

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CURRÍCULO DE ARTE COM ÊNFASE NO TEATRO DE ANIMAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

---

Nayde Solange Garcia Fonseca<sup>1</sup>

### Resumo

A problemática deste trabalho incide na discussão teórica em torno da organização curricular e dos saberes docentes, com ênfase no ensino de Arte (teatro de animação), questionando: A formação continuada dos professores possibilita alterações no modo como o currículo de arte é integrado nas práticas pedagógicas dos professores das séries iniciais no ensino fundamental? Tendo como objetivos: Problematizar a formação continuada como um dispositivo de formação, com implicações na organização curricular do ensino da arte nas séries iniciais do ensino fundamental e caracterizar teoricamente modelos de organização curricular. O estudo empírico a realizar é de natureza qualitativa e quantitativa, tendo como respondentes sete professores polivalentes que leccionam arte no 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, no Núcleo de Educação da Infância – UFRN - Natal. Os métodos de recolha de dados são: análise documental; entrevistas e observação naturalista. Objetivamos uma pesquisa que contribua com a formação docente na construção de novos saberes que possibilite a elaboração de um currículo que oriente o ensino, refletindo e recriando seu fazer pedagógico, mantendo um diálogo com o referencial metodológico (Amaral, Barbosa, Freire, Núñez, Pacheco, Perrenoud, Ribeiro, Sacristán, Santana, Silva, e Tardif).

Palavras-chave: Currículo; Teatro de Animação; Formação de Professores

### Abstract

The issues of this work address the theoretical debate on the curriculum and teacher knowledge, with emphasis on the teaching of art (theater animation), asking: Does the continuous formation of teachers enables changes in how the art curriculum is integrated on the pedagogical practices of teachers in lower grades of elementary school? The main objectives are: To question the continuing education as training device, with implications for the teaching curriculum of art theory to elementary school and characterize models of curriculum organization. The empirical study is based in a qualitative and quantitative conduct, with seven polyvalent teachers as respondents, that teach art in 1º, 2º and 3º grades of elementary school, in the Núcleo de Educação da Infância – UFRN – Natal. The methods of data collection are: document analysis, interviews, training in teather animation and naturalistic observation. This research may contribute to teachers training in the construction of new knowledge, enabling the development of a curriculum to guide teaching, reflecting and recreating teaching doings, maintaining a dialogue with the methodological (Amaral, Barbosa, Freire, Núñez, Pacheco, Perrenoud, Ribeiro, Sacristán, Santana, Silva, e Tardif).

**Keywords:** Curriculum; Animation Theatre, Teacher Training

---

<sup>1</sup> Universidade do Minho, Portugal.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte do pressuposto que ensinar se constitui em atos de construção de saberes curriculares, disciplinares, profissionais, entre outros. A lógica escolar de dividir o ensino fundamental em diferentes séries, historicamente em nosso país tem introduzido um corpus de conhecimento que é fruto da elaboração de técnicos das Secretarias da Educação, e de um modo geral eles produzem propostas e guias curriculares para as escolas públicas, ignorando os saberes dos professores que estão em sala de aula.

As escolas dos níveis iniciais do ensino fundamental, que assumem essa postura de ter os professores como colaboradores nesse processo e vislumbram uma política interna de formação desse docente, iniciando com a participação na elaboração do currículo escolar, têm enfrentado o desafio de levar em consideração as condições contextuais, as experiências dos alunos, os valores e cultura das famílias que participam da escola e converter esses elementos em conteúdo curricular.

Esse modo de ver e fazer o currículo escolar é gerado a partir de uma proposta pedagógica participativa, vinculada ao projeto político pedagógico da escola. Nesse processo, o professor deve dispor ou construir um saber curricular, disciplinar e profissional adequado à tarefa que lhe foi atribuída.

Nas séries iniciais, na nossa realidade, temos um professor para dar conta de todas as áreas de conhecimento na sala de aula (Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Língua Portuguesa e Arte e Educação Física). É nesse contexto ou realidade escolar ou lócus da pesquisa, que estão os professores que terão os seus saberes analisados, sendo assim, nosso objetivo é problematizar a formação continuada como um dispositivo de formação com implicações na organização curricular do ensino da arte nas séries iniciais do ensino fundamental.

Logo, partimos da seguinte pressuposição: os professores das séries iniciais do ensino fundamental, que já apresentam uma formação superior, ou de especialista, no que diz respeito à proposta pedagógica da escola, ainda enfrentam um desafio para contemplar no currículo de arte, os elementos que representem o real objetivo proposto pela instituição. A falta de formação na área, especificamente no que diz respeito à inclusão da linguagem teatral no currículo do ensino fundamental, é um obstáculo para incluir os conceitos da arte e compreendê-los em sua dimensão e saber como mediar o processo de expressão dos alunos. Essa limitação é um aspecto a ser refletido pelos professores.

Assim, neste projeto estudaremos a relação entre os saberes dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, no que se refere à elaboração do currículo do ensino de arte, e a execução desse currículo na atividade de ensino nos primeiros anos vincula-se ao processo de formação docente na própria instituição.

Para tanto, partimos do pressuposto de que a formação docente contribui para a construção de novos saberes de ensino. Desse modo, questionamos a formação continuada, além de estabelecer uma relação entre teoria e prática: Contribui para a reflexão sobre os saberes tácitos e da reelaboração dos esquemas de ações dos professores? Contribui para agregar novos elementos ao currículo escolar e esse novo saber influi no modo de planejar e ensinar? Há possibilidade do currículo do ensino da arte ser elaborado dentro dos parâmetros de qualidade para formação social dos alunos do ensino fundamental? De que modo os conteúdos são articulados para atender esse fim? De que modo se caracterizam as práticas pedagógicas dos professores das séries iniciais ao nível do ensino da arte?

Neste sentido, a problemática incide na discussão teórica das questões curriculares em torno da organização curricular e dos saberes docentes, com ênfase no ensino da arte (teatro de animação), e sua ligação a contextos de operacionalização.

Deste modo, são formulados os seguintes objetivos: caracterizar teoricamente modelos de organização curricular, bem como conceitos fundamentais da teorização curricular; analisar a diversidade de saberes docentes e sua relação com contextos específicos do ensino da arte no ensino fundamental; especificar os saberes docentes sobre o ensino da arte, considerando a linguagem do teatro de animação como instrumento de aquisição de cultura e como conteúdo de ensino-aprendizagem; analisar as estratégias que os professores utilizam para o ensino de arte (teatro de animação) nos séries iniciais do ensino fundamental; analisar processos de construção de saberes docentes, em contextos do ensino da arte.

Para a elaboração do currículo de arte na escola, temos como orientação geral, os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN'S<sup>2</sup> que possibilita a todos o acesso aos conhecimentos necessários à cultura na qual o indivíduo está inserido, estabelecendo-se como unidade para todo o país, muito embora leve em consideração as diferenças regionais e culturais, não sendo o mesmo um instrumento de imposição. Muitos estudiosos apontam críticas reflexivas aos PCN's, com relação à ideologia, à política, conteúdos, metodologias e avaliações.

A partir desses parâmetros curriculares pesquisadores apresentaram propostas desenvolvidas com professores e pesquisadores da educação. Das quais Ribeiro (1999) destaca a elaboração curricular desenvolvida por Ferreira e seus colaboradores, considerando os saberes profissionais dos professores na construção e reconstrução desses saberes, elaborando um novo currículo, promovendo a aquisição de um saber sistematizado e produzido no contexto escolar dos professores do ensino fundamental das séries iniciais.

Neste sentido, buscamos situar o teatro de animação nas séries iniciais do ensino fundamental, recorrendo inicialmente aos Parâmetros Curriculares Nacionais da 1ª à 4ª série de 1997, volume 6- Arte, considerada como área de conhecimento, o que proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança, tanto no plano individual quanto no coletivo, propiciando exercícios de cooperação, diálogo e respeito mútuo. Cabe ao professor organizar as aulas, oferecer estímulos através de jogos, incentivar as relações entre os alunos, com a intenção de desenvolver uma leitura crítica acerca dessa linguagem.

O PCN (BRASIL, 1997) da 1ª à 4ª série indica os blocos de conteúdos de Teatro: *“Teatro da Expressão e Comunicação Pesquisa* - elaboração e utilização de máscaras, bonecos e de outros modos de apresentação teatral e a seleção e organização dos objetos a serem usados no teatro e da participação de cada um na atividade; *Teatro como Produção Coletiva e Teatro como Produto Cultural e Apreciação Estética*: Observação, apreciação; análise das diversas manifestações de teatro, e as produções e as concepções estéticas, apontando os critérios para avaliação; reconhecimento e compreensão das propriedades comunicativas e expressivas das diferentes formas dramatizadas (teatro em palco e em outros espaços, circo, teatro de bonecos, manifestações populares dramatizadas, etc.); identificação das manifestações e produtores em teatro nas diferentes culturas e épocas. (BRASIL, 1997)

Com base no exposto acima, os PCN's contemplam explicitamente a obrigatoriedade do ensino de Arte de acordo com a Nova LDB nº 9394/96, especificando o Teatro como área de

---

<sup>2</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial para a educação do ensino fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (Brasil,1997)

conhecimento, a partir do primeiro ciclo educacional. Ao mencionar as diferentes formas de elaboração e utilização de máscaras, bonecos e outras apresentações teatrais, não explicita o Por que? Para que? e Como? trabalhar o teatro de animação nas escolas. Os professores em contato com esta proposta, quando indagados sobre o teatro de bonecos imediatamente se remetem aos fantoches, mamulengos e dedoches, porém, o trabalho com bonecos engloba uma gama muito maior de possibilidades com bonecos, como por exemplo as marionetes, bonecos de balcão, teatro de sombras e luva.

O currículo escolar é composto por conteúdos, metodologias e avaliações que, devem ser adequados ao atendimento das necessidades educacionais dos alunos, professores, pais, funcionários e comunidade. Neste sentido, se faz necessário elaborar um currículo que dê subsídios à escola, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver, possibilitando o aluno fazer uma leitura do mundo no qual está inserido.

A proposta curricular só vai ter visibilidade na sala de aula, com professores, alunos e conteúdos reais, evidenciando a importância da atuação dos professores na significação e ressignificação do processo de produção do conhecimento, incluindo a construção de alternativas e materiais para o fazer pedagógico no ensino de Arte, mas especificamente o teatro de animação. O professor deve manter um diálogo entre teoria e a prática, estabelecendo uma relação dialógica entre as expressões artísticas na educação, propiciando a re-criação dos saberes na perspectiva de uma prática interdisciplinar para o trato pedagógico dos conhecimentos de Arte na escola.

A pesquisa está sendo realizada no Núcleo de Educação da Infância – Colégio de aplicação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte - NEI-CAP-UFRN - instituição que tem como objetivo principal a educação de crianças, de dois anos a dez anos de idade, filhas de pais-alunos, pais-funcionários e pais-professores da UFRN e comunidade externa. Atualmente, esse Núcleo atende aproximadamente 286 crianças, entre as quais 13 portadoras de necessidades educacionais especiais.

Com a aprovação da lei 11.271, em fevereiro de 2006, que muda a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, transformando o último ano da educação infantil no primeiro ano do ensino fundamental. Desse modo, o aluno deve ser matriculado no primeiro ano com seis, e não com 7 anos de idade como antigamente. As escolas teriam até o ano de 2010 para se adequar à lei. Em algumas capitais brasileiras, o ensino fundamental de nove anos já era oferecido. A decisão permite que alunos mais carentes que não teriam acesso à pré-escola, possam ter direito a educação.

Neste sentido, a escolha por essa instituição deve-se ao fato de que nesse momento o NEI estar ampliando o ensino fundamental, incluindo o terceiro ano, cujos professores reelaboram o currículo para atender a nova situação. Essa prática da escola, em nossa realidade já conhecida, e também pelo fato que faço parte do corpo docente dessa instituição, e venho constatando que os professores realizam semanalmente o planejamento pedagógico e se reúnem em grupos de estudos, nos quais procuraram se fundamentar para organizar suas atividades de ensino; discutem e refletem sobre suas práticas.

Assim, como investigadora no processo formativo, iremos eleger como sujeitos da pesquisa os docentes da Instituição, analisando seus saberes para elaboração do currículo e o ensino da arte – linguagem teatral nos primeiros anos da escola fundamental.

O estudo empírico a realizar é de natureza qualitativa, tendo como respondentes professores polivalentes que leccionam arte nos primeiros anos do ensino fundamental, no NEI

– UFRN, Natal, Rio Grande do Norte – Brasil, correspondendo a sete professoras, (uma doutora e quatro mestres, duas mestrandas). Os métodos de recolhimento de dados são: análise documental; entrevistas semi-estruturadas e observação naturalista. Aplica-se a análise de conteúdo como técnica de análise de dados.

Iniciaremos a pesquisa apreciando a proposta curricular atual e o acompanhamento da sua relaboração, os saberes desses professores e as estratégias utilizadas para introduzir mudanças conteúdo de arte, mais especificamente, com relação a linguagem teatral (teatro de animação)

Utilizaremos uma entrevista, destacando os conhecimentos prévios dos professores relacionados com o teatro de animação, verificando se tiveram acesso a esta linguagem através do ver, fazer, e contextualizar, propiciando uma leitura crítica, através de vivências e fundamentação teórico-metodológico.

A observação também será utilizada para colher informações sobre a prática docente, evidenciando o ensino de teatro de bonecos em sala de aula dos anos iniciais. Na tentativa de alcançar, da melhor forma nossos objetivos, os registros das observações serão realizados através de fotos, filmagens e anotações que darão suporte ao pesquisador para a realização de uma entrevista com o professor e reflexões sobre as questões observadas.

A partir dessa observação faremos uma proposta formativa e, ao final, analisaremos a avaliação desses professores sobre o currículo de arte e o modo de planejar e ensinar em sala de aula. No processo formativo analisaremos como ocorrem as discussões, verificando as estratégias de apropriação dos conteúdos e de transformação em um saber curricular e de ensino, refletindo sobre a prática e verificando o que precisa ser melhorado para que se efetive a linguagem teatral como área de conhecimento.

Ao final, analisaremos se os professores construíram novos saberes, e quais os elementos que facilitaram ou dificultaram esse processo de construção. Para realizarmos tal avaliação deveremos confrontar esses momentos da pesquisa para obtermos o resultado final, avaliando formalmente se os professores simplesmente agregaram conhecimento ou transformaram sua prática pedagógica, com implicações na organização curricular do ensino da arte (teatro de animação) nas séries iniciais do ensino fundamental.

## **DESENVOLVIMENTO CURRICULAR, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM ENSINO DE TEATRO DE ANIMAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Morin crê que precisamos voltar à complexidade e procurarmos desenvolver um olhar sistêmico sobre o mundo e o homem. Para tanto se faz necessário uma organização do conhecimento, é o que Morin chama de pensamento complexo, e a partir dele viabilizar a Transdisciplinaridade, a qual articula e contextualiza os saberes fundamentais em cada área de conhecimento ou disciplina, a fim de atingir a humanização do homem e a reforma do pensamento.

Neste sentido, se faz necessário mencionarmos Tardif (2008) que tenta situar os professores como atores competentes e sujeitos do conhecimento, levando em consideração sua subjetividade:

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (p. 230)

O autor aponta que os saberes do professor estão ligados as condições sociais e históricas da sua profissão, dos fatores sociais que organizam seu trabalho num tempo e lugar determinado. As competências profissionais estão vinculadas as suas capacidades de refletir sua própria prática, analisá-la, reformulá-la, almejando objetivá-la através de ações significativas. No qual o professor prático-reflexivo deve ser dotado de uma racionalidade, “enraigada nas práticas cotidianas dos atores, instável, alimentada de saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida”

Também não podemos deixar de falar do nosso mestre - Paulo Freire - que propõe uma pedagogia desafiadora, libertadora e progressista. Para ele, educação é a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica.

Assim, os programas de formação continuada implicam em busca, que favoreçam a interação, reflexão, socialização, competências, conhecimentos, exigências para atender as necessidades dos professores, dos alunos e da sociedade. De acordo com Formosinho:

(...) o aperfeiçoamento dos professores tem finalidade individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação continuada tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação continua de professores. (FORMOSINHO, 1991, p.238)

É pensando na criança, como ser pensante, com características, desejos e questionamentos próprios, que os professores e pesquisadores tem se debruçado em compreender melhor o desenvolvimento infantil, bem como o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, sabemos que nos dias de hoje, os professores estão envolvidos num processo de formação continua, os quais são produtores, criadores e inventores de instrumentos de ensino. Numa reflexão geral sobre a prática, planejando, sistematizando antes de realizá-la. De acordo com Nóvoa (2002)

De facto, não há ensino sem uma renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção quotidiana de novos materiais, quer se trate dos conteúdos ou das situações didáticas, quer se trate das tarefas a propor aos alunos ou da organização curricular, quer se

trate da planificação ou do sistema de avaliação, os professores encontram-se perante uma actividade constante de produção e de invenção. (NÓVOA, 2002,p.36,37)

Em se tratando dos meios pedagógicos para referenciar a prática, consideramos significativo discutir os conteúdos que estão pautados em construções histórico-sociais e estão vinculadas às concepções de educação, currículo, sociedade e cultura.

Assim, se faz necessário rever algumas das leis que normatizam nosso sistema educacional, e os aspectos das principais mudanças no que se refere ao currículo de Arte no Brasil.

A Educação no Brasil só veio a incorporar o ensino de Arte, de forma obrigatória, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692, de 1971, mesmo assim, considerando o ensino de Arte como atividade só a partir da 5ª série (atualmente 6º ano) do Ensino Fundamental. Conforme artigo abaixo:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos e 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969. Parágrafo único.

Neste contexto, não haviam professores especialistas na área que ministrassem as aulas de Educação Artística, tal disciplina ficava à cargo de professores com habilidades (Desenho; Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e artes).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1971, surgiram nas universidades as licenciaturas de curta duração (2 anos), visando formar o professor polivalente em arte, o qual, se especializava Arte Educador, dominando todas as linguagens artísticas (Desenho, artes plásticas, música e teatro). Somente as pessoas qualificadas nos cursos de Licenciatura em Arte é que poderiam ministrar as aulas de Educação Artística. Estes professores eram inseridos nas escolas totalmente despreparados, sem compreender a Arte como área de conhecimento, os quais se referenciam em livros didáticos ou seu fazer se pautava no senso-comum.

É neste contexto que tenho minha formação inicial em Arte, e no final dos anos 80, entro no mercado de trabalho como professora de Educação Artística, do ensino básico da rede pública no Norte do Brasil, estado de Rondônia. Cumprindo a carga horária de 40 hs em três turnos, uma vez que em cada turma (45 alunos) só havia uma aula ( 50m) por semana.

No entanto, a escola não apresentou nenhuma proposta pedagógica, pelo contrário, solicitou a elaboração do plano anual para o ensino Fundamental e Médio. Como nunca havia ministrado aulas anteriormente, recorri aos livros didáticos (seriados). Pautando nos conteúdos, metodologia e atividades dos manuais, elaborando o plano anual e o planejamento mensal, os quais foram repassados para a coordenação pedagógica, que nunca se manifestou com relação aos objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação dos mesmos.

José Correia e Manuel Matos apud in Morgado (2004, p. 45) aponta que: “Para além de gozar de um forte protagonismo na determinação do currículo vivenciado pelos alunos, o

manual escolar (...) desempenha um papel indispensável na redução simbólica da heterogenidade da ação pedagógica desenvolvida pelos professores de cada um dos grupos disciplinares de uma mesma escola. Independente de ter sido objecto de um escola concertada, o manual adoptado constitui, eventualmente, o único referencial comum aos docentes de cada um dos grupos disciplinares”.

Assim, Pacheco (2001, p. 39) diz: que (...) a teoria prática reforça a concepção do currículo como processo e não como produto. Enquanto processo, define-se como uma proposta que pode ser interpretada pelos professores de diferentes modos e aplicada em contextos diferentes.

De acordo com Pacheco (2003, p. 14) “ Sendo uma lógica do poder educativo, o currículo não pode ser separado nem do contexto amplo que o define no tempo e no espaço nem da organização escolar que o concretiza”. Para tanto, o currículo escolar deve respeitar a cultura de seus alunos, bem como o diálogo com a comunidade.

O brasileiro, Paulo Freire, herda dos humanistas sua perspectiva do homem, enquanto ser total, criativo e criador de sua própria realidade, publica o livro *Pedagogia do Oprimido* e mais tarde *Pedagogia da Autonomia*, analisando a prática pedagógica do professor em relação à autonomia de ser e de saber do educando. Evidencia a necessidade de respeito ao conhecimento prévio que o aluno traz para a escola, uma vez que ele é um sujeito social e histórico. Aponta que quando o homem atinge sua consciência crítica aumenta o poder de diálogo com os outros e com o mundo.

O autor acima citado diz que as principais questões do currículo não são pedagógicas, mas sim políticas. Tornando-se visível a distância que existe com relação ao que está posto nas escolas, o currículo, as lutas das classes sociais e identidade cultural.

Segundo Pacheco (2001) foi a partir de 1975, que alguns estudiosos como: Schawb, Pinar, Apple, Giroux, Mc Laren e outros, discutiram a reconstrução do currículo, opondo-se as ideias tradicionais e rejeitando a racionalidade de Tyler, na busca de esclarecer as posições teóricas, estabelecendo uma articulação entre teoria e prática. Em que Pinar propõem a reconceptualização curricular, como uma filiação de várias correntes de pensamento que estão na base da teoria social.

Nesta linha de argumentação, o currículo não é domínio exclusivo dos professores, dos alunos, dos especialistas, dos gestores, mas de todos eles, visto tratar-se de um processo que implica ao mesmo tempo uma construção ao nível das intenções e uma desconstrução ao nível da prática. ( PACHECO, 2001, p.45)

A reconceptualização mostra a insatisfação dos estudiosos no que se refere aos currículos propostos por Bobbit e Tyler, chamando atenção sobre os problemas sociais, e a formação/intelectualização dos professores, tornando-os mais críticos, políticos e autônomos.

Nas décadas de 80 e 90 no Brasil, a partir das pesquisas realizadas por Ana Mae Barbosa, estudiosos, órgãos governamentais e associações, elaboram e organizam documentos oficiais no que se refere ao ensino de Arte, destacando a importância da arte para o desenvolvimento criativo e crítico do aluno.

Barbosa (1993) propõe para o ensino de Arte a Abordagem Triangular articulando: **O fazer**: refere-se ao ato de produzir, realiza-se por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas; **Apreciar** refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado; **Contextualizar** é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades. Entretanto, a produção e a apreciação ganham níveis consideravelmente mais avançados de articulação na aprendizagem dos alunos quando estão complementadas pela contextualização.

Neste sentido, Sacristán (1998) define que os conteúdos do currículo são o resultado das interpretações relativas às funções que desejamos que estes cumpram, em relação aos sujeitos, à cultura transmitida, à sociedade na qual estamos inseridos e à qual desejamos para o futuro.

E para Núñez (2009), o conteúdo, objeto de estudo na escola, é pautado na informação científica e no conjunto de métodos e técnicas de trabalho de uma disciplina, o autor destaca a necessidade de selecionar e estruturar os conteúdos das disciplinas. Sendo assim, os estudos contemporâneos (ZABALA, 1998; SACRISTÁN, 1998) defendem a ampliação do conceito de conteúdo, que ultrapassa a delimitação de “resumo de saber acadêmico”, e passa a ser entendido como “todas as aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização.

Para tanto, temos que rever como esta posto o currículo de Arte, mais especificamente o teatro, no PCN, que faz menção (BRASIL, 1998) *“Teatro como Produção Coletiva e Teatro como Produto Cultural e Apreciação Estética, evidenciando: Observação, apreciação; análise das diversas manifestações de teatro, e as produções e as concepções estéticas, apontando os critérios para avaliação; reconhecimento e compreensão das propriedades comunicativas e expressivas das diferentes formas dramatizadas (teatro em palco e em outros espaços, circo, teatro de bonecos, manifestações populares dramatizadas, etc.); identificação das manifestações e produtores em teatro nas diferentes culturas e épocas”*.

Verificamos que o teatro de boneco mencionado no PCN’s, na prática não são vistos como área de conhecimento nas escolas, uma vez que são apresentados às crianças nos momentos das brincadeiras livres, através dos mamulengos, dedoches, fantoches e bonecos, ou são utilizados pelos(as) professores(as) no momento da contação de histórias.

O teatro de animação tem se difundido muito nos últimos anos na Europa, EUA e no sul do Brasil, através de festivais e espetáculos teatrais realizados nos teatros, ruas e escolas, porém esta arte não ainda não foi divulgada no norte e nordeste do país.

Amaral (2011) define o teatro de animação como um gênero teatral que trata do inanimado, que são os bonecos, máscaras, objetos, formas ou sombras, representando o homem, animal ou idéias. Inanimado é tudo aquilo que não tem cognição e movimento.

O ator animador é aquele que dá vida emotiva e racional ao objeto/boneco no momento do ato teatral, a sua imagem não é vista, ou quando vista, sua imagem deve ser neutra. O boneco ou objeto quando bem animado, neutraliza a visibilidade o ator animador, o foco é o boneco ou objeto e não um ator animador.

As tecnologias tem contribuído para as transformações que ocorrem no teatro de animação, abrindo várias possibilidades a nível técnico, como luzes, som e projeção de imagens. Em algumas cenas a luz, cria um personagem ou mostra a emoção do texto. Amaral

(2011, p.47) diz: “A tecnologia no teatro de bonecos acontece enquanto técnica de construção e enquanto técnica de manipulação”

Neste sentido, o teatro de animação, possibilita um trabalho com crianças articulando as áreas de conhecimento, artes plásticas, artes cênicas, língua portuguesa (elaboração do texto) e matemática (proporção) na construção do cenário.

Como também, possibilita maior interação entre as crianças, uma vez que, se faz através de acordos e respeitos entre os grupos. É a partir do faz-de-conta, o qual, a criança transforma objetos e bonecos em seres animados, criando personagens das relações sociais na qual está inserida ou mesmo criando seres imaginários, que os grupos e cias de teatros tem se especializado para mostrar através da Arte, essa característica tão própria da criança por meio da arte efêmera que é o teatro de animação. Segundo Amaral (2011)

A criança naturalmente dá vida a tudo que toca. Relaciona-se igualmente com o mundo vegetal, mineral, animal ou material. Anima objetos e se comunica com a natureza. Fala com as plantas, com as árvores, com as pedras, colheres e cadeiras... É naturalmente animista. (AMARAL, 2011, p.170)

Sendo assim, o teatro de animação tem uma relação com o mundo de faz-de-conta da criança, possibilitando tornar real seus sonhos e desejos, transformando e animando os objetos, formas e bonecos, através não só dos movimentos das mãos como também por todo seu corpo. Para a autora, o corpo fala mais que o texto, por isto, se faz necessário refletir sobre as possibilidades dos movimentos corporais, para que o ator manipulador se torne invisível em cena, dando vida ao inanimado.

## CONCLUSÃO

Os estudos realizados nos últimos anos, acerca do currículo, apontam que devemos superar as práticas reprodutoras de conteúdos pré-definido por especialistas fora do contexto escolar. Mas, isso só será possível se conhecermos a história de como sociedades, em diferentes tempos e espaços, elaboraram e organizaram o ensino-aprendizagem nas instituições escolares, percebendo que existem diferentes propostas de conteúdos, criadas e desenvolvidas na diversidade cultural, social e econômica.

Se faz necessário a formação do professor no desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentado na prática, na construção de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências da docência. Segundo Perrenoud (2000, p.13) “Competente é aquele que julga, avalia e pondera; acha a solução e decide, depois de examinar e discutir determinada situação de forma conveniente e adequada”.

Sendo assim, o professor deve adquirir conhecimentos necessários para desempenhar seus saberes no que se refere ao teatro de animação. Para tanto, Freire (1996) afirma que a prática docente crítica, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Portanto, é preciso possibilitar que o professor reflita sobre sua prática, mesmo que seja a partir de sua curiosidade ingênua, para que, percebendo-a como tal, vá transformando-a numa prática crítica.

Em se tratando dos meios pedagógicos para referenciar a prática, consideramos significativo discutir os conteúdos que estão pautados em construções histórico-sociais e estão vinculadas às concepções de educação, currículo, sociedade e cultura.

Neste sentido, devem-se levar em consideração o contexto histórico social e cultural nos quais o professor exerce sua profissão. Evidenciando os saberes da experiência, que são apreendidos pelo professor, desde criança, ainda como aluno, como professores, e nas trocas com seus pares nas discussões sobre os diferentes pontos de vista, num processo de reflexão, dos saberes que são transmitidos nas escolas, os saberes pedagógicos (aqueles que abrangem as estratégias de aprendizagem dos alunos) e o saber da experiência.

Objetivamos uma pesquisa que contribua com a formação docente na construção de novos saberes que possibilite a elaboração de um currículo que oriente o ensino, no que se refere à linguagem teatral como área de conhecimento, refletindo e recriando seu fazer pedagógico, mantendo um diálogo com o referencial metodológico.

Neste sentido, o trabalho com teatro de animação na escola fundamental poderá ser sistematizado e planejado como área de conhecimento com conteúdos para o processo de ensino-aprendizagem, sendo também um instrumento de aquisição de cultura e leitura de mundo.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Maria. Teatro de Formas Animadas: Máscaras, Bonecos, Objetos. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011

BARBOSA, Ana Mae (Org.). Leituras no subsolo. São Paulo: Cortez, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FORMOSINHO, João. Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

MORGADO, José Carlos. Manuais escolares. Contributo para uma análise, "Educação" 22, Porto: Porto Editora, 2004

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. Vygotsky Leontiev Galperin: Formação de Conceitos e princípios didáticos. Brasília: Líber Livros, 2009.

PACHECO, José Augusto. Currículo: Teoria e Práxis. Porto, PT: Editora Porto, 2001. (Coleção Ciências da Educação) 3ª Ed.

\_\_\_\_\_. Políticas Curriculares referenciais para análise. Porto Alegre. Artmed, 2003

PERRENOUD, P. Formação Continuada e Obrigatoriedade de Competência na Profissão do Professor. Fundação para o desenvolvimento da Educação. São Paulo: Sistema de Avaliação Educacional. N 30, 2000.

RIBEIRO, Raimunda Porfirio. O processo de aprendizagem de professores do ensino fundamental: apropriação da habilidade de planejar situações de ensino de conceito. Tese de doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. Compreender e transformar o ensino. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da, MOREIRA, Antonio Flávio. Territórios Constestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petropolis, RJ Ed. Vozes, 3º Ed. 1995

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 9 Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.