elementos da história que cada artefato representa devem, quando justapostos, criar uma rede de relacionamentos que nem sejam rapidamente compreendidos para evitar que a história torne-se imediatamente óbvia, nem tão distantes um do outro para que as possibilidades narrativas possam emergir” (SOMERS, 2011, p. 179). Ao longo do processo de *drama*, o desenlace pode sofrer algumas alterações, que de

⁵ Segundo John Somers, o estímulo composto é o condutor da história, dos personagens e do mundo em que vivem. “A energia e o interesse gerados pelo estímulo composto promovem o ‘reforço’ inicial para a criação da história (...) serve como uma referência contínua no processo de criação” (SOMERS, 2011, p. 178).

fato aconteceram. Estas apropriações serão aprofundadas quando da análise da experiência desenvolvida.

3.4 O PROFESSOR-ATUANTE E A IRONIA

Esta seção propicia uma reflexão acerca da ironia como ferramenta de interpretação no processo do *drama*, tendo em vista que o professor de imediato consegue ampliar a possibilidade de induzir diferentes desafios no processo coletivo que fundamentem o pré-texto selecionado.

Na língua portuguesa, caracterizamos como significado de ironia, “figura por meio da qual se diz o contrário do que se quer dar a entender, que se caracteriza pelo emprego inteligente de contrastes” (HOUAISS, 2001, p. 1651). Esta conceituação é bastante próxima daquela proposta por Cecily O’Neill ao defender que “uma abordagem irônica no desenvolvimento do processo dramático conduz nossos alunos ao universo da ficção” (O’NEILL, 2006, p. 7), proporcionando interpretações e julgamentos através de uma resposta ativa. A ironia só ressalta de um contexto, só quem compreende aquele contexto é que consegue detectar a presença da ironia. Refletir a ironia de forma contextualizada tem relação com as discussões acerca do cômico. Ao determinar os processos de fabricação do risível, Henri Bergson questiona o ato de rir, alegando que para que ele aconteça é necessário eco.

O nosso riso é sempre o riso de um grupo. Ele talvez nos ocorra numa condução ou mesa de bar, ao ouvir pessoas contando casos que devem ser cômicos para elas, pois riem a valer. Teríamos rido também se estivéssemos naquele grupo. Não estando, não temos vontade alguma de rir (BERGSON, 1987, p. 13).

A ironia é explorada num episódio dramático quando este evidencia, por exemplo, contradições, ambiguidades, enganos e absurdos. Com esta característica, a ironia passa a ser um meio instigante de colocar em ação aquilo que Bert States (1971) denominou como “mecanismo de produção de tensão vital da ação dramática” (O’NEILL, 2006, p. 8). Segundo O’Neill, qualquer processo cênico possui ascensão de ironias, pois evita uma declaração direta e dá ênfase para questões controversas. No *drama*, isto é tido como ferramenta de aceitação ao *drama*, sem domínio total do desencadeamento, fundamental para o aprofundamento da improvisação. Esta aceitação que, muitas vezes, pode beirar o absurdo é evocada por uma lógica subversiva que, a meu ver, tem convergências com a experiência do *clown*.

O palhaço é um conjunto de impulsos vivos e pulsantes prontos a se transformarem em ação no espaço e no tempo. Estes impulsos se concretizam e se manifestam sempre obedecendo a três parâmetros: a lógica do palhaço, entendida como a maneira dele “pensar” (o agir e reagir com seu corpo); a interação com cada indivíduo do público e o jogo estabelecido entre palhaço e público (LUME Teatro, 2009).

Para o *professor-atuante* num processo de *drama*, a ironia suscita a negação e oposição de idéias, como modo de proporcionar questionamentos nos alunos, ao invés de estabelecer respostas. Tendo o *drama* um caráter enciclopédico, Biange Cabral afirma que “o texto resultante é de autoria do aluno; o material introduzido – imagens, textos, discurso do *professor-personagem* – é desconstruído e torna-se uma pista para mediar interações” (CABRAL, 2008, p. 38).

Tão logo uma voz irônica seja identificada pelos participantes de um processo dramático, estes começam a ter prazer em executar as tarefas e apreciar os resultados. A voz irônica, a impersonação, a qual pode ser econômica e eficazmente produzida pela função dramática assumida pelo professor (*teacher-in-role*), torna-se uma parte significativa do controle do contexto (O’NEILL, 2006, p. 11).

Ao longo de minha condução do *drama*, busquei estabelecer os papéis do professor-atuante de forma bastante consciente propondo intervenções da voz irônica sempre que necessário. Na seção seguinte pretendo expor detalhes de minha experiência na condição de professor-atuante articulada com os relatos, depoimentos, impressões e vivências dos participantes do processo.

3.5 EXPERIÊNCIAS E DESENCADEAMENTOS: UMA NARRATIVA

Como líder e professor-atuante da pesquisa-ação desenvolvida a partir de um processo de *drama* concebido pelo pré-texto “A falecida”, de Nelson Rodrigues, propus aos participantes a investigação imaginativa como estopim para a geração de uma história.

Como tal, o líder deve conduzir exercícios iniciais com os participantes para que estes ‘aprendam as regras do jogo’. As regras aqui são de especulação, hipótese e postulação através do jogo, para que seja reconhecida que a autenticidade, quando alcançada, foi criada para esta história e não é ‘real’ (SOMERS, 2011 p. 179).

Para a compreensão do processo e de como ele foi conduzido, é importante que este seja narrado, no intuito de proporcionar maiores detalhes sobre a pesquisa-ação como um todo. A partir de agora, então, adotarei nesta seção o papel de narrador. Narrador não

apenas no sentido de descritor de fatos, mas de extrapolar a privação de intercambiar experiências, pois, para Walter Benjamin, “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 1994, p. 198). Neste sentido, este tipo de narrativa proposto está diretamente relacionado ao drama como método de ensino, pois, como permeia a realidade, inclui também nossa existência, afinal não haveria possibilidade de construirmos algo para além do momento da experiência, sem as perspectivas de enquadramento de uma história.

3.5.1 Primeiro Episódio

Comecei o *drama* dando algumas indicações aos participantes a respeito do processo: “não precisam se preocupar em inventar algo novo”; “sejam espontâneos”; “deixem as coisas acontecerem”. Era o velório! Todo o cenário foi criteriosamente concebido para representar uma cerimônia paupérrima: caixão, símbolos religiosos, bolachas de maisena e cafezinho. Tudo estava perfeitamente disposto em uma semi-arena na caixa preta e com iluminação alusiva ao ambiente. Os participantes aguardavam fora da caixa preta. Fiz minha preparação corporal e me concentrei para aquele momento: foi a primeira vez que recorri a artifícios de meu trabalho de ator para continuar a ser professor, logo percebi a magia que seria a condução deste processo e da especificidade deste trabalho como professor que acredita na experiência, um professor-atuante. Abri a porta como um agente funerário, enunciei a notícia da morte com naturalidade, requisitando para que primeiro os familiares adentrassem o recinto e, posteriormente, os amigos da família. Outras pessoas que não eram participantes do processo e transitavam pelo saguão naquele momento – afinal era um dia de aula normal – pararam para escutar e ficaram muito curiosos para saber o que ocorria naquela situação. Em determinada ocasião, inclusive, uma funcionária dos serviços gerais entrou no teatro por algum motivo e recuou rapidamente, fechou a porta para não ser vista, porque acontecia o velório. Ali, eu percebi que a sutileza entre o real e o ficcional se concretizara, pois, ordenadamente, sem perguntas, todos preencheram os espaços vazios, como familiares ou amigos, agindo da forma estabelecida por seu primeiro impulso. Entreguei o envelope para que alguém da família lesse o obituário publicado no jornal local. O conteúdo era o seguinte, criteriosamente elaborado a partir de elementos reais do contexto local:

CORREIO ATLÂNTICO

O sonho por um enterro luxuoso

Zulmira da Cruz Miranda Ferreira

A filha caçula de Humberto Miranda e Hermínia da Cruz Miranda era a única menina entre seis irmãos. Cresceu entre resquícios do Pico do Marumbi, onde se instalaram seus avós italianos. A infância e a adolescência foram passadas entre os afazeres domésticos, a escola e a companhia das primas-irmãs Glorinha e Matilde.

Zulmira estudou no então Colégio Estadual Gabriel de Lara, em Matinhos, onde sua família passou a morar na década de 80. Na festa de Nossa Senhora do Rocio, no ano de 1987, em Paranaguá, conheceu seu futuro marido, Tuninho. Em 28 de maio de 1989, casaram-se na Igreja Matriz de São Pedro, no Centro de Matinhos.

Zulmira foi uma mulher vaidosa; gostava dos cabelos pintados e usava maquiagem. Guardou suas próprias lembranças, já que não teve filhos. Fez tudo isso com o cuidado de quem organiza um museu e sabe a importância de preservar sua história. Mesmo com toda a dificuldade financeira, sonhava com um enterro luxuoso, como de novela e hoje realiza seu desejo.

Mas, entre todas as coisas, o que gostava mesmo era de rezar, com sua fé inabalável. Decorava cada canto da casa com imagens santificadas, apesar de toda a simplicidade de sua residência. Deixa sua mãe, três irmãos, seu marido e duas primas.

Dia 26 de junho de 2013, aos 48 anos, de complicações pulmonares.

Após a leitura do obituário, alguns comentários esparsos foram realizados entre os participantes. Havia um clima de muita tensão no ar. Uma participante chorava o tempo todo, após ter assumido o papel de familiar da falecida. A sensação era verdadeiramente a de um velório. Alguns emitiam palavras de consolo, outros ficavam em silêncio. Alguns contavam piadas para se distraírem e afastar a tristeza instaurada, outros cogitavam arriscar aspectos da vida daquela mulher. Em determinado momento, passei com uma caixinha e distribuí alguns papezinhos manuscritos por Zulmira, os quais era desejo da falecida, fossem entregues durante seu velório. A ordem foi dada por sua mãe, que não teve estrutura para comparecer à cerimônia. Cada um dos presentes pegou um dos papéis e incorporou seu material à discussão que foi suscitada. Posteriormente a polícia reuniu estas frases e criou um dossiê de investigação sobre a morte de Zulmira. Segue a relação de frases transcritas posteriormente e novamente trazidas à tona no terceiro episódio:

INVESTIGAÇÃO – INQUÉRITO CIVIL DE FALECIMENTO
SRA. ZULMIRA DA CRUZ MIRANDA FERREIRA

RELATÓRIO 1: FRASES TRANSCRITAS DE BILHETES DEIXADOS PELA FALECIDA ENTREGUES NO VELÓRIO POR DETERMINAÇÃO DA MÃE, A MÃE ALEGA QUE ESTA FOI A ÚLTIMA SOLICITAÇÃO DA FILHA

TRANSCRIÇÃO:

02 de junho de 2013

Hoje eu estive numa aflição tão grande.

Meu Deus do céu!

Eu devia ter perguntado se eu tinha alguma coisa no pulmão.

Eu sou burra que dói!

04 de junho de 2013

Eu não consigo me lembrar de nenhuma loira.

Fui na cartomante e não me arrependi.

Deus me livre!

05 de junho de 2013

Quem será essa loura, minha Nossa Senhora?

Ando com minha memória horrível!

06 de junho de 2013

Hoje eu passei o dia inteirinho com o nariz entupido.

Será que foi alguma macumba que me fizeram?

08 de junho de 2013

Os homens são uns bobões.

Ai, que ronqueira no meu pulmão.

11 de junho de 2013

Salvai-nos, salvai-nos, a nós, pecadores, salvai-nos com um arrebol de fé etc.

Tudo menos beijo! Beijo, não!

Esse negócio de misturar saliva com saliva, não! Não topo! Nunca!

13 de junho de 2013

Nenhuma mulher devia pertencer a homem nenhum!

16 de junho de 2013

Ah, eu gostaria de ver essa mulher no chão, na lama!

Eu devia perdoar, a religião manda perdoar! Oh, meu Deus!

17 de junho de 2013

Ela não me cumprimenta: torce o nariz pra mim, que nunca lhe fiz nada!

Castigo! Castigo!

20 de junho de 2013

Quero o melhor enterro possível, nada mais.

Eu queria o enterro mais bonito que já houve no Brasil.

22 de junho de 2013

É esse o caixão que eu quero: fabuloso, com forro de cetim, madeira trabalhada e alças de bronze.

Antigamente, os enterros eram mais bonitos!

24 de junho de 2013

Ando sentindo o diabo! Hoje estou com um gosto horrível de sangue na boca!

Aquela médica me fez um exame matadíssimo – uma vergonha de exame – e no fim de tudo teve a coragem de se virar pra mim e disse que eu não tinha nada! Nada!

25 de junho de 2013

Eu vou morrer, sei que vou morrer. Já não sou mais deste mundo.

Eu quero um enterro como nunca houve aqui, um enterro que deixe a minha prima possessa.

Após a inserção dessas frases no contexto do *drama*, novos depoimentos surgiram extremamente importantes para que a condição da falecida em vida fosse refletida. Gostaria de apontar especialmente duas manifestações por terem caracterizado a natureza do *drama*, no que diz respeito à assunção de papéis. Uma participante assumiu o papel de prima da falecida, muito ofendida, ao ler a frase “Eu quero um enterro como nunca houve aqui, um enterro que deixe a minha prima possessa”. Ela comentou algo do tipo “eu nunca desejei mal a ela, veja se isso é coisa de se dizer, me deixar possessa por causa do enterro”. Em seguida, uma outra participante assume o papel de tia da falecida, mãe desta prima, e

chama a atenção dela para que ela pare de ter este tipo de atitude no velório e que, pelo menos, respeitasse sua prima neste momento. Uma outra participante interferiu na discussão exaltando a frase escrita pela falecida em 11 de junho de 2013: “Tudo menos beijo! Beijo, não!”. A participante no papel de prima interpõe outro escândalo: “Então ela era prostituta!”. Assim, acirram-se os burburinhos, alguns religiosos chocados com a audácia da prima, outros rindo do bafafá. Em seguida, uma participante – que assumiu o papel de enfermeira – faz uma revelação bombástica: no dia em que Zulmira foi fazer o exame no hospital vizinho, ela lhe trouxe uma receita de medicamento. Ela tossia bastante. No entanto, o medicamento não estava disponível. Mas, como ela ficou muito compadecida com o estado da paciente encontrou um lote do remédio com data de validade vencida e resolveu entregar assim mesmo para que ela pudesse iniciar o tratamento. Ela relatava tudo de forma muito preocupada e muito tensa com toda a situação. Ela chorou bastante. E várias vezes disse que se sentia culpada. Algumas pessoas presentes no velório condenaram a prática dela, de forma bastante incisiva. Ela chorou mais e ficou ainda mais preocupada com a situação. Considerei sua atitude muito corajosa, pois me lembro que a frase que ela tinha lido durante a entrega dos manuscritos foi justamente a do dia 24 de junho de 2013, dois dias antes da morte da falecida, em que esta relatava sobre a consulta médica que ela recebeu: “Aquela médica me fez um exame matadíssimo – uma vergonha de exame – e no fim de tudo teve a coragem de se virar pra mim e disse que eu não tinha nada! Nada!”.

A atitude da enfermeira foi muito importante, pois abriu margem para discutir o estado de saúde daquela mulher. O clima já estava bastante tenso e nesse momento a tensão aumentou com manifestações do tipo: “Ah, então você não sabia que não pode entregar remédio vencido?”; “Então você acha que não tem problema nenhum fazer o que você fez?”. Foi uma sequência de ironias bombardeadas sobre a enfermeira. A atenção foi desviada quando alguém começou a especular sobre a real causa da morte da mulher.

Neste momento, intervi na ação propondo a entrada de mais duas participantes. Duas estudantes haviam chegado atrasadas e permaneceram como espectadoras do processo, pois, segundo elas, não havia nenhuma possibilidade de interferir naquilo que estava acontecendo. O relato delas me fez perceber (e constatar) que o *drama* só acontece enquanto experiência. Não faz sentido assisti-lo, pois o real e o ficcional precisam ser vividos de forma simultânea, e não simplesmente observados.

Lembro-me que no papel de observadoras, essas participantes achavam muito engraçado o que estava acontecendo durante o velório. Mas quando eu as convidei para

entrar “em cena” como ministras da igreja para fazer a oração solicitada pela família, a postura delas foi totalmente diferente, de total seriedade, quase de total confirmação do espaço ritualístico que o processo de *drama* requer. E o teatro também, de uma forma geral. Após as orações foi entoado por todos os presentes um cântico de igreja:

Se as águas do mar da vida quiserem te afogar
Segura na mão de Deus e vai
Se as tristezas desta vida quiserem te sufocar
Segura na mão de Deus e vai

Segura na mão de Deus, segura na mão de Deus
Pois ela, ela te sustentará
Não temas segue adiante e não olhes para atrás
Segura na mão de Deus e vai.

(*Segura na mão de Deus*, Nelson Monteiro da Mota)

O mais interessante é que o cântico começou logo depois da oração, espontaneamente, por uma participante e, gradativamente, todos o entoavam. Percebi que era hora de encerrar o episódio quando se acentuaram as especulações sobre a morte da falecida: “mas ela morreu de quê”? Para respeitar o momento difícil da família, pedi educadamente aos amigos que fizessem sua última despedida, pois pela decisão da mãe de Zulmira, não poderiam acompanhar o enterro. Foi pedido para que todos se retirassem aos poucos, com respeito, e sob as homenagens da funerária.

Entre estes momentos, todos os participantes conversavam, se serviam de café, discutiam coisas corriqueiras, e distribuíam bolachas, lembro-me de uma participante que assumiu quase o papel de uma garçonete. Quando alguém reclamou da quantidade de açúcar no café, senti-me na obrigação de defender a funerária, já que eu era agente funerário. Ela disse: “Este café está muito doce”. Eu disse: “Mas foi você quem adoçou”. Este comentário ocorreu logo na saída para o enterro.

Quando pedi que os familiares fizessem sua última despedida, uma das participantes se pendurou – a que mais chorava – se jogou sobre o cenário, que era um caixão de papelão, correndo o risco de derrubá-lo. A composição do cenário era composta pelo caixão (apenas o formato do caixão, feito em papelão Paraná, que é um papelão de alta gramatura e rigidez) sobre o qual havia um tecido com estampa de mau gosto e símbolos religiosos, tais como São Francisco de Assis, um rosário, duas velas em pires (que serviam como castiçais), uma mesa na lateral com uma garrafa térmica de café, copinhos de plástico, açucareiro e uma bacia com bolachas de maisena.

Um comentário muito engraçado e que depois virou motivo de piada em outros episódios, foi quando uma das participantes, que consolava a que chorou praticamente durante todo este episódio, disse: “Cadê sua fé, você não tem fé? Veja este Santo. Eu não sei o nome desse Santo, mas veja o Santo com os pulmões de fora. Esse pulmão tão rosado”. Ela foi certamente inspirada pela frase de Zulmira “Ai, que ronqueira no meu pulmão”, a qual foi retirada no início do episódio.

Após encerrado o episódio do dia, eu criei como hábito fazer uma roda de conversa com todos para que eles relatassem sobre a experiência, sobre suas impressões em relação ao processo vivido naquele dia. A principal manifestação de todos sobre a vivência foi a importância da atmosfera⁶ que o professor estabeleceu na entrada para o velório:

A atuação do coordenador (professor/diretor) na ativação da tensão dramática e das formas de resolução de conflitos é a base da prática e reflexões pedagógicas de Dorothy Heathcote, para quem a tensão é o pivô crítico que gera a energia do drama; sem ela, ele não acontece (CABRAL, 2010, p. 2).

Eles relataram novamente sobre algumas piadas que foram contadas em uma rodinha para tentar amenizar a tensão que foi estabelecida no local, reforçaram a sensação de estar mesmo em um velório, alguns consideraram que o agente funerário podia ser um amigo da família, e as participantes que chegaram atrasadas, confirmaram a idéia de que, enquanto espectadoras, elas acharam as coisas muito engraçadas. Mas quando passaram a compor o velório elas compreenderam a atmosfera que havia se estabelecido de acordo com a tensão enquanto premissa de um processo em *drama*.

3.5.2 Segundo Episódio

No segundo episódio seis participantes assumiram personagens (agente funerário, amante, cartomante, marido, médica e prima) para uma entrevista promovida através de uma coletiva de imprensa. É importante indicar que alguns papéis pode aparecer em mais de um episódio, o que de fato aconteceu, mas não necessariamente é o mesmo participante que assumirá aquele papel continuamente. Quem escolheu os participantes que assumiriam os papéis fui eu, considerando minha percepção pelo perfil e pelo insight recebido pelo grupo naquele momento, em consonância com a fenomenologia de Merleau-Ponty, cuja leitura é a de que "obtem-se a comunicação ou compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na

⁶ Segundo Michael Chekhov (1996), a base da criação da atmosfera cênica é a concentração. Quando concentrado, o ator estará com toda sua essência em movimento, com seu pensamento direcionado para a verdade em cena.

conduta do outro" (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 251). O cenário da coletiva de imprensa já estava montado. Cada cadeira tinha uma identificação com a nomenclatura da relação deste personagem com Zulmira. Cada um sabia qual personagem deveria assumir. E antes de se posicionar este deveria vestir o figurino de seu personagem:

- a) MARIDO – camiseta do Santos;
- b) CARTOMANTE – xale;
- c) AGENTE FUNERÁRIO – chapéu;
- d) AMANTE – paletó;
- e) MÉDICA – jaleco;
- f) PRIMA – camisa feminina.

Antes de começar a coletiva de imprensa, eu orientei apenas os participantes que seriam entrevistados de que em seu figurino estava fixado um papel com duas frases que contribuiriam para seu depoimento aos repórteres. Estas falas foram extraídas do texto original – com exceção das falas da prima, que não aparece na peça de Nelson Rodrigues. As frases são as seguintes (RODRIGUES, 1965):

MARIDO – nome da personagem: TUNINHO

- Olha, você, vai ao médico, de qualquer maneira!
- Eu desejava saber quanto custa o caixão mais barato.

CARTOMANTE – nome da personagem: MADAME CRISÁLIDA

- Vejo, na sua vida, uma mulher.
- Cuidado com a mulher loura!

AGENTE DA FUNERÁRIA – nome da personagem : TIMBIRA

- Pois é. Um caixão fabulosíssimo, forrado de cetim branco, alças de bronze, o diabo!
- Vamos deixar o barco correr. O golpe é esperar. Tenho prática e já vi muito doente, com a vela na mão, ressuscitar.

AMANTE – nome da personagem: PIMENTEL

- Abri assim e dou de cara com uma dona que estava na pia, lavando as mãos. Deu-me a louca: atraquei a Fulana, em bruto. Quer dizer não houve um “bom dia”, um “boa noite”, não houve uma palavra entre nós, nada.
- Que tal se eu fosse, lá, dar uma espiada? Gostaria de vê-la, pela última vez...

MÉDICA – nome da personagem: DR. BORBOREMA

- No pulmão não vi nada, não achei nada.
- Você vai me fazer o seguinte: esse remédio, aqui, você vai tomar duas colheres de sopa, uma no almoço e outra no jantar. Na hora de dormir faz o gargarejo e pronto. Compreendeu?

PRIMA – nome da personagem: GLORINHA

- Tenho certeza, sou capaz de apostar que ela deve até ter tentado armar pra mim alguma coisa, queria me desmoralizar. Um dia ela gritou que queria me ver no chão, na lama!
- Ela teve coragem de dizer que no dia em que ela morresse, eu ia ficar com cara de tacho, besta! Que ela tinha um golpe...

Eu assumi o papel de organizador da coletiva de imprensa, então organizei o espaço, orientei primeiramente os entrevistados, dei as indicações aos repórteres e determinei o tempo de entrevista a todos: 15 minutos. Enquanto eu orientava os entrevistados, os repórteres se organizavam em duplas ou trios, definiam quem eles entrevistariam e elaboravam suas perguntas para a entrevista. O tempo de entrevista foi respeitado. Após o término, percebi que era necessário uma socialização dos depoimentos aos repórteres no contexto do *drama*. Instantaneamente, solicitei a minha colega de pesquisa, Marcia Novakoski⁷, que estava acompanhando o episódio neste dia, para que assumisse o papel de investigadora de polícia e arguisse os repórteres a respeito de informações e contradições nos relatos dos entrevistados. Como ela aceitou prontamente o pedido, rapidamente ajeitamos a bancada para uma coletiva de inquérito, contribuindo para que as informações prestadas pelo conjunto de jornalistas fossem fidedignas.

A postura do professor é a daquele que desafia os pressupostos do texto ou pré-texto e aqueles introduzidos no decorrer do processo, pelo grupo, investigando através do drama as motivações ocultas que determinaram as ações e atitudes de opressão (CABRAL, 2008, p. 39).

Os repórteres expuseram suas considerações sobre cada entrevistado, enquanto a investigadora de polícia tomava nota de tudo. Sobre a médica comentaram que ela disse ser amiga da família, relatou que a falecida tinha problemas sentimentais, era fragilizada, que

⁷ Mestranda em Teatro (UDESC/SC), Especialista em Metodologia do Ensino de História (Faculdade São Luís/SP), Licenciada em Teatro (FAP/PR) e em História (UNICENTRO/PR). Professora de História da Rede Estadual de Ensino (SEED/PR).

o problema não era no pulmão, que ela usava remédio para depressão (tarja preta) e medicamentos para tosse. O marido disse ter 35 anos, mostrou-se abalado, informou que a esposa morreu nos seus braços, ele tinha um caso com a prima da mulher e frequentava a cartomante, que era conhecida da família. Em contrapartida, a cartomante revela que não era tão íntima assim, que nos búzios viu uma loira, relutou a dar mais informações, mas confirmou aos jornalistas de que não omitia nada. O papel de amante foi assumido por uma mulher, que se disse amante do marido, não da falecida. Disse que sabia que ele era casado e que sentia falta da relação que tinha com ele. O agente da funerária informou que quem ligou foi o marido às 14h15, encontrou a falecida deitada na cama com um tiro no peito, o que contradiz todos os depoimentos anteriores e, mesmo, o obituário. Afirmou que ela estava sem jóias, a arma estava no local, havia muito sangue e que o marido não parecia triste e, segundo ele, sequer chorou. Quanto à prima, esta se mostrou confusa, disse não ter uma boa relação com Zulmira, recebia ameaças dela, mas não queria se meter nesta situação.

Após o encerramento da coletiva de inquérito, encerrei o episódio e abrimos para a roda de conversa. Foi levantado pelos participantes como um importante elemento o figurino. O caráter de investigação foi acentuado e entendido e é importante refletir sobre as incoerências nos elementos apresentados pelos participantes para se compreender todo o contexto do *drama*. Algumas questões foram levantadas pelos participantes: “Quem matou Zulmira?”; “A morte da falecida foi com tiro ou realmente morreu nos braços do marido?”; “Quem é a loira?”. Para que estas discussões não fossem respondidas agora, mas fossem trazidas à tona no próximo episódio, pedi para que eles se detivessem naquilo que tinha, de fato, enquanto registro. Assim, pedi para que todos recordassem do obituário e que este precisaria ser consultado novamente para evitarmos divergências.

3.5.3 Terceiro Episódio

No terceiro episódio houve a aparição da gaveta como pacote de estímulo composto, além do importante uso da iluminação como convenção teatral para a criação da atmosfera.



FIGURA 3.5 – Pacote de estímulo composto explorado no terceiro episódio. Da esquerda para a direita: medicamento fitoterápico, guia de dívida em jogo de azar, orçamento do caixão. Abaixo: carta manuscrita pela falecida, notícia de jornal sobre enterro luxuoso. No fundo da gaveta: envelope amarelo com duas chapas de radiografia pulmonar da falecida e laudo do exame, devidamente identificados.

Assumi o papel de investigador da perícia. Três conjuntos de evidências foram analisados separadamente pelos três grupos de peritos com seis ou sete integrantes, que emitiram seus relatórios ao final de toda a perícia. Os conjuntos eram os seguintes: 1º) Gaveta, exame, fitoterápico e orçamento; 2º) Carta e notícia; 3º) Obituário, relatório policial e dívida. Segue a relação das evidências para melhor compreensão de seu teor:




Nossa Senhora dos Navegantes

Paciente: Zulmira da Cruz Miranda Ferreira
Médico Solicitante: Dra. Leonara Mesquita Vilela
Data Exame: 24/06/2013

RADIOGRAFIA PULMONAR

- Consolidação pulmonar heterogênea difusa à esquerda, associada à redução volumétrica e cavitações com nível líquido de permeio interior;
- Derrame pleural esquerdo;
- Densificações parenquimatosas pulmonares à direita do aspecto residual, nódulo pulmonar denso, ovalado, arredondado, medindo cerca de 15 mm localizado no centro do pulmão direito;
- Aorta torácica com calibre conservado;
- Não evidenciamos linfonomegalias mediastinais;
- Desvio mediastinal para a esquerda.


Dr. Juliano Sadowski
CRM 20265

(41) 3971-6100
Avenida Paraná, 828, Tabuleiro
CEP 83260-000 | Matinhos – PR

FIGURA 3.6 – *Laudo de exame radiográfico.*




ORÇAMENTO
 Cliente: Zulmira da C. Miranda Ferreira data: 22/06/2013
 Telefones: 99454560
 Endereço: Tabuleiro

RELAÇÃO DE MATERIAL

Qt	unid	Descrição	unitario	total
		caixão c/ forno decetim		
		madeira trabalhada		
		alças de bronze	R\$ 12.000	
R\$ 12.000				

FIGURA 3.7 – Orçamento de caixão em funerária.



ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA FAZENDA
GUIA DE RECOLHIMENTO DO ESTADO DO PARANÁ

GR-PR 2ª VIA

14. Nome ou Razão Social do Contribuinte <u>Antonia Ferreira</u>		01. Código da Receita <u>1645-5</u>
15. Endereço do Contribuinte <u>Rua Martins Ramos, 322</u>		02. Data de Vencimento <u>31/05/2013</u>
16. Município/UF do Contribuinte <u>Matinhos PR</u>		03. Inscrição no CAD/ICMS/PR —
17. Telefone (DDD+Número) do Contribuinte <u>41 34954560</u>		04. Inscrição no CNPJ ou CPF/ME —
18. Nome ou Razão Social do Destinatário <u>Secretaria da Fazenda</u>		05. Período de Referência —
19. Município/UF do Destinatário <u>Curitiba PR</u>		06. Número do Documento <u>44</u>
20. Inscrição Estadual, CNPJ ou CPF/ME do Destinatário <u>79.447.003/0001-96</u>		07. Cód. Município <u>33508</u> Cód. Produto —
21. Valor da Base de Cálculo <u>124,55</u>	22. Alíquota —	08. Valor da Receita <u>124,55</u>
23. Placa do Veículo/UF —		09. Valor da Multa —
24. Informações Complementares <u>Dívida em jogo de azar</u>		10. Valor do Acréscimo Financeiro —
		11. Valor dos Juros —
		12. Total a Recolher <u>124,55</u>
		13. Autenticação Mecânica <u>PG</u>

SAO DOMINGOS S.A. - Indústria Gráfica
Inscr. Est. 260.000.408/112 - CNPJ 47.084.730/0001-88
2ª VIA - CONTRIBUINTE / ÓRGÃO INTERESSADO

CÓD. 6033-5

FIGURA 3.8 – Guia de dívida em jogo de azar.

Todos os grupos de peritos expuseram ao investigador suas constatações do material analisado verbalmente. Neste caso, tomei nota de todas as hipóteses – como professor-atuante *investigador* – para encontrar consonâncias e contradições.

O estímulo composto inclui diferentes artefatos – objetos, fotografias, cartas e outros documentos, incluídos em um container apropriado. A significância é dada pela justaposição cuidadosa de seu conteúdo – o relacionamento entre eles e o detalhe dos objetos sugere motivação e ação humana (SOMERS, 2011, p. 179).

Todos constaram que ela sabia de sua doença grave e que iria morrer, porém alguns acreditavam que ela não havia morrido. Em função de sua salivação, diagnosticaram a falecida como tuberculosa, e também pelo seu constante relato de gosto de sangue na boca, de acordo com a carta que ela escreveu um pouco antes morrer. Segue o teor deste manuscrito:

Matinhos, 25 de junho de 2013.

Escrevo essas últimas palavras, pois sei que meu tempo está acabando. A única coisa que me consola é que terei meu sonho realizado. Hoje tive que contar para o Tuninho sobre meu caso com o Pimentel, na verdade não contei detalhes apenas disse que ele arrumaria o dinheiro para pagar o meu velório.

Eu quero o meu velório bem chique, quero deixar a minha prima com cara de tacho, aquela loura oxigenada. Isso é o mais importante para mim.

Depois de todo esse tempo com o Tuninho, gastando o seu seguro desemprego com apostas que nunca deram certo, morro feliz e tenho certeza que vou dessa para uma muito melhor.

Ainda bem que aquela mulher me abriu os olhos porque se eu fosse depender daquela médica, eu já teria batido as botas muito antes.

Morro tranquila com esse gosto de sangue na boca.

Zulmira da Cruz Miranda Ferreira

No entanto, os participantes levantaram a possibilidade, também, de que o sangramento fosse apenas consequência de algum exame que ela havia feito recentemente, como a broncoscopia, por exemplo, que causa ferimentos na garganta. Outra hipótese levantada pela perícia foi a de desequilíbrio mental de Zulmira, poderia ser vítima de esquizofrenia ou depressão, em função da dívida de jogo de seu marido. Ela sabia que ia morrer, sabia a data de sua morte, por isso fez o orçamento do caixão que ela queria. Curiosamente, um grupo de peritos inseriu em seu relatório que a madeira utilizada na

fabricação da gaveta é a mesma usada na confecção do caixão, mas não solicitou maiores investigações a esse respeito. Sua médica foi imperita, por isso a perícia solicitou uma análise química do fitoterápico que ela tomava, pois, por unanimidade, a perícia acreditava que o líquido foi adulterado, mesmo não tendo encontrado evidências o suficiente para esta constatação.

Outras hipóteses levantadas pelos peritos foi que seu sonho de ter um funeral luxuoso era maior que sua vontade de tratar a doença. Isto pode ter vindo à tona, principalmente, pela notícia de jornal encontrada na gaveta da falecida. Esta notícia possuía grifos com marca-texto e expressões escritas à caneta como, por exemplo, “Que sonho!”. A impressão da notícia foi realizada por ela no dia 21 de junho de 2013. Segue o teor desta notícia:

FOLHA DE S.PAULO

17/04/2013 - 08h38

Funeral de Margaret Thatcher é criticado por custo de R\$ 30 milhões

DAS AGÊNCIAS DE NOTÍCIAS

O funeral da ex-primeira-ministra Margaret Thatcher foi realizado na manhã desta quarta-feira na catedral de São Paulo, em Londres, em cerimônia com 2.300 convidados. Ela morreu no último dia 8, após um acidente vascular cerebral.

Conhecida como "Dama de Ferro", Thatcher conduziu o Reino Unido entre 1979 e 1990 e causou controvérsia entre os britânicos por seu modo duro de governar e por implantar drásticas reformas econômicas. Ela é considerada uma das precursoras do neoliberalismo no mundo.

O cortejo foi acompanhado por milhares de pessoas que demonstraram apoio e repulsa à ex-premiê. Dentre os opositores, as principais críticas eram em relação aos 10 milhões de libras (R\$ 30 milhões) que custaram a cerimônia, na época em que o Reino Unido passa por forte crise econômica.

As manifestações foram, em sua maioria, silenciosas, mas com cartazes como "Boo!", onomatopeia em inglês para vaia, e "Descanse em vergonha". Um dos opositores gritou "escória" quando o caixão passou pela porta da catedral de São Paulo.

O estudante de antropologia Casper Wislow, 22, reclamou contra o dispêndio de recursos. "Estamos gastando 10 milhões de libras para isso. É vergonhoso e inaceitável em uma época de austeridade", disse o jovem, que usava uma camiseta "A sociedade existe", em referência à frase clássica da ex-primeira-ministra.

A aposentada Patricia Welsh, 69, também criticou o gasto, ante os cortes orçamentários, o fechamento de bibliotecas e a diminuição dos benefícios da previdência social. "Como todo mundo, merece um funeral decente, mas não com o dinheiro do contribuinte".

REPROVAÇÃO

Segundo pesquisa feita pelo instituto ComRes, divulgada no fim de semana, só 25% dos britânicos aprovam os gastos no funeral de Thatcher. Além dos manifestantes, políticos que faziam oposição a Thatcher, consideraram o funeral excessivo e pomposo.

O primeiro-ministro David Cameron, do partido a que pertencia Thatcher, justificou o gasto, dizendo que o funeral era "absolutamente apropriado e

correto". "Ela foi a primeira mulher a ser premiê, teve o maior mandato em 150 anos e fez coisas extraordinárias".

A insatisfação também foi mostrada nas redes sociais, em especial com críticas à chamada hipocrisia do custo, por causa das medidas de austeridade e as privatizações que foram impulsionadas por Thatcher. O cineasta Ken Loach foi um dos que pediram para que o funeral fosse privatizado.

Se as estimativas de custo da imprensa britânica estiverem corretas, o funeral de Thatcher foi mais de 2 milhões de libras mais caro que o da princesa Diana (7,7 milhões de libras) e mais que o dobro da verba gasta na cerimônia fúnebre da rainha-mãe, em 2002 (4,3 milhões).

CERIMÔNIA

A cerimônia contou com a presença da rainha Elizabeth 2ª e do príncipe Philip, do primeiro-ministro David Cameron e de políticos aliados e opositores, além de autoridades de 170 países, como o chefe de governo de Israel, Binyamin Netanyahu, e o ex-secretário de Estado americano Henry Kissinger.

Os restos mortais foram levados em cortejo fúnebre do Parlamento à catedral de São Paulo. Houve salva de tiros em frente à torre de Londres e os sinos do Big Ben não soaram durante a cerimônia.

Além dos 2.300 convidados, mais de 4.000 policiais foram deslocados ao local, oito cavalos foram usados para levar o caixão da "Dama de Ferro" e 6.650 mensagens de condolências foram enviadas. Acompanharam a cerimônia mais de 1.800 jornalistas de todo o mundo.

Copyright Folha de S. Paulo. Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução do conteúdo desta página em qualquer meio de comunicação, eletrônico ou impresso, sem autorização escrita da Folha de S. Paulo. Impresso em 21 de junho de 2013, às 14h43.

O velório não aconteceu como ela sonhava, pois ela queria que a prima ficasse com cara de tacho, o que de certa forma foi levantado tanto no velório quanto na coletiva de imprensa. Os depoimentos do marido fazem a perícia desconfiar da veracidade das informações: ele confessa que é viciado em jogos, mas mente sobre outros aspectos como, por exemplo, sobre o dinheiro que podia ter gasto para o velório da esposa, o que faz a perícia acreditar em embolso de dinheiro. O marido desvia a atenção da hipótese afirmando que a esposa tinha gases. O documento sobre a dívida de jogo de azar é adulterado já que ele é ilegal no país, logo seu caráter é colocado em xeque novamente. Apesar de demonstrar tamanha religiosidade, Zulmira sabe há muito que iria morrer e deseja a morte e, talvez, quisesse incriminar a prima de sua desgraça.

A médica também é considerada negligente pelos peritos, pois em seu depoimento afirmou que a paciente não havia morrido do pulmão, mas o laudo médico da radiografia a diagnosticava com nódulos densos. Houve quem desconfiou da veracidade do exame, mas este argumento não foi sustentado pelo corpo de peritos. A médica é considerada uma suspeita pela morte de Zulmira e, inclusive, cogitaram a hipótese da doutora ser amante do marido de Zulmira. Outra suspeita potencial indicada pela perícia é a prima. Um grupo de

peritos excluiu a possibilidade de suicídio, pois a fé manifesta por ela em várias ocasiões não indicava que ela possa ter feito isso. Falou-se também em vingança, envenenamento e vaidade.

Uma perita mais radical preferiu defender sua tese sozinha. Argumentou que Zulmira não morreria e que desejava receber o dinheiro do seguro. Como o caixão estava lacrado durante o velório, não havia como ter certeza de que ela realmente foi enterrada. Como a constante de um funeral luxuoso apareceu em diversos momentos, isto foi considerado um indício de que ela estava viva, queria começar uma vida nova, com outro nome e, por isso, era tudo uma fraude: os exames, as cartas, os laudos e a própria doença. Segundo ela, esta é uma atitude comum entre aqueles que devem muito dinheiro.

Ao término da perícia realizei meu relatório de investigação, o que me fez perceber diversas contradições entre os peritos no que dizia respeito à morte da falecida. Considero importante enunciar quatro das principais teses evidenciadas pela perícia: 1º) Morte natural; 2º) Suicídio; 3º) Morte provocada por outra pessoa; 4º) Ela ainda estaria viva.

Diante das diferentes e intrigantes constatações encaminhadas pelos peritos, decidi intervir decididamente nas reflexões para o último episódio. Assim, para que novas evidências fossem suscitadas no que diz respeito à morte da falecida, criei um e-mail em nome de Zulmira da Cruz Miranda Ferreira (zulmiracmferreira@gmail.com), emitindo alguns e-mails para os participantes do processo, no intuito de despertá-los o real e o ficcional para além do episódio em si, que proporcionasse uma discussão em outros espaços de convivência, explorando os espaços concebidos pela tecnologia, conforme a proposta transdisciplinar entre drama e currículo de John Somers.

Drama's relationship with technology is most evident in the making of artefacts for use in drama lessons or productions, the design and manufacture of which would cover a large number of the programme of study elements in technology's two attainment targets. Designing and Making, and the supporting programmes of study. (...) Beside the actual use in drama of artefacts produced in technology (...) students would take readily to exploring modelled environments or objects⁸ (SOMERS, 1994, p. 136-138).

Alguns dos destinatários dos e-mails foram escolhidos em função dos papéis que assumiram em algum dos episódios como, por exemplo, o marido, a prima ou uma parenta

⁸ “A relação do drama com tecnologia é mais evidente na concepção de artefatos para uso em atividades ou processos em drama, o projeto e confecção atenderiam um grande número de conteúdos do programa em dois objetivos-chave da tecnologia. Projetar e elaborar, além dos programas de ensino. (...) Além do uso atual em drama de artefatos produzidos tecnologicamente (...) estudantes seriam levados prontamente a explorar ambientes moldados ou objetos” (Minha tradução).

muito emocionada com a morte dela. Seguem abaixo os e-mails enviados neste dia. Pelos desmembramentos éticos da pesquisa, qualquer identificação de endereço eletrônico ou nome dos participantes do processo foi suprimida das imagens.

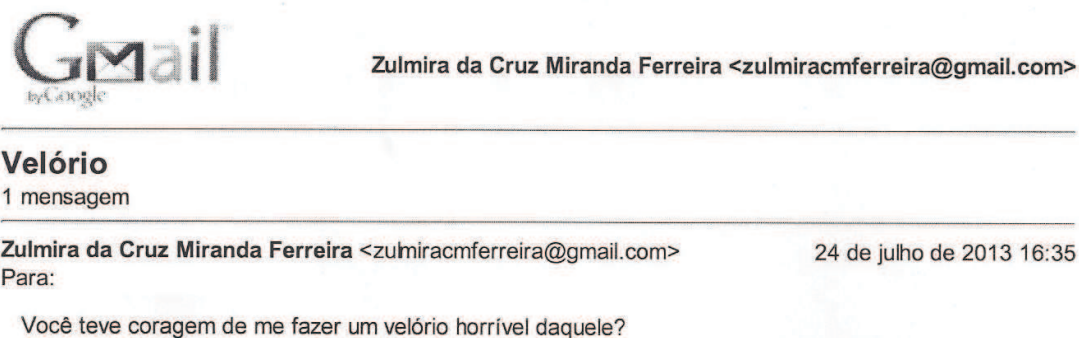


FIGURA 3.9 – E-mail *Velório*.

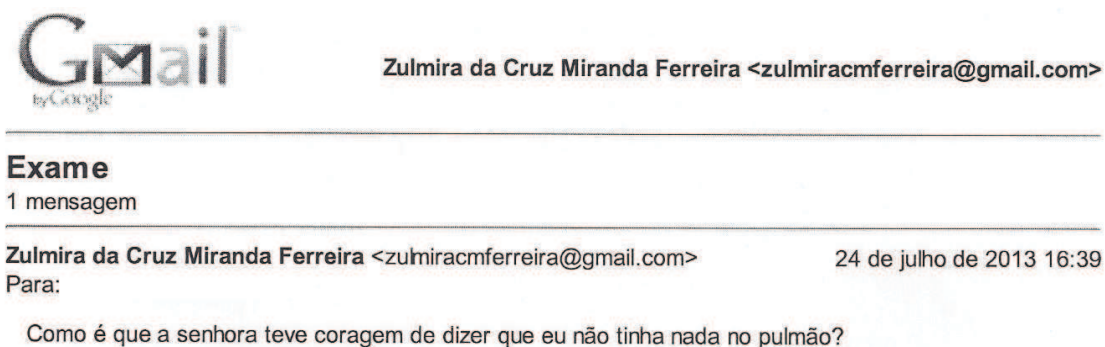


FIGURA 3.10 – E-mail *Exame*.

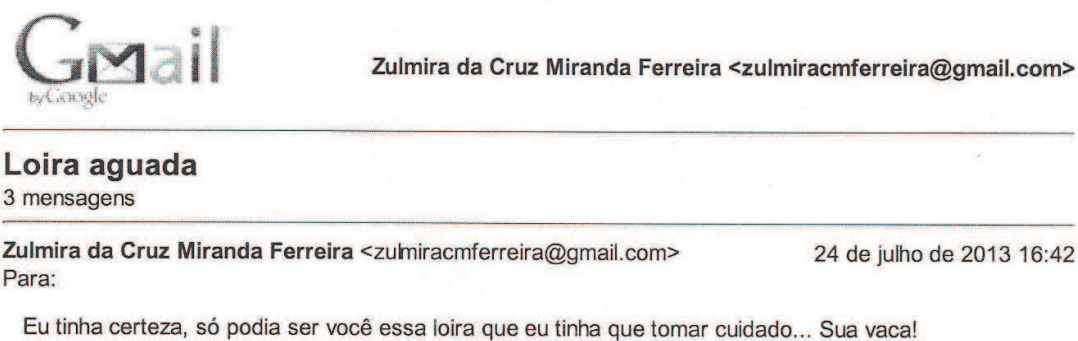


FIGURA 3.11 – E-mail *Loira aguada*.



Zulmira da Cruz Miranda Ferreira <zulmiracmferreira@gmail.com>

Desconfiança

3 mensagens

Zulmira da Cruz Miranda Ferreira <zulmiracmferreira@gmail.com>

24 de julho de 2013 16:58

Para:

Não dá nem pra confiar num fitoterápico?

FIGURA 3.12 – E-mail Desconfiança.



Zulmira da Cruz Miranda Ferreira <zulmiracmferreira@gmail.com>

Choro

1 mensagem

Zulmira da Cruz Miranda Ferreira <zulmiracmferreira@gmail.com>

24 de julho de 2013 17:00

Para:

Só espero que toda aquela choradeira tenha sido de verdade...

FIGURA 3.13 – E-mail Choro.



Zulmira da Cruz Miranda Ferreira <zulmiracmferreira@gmail.com>

Morte

1 mensagem

Zulmira da Cruz Miranda Ferreira <zulmiracmferreira@gmail.com>

24 de julho de 2013 17:10

Para:

Eu sabia que ia morrer, mas nunca iria me matar...

FIGURA 3.14 – E-mail Morte.

Entre os seis e-mails enviados no intervalo de 35 minutos, dois foram respondidos pelas destinatárias. As respostas foram importantes, pois vieram à tona reflexões das participantes.

Para: Zulmira da Cruz Miranda Ferreira <zulmiracmferreira@gmail.com>

24 de julho de 2013 20:55

Você está viva !!! Eu sabiaaaaa !!!

Áhh você dá muita importância ao que essas cartomantes falam ...

FIGURA 3.15 – E-mail resposta Loira aguada

27 de julho de 2013 10:20

Para: Zulmira da Cruz Miranda Ferreira <zulmiracmferreira@gmail.com>

Fitoterápicos são boas alternativas para um tratamento.
O resultado é a médio e longo prazo, ao contrário de remédios
"comuns" que tem um prazo curto para seu efeito.

Mas, sempre temos que procurar profissionais, e atentar para os laboratórios
e prazo de validade do mesmo.

Além de observar o cheiro, o remédio que analisamos no caso "Zulmira" estava
adulterado.

Sendo necessário uma análise em laboratório para que seja comprovada tal
adulteração.

Já que somente ele poderá comprovar tal adulteração.

Nesse difícil e emaranhado caso, se faz necessário não agir por suposições.

FIGURA 3.16 – *E-mail resposta Desconfiança*

Como a principal intenção de criar o e-mail era, justamente, trazer novo material de reflexão sobre a morte da falecida, senti necessidade de replicar o primeiro e-mail respondido já que a participante, que assumiu o papel de prima no primeiro episódio, ressaltou seu argumento de que Zulmira ainda estava viva. A réplica foi a seguinte:

Zulmira da Cruz Miranda Ferreira <zulmiracmferreira@gmail.com>

26 de julho de 2013 13:45

Para:

Haha! Que bom que você acha que eu estou viva, pois ainda posso te atormentar um pouco mais...

FIGURA 3.17 – *E-mail réplica Loira aguada*

No dia seguinte ao envio dos e-mails, instalaram-se muitos comentários a respeito, entre os participantes. Fui parado algumas vezes no corredor para receber a informação de que e-mails de Zulmira estavam sendo recebidos, alguns em tom de gracejo, outros em tom de mistério: “Professor, eu recebi um e-mail da Zulmira”; “Professor, tem gente que recebeu e-mail da Zulmira”. Eu limitava minha resposta às seguintes expressões: “Sério?” ou “Como assim?”. Como achei difícil sustentar a realidade do conteúdo dos e-mails até o próximo episódio, sem que desconfiassem de que era eu quem havia enviado, decidi encontrar um pretexto para expor coletivamente o ocorrido. Desta forma, escrevi um e-mail da Zulmira para meu endereço eletrônico institucional – e-mail em que os estudantes costumavam me contatar.



Zulmira da Cruz Miranda Ferreira <zulmiracmferreira@gmail.com>

Cuidado!

1 mensagem

Zulmira da Cruz Miranda Ferreira <zulmiracmferreira@gmail.com>
Para: evertonribeiro@ufpr.br

26 de julho de 2013 13:42

É melhor você parar de brincar com fogo.

FIGURA 3.18 – E-mail Cuidado

Espei passar alguns dias do recebimento do e-mail e resolvi encaminhá-lo para todos os participantes do processo com a seguinte mensagem:

Em 29 de julho de 2013 15:42, Everton Ribeiro <evertonribeiro@ufpr.br> escreveu:
Oi, gente.
Olha o que eu recebi.
Precisamos tomar algumas precauções na quarta-feira.
Até lá,
Evee

FIGURA 3.19 – E-mail encaminhamento Cuidado

Dois participantes responderam o encaminhamento:

Assunto **Re: Cuidado!**
De
Para Everton Ribeiro <evertonribeiro@ufpr.br>
Data 2013-07-29 18:00

Isso virou um caso SOBRENATURAL !!!

FIGURA 3.20 – E-mail resposta Cuidado n° 1

Assunto **Re: Cuidado!**
De
Para Everton Ribeiro <evertonribeiro@ufpr.br>
Data 2013-07-29 16:29

Professor, estou um pouco confuso com esse o e-mail.

FIGURA 3.21 – E-mail resposta Cuidado n° 2

A decisão de criar e escrever os e-mails foi fundamental para instaurar o ficcional para além de cada episódio. A curiosidade para compreender o encerramento do episódio foi fundamental para a composição de um roteiro cênico e por minha escolha pela aparição de uma personagem-chave para finalizar as especulações: a mãe de Zulmira. A mãe da falecida não foi um papel trazido para o *drama*, em nenhum momento, apesar de ela ter sido citada tanto no velório quanto no inquérito da perícia. Assim, acreditei que a resolução de algumas contradições do processo podia ser proporcionada por ela, que tinha um contato inquestionável com a falecida. Como eu já havia proposto que o último episódio seria o da cartomancia, o papel de cartomante seria central para os desencadeamentos. Decidi, então, criar um roteiro cênico (p. 66-68) para a intervenção de duas personagens: a cartomante e a mãe – durante o episódio. Este roteiro é claramente baseado na primeira cena da peça de Nelson Rodrigues, conforme veremos na próxima sessão.

3.5.4 Quarto Episódio

Para conseguir conceber uma cena dentro do episódio, foi necessário ensaiá-la e recorrer aos signos que compõem o teatro. Sendo assim, eu precisava da atuação de uma pessoa externa ao processo, de uma mulher que surgisse como mãe da falecida e interviesse na ação. Convidei minha colega de trabalho, Luciana Ferreira⁹, para representar esta personagem. Como ela não é atriz, relutou um pouco no início, pois não sabia se tinha concentração o suficiente para não “rir” da cena. Eu expliquei bastante a ela sobre a importância da cena e sobre a espontaneidade com a qual ela poderia representar, portanto se ela se desconcentrasse isto não seria um problema, pois poderia ser compreendido como uma característica da personagem. Ela aceitou a proposta. Levei o roteiro a ela e ensaiamos durante uma tarde inteira, um dia antes do episódio. Ela trouxe várias idéias de composição, de marcações de cena, ficou bem à vontade para criar a personagem como quisesse. Eu interfeirei bastante na decupagem do texto, nas intenções de cada fala, para que a interpretação determinasse muito das incógnitas do *drama* até então. Lembro-me da primeira intervenção criativa da Luciana quando, após ler o roteiro, ela disse convictamente: “Eu achei o texto bem legal, mas aqui no final eu não vou entregar cinquenta reais não. Eu vou dizer que sua consulta não vale nem cinquenta centavos e vou te entregar a moeda”. Eu não questioneei a mudança que ela faria no texto, mesmo porque

⁹ Doutoranda em Geografia (UFPR), Mestra em Comunicação e Linguagens (UTP/PR), Especialista em Metodologia do Ensino da Arte (FAP/PR) e Licenciada em Artes Plásticas (FAP/PR). Professora do Curso de Licenciatura em Artes da UFPR, Setor Litoral.

ela estava super coerente com os impulsos da personagem. Realmente ela fez isso na cena do episódio e grande parte dos participantes considerou o ato muito engraçado. Percebam que neste episódio eu considero que, pela primeira vez no processo, construímos uma personagem. De acordo com Heloise Baurich Vidor, há diferença entre ser *professor no papel* e *professor-personagem*. O *professor no papel* está mais próximo do que se entende em inglês por *teacher-in-role*, deste professor que assume papéis sociais ao longo do *drama*. Desta forma, no quarto episódio, posso dizer que eu e Luciana ocupamos o status de um *professor-personagem*.

O *professor-personagem* dá ênfase à caracterização, cria um discurso condizente com as circunstâncias do personagem em termos de época, nacionalidade, ideologia, criando assim uma individualidade, enunciando o texto literal de um autor seja ele dramático ou não. Durante o processo do *drama* este personagem interage nas improvisações do grupo, mantendo, porém, sua postura física e ideológica a fim de permitir o desenvolvimento de uma contra-argumentação pelo grupo (VIDOR, 2008, p. 16).

Ao longo dos ensaios, eu e a Luciana marcamos algumas ações que contribuíssem para criação da tensão na cena e, conseqüentemente, no episódio. Quando os participantes chegaram, a Luciana já estava presente na caixa preta. Nós conversávamos e alguém até brincou: “Ah, a professora que é a Zulmira?”. Demos risada e terminamos de combinar algumas coisas. Para todos os efeitos, a professora só estava ali para me auxiliar com o material do cenário. Pedi o auxílio do pessoal para afinarmos as luzes e montarmos o cenário. A casa da cartomante era pequena, criamos um quadrado com biombos para estabelecer a delimitação. Propositamente, pedi para que montássemos próximo do canto em que havia a porta de serviço. Esta seria a porta da casa da cartomante. Distribuimos cadeiras no espaço, rentes aos biombos, número suficiente para que todos estivessem sentados.

Antes de iniciar o episódio, a Luciana já não estava mais na caixa preta. Eu havia pedido a ela para que ficasse escondida na cabine de som e iluminação, já que ninguém subiria até lá durante o episódio. Durante este tempo, ela se caracterizou. Eu pedi para que todos aguardassem na caixa preta, pois eles saberiam quando o episódio teria começado. Fui para o camarim e me vesti de cartomante. Coloquei um lenço na cabeça e um xale roxo, o mesmo xale que já havia sido figurino da cartomante em outro episódio. A câmera estava posicionada em uma das diagonais. O espaço cênico já estava organizado, os refletores em foco, as cadeiras em volta, a mesa com uma toalha, um baralho velho e uma

jarra de água com copo. A deixa para que a mãe de Zulmira batesse à porta era, justamente, quando a cartomante dissesse que precisava beber um copo d'água.

O episódio começou da seguinte maneira. Entrei pela porta – como cartomante – com bastante apreensão. Disse a todos: “Pode entrar! Entrem!”. A ocupação do espaço foi bem breve, na verdade. Todos estavam esperando por algum acontecimento. Depois que todos se acomodaram, eu também sentei à mesa e disse algo do tipo: “Eu só aceitei a proposta de receber vocês aqui porque vocês disseram que iam pagar bem, e eu estou precisando de dinheiro. Eu não queria receber tanta gente porque outro dia eu fui em cana. Mas está todo mundo aqui, né? Não vai chegar mais ninguém?!”. Eles assentiram. O comportamento da cartomante era de muito nervosismo, ela pedia constantemente silêncio e queria tudo às pressas. Comecei a embaralhar as cartas e perguntei quem queria ser o primeiro. Como eu quis deixar bem claro o charlatanismo da cartomante, as previsões que eu fiz, beiravam à lógica clownesca, daquela lógica avessa à estabelecida. Então as previsões eram óbvias, mas bem convincentes, do tipo: “Tem uma mulher morena na sua vida, cuide bem dela, ela está do seu lado”. Eu li as cartas apenas para três pessoas antes da entrada da mãe da falecida. Lembro-me que uma das participantes, coincidentemente, em apenas duas fileiras de cartas postas sobre a mesa, retirou 3 reis e 3 valetes. Lembro-me de ter dito: “Nossa, tem muito homem na sua vida. Alguns mais novos, outros mais velhos, de todos os tipos. Cuidado com eles! Foca no seu trabalho”. Todos achavam tudo muito engraçado. Após uma outra previsão, decidi tomar o copo d'água, para que o momento de tensão fosse instaurado, com a entrada da mãe da falecida, que bate à porta insistentemente. Exclamei: “Meu Deus do céu, eu falei que não era pra vir mais ninguém. Já tem muita gente aqui, vocês chamaram mais alguém?”. Uma das participantes me replicou dizendo que eu estava muito nervosa. Eu retruquei: “É claro! Vocês acham que é bom ir pra cadeia?”. A mãe de Zulmira bate insistentemente na porta. Escondi o baralho embaixo da toalha e fui atender a porta. Assim, seguiu-se a sequência do roteiro:

CARTOMANTE, A falecida

(Pessoas na sala de espera. Fundo de cortinas. Mesa posta com baralho às escondidas. Entra mãe de Zulmira, de guarda-chuva. Teoricamente está desabando um aguaceiro na porta, imaginário. Surge Madame Crisálida apreensiva. Desgrenhada, um aspecto inconfundível de miséria e desleixo. Durante toda a cena, ela percebe uma criança que permanece com o dedo no nariz. A mãe possui um ar de inquietude.)

Madame Crisálida – Quem é?

Mãe – Por favor. Eu queria falar com Madame Crisálida.

Madame Crisálida – Consulta?

Mãe – Sim.

Madame Crisálida – Da parte de quem?

Mãe – De minha filha, que esteve aqui outro dia.

(Madame deixa-a entrar).

Madame Crisálida – Sou eu. Vamos entrar.

(Mãe entra, fechando o guarda-chuva.)

Mãe – Com licença.

Madame Crisálida – É preciso estar de olho. Outro dia fui em cana.

Mãe – Nossa!

(Madame começa a embaralhar as cartas ensebadas.)

Madame Crisálida – Quem tem criança, sabe como é! Pintam o sete!

(Madame ergue-se outra vez.)

Madame Crisálida – Deixei a mandioca no fogo. Com licença.

Mãe – Pois não.

(Madame berra para dentro.)

Madame Crisálida – Vê essa panela, aí, Fulana.

(Madame senta-se, manipulando o baralho.)

Madame Crisálida – Pronto.

Mãe – Estou numa aflição muito grande, Madame Crisálida.

Madame Crisálida – Silêncio!

(Madame inicia a sua concentração.)

Madame Crisálida – Vejo, na sua vida, uma mulher.

Mãe – Mulher?

Madame Crisálida – Morena.

(Zulmira ergue-se atônita. Senta-se em seguida.)

Mãe – Meu Deus do céu! É minha filha que morreu...

Madame Crisálida – Isso mesmo, vejo que ela já está muito longe, longe daqui.

Mãe – Que mais?

(Madame ergue-se. Muda de tom. Perde o sotaque.)

Madame Crisálida – A senhora está muito nervosa.

Mãe – É lógico que estou! Minha filha morreu foi de desgosto pelo tipo de gente que ela tinha na vida. O marido era um fanático por futebol e aposta, além

de vagabundo. A prima era uma invejosa. Ela tava com problema no pulmão e aquela médica, que deve ter tirado o diploma à distância disse que ela não tinha nada. Ela queria um velório chique e nem o amante que ela arrumou, que tinha muita grana, comprou o caixão. E ela tava tão descrente que veio procurar a senhora que só meteu caraminhola na cabeça dela.

Madame Crisálida – A senhora está me ofendendo.

Mãe – Sua charlatã. Semana passada eu entrei na Internet e vi todos os e-mails da minha filha, a senha tava salva. Como ela estava perturbada, meu Deus. E o meu desejo agora é me vingar de todo mundo que se meteu na felicidade da minha filha, um por um.

Madame Crisálida – Saia daqui! Para com esse escândalo na minha casa...

Mãe – Eu vou embora mesmo desse muquifo. E quanto eu devo por essa consulta matada, hein madame?

Madame Crisálida – Cinquenta reais.

(Ela entrega o dinheiro. Madame empurra-a na direção da porta.)

Madame Crisálida – Passar bem.

Mãe – A senhora me aguarde. Vocês também me aguardem! (Aponta pra todos que estão aguardando a consulta).

Para ler a sorte, eu estabeleci algumas convenções de significados das cartas. Então para dizer que tinha uma mulher morena na vida da pessoa, era necessário sair na leitura uma dama de paus ou de espadas, ou seja, dos naipes pretos. Na hora da leitura para a mãe, eu tirei metade do baralho para que aparecesse finalmente uma das damas pretas. Era ridículo tanto pela falta de critério de quantidade de cartas que eram exibidas quanto pela agressividade com a qual eu distribuía as cartas pela mesa, algo próprio da tensão em que a personagem estava e transmitia para seus consulentes.

Após o escândalo causado na saída da mãe de Zulmira, os participantes começaram a coagir Madame Crisálida, para entender o porquê ela estava tão nervosa. Disseram muitas coisas, sobre o estado em que ela estava, das ameaças que a mãe fez a todos, inclusive levantaram a hipótese de elas estarem escondendo o corpo de Zulmira na casa dela. Fatalmente o constante discurso de medo da polícia contribuiu para esta leitura dos participantes. Começaram a perguntar sobre o envolvimento dela com a família da Zulmira, com o marido. Eu dizia que não o conhecia, que ela havia sido consultada apenas uma vez por mim. Eles disseram que estavam ligando algumas coisas, disseram que tinham visto algumas homeopantias quando entraram na minha casa, se eu havia receitado algum remédio para ela. Eu neguei todas as coações. Alguns ficaram em silêncio boa parte do tempo, mas teve gente que dizia que a história estava muito mal contada. Li as cartas mais uma vez para tentar responder quem matou Zulmira, foi o que eles pediram. Fiz um breve

resumo de todos os últimos acontecimentos antes de sua morte, através das cartas: a saúde dela estava comprometida, uma médica que deixou de ajudá-la, desgosto provocado pelo marido, a prima invejosa novamente, tinha desistido da vida. Começou-se uma discussão sobre o envolvimento, sobre a investigação da polícia, as entrevistas, sobre a qualidade do velório. Houve uma crise de riso quando a Madame Crisálida disse: “Todo mundo tava falando do velório dela, tavam tirando sarro no bairro. Imagina, apareceu até no jornal que ela ia ter um enterro luxuoso”. O marido tentou se justificar dizendo que não fez um velório melhor porque não deixaram abrir o caixão, não deixaram que ele visse sua mulher. No entanto, eu o questionei já que todos sabiam que ele nem havia aparecido no dia do velório. Eu finalizei dizendo que eu não tinha nada a ver com isso, que meu depoimento estava na polícia e que se quisessem era só levantar minha ficha. E pedi para todos se retirarem.

Após o encerramento, todos voltaram para o espaço, e pedi para que dissessem se eles compreendiam o que havia acontecido no final das contas. O envio dos e-mails veio à tona, alguns achavam que era a cartomante, outros que era a mãe e outros que era o marido quem enviara os e-mails. Não houve, realmente um consenso. Afinal “o problema introduzido é raramente direto; se o fosse perderia a multidimensionalidade requerida para sua eficácia” (SOMERS, 2011, p. 178). Neste sentido, percebo que a pluralidade de leituras é muito compreensível e permitida num processo de *drama*, tendo em vista que a dramaturgia surge dos elementos da história e deles emergem o caráter investigativo e as potencialidades do processo.

Assim, espero que, a partir desta narrativa, eu tenha conseguido concretizar o narrador proposto por Benjamin, no que diz respeito, principalmente, à naturalidade e à experiência.

Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia (BENJAMIN, 1994, p. 204).

Logo depois de fazer a roda, brevemente, com todos os participantes, decidi solicitá-los o que eu chamei de “avaliação aberta sobre o drama” (ANEXO 1). Pedi para que todos preenchessem individualmente – e tranquilamente – a avaliação para que depois eu lhes explicasse sobre a concepção do processo, considerando o caráter pedagógico do método para a formação destas professoras e professores. O preenchimento demorou em

média 30 minutos. Sobre os depoimentos trazidos na avaliação, dedicarei olhar mais criterioso na próxima seção, bem como as possíveis articulações do método no que diz respeito à transversalidade e à compreensão das convenções na elaboração de um episódio de *drama*.

3.6 ARTICULAÇÕES TEMÁTICAS

Nesta seção, pretendo descrever, analisar e refletir sobre a avaliação que os participantes da pesquisa-ação fizeram do processo de *drama*, principalmente no que diz respeito às temáticas abordadas ao longo do mesmo, bem como suas dúvidas, dificuldades e impressões do processo, tanto no que diz respeito a sua participação quanto no potencial deste método em seu trabalho docente.

Como o perfil dos participantes já foi apresentado e sistematizado no início deste capítulo, iniciarei minha análise pela abordagem de temas percebida pelos participantes durante o processo. Observe o gráfico abaixo:

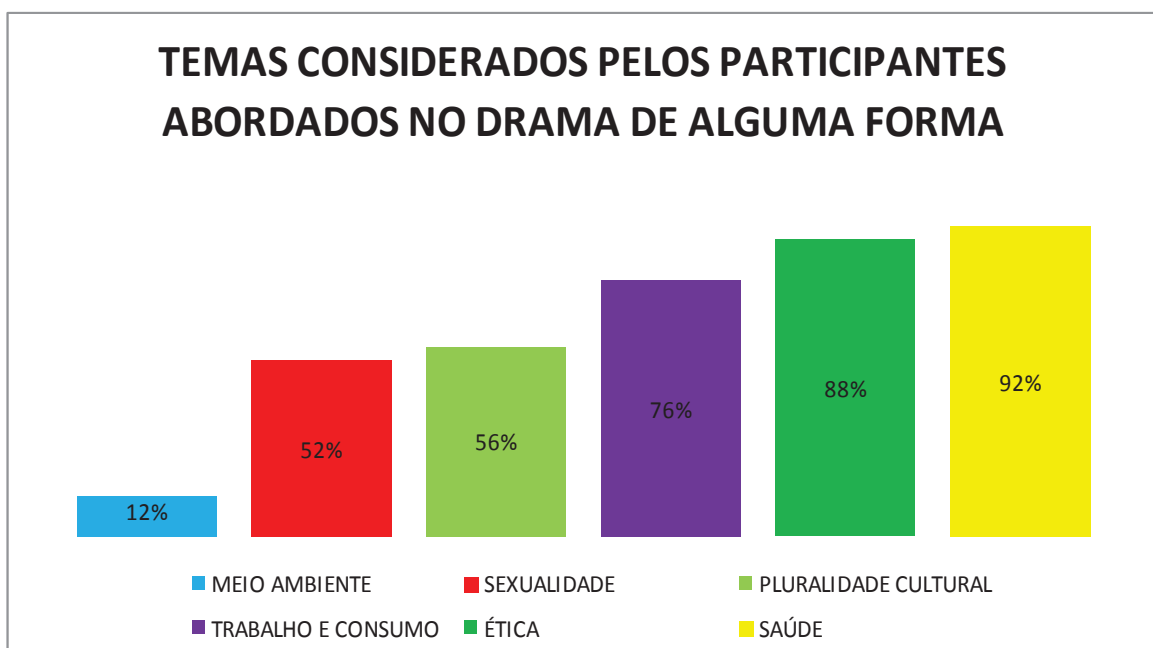


FIGURA 3.22 – *Temas abordados no drama.*

Os seis temas que aparecem no gráfico, foram enumerados na avaliação (questão ‘d’). Eles foram selecionados com base nos temas elencados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que, na época de sua publicação, expunham apenas estes temas como transversais. A única adequação que eu propus na avaliação foi substituir o termo

“Orientação Sexual”, trazido originalmente nos PCN’s, por “Sexualidade”, no intuito de superar os aspectos meramente biológicos sobre sexo emitidos pelo documento.

Como é possível observar no gráfico, todos os temas foram assinalados pelos participantes na avaliação em algum momento. Como especificado na avaliação, eles poderiam escolher quantos temas fossem necessários desde que justificassem como perceberam a presença do tema no processo, com exemplos.

No que diz respeito à *Ética*, foi constantemente exemplificada a postura imperita da médica que tratou Zulmira, o fato dela não ter encaminhado o tratamento corretamente. Mentir ou não para alguém também foi apontado como questão de ética, assim como a adulteração do medicamento, o adultério, a investigação nas perícias e as relações interpessoais da falecida. Quanto à *Saúde*, obviamente a doença e morte de Zulmira foram aspectos mais recorrentes. Além disso, foi comentado sobre a precariedade da saúde pública, os remédios homeopáticos, os exames, diagnósticos e sintomas descritos por Zulmira antes de morrer.

Bastante citado também foi *Trabalho e Consumo*, tema que trouxe apontamentos bastante diversos: o desemprego do marido, o interesse por um enterro luxuoso, o vício e dívida em jogos, o seguro desemprego e o charlatanismo da cartomante. Sobre *Pluralidade Cultural*, os participantes apontaram exemplos relativos à diversidade de idéias expostas em todo o decorrer do processo como, por exemplo, as crenças de Zulmira no cristianismo e na cartomancia, o fanatismo em futebol, a linguagem desenvolvida pelos participantes em conformidade com os papéis que assumiam, a necessidade de um enterro caro, superstições e histórias de vida.

A respeito de *Sexualidade*, as justificativas foram centradas no fato de Zulmira ter um amante, comentar insistentemente sobre não dar beijos na boca, jogo de traições, vaidade e a hipótese de Zulmira ser uma prostituta. Apenas três participantes citaram *Meio Ambiente* como um dos temas abordados. Para justificar a abordagem do tema, citaram o material do caixão, madeira e acabamentos, além da madeira necessária para a confecção de papel e, conseqüentemente, dos laudos de exames, entre outros materiais para a perícia.

A diversidade de leituras e enumerações de temas – tendo em vista que todos os temas foram contemplados de alguma forma no processo – me faz acreditar no potencial do *drama* enquanto método de ensino de teatro que engloba a transversalidade. Mesmo havendo, originalmente, a abordagem enciclopédica do método, percebo potencial em sua prática enquanto aprendizagem dos conteúdos que compõem o teatro.

O contexto da ficção atua na capacidade do participante desempenhar papéis, projetando-se imaginária e fisicamente na situação a ser explorada. A forma de enquadrar esta situação vai requerer papéis e funções distintas por parte dos participantes, que usarão linguagem e atitudes de acordo com sua função e status (CABRAL, 2010, p. 1).

Ao expor dúvidas ou dificuldades sobre o processo, os participantes indicaram diversas considerações. Entre elas, gostaria de destacar: a busca pela compreensão da história, antes mesmo de vivenciá-la; a indefinição de um texto para nortear os papéis; que provas eram verdadeiras; sintetizar e conectar as informações contidas no *drama*; a espera pela manifestação dos participantes; a alternância de personagens por diferentes participantes ao longo dos episódios; quem matou Zulmira; como influenciar na história e manter a concentração. Alguns participantes, ainda, alegaram não ter tido dificuldades ao longo do processo, manifestaram vontade de aprender a planejar e aplicar o método, além de terem considerado a condução do *drama* lúcida e bem explicada.

Ao serem arguidos sobre a possibilidade, enquanto professores, de desenvolverem o *drama* em sala de aula, todos os participantes – sem exceção – disseram que sim, que aplicariam processos de *drama* com seus alunos. Muitos disseram que aplicariam da mesma forma que eu propus, com temas adequados à idade dos estudantes. Alguns disseram que diminuiriam as informações para clarear as evidências; que tornariam o processo mais lúdico; que buscariam um roteiro mais curto ou conteúdo específico para balizar a construção da história e, em contrapartida, acentuariam a proposta enquanto investigação e solução de problemas.

Em geral, considero que a compreensão dos participantes sobre o processo foi bastante satisfatória, o entendimento de que havia a construção de uma história, bem como seu caráter investigativo. Quem manifestou maiores dificuldades no final do processo, não coincidentemente, foi quem se ausentou em algum dos episódios, pois perdeu o “fio da meada” ou se confundiu com a quantidade de informações reveladas.

Ao manifestarem suas impressões sobre o processo de forma geral e avaliarem sua experiência no *drama*, todos os participantes expressaram aspectos bem positivos, frequentemente associados à sua função docente, o que me faz reconhecer o potencial da experiência enquanto ensino-aprendizagem, mais do que vislumbrar uma técnica ou habilidade didaticamente, para obtenção exata de um resultado. É nesse sentido que acredito que a busca pela democratização das instituições de ensino (universidades, institutos, escolas) está sustentada na figura do professor, estes “não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da

crítica e do questionamento” (SILVA, 2005, p. 54). Para enunciar meu otimismo com o potencial da experiência em *drama* para a formação docente, exponho alguns depoimentos dos participantes (questão “h”):

“Maravilhoso. Aprendi muito. De extrema valia pessoal e profissional. Processo muito criativo, prende a nossa atenção. Todos os elementos utilizados foram de grande importância (cenário, e-mails, materiais)” (A. P. K., 34 anos).

“Foi um processo bem interessante pelo fato de que em várias vezes me senti realmente dentro da cena. Vivenciando a experiência como pesquisadora, personagem, crítica e investigadora” (L. B. W., 47 anos).

“Foi bem legal. A curiosidade de como seria o andamento e principalmente o final me fizeram participar de todos os episódios. A forma livre onde cada um pode influenciar (SIC) da maneira que quiser, também foi muito bom” (A. V. A. S., 40 anos).

“Eu adorei; é um pouco emocionante e em algumas partes ‘assustador’ mas eu me senti super a vontade (SIC) principalmente na cena do velório” (B. V., 20 anos).

“Foi a forma mais atuante que participei, por ele ser real desde o momento em que adentramos pela porta, vivendo o clima de velório” (G. R. A., 33 anos).

“A experiência de participar deste drama foi bastante produtiva. A impressão que eu tive é que estávamos em um barco, prestes a afundar foi emocionante, o enredo do drama nos envolveu” (V. C., 27 anos).

“Muito bom, todos se envolveram no drama de forma muito intensa, não só no momento do drama, mas pensávamos na morte da Zulmira e no desafio de desvendar o mistério durante toda a semana” (L. V. S., 22 anos).

“É uma experiência única, a possibilidade de participar de um processo o qual é construído dia a dia, faz com que um futuro professor possa elencar diversos métodos a serem trabalhados. Muito bom!” (J. L. S. S., 25 anos).

Outros depoimentos indicaram aspectos semelhantes a respeito da experiência. Foram enumeradas impressões sobre o benefício da improvisação, como um processo estimulante, que ultrapassa as barreiras da inibição, a busca pela veracidade. Novamente, todos que comentaram a respeito do método em sala de aula, reafirmaram o interesse em desenvolvê-lo com seus alunos.

Algo bastante curioso, ao comentar sobre qual momento do *drama* o participante mais gostou, foi a diversidade de momentos enumerados. Alguns comentaram sobre a

percepção das reações e expectativas dos colegas, o que foi muito instigante, outros disseram que o processo como um todo foi muito válido. Houve quem disse ter gostado mais dos episódios 2 ou 3 por ter desenvolvido mais o potencial investigador de cada um, de analisar materiais e tirar suas próprias conclusões. No entanto, o episódio mais comentado foi, indubitavelmente, o velório. Mais da metade dos participantes – 14 (catorze) exatamente, indicou o velório como um momento importante: a entrada, a fala inicial e os encaminhamentos. Alguns atribuem grande importância a este momento, simplesmente por ser novidade, outros vão mais longe ao estabelecer “veracidade em que fomos levados a vivenciar”; “as coisas foram acontecendo, parecia que tinha sido ensaiado”; “no momento das orações que me fez lembrar de situações já vividas” e “o cenário todo foi muito realista, parecia mesmo que estávamos em um velório”. Muitos depoimentos trouxeram a palavra *suspense* para justificar a escolha do momento que mais gostaram, como quando uma participante revela que gostou mais do quarto episódio, pois “alguém bateu na porta, deu realismo ao *drama*”. Comparo o suspense atribuído na avaliação à tensão que suporta a experiência dramática, que explicita as confrontações interpostas por quem participa do processo.

A experiência em drama ativada pelo estabelecimento de tensões dá visibilidade e acesso aos dilemas morais – o dissenso contrapõe-se assim ao consenso, e a construção de identidades parte da observação das diferenças. Dissenso, como desacordo e confronto de pontos de vista distintos, acentua a diferença entre indivíduos ou grupos com interesses opostos (CABRAL, 2010, p. 3-4).

O maior dissenso no processo *A falecida* foi, sem sombra de dúvidas, a respeito da morte de Zulmira. As especulações sobre a morte acompanharam todo o processo, o dissenso persistiu até seu término, quando os participantes continuaram manifestando leituras divergentes sobre a causa de sua morte, mesmo a maioria tendo atribuído culpa à médica e à doença pulmonar não tratada. Não considero, substancialmente, o dissenso um “problema” ao final do processo, pois denota que todos tiveram condições de estabelecer suas leituras e levantar constatações suficientes que o faça acreditar numa morte diferente do que a maioria concluiu.

Após todos terem entregado a avaliação, encerrei o encontro revelando a todos suas curiosidades, questões que, em nenhum momento do processo eu havia, sequer, dado indícios. Revelei que o pré-texto dos episódios foi a peça *A falecida*, de Nelson Rodrigues. Alguns já haviam ouvido falar na peça, mas todos foram surpreendidos, pois, em nenhum momento, acreditavam que o processo era baseado em um texto já existente. Revelei,

também, que todos os elementos de cada episódio foram concebidos por mim: cenário, figurinos, pacote de estímulo. Falei da especificidade de cada documento para trazer a veracidade aos materiais. Expliquei a eles a importância da contextualização para que o processo aborde o ficcional. Certamente, o que todos esperavam e mais foram surpreendidos foi quando eu revelei que eu havia criado e enviado os e-mails, com a justificativa de trazer outro aspecto e espaço ficcional para debatermos a condição da falecida.

Em suma, ao reunir todos os depoimentos e considerações dos participantes, constato que é viável ser professor para além da reprodução, para além de uma dimensão técnica desvinculada de sensibilidade e de contexto. E, mais ainda, constato que é pela minha prática que posso ensinar a meus alunos a gênese, os princípios e as práticas desta profissão. Como professor de teatro, quero ensinar teatro, mas nada me impede que, ensinando teatro, eu possa ensinar pessoas a serem seres humanos que experimentem a conquista da independência que é o saber. Não quero pregar autonomia; eu quero ser autônomo.

Como autoavaliação do processo, gostaria de destacar minha experiência como professor-atuante. Conduzir um processo de *drama* foi muito diferente de tudo o que eu já havia feito enquanto professor de teatro. Ser professor-atuante é manifestar impulsos vivos e pulsantes prontos para sofrerem interferências e serem transformados por todos aqueles que quiserem experimentar, propor, jogar. Para que possa transmitir afeto, é preciso sentir afeto, viver afeto. Para que possa proporcionar experiência, é preciso vivenciar experiência. Ninguém dá o que não tem!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha da dramaturgia de Nelson Rodrigues como pré-texto para a concepção de um *process drama*, a meu ver, já explicita relações diretas com situações-limite de sofrimento. Ao explorar um conflito amargo cotidiano em suas tragédias cariocas, o dramaturgo alcançou popularidade por se familiarizar com a ficção (e muito de realidade) jornalística. Naturalmente, a ironia está presente em “*A falecida*”. Isto é evidenciado pelo próprio autor ao questionar o gênero de sua própria peça, que não abre mão de uma “tristeza fundamental”, do gênero trágico. Para tornar a discussão ainda mais irônica, ele compara o riso diante das desgraças de Zulmira uma imoralidade, tanto quanto uma “missa cômica” (MAGALDI, 1992, p. 105).

A ironia não é mencionada, está implícita, tanto na dramaturgia quanto no processo de *drama*. É isto que proporciona a postura ativa dos participantes, de uma abordagem que evoca contradições, que ultrapassa os limites do convencional. Compartilho aqui de uma idéia de Gilles Deleuze, sugerindo a importância de uma aula permitir colocar uma *matéria em movimento*. Ele também afirma a importância do aluno não ser forçado a aderir a uma “escola de pensamento”. Assim poderia estar aberto a novos encontros. Pois “uma escola é todo o contrário de um movimento. Uma escola tem chefes, gerentes, administradores, juízes, tribunal, exclusões etc. Um movimento tem derivas, bifurcações, linhas de fuga” (PELBART, 2005, p. 10). Meu interesse é pela formação plural, sem dogmas.

A pesquisa-ação é importante na abertura de novos encontros. Mesmo não sendo uma prioridade para a universidade, ela tem buscado a legitimação pelos espaços populares no ambiente acadêmico, conforme as necessidades dos grupos minorados, articulando interesses dos pesquisadores e produção de conhecimento. A maior virtude da pesquisa-ação é justamente a descentralização do conhecimento, da interação e intervenção de diferentes leituras de mundo, no intuito de ruptura do *habitus*, deste mecanismo de controle.

Estou instigado a continuar pesquisas neste âmbito, da mesma forma que acredito, enquanto artista, no estado orgânico, no treinamento e na metaestabilidade de um processo de criação. Como afirma Deleuze, em outro contexto, “não lhe importa a cultura, muito menos a erudição, mas estar à espreita dos encontros, com uma idéia, com uma obra, com uma cor” (PELBART, 2005, p. 10).

O *drama* como experiência é legitimado no campo pedagógico enquanto experiência estética. Na língua inglesa, *aesthetic* (estética) é antônimo de *anaesthetic*

(anestésico). Enquanto este interrompe seus sentidos, inibe suas impressões sobre o que acontece, a experiência estética opera seus sentidos em seu máximo. Você está presente e explorando sua presença para debater e se posicionar sobre qualquer tema que seja inquirido, pelas urgências sociais demandadas pela transversalidade. Você está vivo!

Com o encaminhamento de um *drama*, o professor dará ao seu trabalho sinceridade para se distanciar do preestabelecido, das normativas, na busca de soluções ficcionais, mas, conseqüentemente, verdadeiras. Assim, nós nos lançamos para esta aldeia das incertezas, pois concebemos que “o espectro do pós-modernismo assombra os lugares anteriormente sagrados” (GREEN; BIGUM, 2008, p. 213), logo precisamos criar um processo de escolarização oportuno para evitar o *alienigenismo*. Ser alienígena é não estabelecer comunicação, desta forma é não chegar nem à beira de uma experiência. E, definitivamente, não é o que esperamos em nenhum processo educativo.

Durante boa parte de minha trajetória como estudante, tanto na escola quanto na universidade, senti-me um alienígena: ignorado, incompreendido, incomunicável. Percebi, depois, que isto se tornou um *habitus* e que não haveria nenhum problema ser um professor alienígena também. Não era verdade, era sim um grande problema. Como não poderia ser um problema não ser entendido, estar em uma sala de aula apenas para cumprir um protocolo? É lógico que tinha algo errado nisso. E ainda bem que eu percebi isso a tempo. Assim, junto com minha libertação do *alienigenismo*, surgiu um repúdio a qualquer possibilidade de minorar o ensino de Teatro e sua potência transformadora. Em tempos de tantas discussões acerca de evasão escolar e desinteresse dos educandos, tenhamos coragem de reconhecer quão descontextualizada é a reprodução. Reconheçamos a importância de proporcionar que nossos alunos fiquem na escola não apenas por obrigação, mas pela vontade de criar, recriar e modificar a realidade que o cerca com sensibilidade e experiência.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Guido de. **O professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1986.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERGSON, Henri. **O riso**: ensaio sobre a significação do cômico. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. **Entrevistado por Maria Andréa de Loyola**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.
- BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Escritos de educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues Brandão (org.). **Pesquisa participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 14/04/2009.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- BRASIL. Parecer n. 195, de 05 de agosto de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior**, Brasília, DF, 05 ago. 2003. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 13/05/2013.
- BRASIL. Universidade Federal do Paraná. **Projeto político pedagógico UFPR Litoral**. Setor Litoral. Matinhos, PR: UFPR, 2008. Disponível em: <www.litoral.ufpr.br/ppp>. Acesso em: 13/10/2013.
- CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. A tensão como pivô da experiência em *drama*. In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 6., 2010, São Paulo. **Anais do VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Memória ABRACE Digital)**. São Paulo: USP, 2010, p. 1-5.
- CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CABRAL, Biange. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. **Urdimento Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 35-44, dez. 2008.

CHEKHOV, Michael. **Para o ator**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. A educação de um ponto de vista histórico. **Intermeio**, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 11-15, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAVIDIA, Valentin. A construção do conceito de transversalidade. In: NIEVES ÁLVAREZ, María et al. **Valores e temas transversais no currículo**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 15-30.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 208-243.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto.; GONÇALVES, Sandro Aparecido. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Desafios e diversidade na escola. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, jul./dez. 2000.

HEATHCOTE, D. **The fight for drama the fight for education: Keynotes speeches by Edward Bond & Dorothy Heathcote**. From the NATD Conference October 1989. Edited and introduce by Edward Bond. Newcastle upon Tyne, National Association for Teaching of Drama, 1990.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KOUDELA, Ingrid. Pedagogia do Teatro. In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4., 2006, Rio de Janeiro. **Anais do IV Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Memória ABRACE X)**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006, p. 124-125.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS**, 1., 2001, Campinas. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: UNICAMP, 2002, p. 20-28.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. Trad. Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LIBÂNEO, J.C. et al. A educação escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea. In: _____. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-124.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar Estermann (org.). **Cadernos Educação Básica**: saúde e sexualidade na escola, Porto Alegre, v. 4, p. 85-96, 1998.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da nova escola**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

LUME Teatro. **Qual é a graça?** Curitiba, 2009. Programa de espetáculo teatral.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. São Paulo: José Olympio, 2002.

MAGALDI, Sábato. **Nelson Rodrigues**: dramaturgia e encenações. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O corpo como expressão e a fala. In: _____. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NEELANDS, Jonothan. **Structuring drama work**. Cambridge University Press, 1990.

O'NEILL, Cecily. Da alienação à interpretação: os usos da ironia. Trad. Beatriz Ângela Vieira Cabral. **Urdimento Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 8, p. 7-18, dez. 2006.

O'NEILL, Cecily. **Drama worlds**: a framework for process drama. Portsmouth: Heinemann, 1995.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná**: arte. Curitiba: SEED, 2008.

PELBART, Peter Pál. Deleuze e a educação. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). **Afirmando diferenças**. Campinas: Papyrus, 2005, p. 9-11.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 73-93.

RODRIGUES, Nelson. **Teatro quase completo de Nelson Rodrigues**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965.

ROSA, Sanny Silva da. **Construtivismo e mudança**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOMERS, John. **Drama in the curriculum**. London: Cassel, 1994.

SOMERS, John. Narrativa, drama e estímulo composto. Trad. Beatriz Ângela Vieira Cabral. **Urdimento Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 17, p. 175-185, set. 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

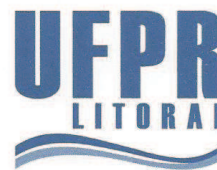
VESENTINI, José William. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Autor, 2008.

VIDOR, Heloíse Baurich. O professor assume um papel e traz, por que não, um personagem para a sala de aula: desdobramentos do procedimento teacher in role no processo de drama. **Urdimento Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 9-17, dez. 2008.

ANEXO 1 (frente)



Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
Setor Litoral
Câmara de Licenciatura em Artes



AVALIAÇÃO ABERTA SOBRE O DRAMA

Esta avaliação é, também, uma autoavaliação. Reflita sobre o processo vivenciado sobre o drama como método de ensino e sua contribuição enquanto proposta transversal para a formação do professor de Arte. Responda as questões a seguir de forma honesta e detalhada. Toda e qualquer informação que você julgue importante destacar, não hesite em fazê-la. Tudo o que foi importante em sua experiência, certamente, pode enriquecer esta pesquisa.

Nome completo: _____

Idade: _____ anos

a) Você já atuou (ou atua) como professor/a de Arte?

() Sim () Não

b) Você participou de todos os episódios do drama?

() Sim () Não

c) Se NÃO participou de todos, assinale de quais você participou:

() Episódio 1 – Velório

() Episódio 3 – Perícia

() Episódio 2 – Imprensa

() Episódio 4 – Cartomancia

d) Entre os temas citados abaixo, qual (ou quais) você achou que foi abordado no processo do drama de alguma forma?

() Ética

() Pluralidade Cultural

() Saúde

() Sexualidade

() Meio Ambiente

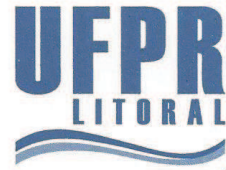
() Trabalho e Consumo

e) Justifique melhor sua resposta e dê exemplos.

ANEXO 1
(verso)



Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
Setor Litoral
Câmara de Licenciatura em Artes



f) Quais foram suas principais dúvidas e/ou dificuldades durante o processo?
Comente a respeito.

g) Você acha possível desenvolver o drama em sala de aula como método de ensino? Como professor/a você trabalharia com este método? De que maneira?

h) O que você achou da experiência de participar deste drama? Comente suas impressões sobre o processo de forma geral.

i) De qual momento do drama você mais gostou? Fale um pouco sobre ele.

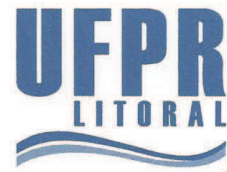
Assinatura

Muito obrigado pelas respostas!
Um abraço©
Prof. Everton

ANEXO 2 (frente)



Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
Setor Litoral
Câmara de Licenciatura em Artes



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O presente termo de consentimento visa esclarecer alguns aspectos da pesquisa de que você irá participar, sob responsabilidade de Everton Ribeiro, professor do curso de Licenciatura em Artes da Universidade Federal do Paraná – UFPR, Setor Litoral.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender de que forma o drama como método de ensino pode contribuir enquanto proposta transversal para a formação do professor de Arte e consiste em um processo de episódios para o qual você está sendo convidado/a a participar.

O processo será coletivo e acontecerá ao longo de 6 (seis) encontros, de acordo com o cronograma anexo. Você participará deste processo sobre o tema proposto, procurando vivenciar a prática da forma mais espontânea possível. O tempo de duração de cada encontro será de 2 (duas) horas. Para facilitar a análise dos dados, o processo será filmado e posteriormente assistido pelo pesquisador somente como dados de pesquisa.

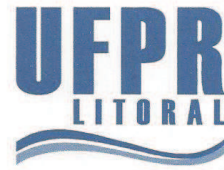
O pesquisador se compromete a reparar danos, ou prover meios para fazê-lo, caso ocorram desconfortos e constrangimentos durante a pesquisa, como também algum acontecimento desfavorável que possa acontecer, como uma reação adversa à sua saúde, em que você venha sofrer algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo, danos relacionados à sua dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, em qualquer fase desta pesquisa e dela decorrente. Desta forma, diante desses possíveis prejuízos, o pesquisador poderá encaminhá-lo ao Programa de Apoio à Aprendizagem (PROA), desta universidade, no qual você será recebido/a por uma equipe multidisciplinar.

A qualquer momento você poderá desistir da pesquisa, bem como solicitar informações adicionais ao responsável. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. O pesquisador garante o sigilo e anonimato de todos os participantes, da forma que somente ele e seu orientador terão conhecimento dos dados coletados.

ANEXO 2
(verso)



Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
Setor Litoral
Câmara de Licenciatura em Artes



Ao participar da pesquisa você não terá nenhum tipo de prejuízo, bem como não será pago de nenhuma forma; mas terá o benefício direto para sua formação docente no sentido de vivenciar um processo criativo que estabelece contribuições do drama como método de ensino na articulação entre ensino de teatro e temas transversais para a formação de professores de Arte. Posteriormente, o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos na pesquisa, que poderá lhe trazer maior clareza e conhecimento a respeito do tema do projeto.

Caso concorde em participar de minha pesquisa, por favor, assine abaixo. Desde já agradeço sua colaboração.

Matinhos, ____, de _____ de 2013.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador
Everton Ribeiro
evertonribeiro@ufpr.br
(41) 9175 5504

ANEXO 3 (frente)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CENTRO OESTE - UNICENTRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Pra que esse drama? Análise de uma proposta de transversalidade no ensino de teatro para a formação do professor de Arte

Pesquisador: EVERTON RIBEIRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 17253713.8.0000.0106

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 307.967

Data da Relatoria: 18/06/2013

Apresentação do Projeto:

A proposta deste estudo é analisar criticamente a contribuição do drama como método de ensino na articulação entre ensino de teatro e temas transversais para a formação de professores de Arte (atuantes e graduandos) da região litorânea do estado do Paraná.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar criticamente a contribuição do drama como método de ensino na articulação entre ensino de teatro e temas transversais para a formação de professores de Arte (atuantes e graduandos) da região litorânea do estado do Paraná.

Contextualizar o ensino de teatro no Brasil;*Fundamentar o surgimento do drama in education e sua inserção no currículo brasileiro;*Desenvolver a

formação de professores no sentido de estabelecer debates sobre temas da atualidade;*Revisar bibliografia e legislação pertinente ao drama como

método de ensino e aos temas transversais;*Amostrar práticas de trabalho (oficinas), utilizando questionários e registro audiovisual dos encontros

realizados com os grupos de professores para a coleta de dados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Algum tipo de constrangimento ao longo do processo, que poderá ter encaminhamento ao

Endereço: Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep_unicentro@yahoo.com.br

ANEXO 3
(verso)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE - UNICENTRO 

Continuação do Parecer: 307.967

Programa de Apoio à Aprendizagem (PROA).

Benefícios:

Colaboração para a formação docente dos participantes através da vivência de um processo criativo que estabelece contribuições do drama como método de ensino na articulação entre ensino de teatro e temas transversais para a formação de professores de Arte.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta relevância e atende aos aspectos éticos da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta todos os termos obrigatórios relacionados aos aspectos éticos da pesquisa: TCLE, Folha de rosto, termo de anuência da UFPR além da descrição minuciosa da metodologia e cronograma.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

sem pendências

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

APROVADO.

Em atendimento à Resolução 196/96-CNS-MS, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório parcial assim que tenha transcorrido um ano da pesquisa e final em até trinta dias após o término da pesquisa.

Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste Comitê.

Endereço: Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)
Bairro: Vila Carlí **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep_unicentro@yahoo.com.br