



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES



MARIANA GÖPFERT

**A EXPERIÊNCIA TEATRAL EM TEMPO INTEGRAL: SISTEMATIZAÇÃO DE
UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA NA ESCOLA PARQUE 210/211 SUL**

BRASÍLIA
2025

MARIANA GÖPFERT

**A EXPERIÊNCIA TEATRAL EM TEMPO INTEGRAL: SISTEMATIZAÇÃO DE
UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA NA ESCOLA PARQUE 210/211 SUL**

Trabalho de conclusão do mestrado profissional para a obtenção do título de Mestre em Artes (Artes Cênicas), submetido à Universidade de Brasília, Programa de mestrado Profissional em Artes (ProfArtes).

Área de concentração: Ensino de Artes

Linha de Pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes

Orientador: Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro

Brasília,
2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

GGOPFER T, Mariana Ae	GOPFERT, MARIANA A EXPERIÊNCIA TEATRAL EM TEMPO INTEGRAL: SISTEMATIZAÇÃO DE UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA NA ESCOLA PARQUE 210/211 SUL / MARIANA GOPFERT; orientador José Mauro Barbosa Ribeiro. -- Brasília, 2025. 142 p. Dissertação(Mestrado Profissional em Artes) -- Universidade de Brasília, 2025. 1. Pedagogia Teatral. 2. Formação Integral. 3. Contação de Histórias. 4. Sistematização de Experiência . 5. Jogos Teatrais. I. Barbosa Ribeiro, José Mauro , orient. II. Título.
--------------------------------	--

MARIANA GÖPFERT

**A EXPERIÊNCIA TEATRAL EM TEMPO INTEGRAL: SISTEMATIZAÇÃO DE
UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA NA ESCOLA PARQUE 210/211 SUL**

Trabalho de conclusão do mestrado profissional
para a obtenção do título de Mestre em Artes
(Artes Cênicas), submetido à Universidade de
Brasília, Programa de mestrado Profissional em
Artes (ProfArtes).

Dissertação defendida e aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro
Universidade de Brasília - Orientador

Profa. Dra. Rosimeire Gonçalves dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia

Prof. Dr. José Fernando Marques de Freitas Filho
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Paulo Sergio de Andrade Bareicha
Universidade de Brasília - Suplente

Dedico este trabalho à Moara Göpfert Araujo, que, com sua luz, me ensina todos os dias a ser mãe, mulher e professora. Sua presença me inspira a educar os filhos de outras mulheres e de outros homens com a mesma empatia e respeito, almejando-lhes o mesmo que desejo a ela: um futuro libertador, habitado por seres humanos de grande envergadura.

Dedico, assim, este estudo às crianças das escolas públicas integrais e em tempo integral, que, com suas vivências afetivas, acrescentam mais um capítulo à história da educação brasileira.

Dedico, ainda, a meus pares de profissão, que, ao se lançarem à nobre tarefa de educar, envolvem-se tão profundamente nas emoções de seus estudantes, a ponto de confundirem-nas com as próprias, tornando a sala de aula um espaço de partilha e aprendizagem mútua.

Por fim, e não menos importante, dedico-o às famílias dos nossos estudantes, que, ao confiarem seus filhos diariamente aos nossos cuidados, nos permitem semear, em cada um, saberes e afetos, na esperança de construir uma vida mais justa.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Sérgio Oliveira de Araújo, que, com amor, paciência e presença, me encorajou a trilhar cada passo desta experiência acadêmica. Sua motivação incondicional e sua rede de apoio, sempre disponíveis, foram fundamentais para que eu seguisse em frente.

À minha mãe, Vera Lúcia Ferreira, agradeço por apoiar minhas decisões de vida com total respeito às minhas escolhas, fortalecendo em mim a confiança para avançar rumo aos meus objetivos.

Sou igualmente grata à minha sogra, Sueli Oliveira de Araújo, cujos entusiasmo e admiração, ao ouvir minhas ideias e argumentos de pesquisa, preservaram em mim a fé na minha própria capacidade de ir além.

Por fim, agradeço aos meus amigos Amanda de Azevedo Bentim Rosa, Carlos Alberto Neves da Rocha, Edmar de Oliveira Moreira e Maria Vilarinho, que firmaram comigo um pacto de amizade acadêmica. Juntos, formamos um círculo de cuidado, suporte mútuo e partilha terapêutica, tornando o percurso mais leve, significativo e transformador.

RESUMO

Recentemente, as Escolas Parque de Brasília passaram a oferecer educação em jornada ampliada, visando à melhoria da qualidade da educação pública. Embora fundamentada em diretrizes legais, curriculares, pedagógicas e operacionais voltadas para uma formação global e democrática, a proposta tem enfrentado problematizações que contrariam a epistemologia filosófica que a sustenta. Em jornadas de dez horas no ambiente escolar, as crianças têm vivenciado momentos de alto estresse, enxergando nos professores figuras acolhedoras que, por sua vez, vivenciam problematizações socioafetivas que influenciam a aprendizagem e aspectos da formação integral. Nesse sentido, esta Dissertação sistematizou uma proposta por meio da pedagogia teatral, contextualizada para a faixa etária de crianças do primeiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir de experiências vivenciadas no âmbito de sala de aula. A pesquisa foi baseada em Holliday (2006), que propõe uma “Sistematização de Experiência” em “cinco tempos” como metodologia de pesquisa, na qual descreve e analisa uma práxis de ensino de teatro em articulação entre prática e teoria. A proposta se utilizou de contação de histórias e jogos teatrais, tencionando o fortalecimento dos aspectos socioemocionais para crianças entre seis e sete anos de idade.

Palavras-chave: Educação pública; Jornada ampliada; Formação integral; Pedagogia teatral; Contação de histórias; Jogos teatrais.

ABSTRACT

Recently, the “Escolas Parque” in Brasília began offering extended school hours in order to improve the quality of public education. Despite being grounded in legal, curricular, pedagogical, and operational guidelines oriented toward a holistic and democratic formation, the proposal has faced challenges that run counter to the philosophical epistemology upon which it is based. During ten-hour school days, children have experienced high levels of stress, viewing their teachers as supportive figures who, face socio-affective issues that influence learning and aspects of holistic development. In this context, the present project systematized a proposal through theatrical pedagogy, tailored to the age group of children in the first year of the early grades of elementary education, based on classroom experiences that aim at holistic formation. The research drew upon Holliday (2006), who proposes an “Experience Systematization” in “five phases” as a research methodology, describing and analyzing a theater teaching praxis that integrates practice and theory. The proposal employed storytelling and theatrical games, seeking to strengthen the socioemotional aspects of children aged six and seven.

Keywords: Public education; Extended hours; Holistic education; Theatrical pedagogy; Storytelling; Theatrical games.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração da “Escola da Bicharada” - “Eu”, “outro” e nós”	66
Figura 2 – O jogo dramático infantil	71
Figura 3 – Contação de história.....	83
Figura 4 – “Gosto, não gosto, porque” - atividade teatral.....	84
Figura 5 – “Que bicho sou eu” - atividade teatral	85
Figura 6 – “Brincadeira da vida” atividade teatral.....	86
Figura 7 – “Eu conto, tu recontas” - atividade teatral	87
Figura 8 – “Montando novos pares familiares 1” - atividade teatral.....	89
Figura 9 – “Montando novos pares familiares 2” - atividade teatral.....	89
Figura 10 – “Teatro de bonecos” - atividade teatral.....	91
Figura 11 – “Painel das regras” - atividade para aula de teatro.....	93
Figura 12 – Diálogo em roda sobre as regras.....	94
Figura 13 – “Criando cenários” - atividade teatral.....	95
Figura 14 – Diário de bordo - atividade teatral.....	96
Figura 15 – “Caixa do mistério” - atividade teatral.....	97
Figura 16 – Atividade no diário de bordo.....	97
Figura 17 – “Aquecimento vocal, vogal” - atividade teatral.....	99
Figura 18 – “Bolinha imaginária” - atividade teatral.....	100
Figura 19 – “Encontro dos personagens” - atividade teatral.....	101
Figura 20 – “Onde”, “quem” e o “que” - atividade teatral.....	102
Figura 21 – “Resolvendo o problema 1” - atividade teatral.....	104
Figura 22 – “Resolvendo o problema 2” atividade teatral.....	104
Figura 23 – “Resolvendo o problema 3” atividade teatral.....	105
Figura 24 – “Diálogo em roda sobre o processo”.....	106
Figura 25 – “Cena(s) primeira fase”	106
Figura 26 – “Nos vemos no <i>blog</i> ”.....	108
Figura 27 – Diário de bordo - atividade teatral.....	110
Figura 28 – Jogo cênico: As perspectivas políticas sobre “A Escola da Bicharada” - 1.....	111
Figura 29 – Jogo cênico: As perspectivas políticas sobre “A Escola da Bicharada” - 2.....	113
Figura 30 – Atividade: “Vida” e “Massinha Humana de Modelar - 1”	114
Figura 31 – Atividade: “Vida” e “Massinha Humana de Modelar - 2”	115
Figura 32 – Atividade: “Vida” e “Massinha Humana de Modelar - 3”	116

Figura 33 – Atividade: Atitudes solidárias em cena.....	117
Figura 34 – Atividade “Caixa do mistério” e “Diário de bordo” - 1.....	118
Figura 35 – Atividade “Caixa do mistério” e “Diário de bordo” - 2.....	119
Figura 36 – Atividade “Caixa do mistério” e “Diário de bordo” - 3.....	120
Figura 37 – Atividade “Caixa do mistério” e “Diário de bordo” - 4.....	120
Figura 38 – Resultados de cenas “A Escola da Bicharada” - 1.....	123
Figura 39 – Resultados de cenas “A Escola da Bicharada” - 2.....	123
Figura 40 – Apreciação de cenas “Escola da Bicharada”.....	124
Figura 41 – <i>Blog</i> “A Escola da Bicharada” - 1.....	125
Figura 42 – <i>Blog</i> “A Escola da Bicharada” - 2.....	126
Figura 43 – <i>Blog</i> “A Escola da Bicharada” - 3.....	126
Figura 44 – <i>Blog</i> “A Escola da Bicharada” - 4.....	127
Figura 45 – <i>Blog</i> “A Escola da Bicharada” - 5.....	127
Figura 46 – <i>Blog</i> “A Escola da Bicharada” - 6.....	128
Figura 47 – <i>Blog</i> “A Escola da Bicharada” - 7.....	128
Figura 48 – Calendário de pesquisa.....	138
Figura 49 – “A Escola da Bicharada” para leitura - 1.....	139
Figura 50 – “A Escola da Bicharada” para leitura - 2.....	139
Figura 51 – “A Escola da Bicharada” para leitura - 3.....	140
Figura 52 – “A Escola da Bicharada” para leitura - 4.....	140
Figura 53 – “A Escola da Bicharada” para leitura - 5.....	141
Figura 54 – “A Escola da Bicharada” para leitura - 6.....	141
Figura 55 – “A Escola da Bicharada” para leitura - 7.....	142
Figura 56 – Formulário de diário de bordo (semanal).....	142

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
<i>BLOG</i>	<i>Web Log</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CTO	Centro do Teatro Do Oprimido
DF	Distrito Federal
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
EFAR	Ensino Fundamental Artes
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa de Dinheiro Direto na Escola
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TO	Teatro do Oprimido

SUMÁRIO

Introdução.....	12
Desafios da escola em tempo integral.....	13
Metodologia de pesquisa.....	19
A) O ponto de partida.....	22
B) As perguntas iniciais.....	23
Objetivo geral.....	25
Objetivos específicos.....	26
Princípios da Sistematização de Experiência.....	26
Fundamentação teórico filosófico.....	32
Capítulo 1	
Processo histórico/filosóficos e pressupostos legais da educação integral.....	32
1.1 Escola Parque: antecedentes e atualidade.....	34
Capítulo 2	
Formação integral e socioemocional em jornada ampliada.....	39
2.1 O desenvolvimento infantil na perspectiva walloniana.....	41
2.2 Pedagogia freiriana: reflexões críticas sobre a prática docente.....	45
2.3 Os desafios para uma educação em tempo integral e a formação de professores.....	47
2.4 Relatos e experiências docentes da escola em tempo integral	50
Capítulo 3	
Experiência teatral: uma proposta para estudantes da Escola Parque 210/211 Sul em tempo integral.....	57
3.1 Contação de história e articulações curriculares com norteadores para prática teatral.....	59
3.2 Breve análise da “Escola da Bicharada”	65
Capítulo 4	
O ensino de teatro na formação integral e socioemocional dos estudantes.....	67
4.1 Peter Slade e suas contribuições pedagógicas no jogo dramático infantil.....	68
4.2 Viola Spolin: O jogo improvisado como uma prática socioemocional.....	72
4.3 Estética do oprimido: colaborações pedagógicas na formação integral e socioemocional.....	74
Capítulo 5	
C) Recuperação do processo vivido.....	80

Proposta Inicial.....	80
5.1 Reconstruindo a experiência em três blocos.....	82
5.2 Primeiro bloco.....	83
5.3 Segundo bloco.....	98
D) Reflexão de fundo: (1º e 2º bloco).....	108
5.4 Terceiro bloco.....	110
D.1) Reflexão de fundo: (3º bloco).....	121
E) Os Pontos de Chegada.....	122
Considerações finais	130
Referências	134
Apêndice	138

INTRODUÇÃO

Formada há mais de dez anos em Licenciatura Plena em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes e atuando na área educacional desde 2008, venho acompanhando de perto os diversos processos de mudanças pedagógicas, metodológicas e de tendências educacionais brasileiras.

Iniciei minha carreira docente ministrando aulas de Artes Cênicas e História da Arte em escolas particulares, preparando estudantes do Ensino Médio para o ingresso em universidades. Essa experiência foi fundamental para ampliar minha compreensão sobre a formação integral do indivíduo.

Em 2009, tive a oportunidade de me tornar multiplicadora das técnicas do Teatro do Oprimido (TO), por intermédio da coringa e representante do Centro do Teatro do Oprimido (CTO) do Centro-Oeste, Silvia Beatriz Paes Lima Rocha Garcia. O evento reuniu curingas e multiplicadores de várias regiões em oficinas que culminaram em um grande espetáculo de Teatro Fórum no Museu da República, com a presença do próprio Augusto Boal. Essa vivência foi um divisor de águas em minhas práticas como professora.

Na época, atuava com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, e a aplicação das técnicas do Teatro do Oprimido revelou-se muito oportuna, pois tratava-se de jovens mais maduros, capazes de refletir sobre temas sociológicos de forma mais densa.

Em 2014, tornei-me servidora pública no cargo de professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o que ampliou minha consciência socioeducativa sobre o ensino de maneira geral. Minha atuação com crianças oriundas da rede pública sempre teve influências da estética do Teatro do Oprimido.

Em 2017, assumi o cargo de supervisora pedagógica na Escola Parque 210/211 Sul, onde permaneci até 2022, retornando à sala de aula em 2023 para ingressar no Mestrado Profissional/Prof-Artes. Durante essa trajetória, realizei minha pós-graduação em Supervisão Escolar com o objetivo de fortalecer minhas práticas pedagógicas.

Minha atuação como gestora pedagógica começou paralelamente à implantação das escolas em tempo integral nas Escolas Parque. Minha tarefa era criar condições favoráveis ao cumprimento dos objetivos dessa modalidade de ensino, garantindo um melhor aproveitamento dos tempos e espaços, sempre em parceria com o corpo docente.

Acompanhei de perto os desafios impostos pela transição para o modelo de jornada ampliada. À medida que as mudanças ocorriam, muitos esforços foram mobilizados para garantir um atendimento mais eficaz à comunidade escolar. Contudo, mesmo com o

engajamento e a articulação pedagógica de vários setores, logo ficou evidente que o novo modelo precisaria ser constantemente avaliado para se consolidar.

Combinando minha experiência docente à prática de supervisão pedagógica, foquei grande parte de minha atuação na condução das ações didáticas junto ao professorado. Meu objetivo era facilitar suas proposições pedagógicas, fortalecendo continuamente o processo de ensino e aprendizagem.

De forma democrática, conduzi projetos artísticos dentro da escola, além de projetos voltados à formação de valores ao acompanhamento do planejamento das aulas dos docentes. Os encontros de coordenação pedagógica também foram direcionados à formação dos professores. Minha abordagem valorizava as qualidades que os docentes já apresentavam, propondo ações que os conduziam a explorar caminhos inspiradores, alinhados às diretrizes curriculares vigentes.

As ações pedagógicas dos docentes, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, são fundamentais para garantir uma experiência em tempo integral bem-sucedida. No entanto, esses aspectos, por si só, não são suficientes. Apesar de algumas conquistas na ampliação do tempo dedicado aos estudantes, identificamos a necessidade de mais investimentos estruturais, pedagógicos e na formação contínua dos profissionais.

O desejo de fortalecer a parceria pedagógica com os professores levou-me ao mestrado. Busco questionar, confrontar e validar sentimentos e intuições a respeito dos rumos pedagógicos que possam atender, de forma mais adequada, às novas demandas da comunidade escolar. Almejo facilitar as ações dos docentes em suas práticas pedagógicas, promovendo uma formação integral e socioemocional dos discentes da Escola Parque 210/211 Sul.

Embora este trabalho traga uma perspectiva vivenciada não só da sala de aula, mas também de experiências de gestão pedagógica experimentadas por mim, é importante esclarecer que seu intuito é proporcionar uma relação horizontalizada e dialogal, em uma proposta colaborativa com meus pares. Afinal, além de compartilhar com eles toda a trajetória do atual modelo de ensino em tempo integral, sou, antes de tudo, uma arte educadora.

Desafios da escola em tempo integral

Há mais de dez anos, os governos federal e distrital têm implementado ações educacionais com o objetivo de ofertar o ensino em tempo integral em vários estados, municípios e no Distrito Federal do Brasil. A aposta nesses modelos é torná-los mais acessíveis e democráticos, buscando a melhoria da qualidade do ensino público. Contudo, essa jornada

tem se mostrado desafiadora, com diversas problematizações que necessitam ser pontuadas, discutidas e revisitadas.

Os aspectos legais que embasam essas políticas públicas de ampliação da jornada escolar estão ancorados no Programa Mais Educação (PME), instituído pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. Além disso, são fundamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), especialmente nos artigos 34 e 87 (Brasil, 1996, 2007, 2010, 2014).

Cavaliere (2009) afirma que o papel do Programa Mais Educação, assim como as políticas públicas que o fundamentam, é promover a expansão das escolas em tempo integral no ensino básico para alunos da rede pública em todo o país. As ações educativas visam fortalecer a formação cultural de crianças e jovens, aproximando-os de suas famílias e comunidades, uma vez que as classes populares enfrentam dificuldades para serem inseridas com sucesso no sistema escolar.

No contexto histórico de Brasília, as Escolas Parque representam a concretização das ideias de Anísio Teixeira, que acreditava nas potencialidades de uma educação emancipadora no Brasil de sua época. Ele colaborou com mudanças no ensino em todo o país e idealizou ações voltadas à qualidade social para crianças e jovens. Entre seus propósitos, destacam-se a modernização do ensino, a ampliação das escolas, o novo currículo, a formação docente, o atendimento integral, a assistência social, a alimentação escolar, o fornecimento de uniformes e materiais didáticos, entre outros. (Wiggers, 2023).

A partir de 2017, as Escolas Parque de Brasília passaram a integrar a Rede Integradora, um projeto da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que ampliou a educação em tempo integral em várias escolas do DF. O programa é composto por dezessete Escolas Classe e cinco Escolas Parque, que, em parceria, efetivam a educação em tempo integral. Essa mudança impactou diretamente o tempo de permanência dos estudantes na Escola Parque, que passou a ser diário. Antes da adesão ao programa, a frequência ocorria apenas uma vez por semana.

Segundo as **Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Educação em Tempo Integral** (Distrito Federal, 2018), a jornada ampliada segue a seguinte orientação:

Assim, os estudantes iniciam o percurso na Escola Classe com o turno escolar de 5 horas e professor regente pedagogo dos Anos Iniciais e, após, continuam seu percurso pedagógico na Escola Parque, também com professores regentes das áreas específicas de Artes e Educação Física, por mais 5 horas. O percurso pedagógico dos estudantes

pode, também, acontecer de forma inversa, ou seja, ter início na Escola Parque e continuidade na Escola Classe. (Distrito Federal, 2018, p. 36).

Na Escola Parque 210/211 Sul, a exemplo das demais Escolas Parque do Plano Piloto, o atendimento passou a ser diário, totalizando a mesma carga horária da Escola Classe. O número de escolas atendidas foi reduzido; atualmente, apenas duas Escolas Classe compartilham o atendimento aos estudantes da Escola Parque pesquisada.

O objetivo da escola em tempo integral, conforme as diretrizes que a orientam, é ampliar os tempos e espaços escolares, oportunizando a crianças, adolescentes e jovens uma educação baseada em múltiplas linguagens, que contemple atividades artísticas, culturais, esportivas e de lazer. Além disso, busca reduzir a evasão escolar, a reprovação e a defasagem idade-ano, promovendo uma prática pedagógica que fortaleça a formação integral e integrada dos estudantes, tanto nos aspectos cognitivos quanto socioemocionais (Brasil, 2018).

O modelo de atendimento em tempo integral tem exigido de seus colaboradores esforços que vão além da intelectualidade, demandando empatia e resiliência frente aos novos desafios. O que se tem vivenciado nos últimos anos são constantes adaptações das práticas pedagógicas por parte dos educadores. Entretanto, pouco tem sido oferecido pela SEEDF em termos de espaços para o aperfeiçoamento e a formação de professores que atuam nesses ambientes.

Segundo Cavaliere (2009), a ampliação do tempo de permanência dos estudantes corresponde ao período em que ficam sob responsabilidade da escola, dentro ou fora de suas dependências. A autora observa que a educação pública básica brasileira, historicamente, foi concebida como uma escola minimalista, com poucas horas diárias, espaço reduzido e número limitado de profissionais.

Entretanto, na prática, os tempos e espaços estendidos têm levantado dúvidas quanto ao desenvolvimento da proposta pedagógica prevista nas diretrizes, especialmente em relação aos aspectos de formação integral e socioemocional. A instabilidade do quadro docente, composto majoritariamente por professores temporários, fragiliza o trabalho de continuidade e prejudica os estudantes ao longo do processo, agravado pelas sucessivas trocas de profissionais.

Mesmo com os esforços operacionais e pedagógicos dos profissionais que atuam na escola em tempo integral, o cenário tem se mostrado exaustivo e estressante, especialmente para os discentes que permanecem até dez horas diárias no ambiente escolar.

De acordo com Pereyra (2014), é urgente refletirmos sobre a questão dos tempos escolares. Durante muitos anos de pesquisa na Europa sobre jornada escolar, o autor detectou

problemas que, mesmo em outros países, mostram semelhanças com as problematizações do cenário brasileiro, especialmente no que se refere à escola em tempo integral.

O autor aponta que a dificuldade em solucionar problemas educativos reside em não situá-los em seu contexto social, defendendo que não se pode afastar a necessidade de recursos, sejam eles materiais ou intelectuais, mas devemos colocar os alunos-pessoas no centro da relação entre escola, família e sociedade. (Castells apud Pereyra, 2014, p. 17).

Sob essa perspectiva, é imprescindível atentarmos para as demandas e necessidades atuais. Os tempos escolares devem ser produtivos, com diversidade de propostas de ensino e aprendizagem. Esses avanços necessitam abandonar velhas práticas para que possamos prosseguir na busca de ações diferenciadas.

O tempo estendido de permanência na escola estreitou os laços de convivência entre professores e estudantes. Nesse contexto, as crianças vêm expressando suas emoções e seus sentimentos de forma mais intensa, vendo no professor uma figura acolhedora. Entretanto, docentes relatam sentimentos de incapacidade para lidar com determinadas situações emocionais trazidas pelos alunos, em que a agitação e o cansaço extremo por vezes se fazem presentes.

Em reuniões e coordenações pedagógicas, os docentes têm manifestado um sentimento de “abandono pedagógico”, com incertezas a respeito de suas próprias práticas, além de desinteresse por parte dos estudantes devido à exaustiva jornada ampliada e saudade dos familiares devido às muitas horas fora do ambiente doméstico. Portanto, faz-se necessário lançar um olhar diferenciado para esse público.

O que se tem observado na rotina das crianças é que as relações sociais e afetivas têm sido externalizadas de forma mais intensa no ambiente educacional, uma vez que os estudantes passam mais tempo na escola do que em suas próprias casas. Ainda que os conflitos façam parte do desenvolvimento humano e sejam essenciais à aprendizagem, no contexto da jornada ampliada, há desconforto por parte dos docentes, que em muitos momentos não sabem como conduzir situações emocionais vivenciadas pelas crianças, tanto entre seus pares quanto em questões familiares.

Uma das referências importantes e que colaboram com as reflexões da presente pesquisa encontra-se na publicação *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo* (2014) organizada por Lúcia Velloso Maurício e colaboradores. Essa obra reúne um conjunto de artigos com enfoque na ampla discussão sobre a educação integral a partir da análise do sistema público brasileiro, evidenciando os mecanismos de desigualdade social e

abordando temas como organização da jornada escolar, trabalho docente, políticas afirmativas e democratização da educação.

Maurício (2009) questiona que, mesmo com as garantias legais de oferta e ampliação de escolas em tempo integral, ainda enfrentamos um contexto de insuficiência de ações para reparar as perdas que as escolas sofreram com o descaso de alguns governos em relação à temática. E destaca que para que políticas educacionais possam promover de forma coerente as propostas das escolas integrais, é necessário compreender o contexto em que essas comunidades escolares se encontram, considerando quem são os atores que as representam e em quais circunstâncias sociais se inserem:

Para avaliar a demanda pela educação em tempo integral, entendemos que é necessário investigar que representações circulam na sociedade sobre sua adoção pela escola pública. Afinal, esta política só será viabilizada se houver, entre os possíveis implementadores dessa escola, algum consenso sobre sua carência social, sobre sua efetividade pedagógica e por haver reconhecimento de que ela tem demanda por alunos e seus responsáveis. (Maurício, 2009, p. 19).

A autora também chama atenção para os pressupostos da educação integral: a escola de educação integral se refere a escolas de tempos expandidos e reconhece o indivíduo em sua totalidade e não como algo fragmentado. Essa integralidade se constrói por meio da oferta da diversidade de linguagens, com variações de atividade e circunstâncias. O estudante deve desenvolver de forma conjunta seus aspectos cognitivos, afetivos, físicos e sociais. (Maurício, 2009, p. 23).

[...] o aluno vai para a escola de horário integral para não ficar na rua, exposto a todos os males que podem transformá-lo num marginal. Esta concepção implica o reconhecimento da escola como um depósito, onde a criança fica guardada enquanto a mãe vai trabalhar, para suprir a carência de necessidades objetivas e primárias [...]. (Maurício, 2009, p. 23).

O relato acima refere-se a depoimentos colhidos pela autora em uma de suas pesquisas, nas quais destaca que não basta ampliar os tempos escolares sem compreender as necessidades intelectuais e afetivas dos sujeitos inseridos nesse modelo.

Coelho e Maurício (2016) atentam para a concepção da escola pública, sendo essa marcada historicamente por questões de desigualdades, assumindo, então, uma função social, que pode ser determinante para o melhor desenvolvimento humano no Brasil.

Muitas escolas estão sofrendo uma “ampliação para menos”, em que, mesmo com a jornada ampliada, não têm sido ofertados conhecimentos significativos para a comunidade que atendem. Dessa forma, aqueles conhecimentos historicamente construídos não têm se mostrado

como eixo articulador das atividades socioeducativas. (Algebaile, 2009, p. 329, apud Coelho e Maurício, 2016, p. 1106).

Em suma, as autoras concluem que, para dar substância à proposta de escolas em tempo integral, é fundamental equilibrar acolhimento, formação cultural e científica dos estudantes, ancorados em políticas públicas eficientes.

A escola de tempo estendido ainda está em processo de construção. Culturalmente falando, ainda temos uma experiência recente a respeito dessa vivência, o que explica o fato de uma parcela grande das famílias não possuir os conhecimentos que permitam conduzir a trajetória de seus filhos, além de haver outra parcela incapaz de incorporar hábitos e rotinas elementares.

O modelo de escola em tempo integral depara-se com desafios culturais e estruturais a serem superados. Existiria uma inadaptação entre os modos de socialização das classes populares e os modos de socialização da escola. Apesar das dificuldades, as escolas em tempo estendido podem ser um facilitador para o entrosamento das diferentes dimensões sociais e culturais (Nogueira, 2004 apud Cavaliere, 2009, p. 57).

Cavaliere (2009) aponta ainda que famílias consideram que o maior benefício trazido pela escola em tempo integral reside no fato de que ela proporciona uma maior convivência entre professores e alunos e destaca que o aumento do tempo escolar pode ser uma oportunidade para aprofundar experiências compartilhadas, mas alerta para os riscos de fragmentação e inconstância na implementação:

O aumento do tempo pode significar um aprofundamento de experiências cotidianas compartilhadas, mas, para isso, o enriquecimento da vida intra-escolar e a estabilidade de seus quadros profissionais são fundamentais. Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero “atendimento”, com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero “consumo”, isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de “mercado”. (Cavaliere, 2009, p. 58).

A proposta em tempo integral é uma grande oportunidade para o desenvolvimento da formação integral e socioemocional dos estudantes da escola pública. Entretanto, muitos desafios ainda precisam ser vencidos.

O atual contexto tem enfrentado problematizações de diversas naturezas, como: conflitos socioafetivos exacerbados, com maior intensidade no recinto escolar, além de fragilidades na integração entre as duas unidades escolares (Escola Classe/Escola Parque-

contexto a ser apresentado no primeiro capítulo), planejamentos descontextualizados, quadro de professores majoritariamente temporários, entre outras questões que precisam ser pontuadas.

Os enfrentamentos e as problematizações apontados até aqui possuem características de ordens distintas, aspectos legais e de cunho diretivo/operacional que esbarram em proposições restritas e que dependem de instâncias hierárquicas externas ao chão da escola, mas é necessário trazer o tema para o debate.

Contudo, algumas proposições de cunho pedagógico podem contribuir para o fortalecimento da formação integral e socioemocional dos estudantes. Tendo a Escola Parque como objeto da presente pesquisa, o estudo busca apresentar uma proposta de ensino teatral que possa consolidar experiências capazes de desenvolver os campos socioafetivos dos estudantes em tempo e espaços estendidos.

Portanto, a metodologia de pesquisa adotada fundamentou-se em Holliday (2006), sob a perspectiva do campo da Concepção Metodológica Dialética para uma Sistematização de Experiência, que se dará em “cinco tempos”, sobre as práticas de ensino de teatro na Escola Parque 210/211 Sul em tempo integral.

Metodologia de pesquisa

O presente estudo foi realizado no campo educacional, em conformidade com a proposta de mestrado profissional ¹Prof-Artes/2023. A pesquisa foi desenvolvida com foco na educação em tempo integral, especificamente na Escola Parque 210/211 Sul. Em consonância com a proposta do Programa, a metodologia científica voltou-se para investigar as abordagens docentes relativas ao ensino de teatro e seus desdobramentos midiáticos, dedicados às práticas de sala de aula.

Nesse sentido, adotou-se, como metodologia de pesquisa, a **Sistematização de Experiência**, que busca converter vivências em aprendizagens, vinculando teoria e prática. Foram investigados documentos que norteiam as diretrizes legais, curriculares, pedagógicas e operacionais que orientam a educação em tempo integral, observando como essas podem ser relacionadas à prática de ensino de teatro no contexto escolar de tempos e espaços estendidos.

Durante o primeiro e o segundo semestres de 2024, foram aplicadas propostas de ensino de teatro para crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental – Séries Iniciais, em uma

¹ O Profartes é um programa de mestrado profissional (stricto sensu), com área de concentração em Ensino de Artes, oferecido pela Universidade de Brasília. Tem por objetivo proporcionar formação continuada a docentes de Artes da Educação Básica pública, propondo discussões sobre o papel do ensino da arte na escola e na comunidade. Fonte: <https://ida.unb.br/prof/programa>

abordagem da pedagogia teatral baseada em jogos cênicos e contação de histórias, fundamentada nas técnicas de Peter Slade (1978), Viola Spolin (2003), Augusto Boal (2008, 2009) e Angela Café (2020). Essas práticas foram articuladas às diretrizes mencionadas e às bases filosóficas da educação integral.

O processo utilizou, como eixo sistematizador, a formação integral e socioemocional dos estudantes. A proposta foi desenvolvida por meio de uma abordagem de ensino de teatro que representasse os estudantes em suas experiências sociais e afetivas. Assim, foi elaborada uma proposta pedagógica com sequência didática que pudesse servir como referencial para docentes da linguagem teatral atuantes na escola pública em tempo integral, práxis que será amplamente abordada no capítulo três.

A proposta apresentada trata-se de uma **Sistematização de Experiência**, aplicada metodologicamente à luz das orientações de Oscar Jara Holliday (2006), que propõe uma sistematização em **cinco tempos**, divididos em: **A) O ponto de partida; B) As perguntas iniciais; C) A recuperação do processo vivido; D) A reflexão de fundo; E) Os pontos de chegada**. Cada um desses **cinco tempos** será desenvolvido ao longo deste trabalho, concretizando a presente sistematização.

No “tempo” **C) A recuperação do processo vivido**, será descrita a aplicação das aulas de teatro, divididas em três blocos, cada qual retratando quatro semanas de experiências com duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental – Séries Iniciais. Mais adiante, cada etapa dos **cinco tempos** será detalhada.

A pesquisa também contou com relatos de docentes envolvidos no contexto da educação em tempo integral que compartilharam suas experiências, enriquecendo o presente trabalho e reforçando as problematizações apresentadas. Esses relatos serão abordados no capítulo dois. Entre os pontos evidenciados nos depoimentos, destacam-se: o tempo de permanência das crianças no ambiente escolar, que ocasiona cansaço extremo e saudade dos familiares, esses depoimentos serviram de inspiração para criar uma estratégia didática por meio de um *blog*, concebido como uma plataforma de compartilhamento de experiências que promovem integração entre a comunidade escolar.

Os resultados da pesquisa encontram-se descritos no capítulo cinco, “**A recuperação do processo vivido**”, por meio da análise e síntese, que partem da descrição do processo até a reflexão crítica sobre a aplicação das práticas e teorias. Conforme propõe o método, as aprendizagens oriundas dessas vivências devem ser compartilhadas. Assim, este trabalho está disponibilizado de duas formas: além da publicação da presente dissertação em repositórios acadêmicos, encontra-se disponível na internet, por intermédio de um *blog*, o registro das

vivências dos estudantes durante o processo, com comentários, fotos, imagens e vídeos. Esse recurso tem como objetivo compartilhar experiências, promover a integração entre educadores e familiares, aproximando-os do universo das produções artísticas das crianças e servindo como material complementar a esta **Sistematização de Experiência**, em conformidade com a proposta do programa no quesito de desdobramentos midiáticos.

Para esta pesquisa, foi realizado um estudo documental dos seguintes regulamentos: - diretrizes legais: **LDBEN** (Brasil, 1996; 2024); diretrizes curriculares: **BNCC** (Brasil, 2017) e **Currículo em Movimento do Distrito Federal/Ensino Fundamental – Séries Iniciais** (Distrito Federal, 2018); e diretriz operativa/pedagógica: **Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para Educação em Tempo Integral** (Distrito Federal, 2018).

As diretrizes curriculares, pedagógicas e operacionais serão abordadas nos capítulos um e três, conceituando e orientando a formação integral, artística e socioemocional dos estudantes no contexto de jornada ampliada, com maior atenção ao primeiro ano do Ensino Fundamental – Séries Iniciais. O capítulo três também apresenta proposições e o alinhamento das diretrizes teóricas à prática de ensino teatral, explorando suas possíveis integrações e aplicabilidades no contexto da escola em tempo integral.

Holliday (2006) esclarece que a **Sistematização de Experiência** se fundamenta na práxis humana, possibilitando uma organização do processo de interpretação crítica que vai do descritivo ao reflexivo. Essa prática exige rigor na análise e síntese, incluindo induções, deduções, identificação de tensões e contradições, conclusões teóricas e ensinamentos práticos.

Esse recurso busca compreender e tratar o qualitativo da realidade, favorecendo o intercâmbio de experiências e adquirindo conhecimentos teóricos a partir da prática, ou para a melhoria desta. Para o autor, a **Sistematização de Experiência** se aplica confortavelmente em contextos educacionais, valorizando as práticas e as pessoas envolvidas nas vivências da comunidade a ser estudada, convertendo experiências em aprendizagem. (Holliday, 2006).

A proposta do presente estudo mostrou-se adequada à sistematização, pois sua metodologia exige que o pesquisador tenha participado da experiência e, ao sistematizá-la, compartilhe os aprendizados com a comunidade educativa.

A **Sistematização de Experiência** aqui apresentada exerce o papel não só de ilustrar, descrever e registrar as vivências teatrais aplicadas no contexto escolar, mas também de conduzir o estudo à análise e síntese das questões propostas pela presente pesquisa.

Este estudo dialético buscou, junto aos pares docentes e educadores, compartilhar experiências exitosas no ensino de teatro, promovendo um diálogo entre prática e teoria. O

intuito foi aprimorar os aspectos teóricos em diálogo com a prática, possibilitando responder aos anseios relacionados às problematizações levantadas até então.

Toda sistematização apresentada segue as orientações de Holliday (2006), aplicando o método em **cinco tempos**, desenvolvidos *ipsis litteris* sob os seguintes títulos: **A) O ponto de partida; B) As perguntas iniciais; C) A recuperação do processo vivido; D) A reflexão de fundo; E) Os pontos de chegada.**

Detalhamento dos “cinco tempos”: **A) O ponto de partida:** exige que o pesquisador tenha participado da experiência e registrado os dados relevantes; **B) As perguntas iniciais:** nessa etapa, definem-se o objetivo, delimitam-se o objeto e o eixo de sistematização, com perguntas como: Para que queremos sistematizar? Que experiências queremos sistematizar? Quais aspectos centrais dessas experiências nos interessam? (Holliday, 2006).

É importante ressaltar que essas perguntas se referem unicamente à elaboração do eixo de sistematização, ou seja, da experiência em si, e não necessariamente à pergunta referente às problematizações iniciais do projeto, que serão apresentadas no objetivo geral da pesquisa. Chegando a esse momento da sistematização, são levantados os critérios pelos quais foram formuladas as perguntas e a fundamentação teórico-filosófica que as embasa. Independentemente do nível de explicitação, rigor ou fundamentação com as quais nos referenciamos, Holliday (2006) ressalta que não se trata do tradicional “marco teórico”, mas sim de um “contexto” teórico que, em última instância, nos fará formular determinados objetos a serem sistematizados.

Para além, **C) A recuperação do processo vivido:** envolve a imersão nos aspectos descritivos da experiência, reconstruindo a história de forma narrativa e cronológica. Posteriormente deve-se ordenar e classificar as informações. Para isso, alguns acontecimentos que antecedem a experiência tornam-se significativos para uma melhor compreensão das escolhas que levaram à prática. (Holliday, 2006); **D) A reflexão de fundo:** consiste na interpretação crítica do processo vivido, localizando tensões e contradições. (Holliday, 2006); **E) Os pontos de chegada:** formulam as conclusões práticas e os ensinamentos extraídos da experiência. “As conclusões práticas serão, por sua vez, aqueles ensinamentos que se desprendem da(s) experiência(s), que deverão ser levados em consideração para melhorar ou enriquecer as futuras práticas, tanto próprias como alheias”. (Holliday, 2006, p. 91).

Vamos a cada um deles pormenorizadamente:

A) O ponto de partida

Os pré-requisitos estão adequadamente atendidos, pois trata-se de uma vivência de regência na qual a pesquisadora assumiu o papel de professora. Todos os registros foram

realizados aula a aula, em formulário disponibilizado pelo autor do método (disponível nos apêndices), além de registros em imagens, áudio e vídeo, que serão apresentados ao longo da descrição do processo.

O estudo apresenta uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que possa fortalecer os aspectos socioemocionais dos estudantes, uma vez que é no ato de ensinar, segundo Paulo Freire (2007), que promovemos intervenção no mundo.

Wallon (1968) afirma que a criança, desde o nascimento, é um ser social, e seus afetos estão fortemente ligados às suas aprendizagens. À medida que os estudantes passaram a expor, de forma mais expressiva, direta e indiretamente, suas emoções e seus conflitos aos docentes, tornou-se evidente que os fatores sociais não podem ser dissociados dos emocionais.

A formação integral do indivíduo está vigorosamente ligada às suas emoções. Quando experimentadas por meio da pedagogia teatral, é possível criar condições favoráveis para que as crianças construam um entendimento de si mesmas e do outro, consolidando aspectos socioemocionais.

A linguagem cênica, aplicada no contexto da escola pública em tempo integral, exige que os professores assumam o papel de agentes transformadores da realidade. Para Ferreira e Hartmann (2009), as práticas pedagógicas devem ser coerentes com a realidade social e cultural dos estudantes. A escola pública, historicamente marcada por desigualdades sociais, necessita, substancialmente, de uma formação voltada à criticidade e à ética. (Freire, 1996).

A presente pesquisa pretende apresentar uma estratégia pedagógica a partir de experiências vivenciadas em sala de aula no contexto do ensino da linguagem teatral. Segundo Holliday (2006), é necessária a elaboração de um “perfil de entrada” ou diagnóstico que aponte uma proposta que abarque as vivências a serem sistematizadas, situando o que se pretendia fazer, quais os objetivos, metas, atividades e resultados esperados, ou seja, uma projeção do trajeto a percorrer e das etapas a serem desenvolvidas.

Portanto, as perguntas iniciais atuam como eixos sistematizadores e levam à “Recuperação do processo vivido”. Para que seja possível comparar o que foi idealizado como prática teatral e o que de fato se conseguiu aplicar, é importante evidenciar o que foi elaborado inicialmente. Assim sendo, no capítulo cinco será apresentada, introdutoriamente, a Proposta Inicial, na qual se explicitarão as pretensões pedagógicas iniciais e, posteriormente, a descrição do que realmente foi aplicado.

B) As perguntas iniciais

B.1 Para que queremos sistematizar?

Queremos sistematizar experiências para fortalecer as práticas pedagógicas teatrais no contexto da escola em tempo integral.

B.2 Que experiências queremos sistematizar?

Pretende-se sistematizar práticas de ensino por meio da experiência teatral, trazendo à luz da reflexão seus aspectos de fundamentação teórica, filosófica e curricular, com base nas aulas de teatro aplicadas no contexto da formação integral dos estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental – Séries Iniciais, da Escola Parque 210/211 Sul em tempo integral, Brasília, Brasil, 2024.

B.3 Quais aspectos centrais dessas experiências nos interessam sistematizar?

Os aspectos centrais da presente sistematização voltam-se para a formação integral e aos socioemocionais dos estudantes, buscando desenvolver a percepção de si mesmos, do outro e de nós, nos âmbitos social, afetivo e cognitivo, no decurso das aulas de teatro na escola de educação em tempo integral.

No eixo de sistematização, também trazemos à cena os contextos teóricos que nos orientam quanto aos pressupostos filosóficos e à sua articulação com o contexto prático aqui expresso.

Desse modo, Wiggers (2023) contribui para a compreensão das categorias pragmáticas que fundamentaram os aspectos filosóficos idealizados por Anísio Teixeira. Essas categorias sustentam as concepções de educação integral nas Escolas Parque de Brasília, tendo como princípios basilares a “democracia” e a “experiência”, com a arte como eixo civilizatório e meio político-estético para a formação integral.

Uma das problematizações levantadas no estudo baseia-se nas mudanças de atendimento sofridas por esse espaço, gerando compreensões equivocadas sobre suas finalidades ao longo do tempo. Discentes e docentes enfrentam diversas dificuldades no contexto do ensino integral, incluindo questões de ordem socioafetiva e familiar que têm gerado incertezas nos educadores acerca do que é, de fato, uma educação global e socioemocional dos estudantes.

Nesse sentido, a abordagem walloniana, analisada por Mahoney (2006), ajuda a explicar o desenvolvimento da criança nos aspectos emocionais, cognitivos e motores, a partir da teoria psicogenética, que conecta o desenvolvimento a fatores sociais e orgânicos. Henri Wallon, segundo a autora, foi um dos pioneiros a defender a educação integral, argumentando que fatores sociais influenciam diretamente os emocionais, afetando a experiência e a

aprendizagem. Assim, essa fundamentação facilitou a compreensão do conflito da criança como elemento central para seu desenvolvimento.

A pesquisa também lança um olhar cuidadoso sobre o professor, trazendo reflexões acerca do ato de ensinar e aprender, sob a perspectiva freiriana, que defende que a territorialidade cultural dos indivíduos é um fator essencial para a definição de estratégias de ensino. Essa abordagem requer não apenas o conhecimento da realidade dos educandos, mas também a promoção da curiosidade, do senso crítico, da ética e da constante autoavaliação das práticas docentes.

Reconhecendo que os conflitos são elementos importantes no processo formativo, e que a linguagem teatral se concentra nas dramatizações de conflitos humanos, a pesquisa baseou-se em três teóricos da linguagem cênica para aplicação das vivências teatrais, utilizando jogos dramáticos com o propósito de reconhecer e resolver conflitos socioemocionais expressados pelas crianças no contexto da escola em tempo integral.

Peter Slade (1978) favoreceu a compreensão do jogo dramático infantil e da natureza dessas dramatizações, além de sugerir práticas de jogos orientados por faixa etária. Viola Spolin (2003) colaborou significativamente com os jogos teatrais baseados no improviso, com a intencionalidade de formar o indivíduo para a vida social. Augusto Boal (2009), por meio da estética do Teatro do Oprimido, contribuiu para a prática de um teatro pedagógico, articulando uma abordagem crítica político-social que incentiva os estudantes a resolverem conflitos de forma solidária e não opressora.

Objetivo geral

Diante do exposto, o objetivo geral da presente pesquisa foi formulado a partir da seguinte pergunta: Quais processos e práticas de ensino teatral favorecem o fortalecimento dos aspectos socioemocionais dos estudantes nas aulas de Teatro na Escola Parque 210/211 Sul, considerando suas diretrizes e os tempos e espaços estendidos?

Assim, a pesquisa objetiva observar quais práticas de ensino de teatro influenciam na formação integral e socioemocional dos indivíduos, analisando se as diretrizes legais, curriculares, operacionais e pedagógicas que norteiam a Escola Parque em Tempo Integral estão, de fato, sendo aplicadas.

Em articulação com a linha de pesquisa *Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes*, busca-se formular proposições que possam responder aos desafios enfrentados pelos professores de teatro no contexto da escola em tempo integral.

Portanto, pretende-se, por meio da abordagem de ensino de teatro, propor uma práxis que contribua para a formação integral e socioemocional, adotando uma estética teatral que desperte nas crianças o senso de coletividade e o protagonismo na resolução de problemas oriundos de suas realidades sociais e afetivas.

Objetivos específicos

Em consequência disso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos a serem desenvolvidos ao longo do processo:

1. Observar como a prática da linguagem teatral colabora para o fortalecimento da formação integral do sujeito, considerando seus aspectos socioemocionais, e possibilita um melhor aproveitamento dos tempos e espaços estendidos;
2. Sistematizar a experiência das práticas teatrais voltadas para a formação integral e socioemocional de estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental – Séries Iniciais pertencentes à Escola Parque 210/211 Sul em tempo integral;
3. Colaborar para a criação de uma plataforma de abordagens sistematizadas, apresentando as aprendizagens e compartilhando a experiência com a comunidade educacional, a fim de fortalecer as práticas docentes de professores de teatro na perspectiva do ensino em tempo integral.

Sendo este um estudo atuante na realidade histórico-social, caracterizada por atividades em constante transformação, torna-se relevante pontuar os fenômenos contraditórios que emergem do processo. Isso contribui para que os participantes possam decidir quais aspectos devem ser preservados e quais devem ser abandonados, promovendo o aperfeiçoamento das práticas voltadas para a formação integral e socioemocional dos indivíduos.

O primeiro capítulo apresenta um recorte filosófico e histórico sobre o desenvolvimento da escola em tempo integral, a partir da concepção educacional preconizada por Anísio Teixeira. Sua abordagem conferiu sentido pragmático à formação do vínculo entre o trabalho teórico e as demandas práticas.

Essas bases sustentaram a materialização das concepções de ensino integral em âmbito nacional, exemplificadas pelas Escolas Parque. Tais aspectos justificam a escolha da **Sistematização de Experiência** como metodologia do presente estudo, considerando seu objetivo de contribuir para a formação integral no contexto da escola em tempo integral.

Princípios da Sistematização de Experiência

Por se tratar de uma experiência concreta em ambiente educacional, a Sistematização de Experiência, segundo Holliday (2006), fundamenta-se na Concepção Metodológica Dialética, pois aborda a realidade histórico-social. Essa realidade é caracterizada como mutante e contraditória, por ser histórica, e, portanto, um produto da atividade transformadora criada por seres humanos.

O que torna possível sistematizar uma experiência, de acordo com o autor, é o fato de que essa abordagem está ancorada na Concepção Metodológica Dialética, que percebe a realidade como um processo em permanente movimento, nunca estático. Tal perspectiva busca trazer reflexões sobre as contradições, já que todo processo histórico é marcado por elas. A origem das mudanças reside dentro do próprio processo histórico, em uma relação de oposições.

Na Concepção Metodológica Dialética, não é possível tratar os fenômenos sociais como “coisas”. Diferentemente da corrente positivista, presente nas ciências naturais, que propõe um conhecimento objetivo capaz de descrever e catalogar fenômenos, suas regras e fórmulas de maneira empiricamente mensurável, com neutralidade e imparcialidade, a perspectiva dialética adota outro posicionamento.

Para essa concepção, tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos são valorizados. Não há sentido em excluir um aspecto do outro, justamente por se tratar de fenômenos sociais e humanos. Essa abordagem está relacionada à totalidade histórica, porque somos, simultaneamente, sujeitos e objetos do conhecimento e da transformação. A perspectiva dialética busca compreender os acontecimentos sociais dentro do próprio fenômeno, considerando os sujeitos como agentes ativos do processo histórico. (Holliday, 2006).

Por essa razão, não basta descrever o fenômeno e observar seu comportamento. É necessário compreender suas causas e relações, identificar suas contradições mais profundas, assumir-se como parte integrante delas e promover práticas transformadoras que impactem tanto os aspectos sociais quanto a nós mesmos. (Holliday, 2006).

A partir da concepção dialética, a Sistematização de Experiência revela uma importante virtude: ela contribui para a constituição da subjetividade dos sujeitos como agentes transformadores históricos. Isso ocorre porque legitima tanto as ações quanto as interpretações das pessoas, considerando os afetos, as paixões, esperanças e frustrações – características decisivas para dar sentido à prática. (Idem).

A Sistematização de Experiência foi utilizada como parte central do processo, sobretudo porque parte de experiências já vivenciadas, sejam exitosas ou não. Seu principal objeto de estudo são as relações entre docentes e discentes no contexto da escola em tempo integral. Desta

maneira, a metodologia atua como um norteador de caminhos para otimizar práticas já realizadas em sala de aula.

Não é comum o reconhecimento da complexidade do metodológico em seu sentido mais profundo. Implica sustentar teoricamente e organizar de forma rigorosa uma determinada sequência de momentos, que seja coerente com uma fundamentação teórico-filosófica e que se execute de forma criadora (de acordo com as características de cada experiência e as particularidades do contexto). (Holliday, 2006, p. 18).

Se a sistematização deve partir de uma realidade concreta, é fundamental considerar que os processos sociais, assim como a escola, são fenômenos dinâmicos em permanente movimento e transformação. Esses processos possuem grande complexidade e estão interligados de forma contraditória, abarcando dimensões objetivas e subjetivas. Como reforça Holliday (2006), as experiências são repletas de riquezas, muitas vezes inéditas e irrepetíveis, evidenciando sua característica dialética.

A proposta de sistematização valoriza, acima de tudo, a experiência, sem, contudo, excluir o campo teórico. É essencial destacar a importância da articulação entre esses dois pontos. Embora um retroalimente o outro, teoria e prática precisam estar interligadas, conforme explicitado a seguir:

Entendemos a sistematização como um processo permanente, cumulativo, de criação de conhecimentos a partir de nossa experiência de intervenção numa realidade social, como um primeiro nível de teorização sobre a prática. Nesse sentido, a sistematização representa uma articulação entre teoria e prática(...) e serve a objetivos dos dois campos. Por um lado, mostra como melhorar a prática, a intervenção, a partir do que ela mesma nos ensina (...); de outra parte (...) aspira a enriquecer, confrontar e modificar o conhecimento teórico atualmente existente, contribuindo para convertê-lo em uma ferramenta realmente útil para entender e transformar nossa realidade. (Barnechea, Gonzáles, Morgan, 1992 apud Holliday, 2006, p. 23).

Ainda sobre uma característica essencial da **Sistematização de Experiência**, destaca-se que deve ser uma interpretação crítica de uma ou mais experiências. Por meio de seu ordenamento e reconstrução, é possível identificar a lógica de toda a vivência do processo, os fatores que a influenciaram, como se relacionaram e por que ocorreram de um determinado modo.

Outro ponto fundamental apontado por Holliday (2006) é que toda **Sistematização de Experiência** deve produzir um novo conhecimento. Para o autor, ao articular uma conceitualização inicial com uma prática concreta, é possível alcançar um nível de compreensão que transcenda a experiência em si.

Ao reconstruir uma prática por meio da sistematização, classificando e reordenando seus elementos, objetivamos o vivido e adotamos um distanciamento para analisar o processo. Assim, convertemos a própria experiência em objeto de estudo, interpretação teórica e, conseqüentemente, de transformação.

Sistematizar experiências, remontando os acontecimentos de forma descritiva, viabiliza interpretações tanto sobre nós mesmos quanto sobre os sujeitos envolvidos. Isso promove reflexões que podem ser discutidas, compartilhadas e confrontadas. Entretanto, o método propõe que esse processo não se limite à descrição dos acontecimentos, mas também alcance o nível interpretativo. Não se sistematiza uma experiência apenas por sistematizá-la; é imprescindível que tenha um propósito concreto e uma utilidade prática.

Com base em Holliday (2006), a pesquisa apresenta ao menos três justificativas para a escolha da **Sistematização de Experiência** como metodologia científica:

1. **Compreender profundamente nossas experiências**, com o objetivo de melhorar a prática;
2. **Compartilhar os aprendizados** obtidos com a experiência em vivências semelhantes;
3. **Promover uma reflexão teórica** derivada dos conhecimentos adquiridos em práticas sociais concretas.

Um dos aspectos fundamentais desta pesquisa é analisar se as diretrizes legais, curriculares, operacionais e pedagógicas que norteiam a Escola Parque em Tempo Integral estão, de fato, sendo aplicadas. Embora a proposta filosófica da formação integral do indivíduo seja bem estruturada nos documentos, as vivências práticas têm levantado dúvidas sobre a efetividade do processo.

Por isso, a **Sistematização de Experiência** é uma ferramenta essencial para compreender e aprimorar nossas próprias práticas. “A sistematização possibilita compreender como se desenvolveu a experiência, *por que se deu dessa maneira e não de outra*; dá conta das mudanças ocorridas, como se produziram e porque se produziram”. (Holliday, 2006, p. 30, grifo do autor).

A proposta de sistematização possibilita diferenciar os elementos constantes dos ocasionais, bem como identificar aqueles que, ao longo do trajeto, ficaram sem continuidade. Essa análise permite apontar novas pistas e linhas de trabalho, possibilitando a identificação de consolidações, desenvolvimentos e rupturas no processo.

Compreender “**como chegamos ao momento em que estamos**” (Holliday, 2006, p. 30) não significa apenas reconstruir o passado, mas revisar nosso trajeto em busca de entender o

presente. É necessário perceber, a partir do acúmulo de experiências, as características, contradições e os desafios que nos situam na atualidade.

Todo o arcabouço de ideias converge para um único propósito: obter conclusões que possibilitem melhorar nossas práticas de forma coerente. Desse modo, em experiências futuras, será possível superar obstáculos e potencializar aspectos positivos, evitando a repetição de fatores ineficazes ou desgastantes.

Extraír ensinamentos e compartilhá-los é o ponto conclusivo da proposta de sistematização. Ainda que cada experiência seja única, e muitas vezes irrepetível, não impede que se transforme em uma prática de troca. Troca essa que requer abertura para o intercâmbio de aprendizagens. Conforme reforça o autor, é essencial aprender tanto com as nossas próprias experiências quanto com as experiências dos outros. Assim sendo, **“aprender”** e **“compartilhar”** são verbos que não podem ser dissociados na proposta da **Sistematização de Experiência**.

Entendendo esse propósito, é possível formar uma plataforma de abordagem que sirva como ponto de confluência entre as práticas e o aprofundamento teórico. Não se trata de hierarquizar as experiências, mas sobretudo de criar um espaço comum e coletivo de partilha que permita elaborar perguntas mais complexas, alcançar maiores níveis de abstração e torná-los comunicáveis.

Faz-se necessário estruturar um produto que apresente os resultados alcançados durante o processo, de forma acessível a outros, possibilitando o compartilhamento de ensinamentos. Como destaca Holliday (2006, p. 34), esse produto deve gerar um esquema de “comunicação viva e retroalimentadora entre as experiências”.

Talvez o maior desafio da sistematização esteja em atingir a base de teorização e generalização. Essa etapa é mais complexa e requer maior aprofundamento. Ainda assim, deve estar a serviço da transformação da realidade. Realidade, como aponta Holliday (2006), que deve ser vivenciada de forma íntima pelo pesquisador. Quando a realidade investigada deriva de processos educativos, temos um ponto de partida excepcional para a sistematização, não apenas por sua riqueza, mas pela multidimensionalidade que a experiência proporciona – dimensões que nem sempre são abrangidas pelas ciências sociais.

A atividade teórica permite a criação de conhecimentos a partir do cotidiano e a justificativa de fatores de mudança nos processos. Nesse sentido, a sistematização contribui decisivamente para recriar e construir uma teoria dinamizada de forma dialética, articulando o conhecimento teórico já existente ao saber acumulado. Consequentemente, novos conhecimentos surgem de novas situações e processos.

Sendo assim, a experiência das práticas de ensino teatral aplicadas em sala de aula foi sistematizada com base nas orientações de Holliday (2006). O autor propõe as seguintes condições para sistematizar a experiência: no plano pessoal, é necessário considerar o interesse em aprender com a experiência, a sensibilidade para deixá-la “falar por si mesma”, a habilidade de realizar análise e síntese, e a valorização da experiência como fonte fundamental de aprendizagem. Além disso, deve-se perguntar: “O que posso aprender disso? Que ensinamentos essa experiência me proporciona?”

Tais reflexões e questionamentos não encontram respostas categóricas neste trabalho. Por apoiar-se na **Concepção Metodológica Dialética**, este estudo resulta em um produto não completamente acabado, pois transita entre prática e teoria com o propósito de transformar a realidade atual; o que faz sentido hoje pode não fazer amanhã.

Em decorrência disso, é imprescindível compreender o processo histórico da educação integral, cujas bases filosóficas são suscetíveis a mudanças ao longo do tempo. Desta maneira, tornou-se relevante a criação de princípios norteadores – discutidos mais adiante – para assegurar e justificar a permanência da educação em tempo integral no contexto da educação pública.

Fundamentação teórico-filosófica

Capítulo 1 - Processo histórico e filosófico da educação integral

Delineando, em suas pesquisas recentes, os aspectos filosóficos, educacionais e patrimoniais relacionados à Escola Parque, Wiggers (2023) esclarece pontos importantes sobre esse espaço e traz reflexões relevantes acerca dos próximos passos a serem seguidos em uma proposta de ensino em tempo integral.

A gênese das mudanças ideológicas significativas na educação brasileira, que impulsionou as intencionalidades de implementação da escola integral, remonta a Ruy Barbosa, ainda no século XIX. Ele defendia a obrigatoriedade da escola primária laica, além da criação de um sistema nacional de educação. Reformas que, anos mais tarde, foram efetivadas, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Canan; Jung; Scheuermann, 2017).

No século seguinte, Anísio Teixeira, fortemente influenciado por John Dewey, foi coautor do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. O educador implementou no Brasil as primeiras propostas de educação em tempo integral: Escolas Platoon, no Rio de Janeiro (1931); Centro de Ensino Carneiro Ribeiro, em Salvador (1950); e Escola Parque 307/308 Sul, em Brasília (1960).

Teixeira exerceu enorme influência na elaboração de políticas públicas que impulsionaram as metas de implementação da jornada ampliada em todo o país, como o Programa Mais Educação. (Canan; Jung; Scheuermann, 2017; Wiggers, 2023).

Segundo Wiggers (2023), os aspectos filosóficos apresentados por Anísio Teixeira partiram de duas categorias pragmáticas centrais: “democracia” e “experiência”. As abordagens baseadas nas proposições conceituais de "experiência" foram alicerçadas nas relações entre “sociedade e indivíduo” e “escola e sociedade”. Como afirma Pagni (2001, p. 161, apud Wiggers, 2023, p. 84): “[...] a experiência humana também seria produto e produtora da cultura acumulada historicamente pelas diferentes civilizações e pela humanidade”.

Em seus estudos, Anísio Teixeira articulou filosofia e pedagogia, o que trouxe grande notoriedade ao seu trabalho. Ele não reduziu suas críticas às práticas didáticas da escola tradicional, mas as ampliou para uma abordagem filosófica, atribuindo valor à vida social e aos seus significados. Teixeira considerava que os próprios indivíduos deveriam criar essas relações, baseando-se em suas próprias experiências e nas de seus pares. (Pagni, 2001 apud Wiggers, 2023).

Essa perspectiva possibilitou uma compreensão importante sobre a transição de saberes por meio da experiência compartilhada ao longo da vida, permitindo a elaboração de novos

conhecimentos. Assim, o processo educacional humano, como uma condição da vida social, torna-se um meio para a transmissão cultural das experiências entre gerações, promovendo um aprendizado mútuo.

[...] o aprendizado das crianças deveria progredir a partir da sua experiência ordinária em direção à experiência sistematizada do conhecimento. A conversão da experiência cotidiana em científica formaria as novas bases para uma prática escolar condizente com uma sociedade em contínua mudança, visando, ao mesmo tempo, ao crescimento individual e à incorporação de valores democráticos. (Mayhew; Edwards, 2007; Moreira, 2001 apud Wiggers, 2023, p. 88).

Influenciada pela perspectiva deweyana, a escola passou a ser percebida como o balizador entre indivíduo e sociedade, desempenhando três condições básicas para influenciar, mental e moralmente, as gerações. Como consequência, ofereceria um ambiente propício para que as crianças ampliassem suas experiências da seguinte forma:

- a)** a experiência escolar deveria se igualar à vivência social, de forma simplificada, para que os alunos aprendessem a interação social em sua totalidade;
- b)** a escola deveria ser blindada dos elementos nocivos da sociedade, visando a uma melhoria da qualidade de vida;
- c)** deveria promover experiências de integração social, conciliação de conflitos, hospitalidade e tolerância. (Wiggers, 2023).

O tempo presente nos sinaliza que parte das concepções filosóficas que idealizaram a educação integral encontra-se reduzida ou equivocada, suscitando reflexões sobre quais aspectos do processo se perderam e quais foram as causas dessa ruptura. Até que ponto nossos estudantes, hoje, estão protegidos dos elementos nocivos da sociedade? Até que ponto a educação integral tem promovido uma experiência ordinária que os conduza ao conhecimento?

É certo que as mudanças ocorridas ao longo do tempo impactam as concepções filosóficas. Contudo, é perigoso distanciar-se de forma abrupta da essência ideológica que fomentou as propostas iniciais da educação integral. Lamentavelmente, o cenário atual parece não estar totalmente harmonizado com esses pilares.

Não podemos desarticular a pedagogia do campo filosófico, tampouco permitir que as experiências individuais sejam desconsideradas, uma vez que são partes constitutivas da sociedade e atuam como produtos de conhecimento. Os desafios mencionados na introdução refletem um projeto que não foi bem-sucedido em muitos aspectos.

As transformações ocorridas ao longo do tempo alteraram e, em alguns casos, deturpam parte das concepções basilares da formação integral humana, gerando momentos

de grande contradição. Atualmente, estamos tentando entender os fatores que motivaram essa problematização, reconhecendo que não há uma única responsabilidade nessa questão.

Compreender a origem histórica e filosófica da educação integral nos conduz, enquanto educadores, a um movimento dialético que busca preservar aquilo que não pode ser ignorado ou desvirtuado nos princípios fundamentais da formação integral do indivíduo. Quais marcas históricas motivaram essas mudanças? Em algum momento, desde as concepções da Escola Nova, alcançamos um equilíbrio entre os aspectos assistencialistas, intelectuais e socioafetivos dos estudantes?

As Escolas Parque fazem parte de um projeto que sobreviveu a inúmeras adversidades, conseguindo preservar alguns aspectos filosóficos relacionados às experiências, embora não em sua totalidade. Para melhorar essa compreensão, será necessário abordar, adiante, os conceitos e as finalidades de sua proposta educacional, bem como as mudanças no modelo de atendimento que ocorreram ao longo do tempo, culminando na adesão ao programa da Rede Integradora da SEEDF.

1.1 Escola Parque: antecedentes e atualidade

Em 1950, foi fundada a primeira Escola Parque na Bahia, denominada Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Dez anos depois, foi inaugurada, na capital do Brasil, a segunda Escola Parque, localizada na Superquadra 307/308 Sul, como parte da concretização do ²Plano de Construções Escolares de Brasília. Essa unidade funcionava em um sistema de revezamento de turmas e turnos entre as chamadas Escolas Classe, proporcionando uma educação em tempo integral. O modelo educacional era composto por ambientes adequados e salas especialmente preparadas. (Wiggers, 2023).

De acordo com Wiggers (2023), Anísio Teixeira arquitetou um sistema educacional inovador, integrado a outros setores sociais, como a cultura e a saúde. Essa proposta proporcionava à capital emergente uma educação pioneira, concebida como modelo para o resto do país, sendo a Escola Parque entendida como uma “máquina de democracia”. Deste modo, a proposta pedagógica inovadora das Escolas Classe e das Escolas Parque previa uma educação em tempo integral, tendo como eixo civilizatório a arte, concebida como um meio político e estético tanto para discentes quanto para docentes. “A escola popular para uma sociedade

² O Plano das Construções Escolares de Brasília foi elaborado articulado ao plano urbanístico da cidade, definindo as diretrizes básicas de modelo de educação inovador para a nova capital. A concepção parte de preceitos contidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova por Anísio Teixeira. Fonte: <http://www.museudaeducacao.com.br/cte-43/plano-educacional-de-brasilia/>.

subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de poder ser mais simples, faz-se a mais complexa e a mais difícil das escolas”. (Teixeira, 1977, p. 129 apud Wiggers, 2023, p. 107).

Essa proposta deveria oferecer uma experiência que simulasse a própria vida, permitindo que os indivíduos aprendessem o necessário para exercer suas profissões e vivenciassem as concepções democráticas. Segundo Wiggers (2023), Anísio Teixeira desejava formar “pequeninos Sócrates” capazes de aliar virtudes ao saber.

Originalmente, a educação primária seria ofertada em Centros de Educação Elementar compostos por Jardim de Infância, Escolas Classe e Escolas Parque. As crianças de sete a quatorze anos frequentariam as Escolas Classe, que ofereceriam uma educação intelectual sistemática e tradicional. Em complemento, as tarefas das Escolas Classe seriam articuladas com as Escolas Parque – uma para cada quatro Escolas Classe –, com o objetivo de promover o desenvolvimento artístico, físico e recreativo.

Nos anos seguintes, outras Escolas Parque foram gradualmente construídas, mas o modelo original foi sendo alterado com o tempo. Ao longo de 60 anos de história, as Escolas Parque enfrentaram diversas tentativas de mudanças em seus propósitos originais, muitas vezes motivadas por interesses políticos divergentes dos ideais formativos preconizados por Anísio Teixeira.

Baseado no projeto original, havia a previsão de construir 28 Escolas Parque em Brasília. Contudo, apenas cinco foram concretizadas no Plano Piloto e o número de estudantes atendidos superou significativamente as estimativas iniciais:

Além do aspecto da construção das escolas, outros ainda denotam ruptura com a concepção original na sua trajetória. Entre elas, destacamos a suspensão da oferta do ensino integral pela rede pública e a fragmentação do currículo em outras disciplinas especializadas, além das tradicionais, como as de educação física e de educação artística. Assim foi sendo alterada, gradativamente, a concepção orientadora da escola-parque, que deixou de funcionar como aquela comunidade de educação completa vislumbrada no início de Brasília. (Wiggers, 2023, p. 35).

A fim de evitar a descaracterização da finalidade basilar da Escola Parque, iniciativas emergenciais foram tomadas. Em 2004, a Associação de Arte-Educadores promoveu o tombamento da Escola Parque 307/308 Sul como Patrimônio Histórico do Distrito Federal, por meio do Decreto nº 24.861, de 4 de agosto de 2004, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal em 5 de abril de 2004. Essa medida visava preservar os ideais do projeto educacional inovador voltado à formação artística e cultural da cidade.

A Escola Parque 210/211 Sul, objeto desta pesquisa, foi inaugurada em 20 de novembro de 1992, período em que as Escolas Parque já haviam passado por algumas modificações. Apesar das mudanças ocorridas, elas conseguiram preservar os aspectos pedagógicos relacionados às ofertas de linguagens artísticas e educação física.

Até 2016, a Escola Parque 210/211 Sul atendia, diariamente, cerca de cinco Escolas Classe, com frequência de apenas uma vez por semana e reduzida a um único turno. Esse modelo sazonal resultava em um número limitado de aulas, atendendo a um grande número de estudantes, dificultando uma relação mais próxima entre professores e alunos.

Em 2017, mudanças mais profundas ocorreram com a adesão das Escolas Parque ao programa Rede Integradora em Educação Integral da Coordenação Regional do Plano Piloto, uma iniciativa da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para ampliar a oferta de educação em tempo integral. Essa nova configuração reaproximou o modelo dos conceitos iniciais propostos por Anísio Teixeira, proporcionando maior interação entre docentes e discentes, e mais tempo para desenvolver habilidades e conteúdos relacionados às áreas de conhecimento.

O modelo de atendimento adotado na Escola Parque 210/211 Sul segue as orientações legais das **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para Educação em Tempo Integral** (Distrito Federal, 2018), que normatizam o funcionamento e a organização dos tempos e espaços, bem como a estrutura do trabalho pedagógico e operacional.

De acordo com essas diretrizes, o atendimento aos estudantes ocorre em dois espaços distintos e totaliza uma carga horária exaustiva de dez horas diárias, divididas em dois turnos, conforme descrito: cinco horas na Escola Classe e outras cinco horas na Escola Parque.

Na Escola Classe, são ministrados os componentes curriculares previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências. Na Escola Parque, os componentes ofertados incluem: Educação Física e Artes (também da BNCC), além de Formação de Hábitos Individual e Social, Atividades Artísticas, Culturais, Esportivas e Motoras. (Distrito Federal, 2018).

Em meados de 2016, às vésperas da mudança no modelo de atendimento – marcada pelo retorno ao formato em tempo integral –, surgiram questionamentos por parte da opinião pública e das comunidades escolares. Um dos principais temores era a descaracterização drástica da proposta original da Escola Parque, especialmente no que diz respeito à oferta de linguagens artísticas e de educação física.

Embora as concepções filosóficas e a oferta das linguagens tenham sido, em parte, preservadas, essas mudanças impactaram significativamente a comunidade escolar. Além das

alterações nos tempos e espaços, houve redução no número de vagas, na quantidade de escolas parceiras e, conseqüentemente, no número de estudantes que poderiam frequentar as Escolas Parque.

Como já mencionado, o plano original previa a construção de 28 Escolas Parque, cada uma atendendo a quatro Escolas Classe parceiras. Caso esse número tivesse sido alcançado, seriam 112 Escolas Classe beneficiadas pelo programa de atendimento em tempo integral.

Anísio Teixeira previu que germinar a democracia por meio da escolarização pública seria uma tarefa laboriosa. O retorno ao modelo de atendimento em tempo integral representou um avanço, mas é necessário reconhecer que cada momento histórico exige novas adaptações. Se, por um lado, muitas conquistas foram alcançadas, por outro, novas demandas surgiram.

Com o estreitamento das relações entre docentes e discentes, emergiu um novo cenário de comunicação. Compreender as demandas atuais do público da Escola Parque tem exigido reformulações nas estratégias de interlocução por parte dos professores. A linguagem artística pode atuar para promover o desenvolvimento integral e socioemocional dos estudantes, mas, para isso, é indispensável compreender o contexto e as problematizações do momento atual.

A importância da expansão da escola integral em todo o país é inegável. Entretanto, muitos avanços ainda precisam ser alcançados. A formação integral e a educação de jornada ampliada são essenciais para muitas comunidades, mas é inadmissível que essa proposta seja desvirtuada para se tornar um mero “depósito de crianças”.

Na Escola Parque 210/211 Sul, observa-se um cenário de cansaço extremo entre os estudantes e de alto estresse entre os professores. No contexto da escola em tempo integral, os alunos passam mais tempo no ambiente escolar do que em suas próprias casas. Realizam refeições e hábitos de higiene sob a supervisão dos professores de Artes e Educação Física, o que cria uma relação de proximidade que exige dos docentes habilidades que vão além da transmissão de conhecimentos específicos.

A configuração operacional que rege o funcionamento da escola em tempo integral, com uma jornada de dez horas diárias, é um fator gerador de diversas problematizações. Contudo, é importante ressaltar que o aumento do tempo de permanência está respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e, por ser uma determinação legal, não se trata de aderir ou não a ele como um projeto escolar, impossibilitando a gestão de reduzir essa carga horária.

O aumento do tempo, isoladamente, não é o único fator responsável pelo ambiente exaustivo. O processo de ampliação da jornada escolar deve estar vinculado a atividades que

promovam uma formação humana integral, ampliando as oportunidades de aprendizagem e considerando os desafios associados aos tempos estendidos.

Diante disso, esta pesquisa desenvolveu práticas que buscam promover o desenvolvimento integral dos estudantes, embasadas nas concepções filosóficas de Anísio Teixeira e conciliando ações pedagógicas e socioeducativas.

Reconhece-se, porém, que a presente proposta possui limitações, sobretudo no que diz respeito às problematizações relacionadas às bases legais e administrativas, como a ausência de parcerias extraescolares em áreas como a saúde. A Escola Parque atual não dispõe desse suporte, como previsto no modelo original idealizado por Teixeira.

No entanto, é possível, por meio de uma proposta pedagógica voltada para a sala de aula, resgatar o eixo civilizatório utilizando a linguagem teatral. Alinhando virtudes ao saber, pode-se retomar o propósito de formar “pequeninos Sócrates” ao incentivar o pensamento crítico, político e estético. Esse caminho possibilita reconquistar o espaço escolar como a “máquina de democracia” almejada por Anísio Teixeira.

Como agentes de transformação em uma realidade em constante movimento, podemos criar condições para que os estudantes, em parceria conosco, pleiteiem seus direitos em busca de uma vida melhor. Afinal, é mediante a experiência que realizamos o intercâmbio de aprendizagens entre gerações.

E mesmo que mudanças nos espaços e tempos educativos sejam inevitáveis, com a introdução de novas tecnologias ou formatos pedagógicos, é indispensável insistir na permanência do desenvolvimento crítico e político dos estudantes. As artes promovem a formação civilizatória e carregam consigo o potencial de desenvolvimento estético do saber sensível. A Escola Parque evidencia toda esta representatividade. Suas potencialidades para o desenvolvimento social e afetivo sempre fizeram parte desse espaço de aprendizado e precisam ser preservadas.

Em vista disso, a proposta de práticas de ensino de teatro que será apresentada mais adiante foi desenvolvida no âmbito da sala de aula, em consonância com os princípios filosóficos discutidos até aqui. Além disso, apoia-se nos fundamentos norteadores da educação em tempos estendidos visando à formação integral e socioemocional das crianças e nos teóricos da linguagem cênica que valorizam a experiência como preparação para a vida social. Esses pontos são cruciais para garantir a coerência das práticas desenvolvidas no âmbito da Escola Parque.

Capítulo 2 - Formação integral e socioemocional em jornada ampliada

Dos pressupostos norteadores da educação em tempo integral, dois fatores ganham destaque no presente estudo: o desenvolvimento integral e o desenvolvimento socioemocional dos sujeitos da aprendizagem.

Esses princípios fundamentam-se na ideia de que a ampliação dos tempos e espaços educativos deve potencializar a formação integral e integrada dos estudantes, abrangendo tanto suas dimensões cognitivas quanto socioemocionais:

A Educação Integral respalda-se na ideia de ampliação dos tempos escolares, haja vista possibilitar a crianças, adolescentes e jovens envolver-se em atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, a fim de reduzir a evasão, a reprovação e a defasagem idade-ano, bem como promover uma prática pedagógica que otimize a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos socioemocionais. (Distrito Federal - Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Educação Em Tempo Integral - SEEDF, 2018, p. 12).

É importante esclarecer o princípio da integralidade que, de acordo com as diretrizes pedagógicas que o orientam, consiste na valorização de todas as dimensões humanas, visando ao preparo para a vida e à convivência social, equilibrando os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Esse princípio deve ir além do simples aumento do tempo de permanência do estudante na escola.

Essa concepção, segundo as diretrizes, permite que segmentos e grupos sociais historicamente excluídos se transformem em agentes de um processo educacional, legitimando-os como sujeitos de direitos e deveres, e garantindo-lhes acesso e permanência escolar, bem como o direito de aprender (Distrito Federal, 2018).

Um ponto relevante a ser enaltecido diz respeito às concepções de **formação integral**, **escola de tempo integral** e **aluno ou escola em tempo integral**. A formação integral busca garantir o desenvolvimento do indivíduo de maneira global, abrangendo aspectos éticos, políticos, cognitivos, afetivos, sociais, físicos, motores e culturais, ou seja, diversas dimensões da formação humana (Idem).

Essa concepção formativa está presente nas diretrizes curriculares e atua como um objetivo educacional comum a todos os estudantes, independentemente do modelo educacional, seja regular ou de jornada ampliada.

A concepção de **escola de tempo integral**, segundo Cavaliere (2009), enfatiza o fortalecimento da unidade escolar, promovendo alterações em um mesmo espaço físico, como a introdução de novas tarefas, equipamentos adicionais e profissionais com formações diversas.

Essa concepção pretende proporcionar a professores e estudantes uma vivência institucional de outra ordem.

Já o **aluno ou a escola em tempo integral** refere-se à oferta de atividades diversificadas aos estudantes no turno alternativo ao da escola, articulando-se com setores externos e multissetoriais, muitas vezes fora do ambiente escolar.

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele. (Cavaliere, 2009, p. 52).

Essas concepções podem gerar equívocos, como se fossem sinônimas. No entanto, isso não compromete o presente estudo, pois, independentemente do modelo de atendimento escolar – seja de escola integral ou em tempo integral –, ambos compartilham a característica de jornada ampliada e o mesmo objetivo formativo: a formação integral dos estudantes, ou seja, um desenvolvimento global que integre diversas dimensões da formação humana.

À parte o modelo, uma característica comum se destaca: a convivência social. No contexto desta pesquisa, temos a Escola Classe e a Escola Parque como unidades parceiras que concretizam a educação em tempo integral. Para os estudantes que permanecem em um ambiente escolar por dez horas diárias, o fortalecimento socioemocional é essencial e inclui todos os seus pares de convivência.

É fundamental que o professor que atua nesse contexto compreenda a dinâmica cotidiana do estudante, percebendo-o de forma integrada e não fragmentada. Se os tempos e espaços estão expandidos, devem ser bem aproveitados, com ações integradas que promovam um ambiente socioemocional saudável e exitoso. Esse fator está intrinsecamente ligado à vida pessoal do aluno, pois, mesmo passando mais tempo na escola, sua realidade social e familiar impacta diretamente na sua relação escolar.

Ademais, não se pode ignorar o desenvolvimento orgânico e psicológico dos estudantes. Suas necessidades afetivas estão profundamente conectadas ao contexto social, além dos aspectos cognitivos e motores que se desenvolvem a cada fase. Isso exige dos educadores uma visão ampla, que possibilite o desenvolvimento de um processo bem-sucedido entre a formação integral e socioemocional.

Henri Wallon oferece valiosas contribuições para essa compreensão, sendo um dos primeiros teóricos a interpretar o desenvolvimento humano de forma integral. Em suas

pesquisas, uniu os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais dentro da perspectiva da psicogenética.

As contribuições de Wallon para as ciências humanas representaram um divisor de águas nos estudos da psicologia ao promover uma revisão das convicções tradicionais sobre a *psiquê* que estruturavam a epistemologia de sua época.

Ele desafiou a ideia de que a criança seria uma imagem reduzida, simplificada do adulto (Wallon, 1968) e a colocou no centro de seus estudos no campo da psicologia, atribuindo grande relevância aos aspectos sociais como fortes influenciadores na formação da autonomia do sujeito. Foi também um dos precursores na defesa da educação integral, no sentido de uma formação global do indivíduo.

Segundo Wallon, o desenvolvimento da criança não percorre caminhos lineares. Ao longo da vida, esse processo é repleto de eventos que se comportam como uma estrada sinuosa, marcada por conflitos contraditórios. Todavia, essas etapas de formação são ricas, saudáveis e necessárias. Nesse contexto, a escola é o meio social mais propício para esse processo, funcionando como um motor do desenvolvimento infantil. (Wallon, 1968).

2.1 O desenvolvimento da criança: perspectiva walloniana

Henri Wallon viveu em um período marcado pelas grandes guerras mundiais. Durante a Primeira Guerra, atuou como médico, tratando feridos e, nessa ocasião, pôde observar a relação entre as lesões orgânicas e os processos psíquicos dos indivíduos. Na Segunda Guerra, participou do movimento de resistência contra os nazistas, o que reforçou suas convicções de que a escola deveria assumir valores de solidariedade, justiça social e ações antirracistas, considerando essa prerrogativa como um caminho para o desenvolvimento de uma sociedade democrática (Mahoney, 2006).

Segundo Mahoney (2006), Wallon buscou, em seus estudos, compreender as origens biológicas da consciência. Ele comparou semelhanças e diferenças entre o desenvolvimento de crianças normais e patológicas, além de entre crianças e adultos. A partir disso, extraiu os princípios reguladores desses processos e elaborou a teoria do desenvolvimento.

A autora chama a atenção para um importante ponto nas pesquisas wallonianas: é necessário evitar um pensamento dicotômico que fragmenta o ser. Para compreender o desenvolvimento da criança na perspectiva de Wallon, é essencial considerar que as dimensões motoras, afetivas e cognitivas atuam de forma integrada. Essas interações estão em constante

movimento, resultando no comportamento do sujeito, influenciado pelas circunstâncias do momento.

O método de Wallon consiste em estudar as condições materiais, orgânicas e sociais da criança que edificam seu psiquismo e, em outras palavras, sua personalidade. Na perspectiva walloniana, o desenvolvimento infantil considera dois polos fundamentais que permeiam a atividade humana: as necessidades orgânicas e as exigências sociais, ambos essenciais para a formação da personalidade (Wallon, 1968).

Nesse sentido, as emoções da criança revelam-se como elementos poderosos e essenciais para o aprendizado. “A criança não sabe senão viver a sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que é que vai prevalecer neste conhecimento: o ponto de vista do adulto ou da criança?” (Zazzo apud Wallon, 1968, p. 27).

Essa provocação nos convida a refletir sobre as relações que estabelecemos com as crianças, alertando-nos para as expectativas que colocamos sobre elas e para os equívocos em relação ao que esperamos de seu desenvolvimento. Cada fase apresenta comportamentos próprios da etapa em questão. Além disso, é fundamental não perder de vista os aspectos biológicos e sociais que influenciam o desenvolvimento, evitando tratá-los de forma dissociada.

Um dos desafios comuns aos educadores é compreender essas etapas. Durante as formações nas áreas de conhecimento, como as artes, pouco se estuda sobre esse tema, que é essencial para a prática docente.

Embora a experiência permita aos professores perceberem as mudanças de cada etapa da infância, mesmo sem um profundo conhecimento das teorias do desenvolvimento infantil, apropriar-se conscientemente dessas etapas pode evitar interpretações equivocadas e facilitar o trabalho pedagógico.

Quando as crianças expressam sentimentos intensos e enérgicos motivados por conflitos internos ou por suas relações sociais, muitos professores enfrentam dificuldades para lidar com essas situações. Isso pode ocorrer por desconhecimento sobre determinada fase do desenvolvimento infantil ou pela ausência de estratégias pedagógicas adequadas que transformem os conflitos em oportunidades de aprendizagem.

Segundo Wallon (1968), é exatamente a condição do conflito que permite a formação da criança, ou seja, essa é a matéria-prima para o desenvolvimento socioemocional. O campo estudado pelo teórico possui um caráter multidimensional, que envolve, sobretudo, conhecimentos da psicologia, biologia e sociologia.

Mahoney (2006) explica que cada etapa do desenvolvimento humano abre novas possibilidades motoras, afetivas e cognitivas. Essas novas habilidades convivem com outras adquiridas anteriormente, preparando o indivíduo para mudanças em estágios posteriores.

Dois fatores principais influenciam cada estágio: as condições orgânicas e as sociais. É na imersão em uma cultura específica, em uma dada época, que os atributos de cada estágio se desenvolvem. Enquanto os aspectos orgânicos e fisiológicos estruturam a existência individual, o contexto social da época determina o sentido dessas experiências.

Wallon propôs os seguintes estágios de desenvolvimento: **Impulsivo Emocional**, que vai de 0 a 1 ano; **Sensório-Motor e Projetivo**, de 1 a 3 anos; **Personalismo**, de 3 a 6 anos; **Categorial**, de 6 a 11 anos; e **Puberdade e Adolescência**, a partir dos 11 anos (Mahoney, 2006).

No caso do público desta pesquisa, os estudantes estão na fase do **Personalismo**, em direção ao estágio **Categorial**, que marcará o final do Ensino Fundamental – Séries Iniciais (1º ao 5º ano). Algumas características dessas etapas justificam os comportamentos apresentados pelas crianças e ajudam a elaborar estratégias didáticas adequadas para cada momento.

O estágio do **Personalismo** caracteriza-se pela exploração de si mesmo como um ser diferente dos outros. É o momento em que a subjetividade começa a ser edificada, alternando-se entre a oposição (rejeição do outro) e a sedução (assimilação do outro), com a imitação de seus pares na escola e família. Nessa etapa, inicia-se o processo de diferenciação entre o “eu” e o “outro”, marcado pelo uso frequente de expressões como “eu”, “meu” e “não”.

Já o estágio **Categorial** é marcado pela diferenciação nítida entre o eu e o outro, criando condições favoráveis para a exploração mental, o mundo físico. As atividades demonstram agrupamentos, seriações, classificações, categorizações em diversos níveis de abstração até alcançar o pensamento categorial, tendo esse momento a organização do mundo físico em categorias de formas mais definidas, possibilitando ainda uma compreensão mais evidente de si mesmo.

Embora as idades mencionadas nos estágios reflitam a época em que Wallon realizou seus estudos, Mahoney (2006) destaca que o mais importante não são as referências etárias, mas a observação dos interesses e das atividades que caracterizam cada etapa.

Os aspectos motores, afetivos e cognitivos atuam de forma integrada. Toda atividade humana envolve a interação entre esses fatores, impactando a formação do quarto conjunto: a pessoa (Mahoney, 2006).

Uma das problemáticas em relação aos conflitos exacerbados pelas crianças no ambiente escolar ocorre quando esses são mal interpretados. No contexto da escola em tempo

integral, pode ser difícil identificar o que faz parte de um conflito natural do desenvolvimento infantil e o que representa uma atitude comportamental motivada por estresse e cansaço.

A atmosfera escolar, por sua própria natureza, é um espaço de conflitos, característica intrínseca à condição humana e elemento essencial para o desenvolvimento da personalidade, conforme aponta a perspectiva walloniana. Ao assumir a formação do indivíduo, a escola carrega essas características, gerando um ambiente muitas vezes conturbado e estressante.

Com o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola e a maior convivência entre discentes e docentes, um novo cenário se estabeleceu na Escola Parque. Os professores passaram a participar de forma mais intensa dos conflitos socioemocionais vivenciados pelos discentes.

Além do cansaço e da agitação dos alunos, os professores relatam as tribulações do cotidiano e compartilham, junto às crianças, o esgotamento físico e mental decorrente da rotina da escola em tempo integral. Ainda que elaborem estratégias de ensino voltadas para as artes, observa-se que, nesse contexto, não é suficiente pensar apenas na aplicação de técnicas ou no domínio do *métier* artístico.

Os conflitos, que surgem de forma mais evidente nesse cenário, são, sem dúvida, influenciados pelo cansaço provocado pelas longas horas de atividades. Entretanto, é importante compreender que muitos desses conflitos fazem parte da natureza humana e não são necessariamente negativos. De acordo com a teoria walloniana, esses conflitos são essenciais ao desenvolvimento socioemocional das crianças.

Contudo, como diferenciar o que é natural do que foge ao desenvolvimento esperado do estudante? Compreender esse processo torna-se fundamental para o trabalho do professor. Evidentemente, isso não resolverá todos os problemas, mas possibilitará uma atuação mais assertiva, diminuindo o sofrimento do educando e permitindo ao docente compreender o que está ao seu alcance no processo de ensino-aprendizagem.

Uma problemática enfrentada atualmente na Escola Parque 210/211 Sul é o fato de um grupo de professores, embora engajado em suas práticas, relatar a necessidade de apoio pedagógico e formativo para lidar com as demandas do ensino em tempo integral. Como mencionado anteriormente, a proposta de ensino de jornada ampliada deve ser um espaço que favoreça a ação do professor. Assim como os estudantes, esses profissionais também precisam de um olhar diferenciado.

Ao direcionar suas práticas considerando o desenvolvimento social, afetivo, motor e cognitivo, os professores facilitam a formação da autonomia do sujeito. E à medida que essa

autonomia é desenvolvida no campo pessoal e social, estamos diante do que se entende por formação socioemocional.

Entender quem são esses indivíduos, suas necessidades, sua cultura e as influências familiares é fundamental para direcionar as intencionalidades pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional saudável. É salutar lembrar que o contexto socioemocional da escola pública apresenta particularidades, já que a realidade das crianças, muitas vezes, é marcada pela desigualdade social.

A formação integral tem como objetivo garantir que grupos socialmente excluídos se transformem em agentes de um processo educacional. Fortalecer o socioemocional vai além de aprimorar o relacionamento entre pares; implica compreender quem são esses indivíduos. Como defendido pela pedagogia da autonomia de Paulo Freire, é necessário buscar o reconhecimento e a assunção da identidade cultural dos discentes, adotando a ética e a estética e respeitando seus conhecimentos prévios.

Compreendê-los e assumir-se como parte desse processo são essenciais, pois nós, educadores, também integramos o contexto socioemocional dos estudantes. Refletir sobre nossa prática é um exercício transformador que contribui para aprimorar nossas próprias ações. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática”. (Freire, 2007, p. 39).

Nesse movimento dialético, como propõe Holliday (2006), fazer de nossas experiências uma fonte de aprendizado requer observar os fenômenos, compreender seus comportamentos, causas, relações e assumir-se como parte deles. Isso significa transformar não apenas os aspectos sociais, mas também a nós mesmos. Diante disso, a presente pesquisa oferece uma reflexão sobre nossas próprias ações, com o objetivo de colaborar para o fortalecimento docente frente ao desafio de promover a formação integral e socioemocional dos estudantes.

2.2 Pedagogia freiriana: reflexões críticas sobre a prática docente

O “ensinar de como ensinar” freiriano nos coloca diante de uma problemática ainda latente no contexto atual: a formação docente. Essa temática foi amplamente discutida ao longo da história da educação brasileira, especialmente no campo dos arte-educadores. Embora muitos avanços tenham sido alcançados, temos a escola como um ambiente de constante transformação, o que exige novos engajamentos para responder aos desafios e anseios de seu tempo.

Paulo Freire (2007) propõe uma reformulação de conduta ao colocar o indivíduo no epicentro da aprendizagem, considerando sua emancipação social. A abordagem de ensino de teatro realizada nesta pesquisa tomou como base a fundamentação freiriana para o fortalecimento docente. O compartilhamento dos saberes freirianos pode nos ensinar a praticar ações transformadoras, com um chamado à ética crítica.

Em Freire encontramos a adoção de uma postura antiautoritária para o exercício da democracia no processo didático de sala de aula, valorizando o diálogo como peça essencial para a resolução dos conflitos inerentes às relações sociais. Essa postura promove um engajamento político aliado à competência científica e à amorosidade autêntica.

Ao adentrarmos a sala de aula, devemos estar preparados com pleno domínio de nossas áreas de conhecimento, mas também com humildade e afetuosidade. Ensinar não é apenas transmitir informações, mas permitir experiências transformadoras. Para Freire (1967), o senso crítico é uma porta para a liberdade. Um novo conhecimento a ser compartilhado não deve ignorar os saberes prévios que os estudantes trazem consigo.

É por meio da incitação à curiosidade que iniciamos o processo da criticidade, elemento formador do pensamento intelectualizado. Esses estímulos devem ser promovidos desde a infância, respeitando, é claro, cada etapa do desenvolvimento. Nesse sentido, Freire (1996) esclarece:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (Freire, 1996, p. 17).

Independentemente de uma formação continuada institucionalizada, o autor sugere a prática de uma avaliação sincera de nossas próprias condutas enquanto educadores. A criticidade, como objetivo de aprendizagem, não deveria ser direcionada apenas aos estudantes, mas também a nós mesmos. O ato de ensinar exige a formação de discentes que transcenda o saber científico, promovendo uma autoanálise constante, prática que permite aprimorar a própria ação docente (Freire, 1996).

Para Freire, a ética e a estética caminham juntas no exercício educativo. Ao nos dedicarmos ao ato educativo, enfrentamos um desafio formador. O conhecimento, nesse contexto, não deve afastar o professor do estudante; pelo contrário, deve aproximá-los.

A formação pela ética se faz necessária porque os indivíduos, como seres histórico-sociais, são capazes de comparar, valorar, investir, escolher, romper e decidir. Assim, ao adotar

a ética como princípio, podemos ensiná-la aos educandos. Para a formação integral e socioemocional das crianças, é essencial, por meio da criticidade, do diálogo, da ética e da estética, promover conhecimentos que possibilitem o entendimento e a transformação do território em que vivem.

Esse entendimento sobre a territorialidade escolar, como local de exercício da cidadania e da democracia, é fundamental. Para a pedagogia freiriana, a educação ocorre pelo ato de partilhar, de encontrar-se no mundo e com o mundo. Por meio do diálogo, os sujeitos anunciam sua realidade, possibilitando um conhecimento transformador e crítico (Zanardi, 2016).

Portanto, a fundamentação da pedagogia freiriana pode elevar o papel dos educadores. Sem o exercício da autoanálise das práticas pedagógicas e sem o senso crítico sobre nossas próprias condutas educativas, uma formação especializada para o segmento da educação em tempo integral terá pouca eficácia.

2.3 Os desafios para uma educação em tempo integral e a formação de professores

O aperfeiçoamento da docência tem sido amplamente discutido no contexto da educação. O presente estudo levanta dois desafios que se complementam: por um lado, a necessidade de uma formação específica para a educação de jornada ampliada; por outro, a necessidade de constante aperfeiçoamento dos professores da linguagem teatral.

As incertezas sobre as suas próprias práticas, sinalizadas pelos professores da escola em tempo integral, quanto a um sentimento de incapacidade pedagógica, têm nos levado a repensar não só sobre a forma de atendimento aos estudantes em jornada ampliada, mas também acerca de quais propostas de ensino se adequam melhor à realidade dos estudantes.

Esse cenário passa a ser um grande sinalizador de que é necessário um apoio pedagógico e uma preparação para os docentes que exercem a docência na escola em tempo integral. O ensinar teatro para este público também tem exigido uma revisitação sobre esta prática. É preciso não só conhecer a territorialidade escolar, assim como sua proposta basilar formativa.

Ribeiro (2011), em sua tese *“Assim no teatro como na vida: experiência estética, leitura de mundo e consciência cidadã”*, aponta a necessidade de o ensino estar articulado ao contexto cultural dos estudantes. Segundo o autor, o fracasso escolar, já atestado pelas estatísticas, contraria os objetivos das políticas educacionais no processo concreto de ensino-aprendizagem, reforçando o afastamento entre aluno e professor, ambos alheios à realidade circundante.

Esse afastamento diz respeito ao fato de não se conectarem à experiência de aprendizado. O que os professores têm alegado é que passam grande parte da aula

administrando conflitos de natureza comportamental e pouco tempo para desenvolverem práticas teatrais, embora passem bastante tempo com as crianças.

Atualmente, temos um quantitativo alto de professores que ocupam vagas de docentes efetivos por alguns meses ou por até um ano, o que interfere de forma muito negativa, tanto para os estudantes, que ficam sem uma referência devido às sucessivas trocas de professores, quanto para os docentes, que assumem o espaço sem conhecer ou com pouco conhecimento sobre o que é a escola integral. Situação que reflete diretamente nas ações de sala de aula e nos planejamentos desconexos a esse contexto escolar.

Os professores, em sua grande maioria, sentem-se na obrigação, por atuarem na Escola Parque, de apresentar seus resultados em formato de espetáculo. Durante o processo, prendem-se predominantemente ao texto teatral, visando, ao final do ano, a uma peça para ser representada para toda a comunidade escolar. Esse desafio, embora seja nobre e muito almejado para a linguagem cênica, é também alcançado por meio de um trabalho que requer um conjunto de ações, e deve, sobretudo, estar adequado à fase de desenvolvimento da criança.

Situações como essa podem gerar estresse por diversos fatores. O professor, muitas vezes, foca apenas no resultado da cena e deixa de lado os objetivos de aprendizagem voltados para a formação integral como eixo civilizatório, desconsiderando, ainda, aspectos como o quantitativo de estudantes sob sua responsabilidade, por exemplo.

Cada professor na Escola Parque deve atender a uma média de oitenta alunos e colocar tantas crianças em cena torna-se um grande desafio. Outro ponto crítico se refere aos estudantes de seis e sete anos que se encontram no processo de letramento e alfabetização sem o domínio pleno da leitura, o que dificulta ainda mais o processo textual.

Dito isto, não significa que as apresentações não devam acontecer e nem que o texto deva ser descartado, mas é preciso optar por linhas dramáticas, textuais ou não, que atendam às necessidades cognitivas e motoras de cada fase das crianças, valorizando, sobretudo, as experiências de ensino teatral durante o processo.

Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. (Brasil, BNCC, 2017, p. 193).

Tais aspectos confirmam as problematizações apontadas por Ribeiro (2011) no que tange ao modo de ensinar teatro na escola, baseado em aspectos passivos e monológicos da

pedagogia teatral, mais evidentes na educação de crianças, em produções puramente recreativas, para apresentações em datas e/ou festivais de final de ano letivo.

Essa prática, além de ultrapassada, é também obsoleta, uma vez que coloca a figura do aluno como o receptor passivo, que memoriza diálogos, sem, muitas vezes, uma reflexão crítica sobre o texto ou conexão com o repertório de vida e conhecimento dos estudantes:

seguimos um ritual comum de “ensinar” determinado conteúdo, controlar os alunos e depois receber de volta, nas avaliações, os conteúdos que repassou; os alunos devem ser passivos, depender do professor, ser incapazes de criar ou de julgar; o conteúdo é repassado como verdade, quando representa apenas uma forma de interpretar a realidade. (Luckesi, 1994 apud Ribeiro, 2011, p. 19).

Ainda temos, no nítido cenário da educação brasileira, a falta de identificação por parte dos estudantes, bem como o autorreconhecimento de seus protagonismos no centro de aprendizagem, resultando em um sentimento de falta de pertencimento. Estamos diante de uma área de conhecimento (Artes/Teatro) que possui uma grande dimensão formativa, firmada por seus pressupostos e com inúmeras possibilidades que favorecem uma aprendizagem significativa.

Em face disso, o objetivo deste trabalho é propor uma atualização do processo de ensino/aprendizagem do Teatro, o qual é, hoje, insuficiente para o enfrentamento do debate lingüístico que permeia o contexto cultural. Visa-se estabelecer um profícuo diálogo de aprendizagem entre a produção cênica e a educação, centrado no desenvolvimento de outra forma de leitura da arte e do mundo que se apresenta por meio dela. (Ribeiro, 2011, p. 20).

Nos relatos dos professores apresentados na pesquisa, em momentos de coordenações pedagógicas e nas trocas de vivências na escola, foi possível identificar um cenário de desgaste pedagógico, físico e emocional. Muitos docentes expressam sentir-se desamparados, o que os leva a rever suas práticas ou mesmo a duvidar de suas capacidades pedagógicas.

Esse quadro, evidentemente, resulta de um conjunto de problemas que, em grande parte, escapam à responsabilidade dos educadores. Ao contrário, tais fatores contribuem para o adoecimento docente, como a Síndrome de ³*Burnout*. Entre as diversas problematizações decorrentes da precarização do ensino, destacam-se o número elevado de estudantes por turma, a falta de profissionais da carreira assistência, a escassez de recursos materiais e espaços

³ Esgotamento profissional e distúrbio emocional retratados por sintomas de exaustão extrema, esgotamento físico resultante de situação de trabalho desgastante. Fonte: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout>.

adequados, entre outros. Contudo, um ponto merece especial atenção neste estudo: a formação especializada para a educação em tempo integral.

Desde a adesão das Escolas Parque ao programa de escolas em tempo integral, pouco foi ventilado sobre essa necessidade. Essa lacuna tem contribuído significativamente para o cenário desgastante enfrentado pelos professores. Um problema grave, correlato a esse contexto, é a instabilidade do quadro docente. Atualmente, o número de professores efetivos é inferior ao de professores temporários, o que provoca constantes substituições.

A situação tornou-se tão crítica que a prática da polivalência passou a ser comum na Escola Parque, que ocorre porque as vagas são preenchidas por professores temporários de qualquer linguagem artística disponíveis no banco de dados da SEEDF. Dessa forma, é possível, por exemplo, que um professor de artes visuais assuma uma vaga destinada a aulas de teatro, mesmo sem possuir formação específica na área. Essa solução emergencial visa garantir que os estudantes não fiquem sem professor ao longo do ano letivo.

Essas condições tornam-se complexas de serem resolvidas apenas por uma perspectiva pedagógica. Trata-se de problematizações estruturais que escapam ao escopo deste estudo oferecer uma solução definitiva. No entanto, é imprescindível pontuá-las para fomentar a continuidade do debate. Não se pode, portanto, “colocar na conta do professor” um débito que não lhe pertence.

Sem desconsiderar as problemáticas mencionadas, este trabalho busca contribuir, ainda que didaticamente, com uma proposta de ensino de teatro voltada à prática docente no contexto da formação integral e socioemocional das crianças, a qual será detalhada no capítulo cinco.

De todo modo, torna-se essencial refletir sobre a formação continuada dos docentes que atuam nesse ambiente. É necessário compreender quem são os aprendizes que habitam a escola em tempo integral. Quando tratamos do desenvolvimento socioemocional, é importante reconhecer de qual grupo social se está falando, bem como compreender seus afetos, que inevitavelmente são influenciados por suas realidades culturais. Esse entendimento é fundamental para fortalecer o ensino e a aprendizagem voltados à formação integral.

2.4 Relatos e experiências docentes da escola em tempo integral

De forma dialética, a escola é um organismo que, muitas vezes, personifica um sistema contraditório e caótico. Um espaço em que se espera superar o discurso violento e opressor, mas que frequentemente se depara com um cotidiano hostil e adoecido, apresentando um ambiente oposto ao que se deseja construir. A escola em tempo integral tem enfrentado, de

maneira mais intensa, desafios que colocam os docentes em situações de desamparo profissional, uma das problemáticas que motivaram a presente pesquisa.

Como já apontado por Maurício (2009), as situações sociais e afetivas dos alunos das escolas em tempos e espaços estendidos têm sido admitidas de forma compartimentada e sem a integração entre essas dimensões. Para validar as problematizações levantadas neste estudo, foram coletados relatos de experiências de professoras atuantes na Rede Integradora das Escolas em Tempo Integral da SEEDF. Os depoimentos retratam o desgaste profissional dos docentes e a fragilidade socioemocional dos estudantes.

Participaram dos relatos três docentes da Escola Parque 210/211 Sul e de outras escolas pertencentes à rede integradora, socializando suas experiências nesse contexto educacional. O primeiro depoimento pertence à professora Ana Paula Vasconcelos, docente de artes e atividades; o segundo, à professora Rian Veiga, professora de artes, com habilitação em teatro; e o terceiro, à professora Paula Oliveira Coutinho de Castro, linguagem de educação física e, atualmente, supervisora pedagógica. Todas atuam no segmento do Ensino Fundamental – Séries Iniciais.

Além disso, foi compartilhado, por uma das educadoras, um bilhete da agenda escolar trocado entre a professora e a mãe de uma estudante, que descreve alguns dos desafios enfrentados no cotidiano da escola em tempo integral.

Relato 1 - Ana Paula Vasconcelos

A docente relata que iniciou sua atuação na rede integradora no ano da pandemia de Covid-19, enfrentando o drama do ensino remoto, que, por motivos econômicos, as crianças possuíam dificuldade para acessar as aulas pela plataforma *on-line*. No entanto, considera que a Escola Parque 210/211 Sul conseguiu gerir bem a situação, pois as aulas eram dadas todos os dias remotamente, e as crianças, de modo geral, conseguiam ter acesso às aulas pelos celulares.

A professora ressaltou que essa situação proporcionou uma aproximação com a realidade socioeconômica dos estudantes, pois, pela primeira vez, foi possível ver como, de fato, eram seus lares:

Ali, a gente já viu que a vulnerabilidade socioeconômica fazia diferença... A gente conseguia ver pela câmera a casa das crianças... e vendo as casas, as precariedades, casas que estavam só no reboco... muitos não faziam nada pela falta de material, mas ficavam ali em nossa companhia... (Professora Ana Paula Vasconcelos, Outubro, 2024).

Com o retorno às aulas presenciais, as crianças passaram a ficar muito mais tempo no recinto escolar, contabilizando cinquenta horas semanais. A respeito dessa situação, Ana Paula Vasconcelos acrescentou percepções importantes sobre o desenvolvimento afetivo dos estudantes e como esse cenário contribui para o ambiente desgastante para os educadores.

Na análise da professora, a escola se configura como um espaço de afeto específico para essas crianças que passam tanto tempo na escola e considera que elas se encontram “desterritorializadas”, pois ficam muito mais tempo no recinto escolar do que com a própria família: *“Elas estão com os afetos todos fora do lugar, porque ficam muito mais tempo na escola do que com a família e o afeto da escola não é legitimado como o afeto da família...”*

Segundo explica, embora o tempo escolar tenha sido maior que o tempo familiar, as regras de suas casas ainda preponderam, já que é no ambiente doméstico onde nascem, crescem, se desenvolvem, apanham e, em muitos casos, sofrem todo tipo de violência: *“A violência acaba sendo um veículo de afeto ... e isso vai deslegitimando os afetos que se consolidam dentro da escola, então... a criança entende que é pelo afeto da violência que ela ganha atenção da família, que ela precisa tanto...”*

A educadora ressalta que há um processo de tentativas de acolhimento e afetos positivos que são desenvolvidos na escola. No entanto, equilibrar os afetos familiares e escolares leva um tempo para acontecer. Ela afirma que as crianças com comportamento agressivo, originário de seus lares, ao receberem carinho na escola, em um primeiro momento, desafiam essas intencionalidades ainda com agressão, violência. Contudo, entende que com o passar do tempo, essas crianças vão ficando mais dóceis. Apesar disso, considera essa situação muito árdua de ser enfrentada, especialmente quando, no ambiente familiar, predominam atos de violência.

Eu observei crianças com essa mudança, mas, quando essas coisas da comunicação violenta são reforçadas em casa, é muito difícil desautomatizar ... É um enfrentamento muito injusto pro professor que está ali como uma pessoa que precisa ministrar um conteúdo, fazer valer a sua aula... ele não pode ser só um mediador de conflitos...

Outro aspecto salientado pela professora foi a respeito da falta de preparo dos profissionais atuantes na escola em tempo integral. Ela acredita que é necessário que os profissionais recebam uma formação específica para lidar com a realidade das crianças que se encontram nesse contexto de exaustivas dez horas diárias.

Outra coisa que eu acho importante: é o preparo de quem vai atuar na rede integradora... os problemas que advêm da criança que fica dez horas na escola... é repensar em que tipo de profissional deve atuar... Na socioeducação, na educação prisional, Papuda por exemplo ... É exigida uma série de pré-requisitos! Tem que ter uma pessoa preparada para lidar com aquele problema... acho que na rede integradora

a mesma coisa... a gente vai “caindo dentro das escolas” e adocece. A gente não tem uma abordagem para a saúde dos professores da rede integradora.

O registro abaixo foi compartilhado por uma professora que preferiu não se identificar. Trata-se de uma situação escolar na qual foi documentado um conflito vivenciado por um de seus estudantes, retratando a vulnerabilidade em que a criança e seus familiares se encontram.

Registro escolar - bilhete entre mãe e professora:

“A aluna S. tem tido muitos desentendimentos com as colegas da turma e de outras turmas. Ontem ela bateu em uma colega e voltou para casa com medo de as colegas revidarem. Estou preocupada com esses conflitos e gostaria de sugerir que você tente conversar com ela para entendermos o que está acontecendo e como podemos ajudá-la. Sinto que ela está sofrendo. Abraços” (Setembro, 2024).

Em conversa, a professora acrescentou: *“A criança é negligenciada, bate em todo mundo... Tem relatos até de que ela já foi vista pedindo dinheiro na rua com a mãe e vendendo paçoca... ela está sofrendo um processo de exclusão terrível da turma. Foi mãe aos quinze anos e, agora, aos vinte e quatro, tem outro neném”*.

Relato 2 - Rian Veiga

“Essas crianças estão carentes de tudo: diálogo, atenção...” – assim a professora Rian Veiga iniciou o relato que, em conversa, compartilhou sua experiência com a escola em tempo integral. A experiência dentro do programa teve início em 2019. Neste semestre, sentiu muita dificuldade com as turmas que assumiu, e atribui parte dessa dificuldade ao fato de estar atuando como professora temporária. Atualmente, tem ministrado aulas para um grupo de estudantes de 6 a 8 anos. A educadora relatou que a adaptação ao modelo educacional parece ser mais difícil para as crianças menores.

Segundo disse, os estudantes de primeiro ano demandam muita atenção, e no contexto da escola em tempo integral, são mais dependentes do professor e demonstram uma agitação extrema. Ela fez um comparativo com a experiência que teve com alunos da mesma idade série/ano de turno regular e acredita que os que estão em tempo integral demonstram mais dependência emocional, no entanto, não identifica essa característica com maior intensidade nas crianças mais velhas.

Contou que assumiu as turmas há apenas dois meses e não está conseguindo desenvolver plenamente seu trabalho com o grupo do primeiro ano. Acrescentou que, com essas turmas, outro tipo de comunicação é demandado, diferentemente de outras séries, visto que precisam

de muita atenção e demonstram uma necessidade de pai e mãe, com características típicas de crianças do jardim de infância, mesmo já tendo passado metade do ano.

“Eu assumi (as turmas) depois das férias, eu levei um baque! Aí, você se repensa como professor. Então, fui ler e pesquisar para tentar compreender o que estava acontecendo...”. A educadora falou que, após refletir, concluiu que essas dificuldades se devem a um conjunto de situações, não se tratando de um problema isoladamente para o professor e, que, a longo prazo, deve ser analisado pela gestão escolar.

“As turmas são numerosas e exacerbam muitos conflitos entre eles, o que demanda tempo do professor para administrar tais situações”. Disse ter sorte por ser professora de teatro, porque embora não tenha conseguido fazer uma apresentação teatral com as crianças, alega que em aula, por meio de jogos teatrais, consegue envolver as turmas e trabalhar os conflitos que surgem durante a convivência entre eles: *“Ao mesmo tempo que estão aprendendo, estão brincando. As crianças amam!”*

Ela acrescentou que tenta não se abater pelo cansaço e desânimo, que trabalhar com grupo de alunos muito pequenos é bem desafiador e passar por uma formação continuada para lidar com o público da educação em tempo integral seria interessante. Disse ainda que esses estudantes parecem não estar adaptados à jornada ampliada. Explanou que tem estudado, por conta própria, novas estratégias para aprimorar sua prática com as crianças, e que, em algumas coordenações, as experiências são trocadas juntamente à equipe docente para colaborar com o fortalecimento pedagógico do grupo.

Ainda assim, Rian abordou que a experiência como professora de teatro a fez compreender, com o tempo, que o mais importante é a aprendizagem. *“Importam as experiências que eles adquirem durante o processo”*. Em outros momentos se preocupava com a perfeição das apresentações, entretanto hoje reconhece a beleza dos “erros” em cena, a graciosidade. *“Entra errado, fica de costas, mas aí você senta, conversa, corrige e eles aprendem!”* Ressaltou que em cada vivência teatral os estudantes assimilam novos saberes.

Outro aspecto trazido e que se mostra como um grande problema na rotina é o momento do sono. Ela relatou que existem casos sérios vivenciados por alguns estudantes, como por exemplo, um aluno que tem medo de dormir; crianças que choram ao serem acordadas para a aula e demonstram um cansaço extremo; ou algumas que não acordam, passando quase todo o horário, após a soneca, dormindo profundamente. Rian contou que a aula que sucede o descanso é pouco produtiva, uma vez que as crianças passam metade da aula apáticas e sonolentas.

A docente compartilhou suas dificuldades com seus pares na escola, pois, em muitos momentos, precisa de ajuda para compreender determinados contextos referentes à dimensão

comportamental de alguns alunos. Rian reforçou que é professora de teatro e, pelo fato de não ter formação em psicologia, não se sente à vontade para resolver determinadas situações. Algumas eventualidades relacionadas a problemas dos estudantes não cabem a ela, como professora, resolver. Trata-se de circunstâncias de vulnerabilidade emocional que apenas um profissional da área da saúde comportamental poderia atuar de forma eficiente.

Frisou que os problemas enfrentados pelos estudantes em aspectos familiares e emocionais são bastante específicos e preferiu não entrar em detalhes. Comparando os dois turnos da escola, afirmou que o vespertino é mais complicado, pois o nível de cansaço já está alto para eles. A professora gostaria de oferecer mais aos estudantes das turmas de seis anos (1º ano) no sentido pedagógico, porém sente que não consegue: *“A aula não rende!”*, sensação essa partilhada pelos colegas.

A professora relatou ainda que há uma cultura da desvalorização do trabalho das Escolas Parque. Ela mencionou que existem profissionais altamente qualificados que dividem sua atuação entre a docência e a produção artística e cultural, e que as crianças que frequentam essas escolas são privilegiadas, embora a comunidade muitas vezes não tenha consciência dessa relação. *“Uma criança que aprende arte com artistas da cidade”*. Disse que entende o seu próprio papel como educadora e, por isso, tenta não se abater com as intempéries da profissão para não adoecer. *“Vou canalizar no que é bom, senão você entra em depressão! Eu trabalho com a sensibilidade humana...”* (Professora Rian Veiga, Outubro, 2024).

Relato 3 - Paula Oliveira Coutinho de Castro

O terceiro relato foi cedido pela professora Paula Oliveira Coutinho de Castro, que além de ter ministrado as aulas no contexto da Escola Parque em tempo integral, desempenhou a função de coordenadora, e atualmente exerce a função de supervisora pedagógica. Sua experiência na proposta da rede integradora teve início em 2017, ano da implantação do programa. Em seu relato, mencionou que considera a escola em tempo integral de grande valor por desempenhar um papel que objetiva retirar crianças das vulnerabilidades das ruas. *“Ao invés dos estudantes ficarem em casa, ociosos ou na rua sem proteção, ficam na escola”*.

A educadora reconhece a importância da iniciativa do Estado em proporcionar esse espaço para o desenvolvimento integral do cidadão. No entanto, acredita que muitos aspectos necessitam de mudanças:

É muito desafiador! Primeiro porque as crianças ficam extremamente cansadas, além de ser um tempo muito longo, de dez horas. A maioria mora longe, então ainda tem o tempo do transporte. Além de cansadas, elas ficam muito tempo longe da família, que, em boa parte, não é tão presente, o que as deixa muito abaladas emocionalmente. O maior desafio é desenvolver o socioemocional da criança.

Acrescentou:

Acredito que tenham vários fatores positivos. Considero importantíssimo o fato de as crianças terem aulas de educação física, música, teatro, artes visuais. É uma oportunidade muito boa para os estudantes, mas algumas mudanças precisam ser feitas, como, por exemplo, a redução do tempo da jornada ampliada para diminuir o estresse dos alunos, além de uma formação mais adequada para os professores. Eles precisam ser melhores instruídos a respeito do desenvolvimento infantil e dos aspectos emocionais. (Professora Paula Oliveira Coutinho de Castro, Outubro, 2024).

Cavaliere (2009), em defesa da escola em tempo integral, explica que nossas experiências com uma educação de tempos e espaços estendidos ainda são recentes, tanto para a escola quanto para as famílias, o que pode justificar situações como as relatadas. Nesse sentido, algumas famílias, fortemente marcadas pela desigualdade social, ainda estão em processo de incorporação de hábitos elementares, muitas vezes aprendendo por meio de práticas transmitidas na escola.

Um exemplo que podemos explicitar é o caso de uma família que compartilhava a mesma escova de dentes entre todos os membros. A criança, na escola, por intermédio da formação de hábitos, aprendeu sobre a importância de cada um possuir sua própria escova de dentes e, assim, foi capaz de modificar essa dinâmica familiar.

O encontro das diversas dimensões formativas torna possível uma educação integral. E é na Escola Parque que as crianças desenvolvem esses hábitos e são supervisionadas pelos professores que lá atuam. Nessa convivência, aproximam-se de diversos contextos sociais, colocando esse espaço em uma realidade única, que demanda práticas de ensino capazes de transitar entre os aspectos cognitivos, afetivos, físicos e sociais.

No próximo capítulo, apresentaremos a proposta de ensino, por meio da linguagem teatral, que tem como objetivo proporcionar experiências às crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Essas experiências visam promover um desenvolvimento plural no contexto socioemocional, para que possamos romper com um sentido limitadamente assistencialista, e sendo fundamentadas em uma proposta conectada às diretrizes curriculares e pedagógicas das escolas em tempo integral.

Capítulo 3 - Experiência teatral: uma proposta para estudantes da Escola Parque 210/211 Sul em tempo integral

Não há como negar a pluralidade das práticas de uma pedagogia teatral no âmbito da escolarização. Esta pesquisa concentrou-se, sobretudo, no contexto da escola em tempo integral, buscando colaborar com ações didáticas na linguagem cênica para promover uma formação global e fortalecer os aspectos socioemocionais dos estudantes.

As vivências de ensino teatral descritas a seguir foram orientadas por objetivos formativos, valorizando as experiências como fonte de aprendizagem, tanto para os estudantes, que nos ensinam sobre suas infâncias e necessidades, quanto para os professores, que, mesmo em um ambiente adoecido, podem reconhecer as próprias potencialidades, ainda que estas surjam das dificuldades enfrentadas.

Como afirma Jorge Larrosa Bondía: “[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência”. (Bondía, 2002, p. 27).

Portanto, o presente trabalho propõe colaborar com esta Sistematização de Experiência, abrangendo dialeticamente as vivências práticas docentes no ensino de teatro e respondendo aos objetivos específicos da pesquisa. A proposta de ensino teatral foi conduzida com base em diretrizes curriculares como a **BNCC** (Brasil, 2017) e o **Currículo em Movimento do Distrito Federal para o Ensino Fundamental Séries Iniciais** (Distrito Federal, 2018).

Contextualização da proposta

A proposta abrange competências, habilidades e objetivos de aprendizagem adaptados à faixa etária de crianças de seis e sete anos, pertencentes ao primeiro ano do Ensino Fundamental, no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA).

As crianças desse segmento encontram-se em processo de letramento e alfabetização. Assim, a abordagem inicial partiu de uma contação de histórias, que articulou ações didáticas consubstanciadas nas diretrizes curriculares vigentes e em experiências teatrais.

Segundo o **Currículo em Movimento** (Distrito Federal, 2018), o componente curricular de Artes, inserido na área de Linguagens, vai além da comunicação oral e escrita, contribuindo para a formação integral. Nesse sentido, o teatro favorece uma leitura de mundo formativa, reflexiva e crítica.

A criação da história baseou-se nos eixos estruturadores de aprendizagem. Os **eixos transversais** desenvolvem “Educação para Diversidade/Cidadania” e “Educação em e para os Direitos Humanos/Educação para a Sustentabilidade”, enquanto os **eixos integradores** trabalham “Alfabetização/Letramento/Ludicidade” na linguagem teatral. (Idem).

Foi concebida uma contação de histórias que abarcasse esses eixos, permitindo práticas teatrais voltadas à formação integral e socioemocional das crianças. A proposta articulou-se às competências e habilidades curriculares, especialmente no **Campo de Experiência: “O eu, o outro e o nós”**, respeitando a etapa do **Personalismo**, conforme a linha walloniana descrita por Mahoney (2006).

Desenvolvimento da proposta

A contação de histórias introduziu o universo dramático do teatro, considerando o tempo e o espaço da escola em tempo integral. Uma série de vivências e jogos teatrais foi aplicada, tendo como referência as orientações de Peter Slade e Viola Spolin. Esses jogos foram conectados aos objetivos de aprendizagem curriculares e organizados em sequência didática, com a intenção de levar as crianças à percepção de si mesmas e do outro, promovendo o diálogo e reflexões sobre problemáticas presentes nas ações dramáticas.

Após algumas experiências nos jogos, os estudantes foram convidados a materializar cenas dos conflitos principais da contação de histórias e das situações sugeridas por eles. Algumas técnicas adaptadas da **Estética do Teatro do Oprimido**, de Augusto Boal, foram utilizadas para promover a solução de conflitos de forma ética, em um exercício para a democracia.

Rompendo a barreira entre palco e plateia, os estudantes exercitaram autonomia e coletividade na resolução de problemas. O processo buscou, por meio do diálogo, reflexões político-sociais que fortalecessem os aspectos socioemocionais, valorizando também a experiência particular de cada indivíduo.

A proposta foi concluída com a montagem de cenas escolhidas pelos estudantes, representando os conflitos da contação de histórias. Essas produções foram registradas em audiovisual e compartilhadas em um *blog*, promovendo os desdobramentos midiáticos e aproximando estudantes, professores e familiares das produções escolares.

3.1 Contação de histórias e articulações curriculares como norteadores para a prática teatral

A contação de histórias intitulada “A Escola da Bicharada” buscou, por meio da linguagem infantil, abordar situações conflituosas que retratassem o espaço educacional, suas relações com os grupos sociais familiar e escolar, além do meio ambiente em que vivem. Os estudantes foram representados por animais típicos do cerrado que, valendo-se de atitudes solidárias e respeito às singularidades de cada um, transformariam suas realidades, promovendo uma convivência harmoniosa entre diferentes espécies.

Como elucida Café (2020), a contação de histórias mobiliza o imaginário e permite vivenciar tempos e lugares distintos, em uma viagem sem sair do lugar. Uma boa história prende a atenção de todas as idades, mas, se há um público cativo e sedento por contações de história, certamente são as crianças. Criar narrativas possibilita o entendimento de diversas situações e problematizações que os pequenos estudantes necessitam compreender. Quando iniciadas pela expressão “Era uma vez...”, os olhos curiosos se calam, dando lugar a ouvidos atentos.

Segundo Café (2020), a contação de histórias provoca emoções nos ouvintes, amplia conhecimentos e promove a alteridade. Ao se identificarem com um personagem, as crianças desenvolvem a capacidade de se colocar no lugar dele, ampliando suas formas de perceber o mundo. Dessa maneira, a contação de histórias, como tradição oral que permite recursos cênicos, contribui para a proposta de ensino teatral ao estimular o entendimento do eu, do outro e de nós.

Contextualização da contação de histórias

O público-alvo da pesquisa compreende crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, que estão iniciando o **BIA – Bloco Inicial de Alfabetização**. Essas crianças estão no processo de reconhecimento das primeiras letras, sons e símbolos que formam palavras. Assim, o ato de conhecer as possibilidades dramáticas por meio da escuta de histórias desperta, com sucesso, o prazer pela leitura, iniciando a formação de futuros apreciadores literários e teatrais.

Café (2020) ressalta que a contação de histórias é um procedimento didático que pode ser adotado por professores em geral, pois as emoções suscitadas pelos contadores de histórias provocam experiências únicas em cada ouvinte, elementos também encontrados na prática cênica.

Embora esta pesquisa tenha utilizado uma única história como condutor de todo o processo, sugere-se ao educador que adapte essa prática, caso necessário, podendo contar histórias de forma fracionada e continuada a cada encontro, sazonalmente, ou mesmo elaborar novas histórias para introduzir diferentes temas e objetivos.

Por se tratar de crianças em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o cuidado especial com o acolhimento foi essencial. A **BNCC** (Brasil, 2017) recomenda que essa transição seja realizada por meio de uma **Síntese de Aprendizagem**, assegurando que as práticas pedagógicas promovam equilíbrio para uma mudança saudável entre as etapas, respeitando as singularidades e formas de aprender de cada criança.

Tomando como referência as etapas de desenvolvimento propostas por Wallon e conforme salientado por Mahoney (2006), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) sugere uma transição entre fases, revisitando objetivos de aprendizagem iniciados na Educação Infantil. Este estudo evidenciou que os estágios do **Personalismo** para o **Categorial** se enquadram precisamente nessa transição, demonstrando a importância de considerar as especificidades de cada fase no planejamento pedagógico.

Como consequência, foi fundamental promover o acolhimento e a paciência nas adaptações, considerando as capacidades já adquiridas pelas crianças e evitando a fragmentação e a descontinuidade. A “Síntese de Aprendizagem” serviu como balizador para indicar o aprendizado desenvolvido em cada **Campo de Experiência**, que será ampliado no Ensino Fundamental.

Eixos e Campos de Experiência

A história “A Escola da Bicharada” foi desenvolvida considerando os **Campos de Experiência**, especialmente o campo “**O eu, o outro e o nós**”, com foco no fortalecimento da percepção de coletividade. A partir disso, práticas didáticas e teatrais foram adaptadas para revisitar as dimensões das sínteses de aprendizagem.

Os **Campos de Experiência** previstos na **BNCC** (Brasil, 2017) incluem:

1. **O eu, o outro e o nós:** Parte da ideia de expressar as emoções, respeitando seus próprios sentimentos. Agir em grupo, demonstrando interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e atuando com solidariedade diante do grupo. Por meio do respeito ao outro, conhecer e respeitar as regras do convívio social.
2. **Corpo, gestos e movimentos:** Visa compreender o valor de ações do cotidiano que promovam a saúde, o cuidado e a manutenção de ambientes saudáveis. Estimular a

autonomia com a higiene pessoal, alimentação, vestimenta, visando ao bem-estar. Valorizar o corpo, utilizando-o com intencionalidade, controle, adequação e criatividade, sendo esse um meio de interação com as pessoas, além de estimular a coordenação de habilidades manuais.

3. Traços, sons, cores e formas: Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos, interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro, empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.

4. Escuta, fala, pensamento e imaginação: Esse campo refere-se à expressão de ideias, sentimentos e desejos em diversas situações interativas, por diferentes meios, de forma argumentativa, em relatos orais, em sequência casual ou temporal, na organização da fala conforme o contexto em que é realizada. Ouvir, contar, recontar e compreender narrativas. Conhecer diversos gêneros e portadores textuais, compreendendo a função social da escrita e tendo na leitura um meio de prazer e informação.

5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: Esse campo pretende estimular a identificação de objetos em suas propriedades, podendo a criança nomeá-los e compará-los, além de interagir com o meio ambiente, despertando curiosidade e cuidado com eles, sendo esses naturais ou artificiais. Utilização de vocabulário relacionado às noções de grandeza, espaço e medida como forma de comunicar suas experiências, além da noção do tempo para expressar as necessidades do dia a dia. (Brasil, BNCC, 2017, p. 53-54).

Aplicação e articulação curricular

As práticas realizadas durante o processo foram norteadas pelos **Direitos de Aprendizado e Desenvolvimento da Educação Infantil** e adaptadas para as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Essas ações dialogaram com os Campos de Experiência e os objetivos formativos propostos pela BNCC, promovendo um aprendizado integral e conectado à realidade das crianças.

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções

culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (Brasil, BNCC, 2017, p. 38).

Ainda nesse currículo, as práticas procuraram atender às Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, quais sejam:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (Idem, p. 65).

Segundo as orientações da **BNCC** (Brasil, 2017), as competências mencionadas devem estar articuladas às seis dimensões do conhecimento, de forma que não sejam dissociadas da singularidade da experiência artística, abrangendo as linguagens de Artes Visuais, Dança,

Música e Teatro, respeitando seus contextos sociais e culturais. As seis dimensões são: **criação, criticidade, estesia, expressão, fruição e reflexão**. Vamos a cada uma delas:

- **Criação:** refere-se ao fazer artístico, com uma atitude intencional que ocorre de forma investigativa, por meio de materialidade estética, sentimentos, desejos e pensamentos, em processos individuais ou coletivos. A criação estimula a tomada de decisões, enfrenta desafios e promove a negociação em contextos estéticos.
- **Criticidade:** é direcionada ao estímulo de novas percepções sobre o espaço em que os sujeitos vivem. Por meio de pesquisa e estudo, articula ações e proposições que envolvem processos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais e econômicos.
- **Estesia:** envolve as vivências sensíveis das crianças em relação a tempo, espaço, som, ação, imagens, ao próprio corpo e aos diversos materiais, estimulando a percepção e a sensibilidade como meios de estimular o conhecimento de si, do outro e de mundo. Nessa dimensão, o corpo é compreendido como uma totalidade que expressa emoções, percepções, intuições, sensibilidade e intelectualidade, atuando como protagonista da experiência artística.
- **Expressão:** estimula vivências que se manifestam no fazer artístico, de forma individual ou coletiva, por meio de criações subjetivas, atribuindo adequadamente os vocabulários específicos de cada linguagem artística e suas materialidades.
- **Fruição:** relaciona-se ao prazer, ao estranhamento e à disponibilidade para se sensibilizar diante de eventos e práticas artísticas e culturais. Esta dimensão promove, de forma continuada, o relacionamento com produções artísticas de diferentes épocas, lugares e grupos sociais.
- **Reflexão:** busca construir a capacidade argumentativa e promover ponderações sobre as dimensões apresentadas, abrangendo os processos da criação artística, tanto na perspectiva de apreciadores quanto de executores. (Brasil, 2017, p. 194-195).

Ainda consubstanciada na **BNCC** (Brasil, 2017), a proposta de ensino teatral percorre o caminho da interdisciplinaridade, promovendo o diálogo entre todas as linguagens artísticas, sem hierarquizações. Reconhece-se que essas linguagens não se desenvolvem de forma fragmentada, mas dialogam com outras áreas, como literatura, cinema, artes circenses e performances, compreendendo que as artes possuem uma relação híbrida.

A proposta destaca, ainda, as seguintes habilidades para o desenvolvimento da linguagem teatral, com base na **BNCC** (Brasil, 2017):

- **Contextos e práticas:** explorar diferentes contextos socioculturais e históricos nos quais o teatro se insere, relacionando-os à prática teatral.

- **Elementos da linguagem:** identificar, compreender e utilizar os elementos específicos do teatro, como espaço cênico, personagem, enredo, conflito, entre outros.
- **Processo de criação:** envolver-se em processos criativos que estimulem a improvisação, a construção de narrativas e a experimentação teatral de forma coletiva e colaborativa.

(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional. Elementos da linguagem.

(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).

(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.

(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.

(EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.

(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (Brasil, BNCC, 2017, p. 203).

A BNCC (2017) considera cada uma das linguagens artísticas do componente curricular como parte de uma unidade temática articulada às seis dimensões já mencionadas. Além dessas, apresenta uma última unidade temática: **Artes Integradas**, uma proposta que explora as relações entre as diferentes linguagens, incluindo o uso de tecnologias de informação e comunicação. (Brasil, 2017). (EF15AR26) “Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística”. (Brasil, 2017, p. 203).

Além dos objetivos e das competências ancorados na **BNCC**, as práticas teatrais também se basearam no **Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal – Ensino Fundamental - Séries Iniciais (2018)**, utilizando objetivos e aprendizagens que serão detalhados na Sistematização de Experiência. Dessa maneira, as atividades foram elaboradas e aplicadas conforme as orientações mencionadas, sendo devidamente adaptadas ao contexto das crianças envolvidas.

Todo o processo será descrito em detalhes no capítulo cinco, na sessão no “tempo”: “C) A recuperação do processo vivido”.

3.2 Breve análise de “A Escola da Bicharada”

“A ⁴Escola da Bicharada” se passa no cerrado do Distrito Federal antes de existir uma escola onde todos os bichos pudessem estudar juntos. Os animais, agindo por medo e preconceito, não conviviam com outras espécies. Contudo, um grande incêndio os levou a mobilizar esforços coletivos para que pudessem se salvar, transformando a perspectiva da individualidade para a coletividade.

Essa história objetiva apresentar uma dramaturgia que permita às crianças se identificarem, tanto individual quanto coletivamente, nas situações vividas no cotidiano, abordando ainda a família e a escola como as primeiras referências de sociedade.

Como já mencionado anteriormente, a história estabelece um diálogo com os **eixos transversais e integradores do Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental (2018)**, além de estar alicerçada no **Campo de Experiência** “Espaços, tempos, quantidades: [...] Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles” (Brasil, BNCC, 2017, p. 55) e nas Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (Brasil, BNCC, 2017, p. 65).

Na perspectiva do “*o eu, o outro e o nós*”, a história utiliza personagens animais, com o intuito de trabalhar as singularidades de cada sujeito, fazendo uma associação das diferentes características de cada espécie às diversas características que cada indivíduo possui, respeitando suas formas de sentir e trabalhando o poder da ação em grupo como um benefício para todas as pessoas que compõem aquele ambiente social, agindo, sobretudo, com solidariedade.

Bastos (2010), em seus estudos wallonianos, afirma que a influência dos grupos sociais é de grande relevância para o desenvolvimento e a aprendizagem social da criança, sua

⁴ Sugere-se a leitura da história “A Escola da Bicharada” para melhor compreensão da proposta. Disponível nos Apêndices.

personalidade e a consciência de si mesma. A convivência em grupo torna-se essencial para que desenvolva a diferenciação do eu e do outro.

Na história “A Escola da Bicharada”, são apresentadas três instâncias importantes para o processo de formação social da criança: as primeiras noções do “eu”, que se estabelecem em relação aos outros em suas relações familiares, “a família” como o primeiro entendimento de grupo social, e “a escola” como um “segundo” grupo social diversificado de convivência. (Wallon, 1968).

Figura 1: “Eu”, “outro” e “nós”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A história é marcada por conflitos vivenciados no âmbito familiar de cada animal, os quais, por não conhecerem a fundo as características das mais variadas espécies, não admitiam a convivência mútua. Os membros mais velhos das famílias, em um ato de proteção, transmitiam percepções negativas acerca dos comportamentos de outros animais, acreditando que, dessa forma, estariam resguardando os mais jovens de sua própria espécie.

Um dos objetivos principais da história é reafirmar aspectos formativos iniciados na Educação Infantil, os quais necessitam de revisitação e serão desenvolvidos a partir dos Campos de Experiência. (Brasil, BNCC, 2017). Recomenda-se a leitura integral da história “A Escola da Bicharada”, disponível em anexo, para melhor compreensão das práticas desenvolvidas.

Capítulo 4 – O ensino de teatro na formação integral e socioemocional dos estudantes

Tomando como referência as orientações curriculares da BNCC, o ensino de teatro contribui para uma interação crítica dos estudantes em relação à complexidade do mundo, favorecendo o respeito às diferenças, o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, e promovendo o exercício da cidadania. Por essa razão, seu ensino não pode ser reduzido à mera aquisição de códigos e técnicas. (Brasil, 2017).

O ensino de teatro, voltado à formação integral das crianças, deve primar pelas relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos, instaurando uma experiência multissensorial de encontro com o outro. Deve articular manifestações culturais contemporâneas, além de vincular o ponto de vista histórico, social e político, propiciando aos estudantes uma compreensão mais ampla dos costumes e valores. (Idem).

Nessa direção, o ensino teatral deve perceber o estudante em sua totalidade, evitando abordagens fragmentadas. Tal princípio da educação integral requer que o professor promova relações entre os conhecimentos historicamente acumulados e suas conexões com a realidade dos alunos. Considerando que a premissa da educação é pautada no envolvimento social, o ensino de teatro na escola em tempo integral tem um grande potencial de proporcionar vivências intensas e significativas.

Por se tratar de uma proposta em tempo integral na Escola Parque, é de suma importância considerar as duas categorias pragmáticas dos aspectos filosóficos propostos por Anísio Teixeira: **a experiência e a democracia**. A técnica teatral deve, por meio da vivência cênica, atribuir sentido ao repertório de vida dos educandos, levando em conta sua territorialidade cultural, suas relações afetivas e sociais, e promovendo concepções democráticas, aliadas a virtudes e saberes.

O teatro emprega sua ação no campo das emoções, e conforme mencionado anteriormente, os fatores sociais e emocionais são indissociáveis no desenvolvimento humano, como aponta a linha walloniana. Assim, a formação integral, por meio de uma práxis da pedagogia cênica, deve promover a construção do sujeito, tendo a arte teatral como eixo civilizatório.

As práticas teatrais aplicadas nesta pesquisa com as crianças da Escola Parque foram fundamentadas em autores da linguagem cênica que dedicaram seus estudos à formação humana, considerando o teatro como uma preparação para a vida. Esses autores reconhecem os indivíduos como seres sociais e sua importante atuação no mundo.

Peter Slade (1978), Viola Spolin (2003) e Augusto Boal (2008, 2009) propuseram técnicas e jogos teatrais, cada qual com suas especificidades, mas todas centradas no conflito e em suas possíveis soluções a partir do jogo cênico. Segundo Desgranges (2010) em sua análise crítica dos sistemas de jogos teatrais, pouca atenção é dada aos aspectos político-sociais durante a avaliação das cenas resultante desses jogos.

No sistema de jogos proposto por Spolin (2003), há uma preocupação em desenvolver a formação crítica dos estudantes, ampliando suas percepções sobre o mundo, suas atuações sociais e estrutura integral como indivíduos. (Desgranges, 2010).

O ensino de teatro voltado à formação integral deve considerar as fases de desenvolvimento da criança e aquilo que ela já é capaz de realizar. Incorporando a noção de Wallon (1968) sobre o desenvolvimento infantil marcado por uma sucessão de conflitos que são essenciais à sua formação, os jogos teatrais colaboram para a percepção de si e do outro, capacitando os estudantes, na vida real, para a autonomia na solução de divergências, tanto na dimensão individual quanto na coletiva.

Peter Slade contribuiu para os aspectos práticos dos jogos teatrais em cada faixa etária. Com uma percepção semelhante à de Spolin (2003) sobre a preparação das crianças para a vida, promove uma educação que valoriza as emoções e as relações sociais das crianças. Slade (1978) explica que o jogo dramático infantil é uma atividade humana, uma forma de arte que não foi inventada, mas que emerge como um comportamento humano natural.

Augusto Boal (2009) complementa essa visão ao afirmar que todos somos atores e que o teatro é inerente ao ser humano. Em sua práxis, utiliza jogos teatrais para formar indivíduos críticos, abordando aspectos político-sociais.

Portanto, os autores mencionados defendem uma formação de indivíduos como seres atuantes no mundo real, alinhando-se aos pressupostos filosóficos e curriculares da formação integral e socioemocional dos estudantes. Neste capítulo, abordaremos as principais contribuições epistemológicas de cada autor. Na etapa “C) A recuperação do processo vivido” da presente Sistematização de Experiência, serão descritas as adaptações e aplicações das técnicas com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental.

4.1 Peter Slade e suas contribuições pedagógicas no jogo dramático infantil

Um fator importante considerado na proposta de ensino teatral do presente trabalho foi a adequação das práticas à faixa etária das crianças, evitando exigir ações para as quais ainda não estão preparadas. Desse modo, Peter Slade (1978) tornou-se um importante “norte”, não

apenas por orientar atividades para diferentes segmentos etários, mas por elucidar a relevância de compreender o que é o jogo dramático, uma qualidade humana essencial para o desenvolvimento infantil.

Slade (1978), em seu método de treinamento emocional planejado, destaca que o jogo dramático infantil é uma forma de arte que as crianças assumem como um direito próprio, não sendo algo inventado, mas parte de um comportamento humano natural. Ele ressalta a necessidade de que os adultos diferenciem o que a criança faz no jogo dramático do que geralmente entendemos como teatro. Segundo o autor: “e porque a raiz do jogo dramático é a brincadeira de representar o *jogo*, é com o “Jogo” que devemos nos preocupar primordial e primeiramente”. (Slade, 1978, p. 17).

O jogo dramático, segundo Slade, é uma atividade fundamental para a juventude, funcionando como um meio pelo qual as crianças pensam, criam, experimentam e absorvem. Em outras palavras, **o jogo é vida**. O autor explica que oferecer oportunidades e estímulos de maneira consciente, sem interferir, é uma maneira eficaz de nutrir esse comportamento. Esse processo exige confiança, amizade, consideração e empatia por parte do adulto que conduz a criança.

O conceito de jogo dramático

A terminologia “jogo dramático” é utilizada para diferenciar o drama, no sentido mais abrangente da palavra, do teatro, como é tradicionalmente interpretado pelos adultos. Este último é compreendido como uma ocasião de entretenimento organizado, com vivências emocionais compartilhadas entre atores e plateia. Entretanto, as crianças, especialmente nos primeiros anos, não percebem essa distinção. (Slade, 1978).

A palavra “drama”, de origem grega, remete à ideia de “eu faço, eu luto”. Desta maneira, no jogo dramático, a criança pode descobrir a si mesma por meio de experimentações emocionais e físicas, caracterizando essa atividade como um processo de aprendizado e expressão. O drama pode ser vivenciado individualmente ou em grupo, mas, mesmo as práticas em grupo, não devem ser confundidas com o teatro no sentido adulto, a menos que assim sejam determinadas. (Slade, 1978).

Slade (1978) explica que, sendo o drama infantil um aspecto fundamental do desenvolvimento humano, é essencial que o professor de teatro compreenda como essa representação se manifesta no comportamento infantil. De maneira geral e simplificada, é possível observar esse comportamento no que chamamos de brincar.

Slade (1978) explica que o jogo dramático é uma atividade inerente ao comportamento infantil, frequentemente observada no brincar. A partir de suas observações, o autor identificou duas formas principais de dramatização: o **jogo projetado** e o **jogo pessoal**.

Jogo projetado e jogo pessoal

1. **Jogo projetado:** comum em crianças de um a cinco anos, esse tipo de jogo mobiliza intensamente a mente infantil, enquanto o corpo é usado de forma parcial. Geralmente, objetos, como brinquedos, papéis ou pedras são utilizados para projetar o drama. Nessa modalidade, a criança permanece fisicamente quieta, manipulando objetos com extrema concentração mental. A ação principal ocorre fora do corpo, e a voz é utilizada com frequência. O jogo projetado desenvolve a capacidade de absorção, ou seja, a habilidade de estar totalmente focado na atividade, sem distrações, incluindo a percepção ou o desejo de uma plateia.
2. **Jogo pessoal:** observado por volta dos cinco anos, ocorre quando a criança adquire maior controle corporal. Nesse tipo de jogo, o corpo inteiro é utilizado para representar papéis e ocupar espaços físicos. O drama pessoal envolve movimentação, esforço físico e uma fé total na representação do papel, promovendo sinceridade na atuação. A sinceridade, nesse contexto, refere-se à honestidade emocional da criança no papel que está sendo representado.

Ambos os tipos de jogo desenvolvem qualidades fundamentais para o crescimento infantil. A **absorção** (foco total na atividade) e a **sinceridade** (compromisso emocional com o papel) são características essenciais dessas experiências, que se combinam para enriquecer o desenvolvimento humano e a adaptação social. (Slade, 1978).

Aplicações práticas e considerações pedagógicas

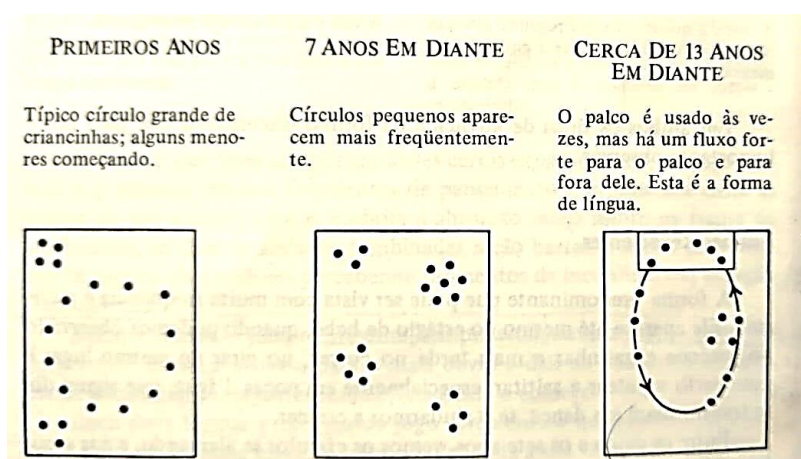
Slade (1978) enfatiza que o jogo dramático não deve ser imposto. Forçar uma criança a participar pode prejudicar sua espontaneidade, impactando negativamente sua absorção e sinceridade. O autor também destaca a importância de aproveitar os espaços disponíveis, mesmo que limitados. Salas de aula, pátios e quadras podem ser adaptados para favorecer a prática teatral. Quando necessário, até os móveis da sala podem ser incorporados ao jogo, sendo transformados em navios, carros ou outros elementos cênicos.

A noção espacial desempenha um papel crucial no progresso social e emocional das crianças. À medida que crescem, tornam-se mais conscientes das necessidades alheias e mais aptas a desenvolver suas dramatizações de maneira emocional e estética. Peter Slade, baseado em anos de experiência, observou que a organização espacial das crianças ocorre de forma natural durante seu desenvolvimento, tendo início com círculos que, com o tempo, passam por

mudanças de configuração, conforme as diferentes etapas de crescimento. “Entre os cinco e sete anos, vemos os círculos se alargando, e nas escolas pré-primárias aparece um verdadeiro grande círculo corporativo, com quase todo mundo participando, e também círculo cheio, com todos correndo em volta”. (Slade, 1978, p. 21).

Com o desenvolvimento social das crianças, a organização espacial também se modifica, permitindo que adquiram maior consciência das dinâmicas de palco e plateia, elementos que compõem a dramatização cênica. Essas mudanças refletem o progresso na percepção de grupo e na relação com o espaço, como ilustra a imagem:

Figura 2 - O jogo dramático infantil



Fonte: Slade, 1978, p. 22.

Em vista disso, a espacialidade está correlacionada ao jogo pessoal e projetado, influenciando significativamente o desenvolvimento das qualidades de absorção e sinceridade.

Slade (1978) alerta para o impacto negativo de forçar crianças a participarem de apresentações formais em palcos grandes, o que pode intimidar algumas delas e gerar traumas relacionados à exposição pública, reforçando a necessidade de cuidado ao planejar grandes espetáculos com crianças. A própria ideia de um grande palco para dramatizar uma peça pode ser algo intimidador para muitas delas. Quando esse processo ocorre de forma forçada, pode resultar, no futuro, em crianças com medo ou pânico de se expor ao público. Esse relato é comum entre alunos mais velhos, que frequentemente descrevem traumas causados por terem sido obrigados a participar de apresentações escolares quando pequenos.

A falta do jogo pode significar uma parte de si mesmo permanentemente perdida. “É esta parte desconhecida, não-criada, do próprio eu, esse elo perdido, que pode ser a causa de muitas dificuldades e incertezas nos anos vindouros”. (Slade, 1978, p. 20).

Além disso, o autor recomenda evitar correções desnecessárias durante o jogo, como interferir quando uma criança se posiciona de costas para o público. A espontaneidade e a naturalidade devem ser preservadas, pois a movimentação do corpo da criança de forma natural está atrelada à espontaneidade, o que afeta a absorção e a sinceridade. Também é importante valorizar as sugestões dadas pelas próprias crianças.

Slade (1978) enfatiza que todos são “fazedores” no jogo dramático, seja no papel de ator ou de plateia. Para ele, o jogo dramático infantil não é apenas uma preparação para o palco, mas para a vida. Proporcionar essas experiências às crianças é contribuir para seu desenvolvimento integral, valorizando suas emoções, criatividade e capacidade de interação social.

4.2 Viola Spolin: o jogo improvisado para uma prática socioemocional

A capacidade de jogar dramaticamente é algo acessível a todos, afirma Spolin (2003). Seu método baseia-se na improvisação, aplicada tanto ao treinamento de atores quanto de amadores, crianças e adultos. De forma pedagógica, Spolin (2003) rompe com a ideia de um talento nato, apostando na ação e na atividade do indivíduo que se propõe a aprender.

Viola Spolin (2003) contribui, de forma significativa, para a presente pesquisa, ao defender o valor da experiência do sujeito. A autora acredita que, em um ambiente propício, todos podem aprender qualquer coisa. De acordo com ela, experienciar significa mergulhar no ambiente e envolver-se plenamente, de forma orgânica, com determinada situação.

Essa experiência ocorre em níveis intelectual, físico e intuitivo, o que permite um diálogo com Wallon, conforme analisado por Mahoney (2006). Wallon explica que a formação do sujeito ocorre na articulação entre aspectos cognitivos, motores e emocionais, sendo o meio ambiente um fator crucial para influenciar o comportamento.

Além disso, Spolin (2003) considera que o talento pode ser entendido como uma capacidade individual aumentada para experienciar. Dessa forma, trata-se mais de uma habilidade ampliada do que de uma predisposição intrínseca a uma personalidade específica. No contexto escolar, o objetivo não é formar atores, mas promover a formação integral dos sujeitos, especialmente sob a perspectiva socioemocional.

Nesse sentido, os jogos teatrais propostos por Spolin (2003) foram abstraídos e adaptados à realidade escolar desta pesquisa, com foco nos aspectos de improvisação e na resolução de conflitos apresentados em cena. Por meio da espontaneidade, Spolin explica que o estado espontâneo liberta o sujeito de processos mentais paralisantes, muitas vezes causados

por memórias abafadas por fatos ou informações passadas. Assim, a espontaneidade é um momento de libertação pessoal, em que o corpo funciona de forma integrada e orgânica.

Spolin (2003) propõe que a relação entre professor e aluno seja uma experiência criativa e inspiradora. O papel do professor é criar um ambiente que permita ao estudante explorar sua liberdade pessoal na prática teatral. A técnica da autora orienta o docente a proporcionar um espaço onde a intuição do aluno possa emergir, possibilitando que a experiência aconteça de maneira natural.

A prática teatral apresentada nesta pesquisa baseou-se nos aspectos da espontaneidade propostos por Viola Spolin, valorizando os momentos intuitivos das crianças, e direcionando o foco para o desenvolvimento da formação socioemocional do grupo.

Segundo Spolin, esses aspectos emergem no jogo, que constitui uma forma natural de interação em grupo. O jogo permite que os participantes desenvolvam habilidades pessoais necessárias à dinâmica coletiva. A inventividade e a ingenuidade surgem como respostas às crises colocadas pelo jogo. O jogador é livre para alcançar seu objetivo, desde que respeite as regras estabelecidas, e qualquer abordagem nova ou inusitada é celebrada pelos companheiros de equipe. (Spolin, 2003).

Spolin (2003) reforça ainda, por meio das ideias de Nevea L. Boyd, que

O jogo é psicologicamente diferente em grau, mas não em categoria, da ação dramática, a capacidade de criar uma situação imaginativa e fazer um papel é uma experiência maravilhosa é como uma espécie de descanso do cotidiano que damos ao nosso eu [...]. Observamos que essa liberdade psicológica cria uma condição na qual a tensão e o conflito são dissolvidos, e as potencialidades são libertadas no esforço espontâneo de satisfazer as demandas da situação. (Boyd [s.l.: s.n.] apud Spolin, 2003, p. 5).

O jogo é um ato social, esclarece Viola Spolin (2003), e contém em si um problema a ser resolvido. Cabe ao professor certificar-se de que todos os envolvidos participem livremente. Ainda que um estudante demonstre maior empenho do que outro ou que algum apresente limites em sua participação, é essencial respeitar a contribuição de cada um, mesmo que mínima: “Nem sempre o aluno pode fazer o que o professor acha que ele deveria fazer, mas à medida que ele progride, suas capacidades aumentarão. Trabalhe com o aluno onde ele está e não onde você ache que ele deveria estar”. (Spolin, 2003, p. 9).

A autora argumenta que, ao criar uma realidade no palco, também estamos treinando o indivíduo a se abrir para o mundo. Nesse sentido, o trabalho envolve a utilização de todos os sentidos, livrando-se de preconceitos, interpretações prévias e suposições, permitindo ao sujeito estabelecer um contato puro e direto com suas próprias referências internas. Quando essa

conexão é assimilada, simultaneamente, torna-se possível criar um contato genuíno com o mundo exterior, ampliando as habilidades do estudante e possibilitando que se envolva mais profundamente com sua própria realidade.

Os jogos baseados nas técnicas de Viola Spolin promovem uma interação coletiva e favorecem a percepção do outro. Dessa forma, as emoções são expressas pelos estudantes de maneira espontânea, revelando o que sentem e pensam. Ao desenvolverem o esforço em grupo na solução de conflitos, desenvolvem o sentimento de empatia.

Nessa perspectiva, o jogo contribui significativamente para o fortalecimento das bases socioemocionais, dado que os participantes entendem o coletivo como um pequeno grupo social. Envolvidos pela empatia, experimentam sentimentos prazerosos ao colaborar em prol do bem-estar coletivo, o que favorece a permanência e o entrosamento dos integrantes do grupo.

Ademais, por meio do jogo, os estudantes revelam as problemáticas que enfrentam em suas vidas, permitindo ao professor compreender, de forma honesta, quem são esses alunos, bem como suas reais necessidades, fragilidades e potencialidades. Nessa descoberta coletiva, em que o professor também se assume como parte do processo experiencial, é possível, por meio da estética e da ética, conduzir os estudantes ao pensamento crítico. Esse movimento favorece ações que podem ser aplicadas no mundo real, contribuindo para transformar as condições de vida de muitos indivíduos que vivem em contextos marcados por opressões.

4.3 Estética do oprimido: colaborações pedagógicas na formação integral e socioemocional

*“A fome dos meus filhos não será a riqueza dos seus”. Alexandre Carlo –
O carcará e a rosa*

Ao situarmos as problematizações do contexto social da escola pública em tempo integral, deparamo-nos com histórias de vida de crianças e suas famílias profundamente marcadas por desamparo econômico, intelectual e afetivo. Uma parcela considerável dessa comunidade depende do espaço de tempo estendido para suprir necessidades básicas, como alimentação e higiene. Romper com a visão unilateral da escola como uma instituição de função puramente assistencialista constitui um desafio substancial para alcançarmos o desenvolvimento integral dos discentes.

A formação integral está intrinsecamente ligada à promoção da integridade humana. O saber sensível produzido no campo artístico é capaz de despertar nos sujeitos um “querer” voltado para a construção de uma sociedade solidária e ética. Essas particularidades fortalecem

atributos socioemocionais nos indivíduos. Sob essa ótica, as ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente da escola em tempo integral encontram amparo didático consistente na proposta do Teatro do Oprimido (TO).

Araújo (2018) explica que a escola possui uma relação íntima com a dinâmica social, sendo nela desenvolvido o processo de transformação das racionalidades individuais e coletivas que operam diretamente nas estruturas sociológicas em que estão inseridas. Desse modo, a lógica escolar tende a acompanhar as demandas políticas e sociais, conciliando-se com a realidade para, assim, promover avanços.

O autor, em seu estudo intitulado “*O Teatro do Oprimido: uma revolução crítica para a cidadania social*”, esclarece que a pedagogia da estética do oprimido considera que as estratégias midiáticas buscam alicerçar nos indivíduos ideias e ideologias dominantes. Assim, as práticas teatrais do Teatro do Oprimido (TO) percorrem, por intermédio de uma estética específica gerada pelos próprios espectadores (⁵*Sepct-atores*), o caminho do autoconhecimento e do poder sobre si.

É nessa realidade social hegemônica, onde vem imperando a ordem do colonialismo, que o Teatro do Oprimido se coloca para gerar possibilidades de reinventar trajetos emancipatórios. E, por ser uma linguagem de caráter crítico-social, ambiciona retomar a dinâmica da solidariedade, que foi substituída pelo caos a favor dos mecanismos regulatórios do mercado. (Araújo, 2018, p. 42).

Boal (2009) afirma que meios de comunicação, cultura de massa e dogmatismo são responsáveis por formar grupos de indivíduos submissos, comparáveis a rebanhos. Esses meios exploram, reprimem, deprimem e atraem os oprimidos. O Teatro do Oprimido (TO) propõe, por meio da linguagem teatral, criar condições e formas para libertar os indivíduos de uma dominação social estruturada pelo neoliberalismo, que gera efeitos de inferiorização e homogeneização.

Sabendo que a comunidade escolar em tempo integral representa parte das camadas socialmente oprimidas, podemos, através da linguagem artística, propor formas de romper com os ciclos de opressão, utilizando uma pedagogia crítico-social para possibilitar a emancipação desses sujeitos. Quebrar os ciclos de cegueira social é fundamental para promover uma escola em tempo integral que atenda a um propósito transformador. A canção *O Carcará e a Rosa* denota, simboliza e representa, em poesia, a consciência libertadora das concepções freirianas e da estética do TO, fazendo das palavras da canção uma reflexão para a prática docente:

⁵ Termo utilizado na técnica do Teatro Fórum, criado por Augusto Boal, que consiste em convidar os espectadores a entrarem em cena, substituindo o personagem oprimido, propondo novas situações na resolução de conflitos opressores. (Boal, 2008).

Pra esquecer a dor que os meus olhos não conseguem ver. Destrua o meu coração que estará destruindo você. Você é filho da terra, dádiva dada por seu Deus. A fome dos meus filhos não será a riqueza dos seus. Ô chama que destrói, corrói o que é belo, tudo o que faz bem. Controle suas palavras, minha liberdade não pertence a ninguém. Mas o amor pode chegar, iluminar e colorir [...]. Olhe vá em frente, não se esqueça. Liberdade dentro da cabeça e a cabeça fora do que há de mal para você. (*Canção Natiruts. O Carcará e a Rosa - Composição: Alexandre Carlo Cruz Pereira*).

Augusto Boal criou um teatro capaz de agir concretamente na realidade das pessoas. Sua inovação cênica não requer um compromisso puramente acadêmico, mas deve ser acessível a todo tipo de indivíduo. Embora pesquisadores, artistas e intelectuais de diversas partes do mundo adotem suas técnicas, o Teatro do Oprimido permanece vivo em presídios, hospitais, escolas, campos e universidades. Boal (2009) afirma que todo ser humano é capaz de desenvolver cultura e senso crítico. Suas técnicas visam à libertação das camadas oprimidas na busca de uma sociedade sem opressores.

O TO apresenta-se como uma possibilidade emancipatória, um meio de desvencilhar-se dos mecanismos de controle e manipulação mercadológica entre Estado e sociedade, buscando promover justiça e igualdade humana. A história do TO encontra suas origens no Teatro de Arena, na década de 1950, quando Augusto Boal propunha uma ruptura com o teatro burguês e a nacionalização dos textos clássicos. Com o golpe ditatorial de 1964 e as atrocidades dele decorrentes, Boal passou a enfatizar ainda mais as características de cunho político em sua proposta teatral (Araújo, 2018).

Após anos de exílio, Augusto Boal retornou ao Brasil na década de 1980, com uma abordagem mais reestruturada, agregando estratégias artístico-pedagógicas em uma configuração multidimensional e assumindo os conceitos da Estética do Oprimido (Araújo, 2018). Desta maneira, a intervenção de uma pedagogia teatral no contexto de uma formação integral não pretende promover a formação de atores, mas sim de indivíduos capazes de adquirir consciência política e autonomia.

Por meio de uma alfabetização estética, Augusto Boal tensionou a prática do TO. Castro-Pozo (2011) explica que há uma “atrofia estética” nos sujeitos, um fenômeno causado pelo regime de trabalho pós-industrial. A educação estética do oprimido, por consequência, implica uma alfabetização midiática que visa ressignificar sentidos, oferecendo meios para que os oprimidos questionem seu papel de espectadores passivos. No TO, o espectador é ativo, tanto nas ideias quanto no corpo, atuando como *Sespect-ator* ao refletir sobre o que se discute em cena e propor mudanças sem usar opressão.

A estética do TO busca mostrar ao indivíduo comum (ator ou não ator) que todas as formas de arte são meios de perceber o mundo, não se limitando à palavra. Por meio de uma

educação popular, é possível apropriar-se de diferentes linguagens artísticas para transformar o cotidiano das pessoas (Castro-Pozo, 2011).

Segundo Boal (2008), todo teatro possui uma função política, sendo uma arte potencialmente transformadora, em especial no enfrentamento de opressões relacionadas às dominações de classe. Assim como Paulo Freire (1969) propôs uma pedagogia libertadora que reconhece o sujeito como parte integrante da sociedade, o TO busca combater a dominação de uma classe sobre outra, construindo a criticidade do sujeito social. Nesse contexto, o teatro na escola passa a ser percebido como uma prática pedagógica.

Araújo (2018) destaca que a aplicabilidade do Teatro do Oprimido e sua estética no território escolar tem se mostrado frutífera quando adota uma metodologia horizontalizada e democrática. Nesse caso, trata-se de um teatro que coloca em foco questões de opressões sociais, oferecendo um simulacro de possibilidades de libertação para essas problematizações.

Na construção da educação em tempo integral, a pedagogia teatral baseada na estética do oprimido intenciona alcançar direitos individuais e coletivos. Como a escola é uma das primeiras referências sociais, os indivíduos podem exercer os princípios de cidadania desde a infância. Na escola em tempo integral, os discentes expõem seus conflitos afetivos e descobrem a riqueza e o desafio de compartilhar espaços físicos e ideológicos de forma intensiva, já que passam mais tempo na escola do que em casa.

Embora o público-alvo deste estudo seja composto por crianças de seis e sete anos que ainda não estão preparadas para uma reflexão de alto teor político, é possível introduzir aspectos fundantes da estética e das técnicas do TO em recortes contextualizados ao universo cognitivo infantil. Essas técnicas podem atravessar os objetivos de aprendizagem, desenvolvendo a percepção do “eu”, do “outro” e do “nós”, construindo no indivíduo noções de justiça, igualdade e solidariedade.

As técnicas do Teatro do Oprimido podem ser adaptadas ao contexto escolar por serem pautadas em aspectos éticos, políticos, históricos e filosóficos, além de permitir que o estudante exercite o senso crítico por meio das práticas teatrais. Quando a proposta está direcionada à formação integral do indivíduo, é possível adotar conceitos da Estética do Oprimido.

Segundo Boal (2008), a estética do oprimido busca proporcionar aos participantes a experiência de que todas as manifestações artísticas podem ser articuladas. Isso não significa que o professor deva adotar a polivalência, mas sim que é possível incorporar a interdisciplinaridade de forma rica e significativa para a realidade dos discentes.

Simbolicamente, Boal utiliza o conceito metafórico de uma árvore para explicar como se estrutura essa estética. Nela, a palavra, o som e a imagem representam as diversas

possibilidades artísticas, sendo indissociáveis, desde as raízes até as folhas. Os frutos dessa árvore traduzem a multiplicação das práticas artísticas, e suas sementes devem retratar a solidariedade. Para ele, é preciso reconhecer não apenas as próprias opressões, mas também as alheias. (Boal, 2008).

As técnicas do TO estão representadas no tronco da árvore e são constituídas, primeiramente, por jogos que, de acordo com o autor, reúnem aspectos essenciais à vida em sociedade. Esses jogos possuem regras e leis necessárias ao convívio social, mas também necessitam de liberdade criativa. “Sem regras não há jogo, sem liberdade não há vida”. (Boal, 2008, p. 16).

Na proposta teatral realizada com as crianças, os jogos foram amplamente aplicados e adaptados às técnicas e à estética do TO, permitindo que personificassem suas ideias em cena aberta.

No Teatro do Oprimido, a barreira entre palco e plateia é rompida, permitindo que o espectador se torne ativo na busca de soluções para problemas relacionados à sua realidade. Como explica Boal (2008), essa prática é uma preparação para ações futuras que não apenas interpretam a realidade, mas buscam transformá-la.

Paralelamente, temos que repudiar a ideia de que só com palavras se pensa, pois que pensamos também com sons e imagens, ainda que de forma subliminar, inconsciente, profunda! Temos que repudiar a ideia de que existe uma só estética, soberana, à qual estamos submetidos - tal atitude seria nossa rendição ao Pensamento Único, à ditadura da palavra - que, como sabemos, é ambígua. (Boal, 2009, p. 16).

A pedagogia teatral articulada à estética do Teatro do Oprimido (TO) abre uma gama de possibilidades para a aplicação de técnicas adaptadas ao público infantil. Em um processo dialógico, é possível dar voz aos conflitos vivenciados pelas crianças, criando gradualmente condições para que possam, de forma contextualizada à sua realidade e ao seu alcance intelectual, desenvolver a formulação do pensamento político e crítico.

Nessa continuidade, os jogos teatrais e a dramatização infantil podem oferecer pistas sobre a percepção e a ótica do universo das crianças, bem como a forma com que lidam com situações opressivas ou opressoras. E sobretudo permitem ao professor conduzir as crianças à resolução de conflitos de forma saudável e ética.

Como já mencionado, a prática do TO aplicada ao público-alvo desta pesquisa utilizou conceitos da estética do oprimido e técnicas adaptadas, articulados às diretrizes curriculares da BNCC (Brasil, 2017) e do Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018). Essas práticas priorizam concepções relacionadas à dinâmica opressor x oprimido, explorando cenas que

fomentam discussões sobre condutas éticas e solidárias, com foco no desenvolvimento humano. Além disso, refletem como esses aspectos são representados a partir das vivências dos próprios estudantes.

No próximo capítulo, **C) A recuperação do processo vivido**, apresentaremos a descrição das práticas teatrais no âmbito da sala de aula desenvolvidas no cotidiano das crianças em tempo integral, começando pela **Proposta Inicial**. Em seguida, exploraremos **Reconstruindo a experiência em três blocos**, com ilustrações do processo; depois **D) Reflexões de fundo**; **E) Pontos de chegada**; e, por fim, encerraremos com as Considerações finais.

Capítulo 5 - C) A recuperação do processo vivido

Proposta Inicial

Inicialmente, a proposta buscava⁶ colaborar para o desenvolvimento de uma sequência didática que pudesse auxiliar professores no cotidiano da sala de aula, em especial no contexto da educação em tempo integral. Inspirada em vivências práticas e na experiência como docente e gestora pedagógica, a intenção principal era criar ações que apoiassem o docente ao longo do ano letivo, promovendo uma práxis alinhada aos currículos vigentes, e contribuíssem para a formação integral e socioemocional das crianças.

Ao ouvir as dificuldades relatadas pelos professores, especialmente em relação aos desafios socioemocionais trazidos pelos estudantes, pretendia-se estruturar uma abordagem baseada em experiências teatrais. Essa abordagem intentava oferecer um guia prático para os docentes, possibilitando que enfrentassem as demandas do ensino em tempo integral de forma estruturada e progressiva.

Como ponto de partida, concebia-se um esquema didático dividido em etapas, fases ou ciclos. Essa organização permitiria ao professor adaptar o planejamento às necessidades específicas de curto ou longo prazo, dentro de uma sequência didática que facilitasse a avaliação contínua do processo de ensino e aprendizagem.

Dada a dificuldade frequentemente expressa por professores ao trabalhar teatro com crianças menores, em especial aquelas do primeiro ano do Ensino Fundamental, a proposta era projetada para esse público específico. O plano centrar-se-ia na linguagem infantil e teria início com uma contação de histórias, que serviria como fio condutor para práticas teatrais, culminando na formação de cenas que representassem os contextos culturais, afetivos e sociais dos estudantes.

Cada etapa seria composta por práticas didáticas e teatrais articuladas às diretrizes curriculares, com ênfase nos aspectos da formação humana integral e socioemocional. O início de cada fase seria introduzido por uma contação de histórias, que atuaria como o elemento inicial para o desenvolvimento das práticas teatrais e para o alcance dos objetivos de aprendizagem previstos.

As temáticas e problematizações retiradas da história seriam transformadas em vivências cênicas. Essas vivências seriam enriquecidas com atividades artísticas interligadas

⁶ A descrição encontra-se no Pretérito Imperfeito do Indicativo por se referir a uma idealização inicial de proposta que não necessariamente foi aplicada na íntegra. Durante a leitura, será possível fazer um comparativo com a “reconstrução da experiência”, que remonta aos acontecimentos.

aos objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada etapa. Na primeira etapa, a proposta visava facilitar a transição entre os objetivos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com maior foco em aspectos sociais, trabalhados por meio de práticas teatrais.

Ao término de cada fase, imaginava-se que seria montada uma ou mais cenas que representassem os aprendizados acumulados até aquele momento. As cenas poderiam tanto recriar a história original quanto apresentar criações coletivas que dialogassem com os temas e objetivos explorados durante a etapa.

Com o desenvolvimento de quatro fases, seria possível gerar uma pequena representação teatral composta por cenas interligadas. Essas cenas poderiam, ou não, formar uma sequência dramática com início, meio e fim, sendo opcional a apresentação formal em formato de espetáculo. O enfoque principal seria garantir que as cenas refletissem as problematizações do contexto dos estudantes, a contação de histórias e os objetivos estipulados para cada fase.

A avaliação deveria ser contínua, com realinhamentos frequentes ao longo do processo. Isso proporcionaria ao professor a liberdade de revisitar e adaptar as práticas de acordo com as necessidades do grupo. A criação de cenas pelos estudantes serviria como um indicador de aproveitamento, permitindo que professor e alunos refletissem conjuntamente sobre os aprendizados construídos.

A proposta não deveria ser engessada, mas flexível, permitindo ao professor moldá-la às especificidades do seu contexto escolar. Baseada em experiências positivas vivenciadas ao longo da prática docente, a partilha dessas ações buscava despertar possibilidades estratégicas de ensino que contribuíssem para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Ao finalizar uma fase, imaginava-se que uma nova poderia ser iniciada com a mesma intencionalidade. A contação de histórias, nesse novo momento, poderia tanto dar continuidade à narrativa anterior quanto introduzir uma nova dramaturgia. O professor teria a liberdade de escolher uma história já existente, criá-la de forma independente ou desenvolvê-la em colaboração com os estudantes. Essa última abordagem, ao permitir a inclusão de problematizações vivenciadas pelos próprios alunos, conferiria à narrativa um caráter mais representativo e personalizado.

As histórias poderiam ser extraídas de diversos gêneros literários, como textos teatrais, livros infantis, poemas, parlendas, entre outros, desde que respeitassem a linguagem e a faixa etária das crianças. O ponto central seria garantir que a dramaturgia estivesse alinhada aos objetivos de aprendizagem e à temática do processo.

Desta maneira, a proposta assumiria a seguinte sequência: contação de histórias; práticas da linguagem teatral distribuídas ao longo das aulas do curso letivo, articuladas aos objetivos de aprendizagem e às situações apresentadas na narrativa; e, finalmente, a criação de uma cena teatral que pudesse representar a história original ou algo novo concebido pelos estudantes. O planejamento contemplaria quatro fases, cada uma gerando, no mínimo, uma cena teatral significativa.

Além de auxiliar no processo de planejamento bimestral, semestral ou anual, a proposta permitiria ajustes necessários ao longo do percurso, garantindo maior flexibilidade e adequação às demandas específicas que surgissem durante o desenvolvimento das atividades.

Na prática, a aplicação, no âmbito da presente pesquisa, foi limitada a uma única contação de histórias, ainda que a intenção inicial fosse realizar quatro contações, cada uma destinada a iluminar um bimestre. Entretanto, o tempo disponível para a pesquisa impossibilitou a execução dessa proposta mais ampla. Apesar dessa limitação, a intervenção com apenas uma contação de histórias revelou-se promissora e trouxe resultados significativos.

5.1 Reconstruindo a experiência em três blocos

Para facilitar a compreensão do processo, apresentaremos a descrição das aulas de teatro aplicadas, organizadas em ordem cronológica e divididas em três blocos, cada um composto por quatro semanas. Em cada bloco, serão descritas as principais atividades artísticas (teatrais) desenvolvidas, os objetivos de aprendizagem associados a essas práticas e como essas atividades dialogaram com as bases teóricas, filosóficas e curriculares que fundamentaram o trabalho.

Além disso, a cada descrição das práticas realizadas com as crianças, serão destacados os pontos de sucesso e as fragilidades observadas durante o processo. As atividades foram nomeadas para facilitar a compreensão das ações didáticas. Cabe ressaltar que não foi possível descrever todas as atividades aplicadas, pois, nesta proposta, se faz necessário sintetizar a experiência. Ademais, algumas dessas atividades foram inspiradas ou adaptadas a partir de técnicas dos autores já discutidos, mas nem sempre aparecem com suas denominações originais.

5.2 Primeiro bloco (1ª, 2ª, 3ª e 4ª semana)

A contação de história

A contação de história foi realizada de forma teatralizada, com a utilização de recursos do teatro de bonecos, confeccionados com palitinhos de madeira. A sonoplastia foi criada com o uso de objetos cênicos e reforçada por ilustrações impressas, organizadas separadamente por cenas. À medida que a narração se desenrolava, as crianças tinham a oportunidade de apreciar as ilustrações que complementavam visualmente os eventos narrados.

Esses materiais foram desenvolvidos de maneira intencional, pensando em sua reutilização em outras atividades ao longo do processo pedagógico. Durante a atividade, as crianças se mostraram extremamente atentas, demonstrando grande interesse pela trama e interagindo positivamente com os elementos visuais e sonoros apresentados.

Figura 3: Contação de história



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Iniciou-se, a partir de então, uma série de atividades organizadas em sequência didática, com o objetivo de promover experiências voltadas para a formação social, cognitiva, afetiva e motora. Essas atividades também estimularam a curiosidade, a criticidade e a interação dinâmica, consubstanciadas em práticas de diálogo, escuta e partilha.

Foram desenvolvidos jogos teatrais, práticas artísticas, estímulos à autopercepção, à percepção do outro e à percepção do coletivo, além de atividades de dramatização, avaliação e diagnóstico buscando integrar esses elementos de forma coerente com os objetivos pedagógicos propostos.

Atividade: “Gosto, não gosto, porque...”

Como introdução, com o objetivo de avaliar o interesse e a compreensão da história “**A Escola da Bicharada**”, além de oportunizar a formulação de questionamentos sobre o enredo, foi realizada a atividade denominada “**Gosto, não gosto, porque...**”. A proposta consistiu em selecionar coletivamente cenas da história que foram anexadas ao quadro de forma visível para toda a turma.

As crianças foram convidadas a se posicionar à frente para expressarem suas opiniões sobre cada cena, justificando seus pontos de vista. Para isso, receberam um pequeno objeto contendo um símbolo inspirado em códigos de redes sociais (gosto/não gosto), utilizando-o para indicar suas preferências em relação às situações retratadas nas cenas. Durante a análise, os alunos discutiram as cenas e refletiram sobre as situações conflituosas presentes na narrativa.

Essa prática atende ao objetivo de “**críticidade**”, uma das “**Seis Dimensões de Aprendizagem**” previstas na BNCC, que preconiza:

Esta dimensão refere-se às percepções que os levem a novas compreensões do espaço em que vivem, estabelecendo relações entre as diversas experiências, manifestações artísticas e culturais, estimulando pensamento propositivo envolvendo aspectos sociais e culturais. (Brasil, BNCC, 2017, p. 194-195).

Durante a atividade, as crianças analisaram as cenas, expuseram suas dúvidas, refletiram sobre o comportamento das personagens e levantaram questionamentos sobre o bioma Cerrado. Além disso, emitiram opiniões próprias, mostrando engajamento e demonstrando habilidades críticas e reflexivas em relação aos conteúdos abordados.

O resultado foi bastante interessante, com avaliações diversificadas, abrangendo desde a atitude dos protagonistas até a ilustração da história. O exercício revelou-se rico no que diz respeito à diversidade de opiniões, demonstrando que os alunos compreenderam a totalidade do drama apresentado.

Figura 4: “Gosto, não gosto, porque” - atividade teatral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Atividade: “Que bicho sou eu”

Relacionada às características físicas dos personagens, foi proposta uma atividade que integrava expressão corporal e jogos cênicos. As crianças participaram do jogo denominado “**Que bicho sou eu**”, em que dois grupos, simultaneamente, precisavam adivinhar qual animal da história ou pertencente ao bioma Cerrado estava sendo representado por meio de mímicas.

A atividade incentivou o uso do corpo e da voz, ampliando a vivência teatral. O animal a ser representado era sussurrado secretamente pela professora no ouvido do aluno escolhido, que, em seguida, executava a pantomima para os demais colegas.

Figura 5: “Que bicho sou eu” - atividade teatral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A atividade da prática teatral atendeu ao objetivo do campo: Traços, sons, cores e formas (Brasil, BNCC, 2017, p. 194-195), que visa relacionar-se com outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.

A dinâmica proporcionou momentos de descontração e interação, permitindo que os estudantes explorassem características dos animais enquanto desenvolviam habilidades motoras, criatividade e trabalho em equipe. Para além, o exercício favoreceu a percepção corporal e a integração entre os participantes, enriquecendo o processo de ensino por intermédio da ludicidade.

Não foi imputado às crianças o caráter de uma análise sobre o que interpretavam, predominando o ato de brincar, que, de acordo com os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil, “amplia e diversifica o acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais”. (Brasil, BNCC, 2017, p. 38).

Atividade: “Brincadeira da vida”

Durante o processo, foram incorporadas diversas atividades que utilizaram palavras, sons e significados como estímulos integrados. Um exemplo é o exercício denominado **“Brincadeira da vida”**, inspirado na tradicional brincadeira “forca”. Nesse jogo, as crianças tentavam adivinhar palavras ocultas, de acordo com o número de letras. À medida que acertavam, as letras iam sendo reveladas e formando a palavra; quando erravam, um boneco ia sendo desenhado progressivamente.

O recurso utilizado foi simples: quadro e pincel. Essa dinâmica serviu como uma introdução ao tema que foi trabalhado ao longo da aula, proporcionando múltiplos benefícios ao processo de aprendizagem. Para as crianças do **primeiro ano do Ensino Fundamental**, o exercício reforçava o reconhecimento das letras, sua fonética e significados, ampliando o vocabulário e colaborando com o processo de letramento. Além disso, a atividade estimulou o raciocínio por meio da decodificação de signos linguísticos e promoveu a cooperação em grupo.

Na prática descrita, as palavras **“amor”** e **“família”** foram utilizadas na dinâmica, com o objetivo de abordar aspectos emocionais e a percepção da família como um grupo social fundamental. Após o exercício, foi realizada uma roda de conversa em que as crianças puderam expressar ideias e sentimentos sobre as palavras. A palavra **“amor”** foi associada a um sentimento de reconhecimento e valorização dos membros familiares, gerando uma reflexão sensível e compartilhada entre os estudantes.

Essa proposta, simples em sua execução, mostrou-se rica em suas possibilidades de aprendizagem, integrando alfabetização, cognição, expressão emocional e socialização de forma criativa e significativa.

Figura 6: “Brincadeira da vida” - atividade teatral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Atividade: “Eu conto, tu recontas”

Outra prática relevante para o desenvolvimento das habilidades argumentativas orais e de organização narrativa em sequência causal e temporal foi o exercício **“Eu conto, tu recontas”**. A atividade consistiu em recontar o resumo da história narrada, utilizando as imagens das cenas como suporte visual, com foco na estrutura sequencial de início, meio e fim.

As cenas principais da história foram fixadas na parede da sala de aula. Inicialmente, as páginas ficaram viradas, de modo que o conteúdo não era visível. À medida que as crianças recontavam a história, as ilustrações correspondentes eram reveladas. Esse processo proporcionou um momento dinâmico e colaborativo, no qual os estudantes trabalharam sua memória, capacidade de síntese e oralidade.

A atividade não apenas reforçou a compreensão da trama, como também estimulou a criatividade e a atenção aos detalhes narrativos, promovendo uma experiência lúdica e pedagógica que conectou linguagem verbal e visual de maneira significativa.

Figura 7: “Eu conto, tu recontas” - atividade teatral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Essa atividade foi baseada no Campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que visa:

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação. (Brasil, BNCC, 2017, p. 55).

É importante salientar que a disposição das carteiras na sala de aula foi propositalmente organizada para a execução de duas atividades sequenciais, denominadas “Brincando com os personagens da história” e “Montando novos pares familiares”.

Atividade: “Brincando com os personagens da história”

Em duplas, as crianças receberam nove personagens da história “**A Escola da Bicharada**”, confeccionados em palitinhos de madeira. Na primeira atividade, elas tiveram a liberdade de recontar a história ou criar um novo enredo utilizando os bonecos.

O objetivo dessa prática foi estimular uma interação de forma livre, na qual a criança manipula objetos, dando vida a eles. Foi utilizado apenas o trabalho manual e o uso da voz para animar os personagens. Durante a atividade, as crianças interagiram entre si, sem a imposição de regras rigorosas para a condução dramática.

Atividade: “Montando novos pares familiares”

A segunda proposta teve como objetivo estimular as crianças a perceberem os padrões na constituição familiar representados pelos bonecos de palito da história “**A Escola da Bicharada**”. As famílias eram compostas por três duplas: pai e filho macaquinho, mãe e filha passarinha, e avó e neto lagartixa. Além disso, outros três animais – tatuzinho, lobo-guará e tamanduá-bandeira – foram propositalmente entregues às crianças sem membros familiares.

Questionou-se às crianças se todos os animais pertenciam a grupos familiares e, rapidamente, notaram que alguns estavam “órfãos”. Em seguida, perguntou-se se havia uma forma de resolver o problema e, caso houvesse, como seria.

As respostas foram extremamente interessantes, pois a maioria dos estudantes propôs soluções semelhantes. Cada família já constituída passou a adotar um animal de espécie diferente. Por exemplo, o pai e o filho macaquinho adotaram o tatuzinho, a mãe e a filha passarinha acolheram o tamanduá-bandeira, e a avó e o neto lagartixa adotaram o lobo-guará, criando novos padrões familiares.

Figura 8: “Montando novos pares familiares 1” - atividade teatral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Além de promover a ludicidade e dar vida aos personagens, os jogos contribuíram para a percepção das diversas noções de grupos sociais, com enfoque na escola e na família. A prática auxiliou na compreensão das diferentes possibilidades de constituição familiar, incluindo, por exemplo, avós, mães e pais solo, além de estimular o entendimento da adoção como uma forma legítima de configuração familiar.

Por meio dos membros familiares das espécies de animais representados na história, as atividades fomentaram a tolerância e o respeito por grupos sociais de diversas naturezas, promovendo o reconhecimento da pluralidade das relações familiares e sociais.

Figura 9: “Montando novos pares familiares 2”- atividade teatral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A proposta da prática descrita atende a duas das Seis Dimensões do Conhecimento (Brasil, BNCC, 2017, p. 194-195), consubstanciadas na “Criação” e na “Crítica”, que visam proporcionar o fazer artístico, investigando, com intencionalidade, a materialidade estética, os sentimentos, as ideias e as representações que permeiam o processo de decisões, desafios, conflitos, negociações e inquietações. Essas dimensões impulsionam os estudantes a novas compreensões do espaço em que vivem, por meio de diversas experiências artísticas, culturais e sociais.

Além disso, está alicerçada nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil (Idem, p. 38), especificamente no aspecto do “Conhecer-se”, que busca construir uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, da instituição escolar e do contexto familiar e comunitário.

É relevante enfatizar que existe uma diversidade nos padrões familiares presentes na escola investigada nesta pesquisa. Há crianças cujos responsáveis legais são apenas avós, mães ou pais solo, além de casos de adoção. Essas situações são justificadas por diversos motivos, como falecimento (inclusive em decorrência da pandemia de Covid-19), divórcios e casos de abandono.

Atividades: “Teatro de bonecos”

A atividade descrita também teve como objetivo inicial introduzir aspectos das práticas do teatro de bonecos, incluindo, desta vez, a noção de plateia. A proposta foi iniciada com um diálogo sobre o significado de apreciação, dando início ao contato com outros elementos da linguagem cênica e trabalhando o teatro como um meio de comunicação no qual o público recebe informações de quem está em cena.

A proposta atende ao objetivo do Currículo em Movimento: “Desenvolver a percepção sobre formas distintas de manifestações do teatro em diferentes contextos, conhecendo aspectos de formação de plateia” e “variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas”. (Currículo em Movimento - DF, 2018, p. 58).

Para mais, está fundamentada nos Objetos de Conhecimento: Elementos da Linguagem, estabelecidos pela BNCC (2017), que norteiam as habilidades propostas:

(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional. Elementos da linguagem. (Brasil, BNCC, 2017, p. 203).

Foi apresentada às crianças a narração em áudio (*podcast*) de “A Escola da Bicharada”, enriquecida com uma diversidade de efeitos sonoros. A proposta teve início com a escuta atenta do áudio, seguida de uma experimentação no pequeno teatro de empanada, que é um teatro pequeno de madeira onde se manipula o boneco. Durante a atividade, um grupo desempenhava o papel de plateia, enquanto o outro dramatizava a encenação utilizando os bonecos de palitinho, seguindo a narração em áudio das cenas da peça.

Após a primeira rodada, os grupos trocaram de posição: aqueles que haviam atuado com os bonecos tornaram-se plateia, e os que inicialmente compuseram a plateia tiveram a oportunidade de atuar com os bonecos no pequeno teatro.

Figura 10: “Teatro de bonecos” - atividade teatral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

As crianças demonstraram muito interesse: todas queriam participar e adoraram o áudio. Contudo, ficou evidente que o trabalho coletivo ainda se encontrava em desenvolvimento. As atividades foram marcadas por muitos conflitos entre os estudantes, um indicativo de que o “eu” ainda era um fator determinante. E não apenas nesta atividade, mas em todas que exigiram a presença e interação com o outro, os conflitos relacionados a preferências e ideias mostraram-se constantes e tensos.

Embora as relações baseadas em disputas, como concorrer por um personagem, por um objeto cênico ou garantir ser o primeiro da fila ou a experimentar uma prática artística, promovam um ambiente estressante para o professor, é fundamental compreender que tais situações são coerentes com a etapa de desenvolvimento dos sujeitos. Essa fase está relacionada aos **Estágios do Personalismo**, descritos na linha teórica walloniana que fundamenta a presente pesquisa.

Segundo Mahoney (2006), essa fase é marcada pela exploração de si mesmo como um ser distinto dos outros, inaugurando o processo de edificação da própria subjetividade. Tal desenvolvimento ocorre por meio da oposição, como já mencionado anteriormente, (expulsão do outro) e, simultaneamente, da sedução (assimilação do outro), manifestando-se em imitação e cópia de atitudes daqueles que as crianças admiram. É nesse período que se inicia o processo de diferenciação entre o “eu” e o “outro”; logo, é natural que as crianças queiram disputar prioridades individuais e se opor ao outro.

As vivências observadas no cotidiano da sala de aula confirmaram as problematizações frequentemente levantadas pelos pares docentes, que contribuíram com relatos sobre as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar. De fato, as crianças exacerbam as expressões emocionais e deixam claras suas vontades e necessidades que, embora possam parecer conflituosas, fazem parte do processo formativo diante do grupo. Isso reafirma a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, que só podem ser aprimoradas por meio de práticas contínuas e intencionais.

Para encerrar o primeiro bloco, outras atividades foram planejadas para equilibrar os aspectos das práticas coletivas e sociais. O trabalho em grupo ou em equipe revelou-se uma estratégia eficaz para promover a conscientização sobre convivência e boas relações sociais, um aspecto marcante nas práticas desenvolvidas utilizando a linguagem teatral. As próximas atividades descritas contribuíram para a autopercepção e o entendimento das regras sociais.

Atividade: “Painel das regras”

Ainda que as regras de convivência já tivessem sido estabelecidas com o auxílio de diálogos e esclarecimentos sobre os limites que interferem no convívio com outras pessoas, percebeu-se que a repetição fazia parte do processo educativo. Para reforçar as normas e facilitar sua internalização, foi apresentado às turmas um painel ilustrado com imagens e situações corriqueiras vivenciadas por eles no cotidiano das aulas.

À medida que os rompimentos das normas ou dos acordos de convivência ocorriam, os descumprimentos eram sinalizados no painel. A visualização concreta dessas infrações teve como objetivo estimular a autorregulação das crianças e favorecer uma reflexão constante sobre o impacto de suas ações no coletivo.

Figura 11: “Painel das regras” - atividade para aula de teatro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Foram elencadas imagens que representavam: o respeito à escuta; a relevância do diálogo na resolução de conflitos, enfatizando a proibição de agressões físicas e verbais; a importância de incluir os colegas nas brincadeiras e atividades; o respeito aos pertences e objetos pessoais dos estudantes e professores; além do cuidado com o patrimônio escolar.

Ao apresentar o painel às crianças, foi realizado um momento de diálogo no qual as regras foram pontuadas e justificadas. Foi explicado que as normas tratavam de um bem coletivo e que, com a ajuda de atitudes colaborativas, todos seriam beneficiados, a exemplo da história “**A Escola da Bicharada**”. As crianças foram incentivadas a se expressar livremente e contribuíram para a elaboração de outras regras e situações que vivenciavam no cotidiano.

As regras de convivência alinharam-se aos Direitos de Aprendizagem, abrangendo as dimensões “conhecer, participar e expressar” (Brasil, BNCC, 2017, p. 38) e os Campos de Experiência, como “O eu, o outro e o nós”, que têm como intencionalidade ensinar as crianças a conviverem entre adultos e pares em grupo, ampliando o conhecimento de si mesmas e do outro. O objetivo era fomentar o respeito às diferenças, a participação ativa no planejamento e na formulação de regras das aulas, bem como a tomada de decisões e o posicionamento crítico. (Idem).

Em várias rodas de conversa, as crianças se expressaram como sujeitos dialógicos, sensíveis às próprias necessidades, emoções e sentimentos. Um dos objetivos desses momentos de diálogo e escuta era estimular as crianças a edificarem novas relações baseadas no respeito à diversidade, agindo com solidariedade no grupo. A convivência permitiu que conhecessem e respeitassem as regras do convívio social.

Figura 12: Diálogo em roda sobre as regras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Atividade: “Criando cenários”

Essa prática mostrou-se muito interessante, já que motivou reflexões sobre o valor do diálogo nas decisões coletivas entre os estudantes. A turma foi dividida em grupos de aproximadamente cinco crianças, que tinham como tarefa escolher uma cena de “A Escola da Bicharada” para desenharem, de forma coletiva, um único cenário em uma cartolina branca, a ser utilizado no teatro de bonecos posteriormente.

Após os diálogos sobre coletividade, respeito, partilha e solidariedade, as crianças demonstraram maior habilidade para resolver problemas, o que ficou evidente durante a atividade. Elas definiram as escolhas de forma democrática. Foi explicado que prevaleceria o desenho da cena votada pela maioria dos integrantes do grupo e que, caso a sugestão de um estudante não fosse a escolhida, ainda assim seria importante participar e colaborar com o exercício. A intenção era ensinar que aceitar a decisão da maioria faz parte do convívio coletivo e não invalida a contribuição individual.

Outro aspecto enriquecedor da atividade foi a necessidade de os estudantes decidirem coletivamente como seria o desenho, quem desempenharia cada parte da tarefa e como se daria a produção em grupo. O resultado foi extremamente surpreendente: todos colaboraram, compreenderam o objetivo do exercício e demonstraram amadurecimento em suas interações.

Figura 13: “Criando cenários” - atividade teatral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Essa prática dialoga com a segunda competência específica de Linguagens para o Ensino Fundamental:

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (Brasil, BNCC, 2017, p. 65).

Atividade: “Diário de bordo”

Enquanto desenvolviam a atividade da criação dos desenhos de cenários, cada criança foi chamada individualmente para falar sobre suas preferências pessoais, como personagens favoritos e animais de estimação. Sem que soubessem, foi entregue a cada uma, na aula seguinte, um pequeno caderno com imagens que representavam as escolhas relatadas durante a conversa. O propósito dessa ação foi a customização da capa de um diário de bordo. As crianças vibraram com a atividade, sentindo-se valorizadas e únicas.

Então, customizaram a capa de seus diários livremente, utilizando texturas, cores, recortes e outros materiais, desenvolvendo os Campos de Experiência: Traços, sons, cores e formas, ao se expressarem através de atividades manuais com diferentes materiais. Além disso, essa etapa dialogou com o desenvolvimento de aprendizagem “Conhecer-se”, ao estimular a construção da identidade pessoal, social e cultural das crianças, promovendo uma imagem positiva de si mesmas e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências vivenciadas na instituição escolar (Brasil, BNCC, 2017, p. 38).

A atividade ainda atendeu à habilidade (EF15AR23): “Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas” (Idem, p. 38).

Figura 14: Diário de bordo - atividade teatral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

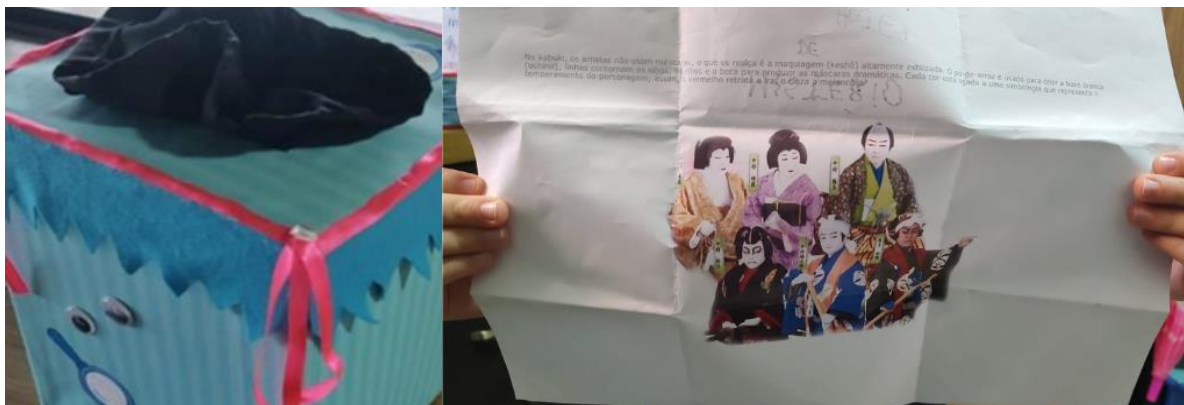
O diário de bordo torna-se um recurso didático rico em possibilidades de utilização. Além de ser um registro pessoal que se utiliza de desenhos e colagens, funciona como instrumento que facilita reflexões sobre o que as crianças vivenciam na escola, com registros das suas experiências, promovendo aspectos da formação de estilo e identidade.

O diário de bordo é um recurso didático comumente utilizado por atores e dançarinos durante o processo de construção artística. Sua aplicação no ambiente escolar pode ser versátil e criativa, operando de inúmeras formas, cabendo ao professor decidir a melhor maneira de aproveitá-lo.

Atividade: “Caixa do mistério”

Outra atividade desenvolvida, encerrando o primeiro bloco, foi a dinâmica denominada “Caixa do mistério”, cujo objetivo é instigar a curiosidade acerca de um novo assunto. Essa atividade é bastante versátil e pode ser aplicada em diferentes situações. Para trabalhar o tema da diversidade cultural e das emoções no teatro, a caixa foi apresentada às crianças como uma estratégia para despertar a curiosidade.

Figura 15: “Caixa do mistério” - atividade teatral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Quando a “Caixa do mistério” foi apresentada, as crianças ficaram extremamente animadas. De dentro da caixa foi retirada uma imagem do teatro japonês Kabuki, que apresentava atores maquiados com representações arquetípicas de sentimentos como raiva e medo. Foram explicadas questões territoriais e culturais, como a localização do Japão em um mapa-múndi infantil, além de uma breve introdução às características dessa modalidade teatral.

Ao final da aula, todos puderam retirar um brinde de dentro da caixa: um pequeno adesivo de um mapa-múndi infantil para colar no diário de bordo. Ademais, as crianças desenharam as expressões “raiva” e “tristeza” no caderno, associando a atividade a um exercício prévio em que haviam participado de jogos de expressão teatral para representar emoções como alegria, raiva e vergonha.

Essa intervenção foi baseada no conteúdo: “Perceber o teatro como fonte de cultura e sua relação com a história, respeitando as diversidades étnicas, religiosas, culturais e sociais” (Distrito Federal, Currículo em Movimento, 2018, p. 58), ampliando a percepção de mundo e a territorialidade dos estudantes, além de apresentar o teatro como uma linguagem universal para a representação das emoções.

Figura 16: Atividade no diário de bordo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Quando pensamos em atividades artísticas para crianças visando apenas à prática ou à técnica, sem considerar os aspectos da formação integral e social, aumentamos as chances de nos frustrarmos como professores. Isso ocorre porque, inevitavelmente, elas irão manifestar diversos conflitos diante das mais variadas situações. Em razão disso, é essencial antecipar tais desafios, incorporando aspectos formativos às atividades propostas.

Esse é exatamente o ponto desafiador da ação formadora na perspectiva socioemocional. No entanto, as crianças possuem algo extremamente poderoso: o interesse pelo lúdico e pela fantasia. É por meio dessa via que devemos alcançá-las. Compreender esse processo é fundamental para administrar adequadamente as ações didáticas, evitando que o ambiente se torne caótico e desgastante para o grupo.

É necessário lembrar e aceitar que o conflito é um momento fértil no processo formativo das crianças. Mesmo que a condução desse momento seja trabalhosa para o professor, é repleto de possibilidades e riquezas pedagógicas. Trata-se de uma oportunidade valiosa para estabelecer regras e limites que favoreçam a colaboração e as relações entre as crianças, promovendo seu desenvolvimento socioemocional.

5.3 - Segundo bloco (5ª, 6ª, 7ª e 8ª semana)

As atividades do segundo bloco foram direcionadas para práticas cênicas cada vez mais alicerçadas nos jogos teatrais, baseadas nos métodos de Viola Spolin e Augusto Boal, com o objetivo de culminar na elaboração de uma cena ao final da fase. Paralelamente aos jogos, foram realizadas atividades complementares, como registros de experiências no diário de bordo, exercícios de expressão corporal e vocal com maior ênfase, práticas de diálogo e escuta ativa, além da inserção de arte e tecnologia, com a postagem de trabalhos em *blog*.

Embora o objetivo final dessa fase seja a criação de uma ou mais cenas, a proposta não está voltada para a formação de atores. O foco é a formação integral e socioemocional dos sujeitos. Assim, não se pretende desenvolver aspectos técnicos, como projeção vocal ou virtuosidade na interpretação cênica, embora esses exercícios também tenham sido aplicados.

Mesmo que muitas crianças demonstrem grande disponibilidade para o jogo e aceitem o convite à cena, é essencial que não sejamos avaliadores ou juízes de seus desempenhos dramáticos. O objetivo principal é, por meio da ludicidade cênica, fomentar o desenvolvimento da identidade individual e coletiva. Esse estágio buscou promover a criticidade e incentivar ações positivas na resolução de conflitos, colaborando diretamente para a construção e o fortalecimento das habilidades socioemocionais das crianças.

Viola Spolin (2003) desenvolve sua pedagogia teatral valorizando, sobretudo, os aspectos da espontaneidade, com destaque para a improvisação teatral. O elemento mais importante é promover o envolvimento genuíno dos estudantes no enfrentamento das propostas do jogo, preservando suas intencionalidades. Na presente proposta, as reflexões e os diálogos coletivos foram introduzidos apenas em um segundo momento, após a realização dos jogos. As crianças expressaram suas ideias por intermédio de rodas de conversa ou registros no diário de bordo, abordando as problematizações levantadas durante as atividades.

Atividade: “Aquecimento vocal, vogal”

O exercício denominado “Aquecimento vocal, vogal” foi vinculado à atividade “Vida”, já mencionada no primeiro bloco. À medida que os exercícios de adivinhação e descoberta de significados de palavras iniciadas com vogais eram desenvolvidos, foram combinados com práticas de aquecimento e projeção vocal. Essa abordagem dialoga com os objetivos previstos no “Campo de Experiência: Traços, sons, cores e formas”, que estabelece:

“Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos [...], percebendo-os como forma de expressão individual e coletiva [...]. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal”. (Brasil, BNCC, 2017, p. 55).

Figura 17: “Aquecimento vocal, vogal” - atividade teatral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Em conexão com o letramento, o diário de bordo foi amplamente utilizado para que as crianças pudessem representar, por meio da escrita ou do desenho, o significado de novas palavras ou sentimentos. A expressão corporal foi aplicada sempre antes dos jogos teatrais, assim como os exercícios de aquecimento vocais. Um exemplo é a atividade denominada “Bolinha imaginária”, uma prática que trabalha o alongamento corporal, identificando partes

do corpo, articulações, possibilidades de movimento, pantomima e a percepção de peso (leve e pesado) de forma lúdica.

Atividade: “Bolinha imaginária”

Nessa atividade, as crianças imaginaram uma bolinha que passeava por todo o corpo. A professora conduziu a imaginação delas, narrando os espaços, as formas e os ritmos da bolinha. De forma lúdica, a bolinha ganhava peso e textura durante o exercício. A prática combinou diversas qualidades em um único exercício, contemplando aspectos da prática teatral com base nos objetivos do Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018, p. 58), que prevê: *“Exercitar a criatividade por meio do faz de conta e imitação, utilizando o corpo”*.

Figura 18: “Bolinha imaginária” - atividade teatral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Os exercícios de expressão corporal foram associados a atividades vocais e à criação de personagens baseados em “A Escola da Bicharada”, na atividade denominada “Encontro dos personagens”. O exercício teve início com trabalhos corporais que exploravam a espacialidade, utilizando deslocamentos das ações corporais e explorando diversos níveis e direções básicas, como frente, atrás, lados, curvas, círculos e zigue-zague, além de movimentos com diferentes tempos: rápido, lento e pausado. (Distrito Federal, Currículo em Movimento, 2018, p. 86).

Atividade: “Encontro dos personagens”

Durante a atividade, os comandos eram dados pela professora e as crianças executavam movimentos e sons de acordo com o personagem escolhido, podendo ser uma escolha feita pela própria professora ou pelas crianças.

Figura 19: “Encontro dos personagens” - atividade teatral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Quando as crianças alcançavam características corporais dos personagens, elas encenavam, de forma dramatizada, um encontro entre os personagens em um determinado espaço cênico relacionado ao contexto da história. Por exemplo, no caso de “A Escola da Bicharada”, as crianças desempenhavam seus papéis como bichos, e no espaço imaginário do “pátio da escola”, encenavam conversas durante o recreio, evocando lembranças sobre o tempo em que a escola era separada por espécies. Tudo isso era feito de forma espontânea e improvisada.

Essas práticas atendiam ao Campo de Experiência: Corpo, gestos e movimentos, que prevê: “Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio”. (Brasil, BNCC, 2017, p. 54). Além disso, contemplavam a habilidade (EF15AR22): “Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral [...]”. (Idem, p. 203).

Para mais, uma série de jogos teatrais foi adaptada e desenvolvida com base nos exercícios da técnica “Improvisação para o Teatro”, de Viola Spolin (2003), tal como a atividade “Onde”, “quem” e “o que”. Essa técnica foi aplicada em diversos contextos: mímicas com adivinhações, narração de histórias, cenas com substituição de atores e cenas improvisadas. As atividades progrediam de ações mais simples para ações mais complexas, sendo iniciadas de forma isolada e depois combinadas em uma única cena.

Atividade: “Onde”, “quem” e “o que”

O jogo consistiu em representar, com o auxílio de mímicas, um ambiente, enquanto a plateia tentava adivinhar o local. Exemplos de ambientes sugeridos incluíam: cemitério, parque de diversões, praia, shopping, lua, entre outros. Posteriormente, outras ações foram adicionadas, como identificar quem estava naquele espaço (ex.: astronauta, professor, rei, extraterrestre, pipoqueiro) e o que estavam fazendo (ex.: pular, correr, roubar, salvar, assustar). As combinações sorteadas criavam cenários cômicos e inusitados, como: lua, rei e roubar.

As crianças no “palco” combinavam uma cena utilizando mímicas e sons, sem o uso de palavras. A plateia tentava adivinhar “Onde, quem e o que”. Durante essa etapa, foi delimitado o espaço da sala de aula, simulando um pequeno teatro: cadeiras organizadas para representar a plateia e um retângulo marcado no chão com fita para simbolizar o palco. Esse arranjo introduziu as primeiras noções espaciais do teatro, considerando, sobretudo, a proporcionalidade adequada ao tamanho e às necessidades das crianças.

Figura 20: “Onde”, “quem” e o “que” - atividade teatral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas na aplicação dos jogos residiu em conter a ansiedade das crianças durante as práticas. Elas geralmente demonstravam muita empolgação, o que fazia com que se antecipassem aos outros colegas, gerando conflitos, como disputar para serem as primeiras a participar da atividade ou brigar pelo personagem de que mais gostavam. Essas disputas frequentemente envolviam elevação da voz ou até mesmo interação física entre os colegas. Sem dúvida, administrar toda essa energia demandava paciência e sensibilidade.

Para minimizar essas situações, foi essencial lembrar constantemente às crianças sobre as regras de convivência e do jogo em questão. Uma forma eficiente de organizá-las era solicitar que permanecessem sentadas em seus lugares na plateia. A ordem de participação era determinada de acordo com a sequência das fileiras da plateia, e a organização prévia de uma média de cenas, ajustada ao tempo disponível para a aula, permitiu que todos participassem.

Ilustrativamente, em uma sala com 20 estudantes, podiam ser formadas fileiras de quatro a cinco cadeiras. Os estudantes eram chamados ao palco seguindo a ordem das fileiras, garantindo uma dinâmica mais fluida. Além disso, deixava-se claro que a participação deveria ser espontânea e voluntária. As crianças eram orientadas a se sentirem confortáveis em dizer “não” sem medo de retaliações, o que tornava o jogo mais interessante e ajudava a evitar tensões desnecessárias.

Outro ponto importante foi esclarecer que não havia problema algum em estar na plateia como espectador, desde que os estudantes compreendessem que essa também era uma forma

válida de participação. Isso evitava que interpretassem a escolha como uma opção de não fazer a aula. Para as disputas por papéis, foi explicado que, em algumas atividades, nem sempre seria possível escolher o personagem, a menos que a proposta específica permitisse isso. E caso algum estudante não quisesse interpretar determinado personagem, poderia ceder sua vez a um colega.

Atividade: “Resolvendo o problema”

Com o objetivo de abordar os conflitos apresentados na história e propor soluções possíveis, foi desenvolvida a atividade *“Resolvendo o problema”*, adaptada à linguagem infantil. Inspirada em práticas da técnica do Teatro do Oprimido (Boal, 2008), a proposta consistia em trabalhar problematizações contidas na dramaturgia, montando cenas que representassem essas adversidades. Após a execução da cena, os participantes dialogavam sobre as situações apresentadas e buscavam mudar as atitudes dos personagens, promovendo soluções éticas e solidárias.

Essa atividade utilizava aspectos básicos do Teatro Fórum, técnica do Teatro do Oprimido, que, segundo Boal (2008), envolve a participação ativa do público durante a apresentação das cenas. O público era convidado a intervir na ação, atuando teatralmente e revelando seus desejos, pensamentos e estratégias para solucionar o problema coletivo. Nesse contexto, o teatro se tornava um ensaio para as ações da vida real, sabendo-se que “O espetáculo é um início de uma transformação social necessária e não um momento de equilíbrio e repouso. O fim é o começo”. (Boal, 2008, p. 19).

As cenas escolhidas para a atividade foram aquelas em que as famílias dos personagens mentiam sobre outras espécies para evitar a convivência em sociedade. Um exemplo é a cena em que a personagem **Vovó Lagartixa** diz ao neto: “Lagoberto, muito cuidado com esses macaquinhos! Eles são ladrões, adoram roubar as coisas dos outros bichos! Vão querer roubar sua lancheira quando estiver indo para a escola!”

De início, a cena era apresentada na íntegra. Após sua representação, outros estudantes eram convidados, de forma espontânea, a refazerem a cena trazendo novas atitudes e mudanças no comportamento dos personagens. A substituição deveria ocorrer com o personagem que sofria a opressão, neste caso, o Lagoberto.

Essa prática incentivou as crianças a refletirem sobre atitudes preconceituosas e a buscarem soluções solidárias, promovendo valores de inclusão e respeito às diferenças.

Figura 21: “Resolvendo o problema 1” - atividade teatral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A segunda cena apresentou uma resolução marcante e criativa. A criança que estava sentada na cadeira desempenhou o papel da avó (a opressora), enquanto outra, ajoelhada, interpretou Lagoberto (o neto oprimido). Uma terceira estudante entrou em cena com uma solução que demonstrou delicadeza, respeito e ética: ela convenceu a avó de que os rumores sobre os macaquinhos não passavam de boatos e inverdades espalhadas por “uns lagartos”. Argumentou que os macacos poderiam ser bons e que a mentira era responsável por atribuir-lhes má reputação.

De forma espontânea, a criança que interpretava a avó aceitou os argumentos apresentados, reconhecendo que era “chato” (em suas próprias palavras) julgar os outros animais sem conhecê-los. Assim, a cena propôs uma nova percepção de mundo, eliminando o fator de opressão.

Ao final da representação, a atenção e o envolvimento das demais crianças foram notáveis. Todas ficaram interessadas em discutir as propostas apresentadas, com muitas demonstrando entusiasmo em participar das cenas e oferecer suas próprias soluções para os conflitos. Esse engajamento reforça a potência formativa da prática teatral como meio de explorar valores éticos e promover o diálogo em contextos de resolução de problemas.

Figura 22: “Resolvendo o problema 2” - atividade teatral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

“Papai Macaquinho dizia: - Micoelângelo, muito cuidado com esses pássaros que ficam voando por aí! Eles podem ter uma dor de barriga enquanto voam e fazer um cocô nas suas obras de arte!”

Figura 23: “Resolvendo o problema 3” - atividade teatral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024. Cena em que o Pai Macaquinho mente sobre os passarinhos.

Houve situações nas quais as propostas para solucionar o conflito assumiram igualmente o papel de opressor, com a utilização de xingamentos ou violência física contra o personagem oprimido, ainda que de forma cênica. Nesses casos, as soluções não foram aceitas. Antes e após o término de cada cena, mesmo que o conflito não tivesse sido resolvido, houve a intervenção da professora, que, no papel de coringa, interpelou os estudantes sobre atitudes éticas e humanizadas. Essa mediação promoveu reflexões coletivas, incentivando os estudantes a buscar ações em que o oprimido não se tornasse o opressor.

Essa abordagem reforça a centralidade do Teatro do Oprimido (TO) na libertação dos oprimidos. Todas as suas propostas assumem esse caráter. Conforme explica Boal (2008), trata-se de uma elaboração voltada para ações que ainda estão por acontecer, ou seja, ações futuras, na busca não apenas de interpretar a realidade, mas de modificá-la.

Além dessa cena, outras foram realizadas utilizando as técnicas e a estética do TO, com o intuito de desenvolver o senso crítico nas resoluções de problemas. Todo o processo foi cuidadosamente adaptado ao alcance intelectual e à linguagem infantil, mantendo o objetivo de estimular reflexões éticas e solidárias no grupo.

Figura 24: “Diálogo em roda sobre o processo”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

O desenvolvimento da oralidade e da criticidade revelou-se notável ao longo do processo. A autonomia para expor pensamentos e sentimentos tornou-se cada vez mais evidente, e o exercício do diálogo em roda promoveu a conscientização sobre a partilha, o respeito à escuta e a construção de falas argumentativas. É fundamental evidenciar às crianças que suas opiniões são valorizadas pelos professores, pois, com frequência, elas demonstram grande frustração quando não conseguem expressar suas ideias.

“Cena(s) primeira fase”

Como previsto na proposta didática, foi possível alcançar o momento final, que consistiu na montagem de uma ou mais cenas relacionadas aos aspectos vivenciados na primeira fase. De forma surpreendente, as crianças demonstraram muito entusiasmo e dedicação, o que resultou na criação de mais de uma cena baseada na história “A Escola da Bicharada”.

Figura 25: “Cena(s) Primeira Fase”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

As crianças visitaram o anfiteatro da escola e realizaram as cenas nesse espaço, o que intensificou ainda mais o entusiasmo das turmas. Demonstraram um desejo crescente de investir na criação de novas cenas e expressaram a vontade de realizar uma apresentação para seus familiares. Durante a experiência, as crianças compreenderam melhor a dimensão espacial de um teatro e utilizaram elementos cênicos, como figurinos e objetos de cena durante as apresentações.

Foi esclarecido que a realização de uma pequena apresentação seria possível, no entanto, dependeria do progresso das aulas, de autorizações prévias da gestão escolar e da disponibilidade das famílias para comparecerem à escola e prestigiarem o evento.

De todo modo, foi explicado às turmas que, independentemente da apresentação presencial, os trabalhos seriam registrados e disponibilizados para todos os interessados, por meio de interação tecnológica, com a utilização de um *blog*. Essa ferramenta permitiria que as famílias acompanhassem e interagissem com os trabalhos realizados na escola.

“Nos vemos no blog”

Essa atividade foi projetada com o intuito de introduzir o letramento digital e educar os estudantes para o mundo tecnológico. Em consonância com a habilidade prevista pela BNCC que aborda a aplicação das Artes Integradas, a proposta dialoga com a habilidade (EF15AR26): “Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.)”. (Brasil, BNCC, 2017, p. 203).

Foi apresentado às crianças um primeiro *blog*, concebido durante o curso de mestrado para intervenções artísticas em disciplinas desse programa. Aproveitando a ferramenta, o *blog* foi utilizado como plataforma educativa para introduzir as crianças às culturas digitais e servir como meio de compartilhamento das experiências pedagógicas.

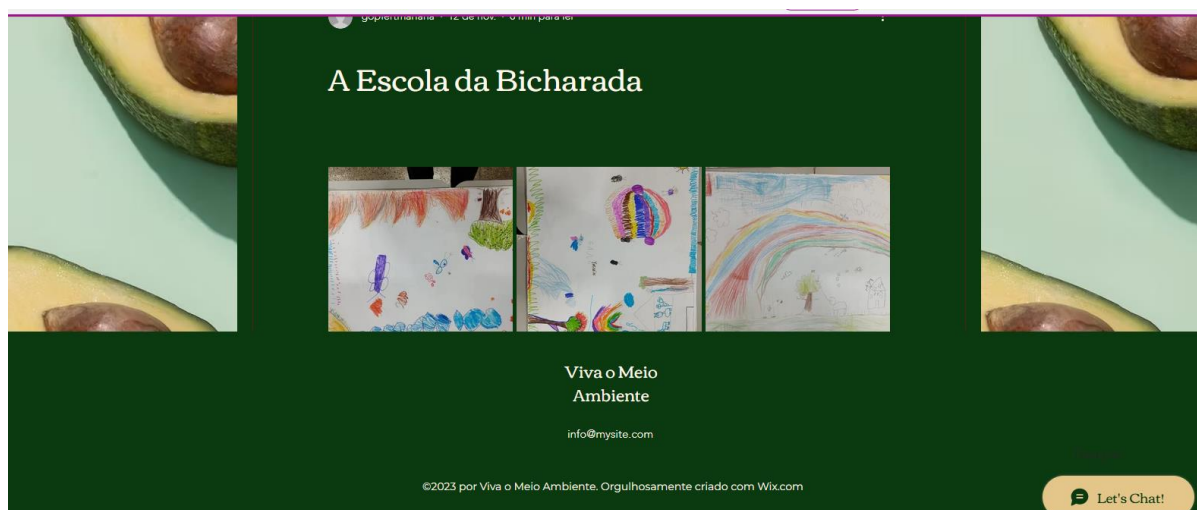
Durante as aulas, foi apresentado o conceito dessa plataforma às crianças, sendo explicada e reforçada a importância de interagir com o mundo virtual de maneira ética, responsável e sempre acompanhados por seus responsáveis (familiares ou professores). As crianças navegaram pelas páginas do site e apreciaram trabalhos desenvolvidos por estudantes de outras escolas parceiras da Secretaria de Educação do Distrito Federal, incluindo peças teatrais e projetos de artes visuais.

A proposta do *blog* foi registrar e compartilhar os trabalhos artísticos realizados durante o processo, permitindo que as cenas e outras produções fossem apreciadas pelas famílias e pela comunidade escolar. Entretanto, como essa plataforma já existia, decidiu-se, ao longo do

processo, que seria interessante criar um *blog* personalizado para as crianças que participaram da pesquisa, além de servir como uma plataforma exclusiva para a presente Sistematização de Experiência, e será apresentado ao final.

As crianças demonstraram grande entusiasmo ao explorar as obras já postadas no site. Para consolidar a iniciativa, foi realizada uma reunião com as famílias, na qual foram explicadas a proposta tecnológica e a importância da participação dos responsáveis. As famílias foram convidadas a explorar o site junto com as crianças, incentivando-as a apreciar e valorizar os trabalhos desenvolvidos.

Figura 26: “Nos vemos no *blog*”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

D) Reflexão de fundo (1º e 2º bloco)

Ao longo dos encontros realizados nos meses de março, abril e junho, as intervenções com as crianças foram marcadas por interações permeadas de conflitos individuais e coletivos. Essas situações levaram o grupo a um novo patamar de diálogo e escuta, com desafios relacionados à forma como cada criança conduzia suas emoções e sentimentos em relação às aulas e aos colegas. O desafio centrou-se em transformar esses conflitos em oportunidades de aprendizado, conduzindo-os de maneira didática.

É importante destacar que as aulas foram adaptadas à realidade dos estudantes, atendendo às suas necessidades e ao contexto em que estavam inseridos. Deve-se considerar que essas crianças passavam mais tempo na escola do que no ambiente domiciliar, sendo influenciadas pelos tempos e espaços vivenciados. Essa dinâmica impactou diretamente seus comportamentos e interações.

Lidar com as emoções dos alunos foi, sem dúvida, desafiador. Contudo, à medida que a convivência entre eles e a professora foi se fortalecendo, aumentaram a confiança e o afeto no grupo. Durante o processo, algumas crianças revelaram situações difíceis, como violência familiar, alienação parental e comportamentos agressivos entre os colegas.

Diante disso, a abordagem para corrigir posturas agressivas e falas violentas foi conduzida por intermédio de reflexões, com a mediação de conflitos em ações dialógicas sobre respeito, cidadania e diversidade, em total alinhamento com os objetivos pedagógicos do projeto.

Embora essas ações fossem desgastantes, eram indispensáveis para dar coerência à proposta freiriana que fundamenta esta pesquisa. O diário de bordo foi uma ferramenta valiosa para ajudar na condução e resolução de conflitos. Entre as várias vivências significativas, destaca-se uma experiência marcante: após o recreio, um grupo de meninas voltou à sala, chorosas e desanimadas, devido a um desentendimento ocorrido no intervalo. Sem expô-las à turma, foi promovida uma conversa coletiva sobre como lidar com conflitos entre amigos. Foi proposto que todos refletissem, por um minuto, sobre uma situação em que não haviam resolvido algo de forma positiva e pensassem em como poderiam agir para mudá-la.

Em seguida, foi solicitado que registrassem, no diário de bordo, dois desenhos: o primeiro retratando o problema não solucionado e o segundo apresentando uma proposta de solução. O resultado foi admirável, especialmente pela seriedade com que as crianças, de apenas seis anos, encararam o exercício.

Elas registraram diversas situações conflituosas vivenciadas, apresentando soluções criativas e empáticas, como pedidos de desculpas, convites para brincadeiras e outras formas de reconciliação. As meninas envolvidas no conflito inicial desenharam-se brincando de pique-esconde de forma harmoniosa, além de se retratarem sem a intervenção de um adulto.

Foi emocionante observar o comprometimento das crianças em buscar soluções para seus conflitos, motivadas por um senso de responsabilidade e reflexão, sem serem obrigadas. A proposta evitou constrangimentos e correções severas, tão comuns no ambiente escolar, e promoveu uma mudança de conduta genuína e significativa.

Figura 27: “Diário de bordo” - atividade teatral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Outras experiências positivas foram vivenciadas ao longo do processo, como a significativa participação de uma estudante com Transtorno do Espectro Autista em várias atividades, demonstrando progresso e integração ao grupo. Além disso, algumas crianças, que anteriormente se expressavam apenas por meio de gritos, começaram a buscar a autorregulação emocional, enquanto outras verbalizavam, com entusiasmo, o quanto estavam gostando das aulas de teatro. Esse sentimento era frequentemente acompanhado de sorrisos largos e abraços apertados, evidenciando o impacto afetivo e positivo das vivências teatrais.

O segundo bloco foi finalizado devido ao recesso escolar, que coincidiu com a apresentação da pesquisa à Banca de qualificação do mestrado. As avaliações, ponderações e sugestões da Banca foram fundamentais para amadurecer diversos aspectos da pesquisa, refletindo diretamente nas práticas teatrais realizadas durante o terceiro bloco.

As duas primeiras etapas descritas elucidam de forma breve o contexto e os desafios enfrentados pelo público estudado. As crianças de seis e sete anos vivenciam intensos conflitos entre seus pares, frequentemente relacionados a disputas diversas, como lugar na fila, espaço para guardar os pertences ou a atenção da professora e dos colegas. Essas situações indicam a importância de permitir que vivenciem as consequências de suas ações, promovendo aprendizados sobre as regras de convivência e o respeito mútuo.

5.4 Terceiro bloco (9ª, 10ª, 11ª e 12ª semana)

Neste bloco, as vivências teatrais retomaram as práticas baseadas no Teatro do Oprimido, com a inclusão de técnicas do Teatro Imagem e do Teatro Fórum, adaptadas à linguagem infantil. As práticas foram direcionadas para abordar, de forma mais explícita, os aspectos da estética do TO, articulados às diretrizes curriculares, com destaque para as competências específicas de linguagens do Ensino Fundamental, conforme a BNCC (Brasil, 2017).

Ademais, utilizou-se a Síntese de Aprendizagem, que prevê a transição entre etapas da formação, mas com maior ênfase na construção de novas competências, alinhadas às **Seis Dimensões do Conhecimento** da BNCC (Brasil, 2017). Essas dimensões serão amplamente trabalhadas ao longo do Ensino Fundamental, promovendo uma formação integral.

Atividade: Jogo cênico – As perspectivas políticas sobre “A Escola da Bicharada”

“[...] todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas. Os que pretendem separar o teatro da política, pretendem conduzir-nos ao erro – esta é uma atitude política”. (Boal, 2008, p. 11).

Essa atividade foi desenvolvida com uma turma de sete anos e teve como objetivo despertar percepções nas crianças sobre as camadas políticas presentes em toda proposta dramática teatral. Ainda que de forma simplificada, demonstrou-se que discussões sobre política podem ser realizadas por crianças, promovendo uma ampliação de suas perspectivas.

A atividade teve início no anfiteatro da escola, onde, após uma conversa inicial, os estudantes analisaram cenas da dramaturgia de “A Escola da Bicharada” por um outro prisma. Durante a análise, considerando que estávamos no período de seca, com queimadas recorrentes no cerrado, as crianças dirigiram seu foco não apenas aos conflitos familiares apresentados na história, mas especialmente às cenas finais, em que o bioma típico da capital federal pega fogo, colocando os animais em perigo.

Essa abordagem ampliou a compreensão das crianças sobre os impactos das ações humanas no meio ambiente, destacando a necessidade de ações coletivas e solidárias para enfrentar desafios como os incêndios. A atividade conectou as vivências teatrais a reflexões mais amplas sobre cidadania, natureza e comunidade, reforçando o potencial do teatro como prática educativa e formativa.

Figura 28: Jogo cênico: As perspectivas políticas sobre “A Escola da Bicharada” - 1



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Os estudantes argumentaram sobre possíveis causas do incêndio no cerrado, um ponto interessante, considerando que o texto original não explicita tais motivos. Entusiasmados pelos acontecimentos atuais daquele momento, eles abordaram tópicos, como crimes ambientais e fenômenos da natureza, revelando níveis de percepção e conexão com a realidade.

Após o diálogo em roda no palco, iniciamos o jogo teatral. Foram estabelecidas as regras da ação cênica, separando os jogadores da plateia, que desempenhou uma participação ativa, enquanto as crianças executavam as cenas. Os estudantes optaram por criar uma encenação própria dentro da temática “incêndio no cerrado”, extrapolando os limites narrativos da história original. A cena deveria abordar uma solução para o problema apresentado, além de propor uma dedução sobre os motivos que estavam causando as queimadas.

A encenação foi apresentada por dois estudantes: um desempenhou o papel de “repórter”, que noticiava o incêndio, enquanto o outro assumiu o papel de “presidenta”, convocada para dar esclarecimentos. Tudo foi improvisado, a partir das sugestões das próprias crianças. Abaixo está um trecho do diálogo na cena:

Repórter:

— *Está tudo preto aqui. Os bombeiros estão tentando apagar, mas não está funcionando! O fogo está se espalhando muito rápido. Acho que a presidenta vai ter que fazer alguma coisa.*

Presidenta:

— *Quem está fazendo isso deve parar! Os animais estão morrendo.*

Repórter:

— *Mas como vamos resolver isto?*

Presidenta:

— *Eu não sei, vamos ter que chamar a rainha!*

Esse momento foi marcado por muita espontaneidade e criatividade. As crianças demonstraram capacidade de improvisar e propor soluções, mesmo em um contexto dramatúrgico simplificado. Ademais, o exercício reforçou aspectos como o diálogo, a reflexão coletiva e o uso do teatro como espaço de discussão e conscientização sobre temas relevantes acerca da preservação ambiental e responsabilidade social.

Figura 29: Jogo cênico: As perspectivas políticas sobre “A Escola da Bicharada” - 2



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Ao final da cena, realizamos uma roda de conversa para ouvir as percepções da plateia e dos estudantes que participaram da encenação. As crianças expressaram tristeza pela situação das queimadas e enfatizaram que, na vida real, a presidenta deveria tomar uma atitude. Algumas sugeriram que os bombeiros deveriam ser sempre acionados, enquanto outras mencionaram a necessidade da intervenção policial para prender criminosos ambientais.

Embora sejam crianças que ainda não compreendem plenamente a complexidade das dimensões políticas, já demonstram noções de responsabilidade do Estado, o que ficou evidente quando a estudante, percebendo que a presidenta, por ela interpretada, não conseguia resolver o problema, convocou uma rainha. Em outras palavras, ela interpretou que alguém hierarquicamente superior deveria ser capaz de solucionar a situação.

A dramatização infantil é algo admirável, pois combina ingenuidade e verdade, revelando perspectivas únicas sobre o mundo. Quando conduzidas por uma pedagogia teatral, essas dramatizações podem ampliar os conceitos das crianças sobre o funcionamento das dinâmicas sociais e políticas, além de estimulá-las ao pensamento crítico.

A estudante que interpretou a presidenta, um pouco acanhada, perguntou se havia desempenhado seu papel de forma correta. A resposta imediata foi sim, tendo em vista que demonstrou iniciativa ao buscar uma solução, um amparo ou o apoio político de uma autoridade superior. Foi ressaltado que isso também acontece na vida real, quando procuramos alianças políticas dentro de nosso país ou parcerias diplomáticas com outras nações para resolver conflitos.

Foi explicado ainda que, embora nosso sistema político não contemple a figura de uma rainha, as maiores autoridades do país não tomam decisões sozinhas. Esse é um dos fundamentos de um sistema democrático. Conversamos sobre como uma sociedade unificada, com espaços para diálogos respeitosos, possui grande poder para propor e exigir soluções das autoridades políticas, tornando essa vivência um exercício de cidadania. Essa atividade encontra-se em consonância com a dimensão da criticidade, que busca impulsionar os sujeitos à compreensão do espaço em que vivem por meio da experiência dramática, articulando o pensamento propositivo com aspectos estéticos, políticos e sociais. (Brasil, BNCC, 2017).

Atividade: “Vida” e “Massinha humana de modelar”

Com o objetivo de introduzir as crianças, de forma lúdica e acessível, aos conceitos basilares da estética do oprimido, realizamos duas atividades complementares que abordaram os termos fundamentais da estética do TO: opressor e oprimido.

A atividade “Vida”, já explicada anteriormente, foi adaptada para incluir a palavra “opressor”. Essa dinâmica consistiu na adivinhação de termos relacionados ao tema, em que as crianças combinavam letras até formarem a palavra em questão, que serviu como tema central para a aula.

Figura 30: Atividade: “Vida” e “Massinha humana de modelar - 1”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Após as crianças adivinharem a palavra, foi perguntado se sabiam o seu significado. Unanimemente, responderam que não, como já era esperado. Para explicar o novo termo, iniciamos a atividade “Massinha humana de modelar”, baseada em um dos exercícios teatrais da técnica do Teatro Imagem (TO). As crianças foram separadas em dois grupos: as massinhas humanas e a plateia.

Um jogador assumiu o papel de escultor e moldou as crianças, que se deixaram ser modeladas como se fossem esculturas humanas. O escultor deveria formar uma imagem que representasse uma cena opressora. Após a modelagem, formou-se uma cena estática, como se fossem estátuas humanas, para que os jogadores na plateia pudessem fazer uma leitura visual da cena apresentada.

Figura 31: Atividade: “Vida” e “Massinha humana de modelar - 2”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A plateia foi convidada a falar como estavam interpretando aquela imagem. As respostas foram: “A pessoa abaixada está sofrendo *bullying*”, “Uma criança está sendo excluída pelas outras” e “O diretor/professor da escola deixou eles de castigo”. Essas interpretações refletiram situações similares ao cotidiano das crianças.

A partir desses dois exercícios, foram discutidos diversos tipos de atitudes opressoras, buscando explicá-los e relacioná-los a situações que as crianças poderiam identificar tanto na escola quanto fora dela.

A experiência revelou-se muito positiva, evidenciando um sentimento de empatia nas crianças que estavam na plateia em relação à figura do oprimido. Mesmo sem diálogos ou outras pistas além da análise da imagem estática, as crianças espontaneamente começaram a propor soluções antes mesmo de serem convidadas a atuar.

Na segunda parte do exercício, a proposta foi modificar a imagem original. As massinhas humanas foram novamente moldadas, desta vez para criar uma nova cena estática, removendo a figura opressora e conferindo à situação um novo significado à cena.

Figura 32: Atividade: “Vida” e “Massinha humana de modela - 3”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Boal explica que, na técnica do Teatro Imagem, o uso de palavras é dispensado, pois o objetivo principal é desenvolver novas perspectivas de comunicação. Por meio do corpo, das fisionomias, dos objetos, das distâncias e das cores, somos obrigados a ampliar nossa *sinalética*, na qual significantes e significados são indissociáveis. (Boal, 2008)

Esse processo ressalta a importância de uma alfabetização visual que permita a percepção de outros significantes além da palavra. Na sociedade, os símbolos de violência estão amplamente disseminados, e muitas vezes as crianças, ao vivenciarem repertórios violentos em seus lares, os reproduzem no ambiente escolar.

A técnica do Teatro Imagem pode ser utilizada como uma forma para trabalhar a comunicação não violenta, funcionando como exercício para treinar a percepção e evitar a “atrofia estética”, conforme descrito por Castro-Pozo (2011).

Essa vivência está fundamentada, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017), na competência “estesia”, que integra as Seis Dimensões do Conhecimento, e considera que a habilidade de percepção sensível se desenvolve por meio das experiências dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Desta maneira, essa dimensão articula sensibilidade e percepção, promovendo formas de conhecimento de si, do outro e do mundo.

Atividade: “Atitudes Solidárias em Cena”

Essa atividade teve como objetivo estimular a reflexão sobre solidariedade, demonstrando como atitudes colaborativas podem desenvolver a empatia. A educação para a integralidade requer o incentivo a relacionamentos comunitários e sociais positivos. A prática do pensamento politizado pode emergir de forma natural nas crianças, muitas das quais convivem com a desigualdade social e colegas que frequentam a escola para suprir necessidades básicas.

O exercício consistiu na criação de uma cena abordando o tema “solidariedade”, com a condição de incluir uma personagem que estivesse sofrendo algum tipo de opressão. A cena deveria apresentar uma solução para o problema trazido pelas crianças.

A proposta sugerida pelos alunos retratou uma escola fictícia de gatinhos durante o recreio, onde todos tinham leite para se alimentar, exceto um. Abaixo está o trecho da narração e do diálogo improvisado pelo grupo:

Narração:

Na escola dos gatos, um gatinho estava com fome. Alguns gatinhos dividiam o lanche na hora do recreio.

Gatinho:

— Eu estou com tanta fome, esses gatinhos estão comendo! Será que posso? Gatinhos, posso dividir o lanche com vocês?

Gatinhos:

(tomando leite) — Claro! (sentaram juntos e compartilharam seus leitinhos).

Figura 33: Atividade – “Atitudes solidárias em cena”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

As crianças que estavam na plateia aplaudiram com entusiasmo e admiração ao final da cena. Em seguida, foi realizado um diálogo sobre a solidariedade como um ato capaz de combater a opressão. Para Boal (2008), o Teatro do Oprimido busca uma sociedade sem opressão, o que significa humanizar a humanidade. Segundo o autor, fazer Teatro do Oprimido é partir de uma escolha ética, tomando o partido dos oprimidos. Se essa escolha for incentivada desde cedo, por meio de práticas teatrais com crianças nos “palcos”, no futuro teremos menos opressores na vida real.

O desenvolvimento socioemocional deve ter como objetivo promover a empatia e a solidariedade. Uma criança que vai à escola sem se alimentar, não por escolha própria, mas devido a uma condição opressora de ordem social, muitas vezes apresenta comportamentos atípicos, que podem variar entre apatia e agressividade. Essas situações, no entanto, raramente são compartilhadas com os colegas, sendo mais frequentemente confidenciais a professores em quem confiam. Dependendo da idade, a criança pode até sentir vergonha de expor essas dificuldades.

A prática da solidariedade, promovida por meio de exercícios como esse, fortalece atitudes positivas em relação ao outro e contribui para a construção de uma base socioemocional sólida nas crianças.

Atividade: “Caixa do mistério” e “Diário de bordo”

Conforme descrito na primeira fase, as atividades “*Caixa do mistério*” e “*Diário de bordo*” têm como objetivo registrar e complementar outras práticas, reforçando e avaliando aprendizagens. Nessa etapa, foi solicitado às crianças que desenhassem livremente em seus diários de bordo duas cenas: uma que representasse situações de opressão que conhecessem ou tivessem vivenciado, e outra que propusesse uma solução para combater essas opressões.

A utilização do diário de bordo revelou-se muito rica, uma vez que permitiu que os estudantes expressassem, de forma livre e criativa, situações que talvez não desejassem compartilhar verbalmente. Dessa forma, o diário de bordo atua como uma importante ferramenta de diálogo indireto entre os estudantes e os educadores, ampliando a compreensão das vivências de cada criança e criando novas possibilidades de intervenção pedagógica.

Figura 34: Atividade “Caixa do mistério” e “Diário de bordo” - 1



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Nesta imagem (Figura 34), observa-se o desenho de um estudante que retratou uma situação em que se sentiu profundamente oprimido: alguns colegas o haviam trancado em uma cabine do banheiro feminino. Por ainda estar em processo de alfabetização, ele pediu ajuda para escrever “banheiro feminino” no desenho. A imagem mostra apenas a cabine em questão, destacando o espaço onde ocorreu o incidente.

Durante uma conversa, foi questionado o que havia acontecido em seguida e se ele havia buscado ajuda de algum professor ou coordenador. O estudante relatou que não procurou ajuda porque se sentiu constrangido com a brincadeira desagradável feita pelas colegas, deixando a situação sem resolução.

Foi sugerido que ele desenhasse uma solução para o conflito, mas com o cuidado de não reproduzir uma atitude opressora. O aluno verbalizou que gostaria de ter expressado sua opinião às meninas, explicando o quanto havia ficado aborrecido com a situação. Infelizmente, não houve tempo suficiente para que ele pudesse finalizar o desenho com a solução que havia imaginado.

Figura 35: Atividade “Caixa do mistério” e “Diário de bordo” - 2



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Na imagem acima, a estudante relatou que foi agredida física e verbalmente por um colega. Ela se sentiu muito triste e afirmou que, na ocasião, não conseguiu resolver o problema sozinha. A imagem ao lado representa a maneira como ela imaginou a solução: ir à Coordenação e pedir ajuda (explicação da aluna).

Figura 36: Atividade “Caixa do mistério” e “Diário de bordo” - 3



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A cena acima retrata o conflito vivenciado por amigas. As imagens estão dispostas em uma sequência de fatos. A situação descreve um trio de meninas, sendo que uma das colegas sofre exclusão. Uma delas assume o papel de mediadora, promovendo a reconciliação do grupo. A autora do desenho relatou que as cenas se passavam como uma peça de teatro, como se estivessem em um palco, o que é perceptível pelas cortinas desenhadas nas laterais.

A *Caixa do Mistério* foi utilizada para finalizar esta etapa, trabalhando conceitos fundamentais do Teatro do Oprimido por meio da *Estética do Oprimido*. Baseando-se no *Teatro Imagem*, as crianças receberam dois adesivos: o primeiro com uma cena representando opressores e oprimidos, e outro mostrando uma proposta de solução para o conflito. As imagens nos adesivos foram inspiradas em uma das cenas criadas por elas durante as atividades. As crianças colaram os adesivos em seus diários de bordo, concluindo a atividade com um registro visual e significativo do aprendizado.

Figura 37: Atividade “Caixa do mistério” e “Diário de bordo” - 4



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

D.1) Reflexão de fundo: (3º bloco)

O terceiro bloco contou com mais intervenções teatrais baseadas no Teatro do Oprimido (TO), com a introdução aos aspectos fundamentais da *Estética do Oprimido* e das relações entre opressor e oprimido. Por serem crianças iniciantes no Ensino Fundamental, toda a abordagem foi exemplificada a partir de situações do universo infantil, utilizando exemplos trazidos pelos próprios estudantes, como conflitos relacionados à partilha de lanche, brincadeiras inadequadas no recreio, exclusão de colegas em atividades escolares e *bullying*, entre outros.

Além das análises das cenas de “A Escola da Bicharada” sob a ótica dos crimes ambientais, iniciou-se uma percepção mais politizada das ações contidas tanto nas propostas de jogos quanto nas cenas da história. O contexto de incêndios ocorridos no segundo semestre desse ano (2024) potencializou a percepção das crianças, facilitando as discussões sobre os ciclos de opressão e os oprimidos presentes nas bases estéticas e filosóficas do TO.

Apesar disso, o tempo relativamente curto do mestrado impactou as ações do terceiro bloco, limitando o número de aulas previstas. Contudo, ao avaliar o potencial das técnicas do TO para crianças, concluiu-se que, em condições normais e com mais tempo, os jogos e as atividades teatrais poderiam ser amplamente realizados, considerando o alcance cognitivo e reflexivo dessa faixa etária.

As crianças demonstraram facilidade em compreender as técnicas do Teatro Fórum, especialmente no que diz respeito à assimilação de soluções não opressoras. Entretanto, a presença do professor como coringa mostrou-se essencial, exigindo maturidade ética e experiência em Teatro Fórum na condução das intervenções.

Com o eixo estruturante da sistematização centrado na formação integral e socioafetiva dos estudantes, as vivências da *Estética do Oprimido*, assim como os jogos e intervenções cênicas, demonstraram-se promissoras para esse desenvolvimento. As reflexões provocadas entre uma ação teatral e outra estimularam o pensamento crítico dos estudantes sobre suas próprias ações no coletivo, ampliando a percepção de valores éticos e solidários.

Partindo da concepção de Boal (2008) de que “todo teatro é político”, todas as atividades foram pautadas em princípios democráticos, tanto na elaboração das regras de convivência quanto nas atividades pedagógicas teatrais. O *Teatro Imagem* mostrou-se particularmente eficaz para essa faixa etária, promovendo o desenvolvimento motor e cognitivo por meio da formação de imagens carregadas de significados.

A reflexão principal desta etapa é que as possibilidades oferecidas pelos jogos teatrais e pelas vivências proporcionadas pelas técnicas do Teatro do Oprimido, adaptadas à realidade

e à linguagem infantil, são vastas. Essas práticas permitem ao professor abordar e refletir sobre qualquer situação oriunda do contexto socioafetivo e cultural dos estudantes, fortalecendo a formação integral dos sujeitos da aprendizagem.

E) Os pontos de chegada

Resultados das cenas “A Escola da Bicharada”

As últimas ações interventivas com os estudantes buscaram atender aos anseios das turmas, que haviam expressado, de forma democrática, o desejo de apresentar cenas de “A Escola da Bicharada” no anfiteatro da escola para seus familiares.

Contudo, devido ao curto tempo, ao grande número de estudantes (quarenta alunos) e à indisponibilidade do anfiteatro, ocupado pelas produções artísticas finais da escola, tornou-se inviável realizar a apresentação no espaço desejado. Como alternativa, as cenas foram montadas de forma simples, utilizando elementos cênicos, cenários e figurinos diretamente na sala de aula.

Várias cenas foram criadas, inclusive repetições, para garantir que a maioria das crianças pudesse participar. Além das cenas originais da história, foram realizadas ações focadas em mudanças nas atitudes dos personagens. Essas mudanças tinham como objetivo resolver os conflitos da trama, superando preconceitos, medos e desrespeitos, para construir A Escola da Bicharada: uma escola inclusiva que respeita a singularidade de todos.

Figura 38: Resultados de cenas “A Escola da Bicharada” - 1



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 39: Resultados de cenas “A Escola da Bicharada” - 2



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

De todo modo, as crianças já estavam cientes de que haveria a exposição do resultado do trabalho desenvolvido por elas. Como mencionado anteriormente, essas experiências foram publicadas em um *blog* exclusivo para essa experiência, organizadas em uma galeria contendo fotos, vídeos das cenas realizadas ao longo do processo, relatos dos estudantes e uma produção audiovisual final. Essa produção combinou elementos como animação, ilustrações do livro e narrações realizadas a partir do *podcast* que as crianças haviam utilizado no primeiro bloco.

Todo esse material exposto no ⁷*blog* foi apreciado pelos estudantes, por alguns familiares e por membros da comunidade escolar. O *blog* também possibilitou interações entre os usuários e visitantes por meio de comentários e perguntas. Abaixo estão imagens das crianças assistindo ao resultado audiovisual na sala de vídeo, onde acessaram o *blog*, interagiram com os conteúdos e apreciaram os trabalhos realizados.

Figura 40: Apreciação de Cenas “A Escola da Bicharada”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

A BNCC (2017), ao reconhecer que o estudante é um ser conectado ao mundo, propõe que essa conexão seja promovida como uma forma de linguagem. Para tal, sugere o desenvolvimento de habilidades artísticas denominadas *Artes Integradas*, que exploram e articulam diferentes linguagens e suas práticas, incluindo aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, arte e tecnologia, conforme explicita: “(5AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.” (Brasil, BNCC, 2017, p. 203).

Todo o material didático utilizado durante o processo foi desenvolvido com o uso de recursos tecnológicos. As ilustrações do livro “A Escola da Bicharada” foram criadas no

⁷ Para apreciar o *blog*, acesse o site: <https://gopfertmariana.wixsite.com/escola-da-bicharada>, ou o produto final em áudio visual, acesse diretamente no site: <https://www.youtube.com/watch?v=--vfAhH8fP8>.

aplicativo *Canva*; o *podcast* com a narração da história, utilizado para auxiliar no teatro de bonecos e na produção audiovisual, foi produzido com o aplicativo *YouCut*; e o *blog* foi elaborado na plataforma *Wix.com*. Todos esses recursos estão amplamente disponíveis na internet.

No entanto, é importante considerar que nem todos possuem familiaridade com as ferramentas tecnológicas. Ainda assim, investir no próprio letramento digital é essencial para conectar-se às linguagens contemporâneas e promover uma interação didática mais eficaz em sala de aula.

A experiência compartilhada no blog

Como resultado da Sistematização de Experiência, as vivências do processo foram compartilhadas em *blog* personalizado, onde estão descritas as experiências relatadas neste trabalho. Nele, as abas do menu principal explicam o objetivo do site, descrevem parte do processo e disponibilizam galerias de fotos e vídeos. Além disso, há uma seção destinada ao *blog*, que serve como espaço reservado para depoimentos e interações entre estudantes, educadores e familiares.

Figura 41: *Blog “A Escola da Bicharada” -1*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 42: Blog “A Escola da Bicharada” - 2



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Reafirmando os ensinamentos sobre o uso da internet e a importância de utilizá-la de forma consciente e segura, a construção do site foi orientada para garantir a segurança das crianças.

Figura 43: Blog “A Escola da Bicharada” - 3

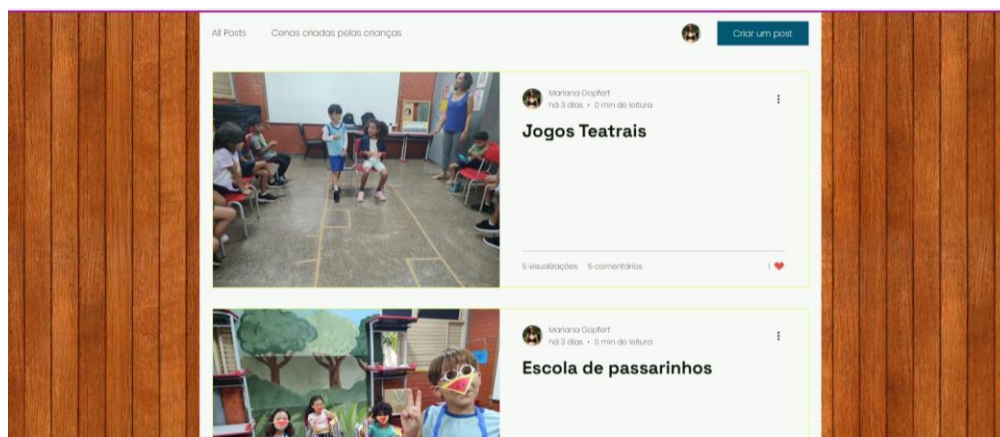


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Por se tratar de um projeto acadêmico, o site foi configurado com restrições de postagem, permitindo acesso apenas às pessoas autorizadas pela pesquisadora. Essa medida visou garantir a segurança dos estudantes. As postagens realizadas pelas crianças ocorreram exclusivamente na escola, sob supervisão, e foram redigidas pela professora, seguindo orientações pedagógicas.

Os estudantes comentaram sobre o processo e interagiram entre si por meio da seção de comentários, promovendo um ambiente de diálogo e troca de experiências em um espaço controlado e seguro. Essa abordagem reforça a importância de incluir práticas educativas conectadas às tecnologias digitais, respeitando a privacidade e o bem-estar das crianças.

Figura 44: Blog “A Escola da Bicharada” - 4



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 45: Blog “A Escola da Bicharada” - 5



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Toda essa interação proporcionou aos estudantes uma introdução ao letramento digital, explorando as possibilidades de conexão e entrosamento por meio da internet. Essa ferramenta permite ao professor criar, ao longo do ano, pontes entre os estudantes e seus familiares, possibilitando que os trabalhos realizados sejam apreciados pelos responsáveis, mesmo que estejam ausentes do espaço escolar.

Essa aproximação é fundamental para fortalecer os laços entre escola e família, promovendo um ambiente colaborativo que contribui de forma significativa para o pleno desenvolvimento das crianças, tanto no aspecto acadêmico quanto no socioemocional.

Figura 46: Blog “A Escola da Bicharada” - 6



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 47: Blog “A Escola da Bicharada” - 7



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Infelizmente, não houve tempo suficiente para implementar uma proposta planejada como parte da intervenção pedagógica com as crianças, que consistia na produção de depoimentos em vídeo por parte dos familiares para cada estudante.

Esses vídeos seriam apresentados durante as atividades cotidianas, funcionando como uma forma de promover um encontro simbólico, ainda que virtual, aproximando os estudantes de seus familiares e minimizando a saudade que sentem de seus entes queridos. Embora essa iniciativa não tenha sido realizada neste ano, permanece como uma possibilidade promissora para futuras práticas escolares, demonstrando o potencial de ações que fortalecem os vínculos afetivos no contexto educacional.

As crianças demonstraram muita felicidade e empolgação ao verem seus trabalhos publicados e comentados na internet. A interação por meio do *blog* foi recebida com entusiasmo, reforçando o quanto essas práticas têm o poder de valorizar os estudantes e promover uma conexão significativa entre eles, suas famílias e a escola.

O terceiro bloco foi concluído sem outras ações adicionais. Porém, ao longo de todo o processo, ficou evidente que os estudantes adoram aprender e têm apreço genuíno por histórias, teatro e artes em geral. A cada dia de intervenção, as crianças demonstravam um acolhimento

cheio de carinho, com momentos de abraço coletivo, que muitas vezes quase resultavam em todos caindo ao chão de tanto entusiasmo.

Grande parte dos conflitos que surgiram estava relacionada à disputa por quem ficaria mais próximo da mediadora na roda ou ao consolo daqueles que não conseguiram participar dos jogos durante o período da aula. Essas situações, ainda que desafiadoras, foram também oportunidades para o desenvolvimento socioemocional, mostrando o quanto as crianças se sentiam envolvidas e pertencentes ao grupo.

Essa experiência, sem dúvida, foi marcante e cheia de aprendizados, deixando não apenas lembranças, mas também um sentimento de saudade por parte de todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Parque tem resistido fortemente às intempéries trazidas pelo tempo. Mesmo diante de inúmeros desafios e problematizações que escapam às soluções imediatas de docentes e gestores pedagógicos, é necessário implementar ações que permitam ao atual modelo de tempo integral cumprir sua missão educacional.

Conforme a competência principal da BNCC (Brasil, 2017), a educação integral deve mobilizar “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (p. 8).

É compreensível que grandes esforços sejam exigidos para evitar que a Escola Parque assuma uma função meramente assistencialista. A proposta de ensino desenvolvida durante o mestrado buscou estruturar ações pedagógicas que, por meio da experiência estética teatral, promovessem uma formação integral e socioemocional, evitando a expansão de uma jornada ampliada “para menos”.

Entre as problematizações apontadas neste estudo estão as mudanças decorrentes da adesão ao Programa da Rede Integradora da SEEDF, que geraram impactos significativos nos estudantes da rede pública, como a descontinuidade do atendimento das Escolas Classes (ou CEFs – Centros de Ensino Fundamental) nas Escolas Parque e a recorrente substituição de professores ao longo do ano.

O presente estudo não abarca todas as problematizações inicialmente apresentadas, tendo em vista que essas questões dependem de circunstâncias que transcendem os papéis pedagógicos e envolvem ações de diversas instâncias. No entanto, algumas reflexões são importantes a esse respeito. Dada a riqueza e as possibilidades de uma formação pautada no eixo civilizatório das artes, torna-se coerente reivindicar a construção de outras Escolas Parque, previstas no projeto original de Anísio Teixeira. Essa expansão contribuiria para uma educação emancipatória, como idealizada por ele.

Se houvesse ao menos uma Escola Parque por regional de ensino em Brasília, seria possível estender o atendimento a um número maior de estudantes da rede pública. Essa iniciativa impactaria positivamente no respeito às singularidades culturais de cada cidade do Distrito Federal, permitindo que as crianças frequentassem escolas em suas próprias comunidades. Isso enriqueceria esses espaços socialmente, valorizaria a identidade territorial e ajudaria as classes populares a se inserirem com sucesso no sistema escolar.

Apesar dos desafios já mencionados, como o elevado número de professores temporários em comparação aos efetivos e as longas jornadas de 10 horas diárias, é possível promover e defender a educação em tempo integral por meio do próprio ensino, mesmo que tal contribuição pareça tímida ou “invisível”.

As experiências vivenciadas e sistematizadas ao longo deste estudo confirmaram problematizações como o estresse dos estudantes e as fragilidades sociais e afetivas decorrentes da jornada ampliada e do tempo prolongado no ambiente escolar. Por outro lado, o espaço de tempos e jornadas estendidos também promoveu maior entrosamento entre docentes e discentes, impactando positivamente as relações sociais e emocionais, ainda que tenha intensificado o sentimento de insuficiência e incapacidade profissional relatado por muitos educadores.

É imprescindível que a Secretaria de Educação do Distrito Federal invista não apenas em recursos materiais, mas também em recursos humanos, formação especializada e amparo integral para as Escolas Parque. Embora práticas exitosas colaborem com o modelo de ensino em tempo integral, não substituem os investimentos patrimoniais e profissionais que esse modelo demanda.

O presente estudo buscou verificar e refletir sobre quais práticas de ensino teatral, no contexto da educação em tempo integral, poderiam influenciar a formação integral e socioemocional dos indivíduos, considerando os tempos e espaços estendidos. Com base nas observações realizadas, foi possível propor práticas fundamentadas em experiências concretas, colaborando para o fortalecimento desse espaço formativo.

A educação, sendo um movimento histórico-cultural de caráter dialético, demonstrou que é possível promover ações pedagógicas que favoreçam a convivência e o aprendizado entre educadores, estudantes e familiares. A pedagogia teatral, quando desenvolvida com intencionalidade formativa, pode retroalimentar o espaço educacional por meio de experiências intergeracionais, criando meios para transformar o ambiente educativo.

Portanto, as práticas de ensino de teatro que favorecem o fortalecimento dos aspectos socioemocionais dos estudantes são aquelas capazes de promover a emancipação dos sujeitos. O teatro, ao assumir a educação como meio de libertação das opressões, contribui significativamente para a mudança político-educacional. O despertar da consciência coletiva, fundamentado em aspectos democráticos, pode empoderar os estudantes desde a infância. Os ideais libertários de Paulo Freire (1996) dialogam com as propostas de Augusto Boal (2008), unindo-se em um empreendimento educativo que busca a edificação do conhecimento crítico e

a superação das opressões. Ambos os autores compartilham a valorização das histórias dos sujeitos e o fortalecimento das relações sociais.

Assim sendo, as experiências relatadas nesta análise, fundamentadas na sistematização de práticas pedagógicas, demonstraram que é possível promover saberes e conhecimentos por meio da linguagem teatral, fortalecendo a formação integral e socioemocional dos indivíduos.

Sistematizar uma experiência permite que esta seja continuada, questionada, adaptada ou transformada, mas, acima de tudo, possibilita o compartilhamento de vivências singulares, dando sentido ao que somos e ao que podemos realizar como educadores. A metodologia de Sistematização de Experiência, orientada por Holliday (2006), mostrou-se plausível, desde que aplicada com flexibilidade para atender às especificidades do momento vivido.

Compreendemos que as orientações curriculares, ao objetivarem a formação integral dos sujeitos, podem nortear as ações pedagógicas, desde que dialoguem com a realidade dos estudantes e respeitem suas etapas cognitivas, afetivas e motoras. Nesse sentido, o professor deve ter liberdade para buscar as fontes necessárias para contextualizar o ensino, seja nos PCNs, na BNCC ou em outros referenciais que contemplem temas pertinentes que não se encontram explícitos nas orientações vigentes, como o decolonialismo, por exemplo.

A formação integral e socioafetiva é um processo contínuo, que demanda a totalidade da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Não é possível atingir esse objetivo com ações pontuais aplicadas ao longo de um único ano. Medidas como planejamento, acompanhamento, avaliação e redirecionamento são indispensáveis para evitar a fragmentação do processo, embora muitas vezes ultrapassem a autonomia do professor e dependam do sistema de ensino.

Por fim, o estudo reforça a importância de compreender as fases de desenvolvimento dos estudantes, considerando seus aspectos orgânicos, sociais e culturais, como propõe Wallon (1968). As séries iniciais, em particular, exigem maior atenção, e defendemos a presença de um professor assistente nessa etapa, como ocorre na Educação Infantil, para auxiliar na construção da autonomia das crianças.

A pesquisa demandou da pesquisadora dedicação, estudo, respeito e paixão, resultando em experiências únicas que reforçaram a importância do ensino de teatro como meio de transformação. A Escola em tempo integral deve ser entendida como espaço capaz de promover um projeto de vida integrado, envolvendo todos os atores do processo formativo: Escolas Parque, Escolas Classe, professores, educadores e familiares.

Finalizo este trabalho sem um ponto final, na expectativa de que as experiências relatadas indiquem caminhos para soluções pedagógicas que contribuam para o fortalecimento

da formação integral dos indivíduos. Que essas soluções possam ser aprimoradas, compartilhadas e multiplicadas, promovendo saberes e conhecimentos entre meus pares das comunidades educacionais públicas em jornada ampliada, reafirmando a importância desta proposta para além do assistencialismo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Lindomar da Silva. Teatro do Oprimido: uma revolução para a cidadania social. Cadernos do GIPECIT, Salvador/Bahia, n. 40, p. 30-34, 2018.

BASTOS, Alice Beatriz. B. Izique. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicólogo in Formação**, Uberaba, n.14, p. 161-169, jan./dez. 2010.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2023].

Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 20/11/2024.

BRASIL. **Lei nº 11.947/2009, 16 de junho de 2009**. Institui o Programa de Dinheiro Direto na Escola. Brasília, DF: Presidência da República, [2009].

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em 20/11/2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília. DF: Presidência da República, [2010].

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 20/07/2023.

BRASIL, **Lei nº 13.005/2014, de 26 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2014].

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20/07/2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base. Brasília, **MEC/CONSED/UNDIME, 2017**.

Disponível em:

<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 09/04/2024.

CAFÉ, Ângela Barcellos. **Princípios e Fundamentos para o contador de histórias aprendiz**. 1. ed. São Paulo: Libson, 2020.

CANAN, Silvia Regina; JUNG, Hildegard Susana; SCHEUERMANN, Aniele Elis. Educação de tempo integral no Brasil, passos e descompassos: de Ruy Barbosa e Anísio Teixeira aos dias atuais. [S.l], **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.1, p. 422-439, 2017.

Disponível em:

DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.8911>.

CASTRO-POZO, Tristan. **As Redes dos Oprimidos**. Experiências populares de multiplicação teatral. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CAVALIERE A. M. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Revista Educação e Realidade**, Sobre Tempos e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660673>.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro**: provocações e dialogismo. ed. 2. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 24.861 de 04 de agosto de 2004. Dispõe sobre o tombamento da Escola Parque 307/308 Sul. **Diário Oficial DODF** nº 149, seção 1. Brasília, DF, 2004.

Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=45319

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para Educação em Tempo Integral**. Brasília, DF, 2018.

Disponível em:

https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes_ed_integral_08ago2018.pdf. Acesso em: 09/04/2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais**. Brasília, 2ª edição, 2018.

Disponível em:

https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf. Acesso em: 20/07/2023.

FERREIRA, Taís; HARTMANN, Luciana. **Módulo 16**: História da Arte-Educação. v. 2. Brasília: LGE Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. [s.n], Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. ed. 25. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. ed. 36. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**: Série Monitoramento e Avaliação, 2. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.
E-book

MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Psicologia Educação Henri Wallon**. ed. 6. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Revista Enfoque**, Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.); ALGEBAILLE, Eveline; BRAGANÇA, Inês F. S.; Cavaliere, Ana Maria; COELHO, Ligia Martha. C. C.; FRABBONI, Franco; HARGREAVES, Andy; PEREYRA, Miguel A.; REIMERS, Fernando. M.; ROCHEX, Jean-Yves. **Tempos e Espaços Escolares**: Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponto: FAPERJ, 2014. *E-Book*.

PEREYRA, Miguel, A. A jornada e os tempos escolares. In: **Tempos e espaços escolares**. Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org). Rio de Janeiro: Ponto: FAPERJ, p. 17-35, 2014. *E-Book*.

RIBEIRO, José Mauro Barbosa. **Assim no teatro como na vida**: experiência estética, leitura de mundo e consciência cidadã. 2011. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**, v. 2. São Paulo, Summus Editorial, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Editora Perspectiva, São Paulo, 2003.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Edições 70, 1968.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Memórias da Escola-Parque de Brasília**. Editora Universidade de Brasília. Brasília, 2023.
E-book. ISBN 978-65-5846-091-6.
Disponível em:
http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/46197/1/LIVRO_MemoriasEscolaParque.pdf.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 82 – 107 jan./mar., 2016.
Disponível em:
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

Sites:

Prof-artes:

Fonte: <https://ida.unb.br/prof/programa>

Acesso em: 25/11/2024

Museu da Educação:

Fonte: <http://www.museudaeducacao.com.br/cte-43/plano-educacional-de-brasilia/>

Acesso em: 25/11/2024

Síndrome de *Burnout*

Fonte: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout>

Acesso em: 25/11/2024

APÊNDICES

Figura 48: Calendário de desenvolvimento da pesquisa

Desenvolvimento da Pesquisa	1º semestre 01/2023	2º semestre 02/2023	3º semestre 01/2024	4º semestre 02/2024
Disciplinas do mestrado	- A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E A PRÁTICA DO ENSINO DE ARTES NA ESCOLA - METODOLOGIAS DE PESQUISA -Problematização -Especificação dos objetivos. -Construção do Planejamento de Pesquisa -Levantamento Bibliográfico - POÉTICAS DA CENA E TEXTO TEATRAL	- TÓPICOS EM ETNOCENOLOGIA - FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO - ELABORAÇÃO DE PROJETOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO DAS ARTES - ELABORAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO FINAL 1	- EXAME DE QUALIFICAÇÃO - ELABORAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO FINAL 2 - SEMINÁRIOS EM ENSINO DE TEATRO I	- DEFESA
Sistematização de Experiência	A) O ponto de partida. B) As perguntas iniciais. -Fundamentação Teórica -Fundamentação Documental/Legal/Curricular	-Levantamento Bibliográfico -Fundamentação Teórica -Fundamentação Documental/Legal	-Fundamentação Teórica C) Recuperação do processo vivido. D) A reflexão de fundo.	- Construção do 2º Blog -Análise e síntese da coleta de dados - Interação no Blog com a comunidade escolar -Dissertação finalizada E) Os pontos de chegada.
Sistematização de Experiência	-Aplicação de experiências artísticas na escola	-Aplicação de experiências artísticas na escola -Aprofundamento Fundamentação Teórica: Bibliográfico e Documental/Legal/Curricular - Construção do 1º Blog	-Elaboração e aplicação de práticas teatrais nas aulas de arte (registros fotográficos, áudios e vídeos) -Entrevistas -Diário de Bordo -Coleta de dados	Finalização da Sistematização de Experiência.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 49: A “Escola da Bicharada” para leitura - 1



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 50: A “Escola da Bicharada” para leitura - 2



Fonte: Figura 50, arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 51: A “Escola da Bicharada” para leitura - 3



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 52: A “Escola da Bicharada” para leitura - 4



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 53: A “Escola da Bicharada” para leitura - 5



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 54: A “Escola da Bicharada” para leitura - 6



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura 55: A “Escola da Bicharada” para leitura - 7



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Figura: 56 - Formulário de diário de bordo (semanal)

Nome do projeto/programa		Ciclo 1			
Semana		Dia/Mês/Ano			
Atividades desenvolvidas	Data	Objetivos	Responsável (da equipe)	Com quem	Resultados
Atividades desenvolvidas	Data	Objetivos	Responsável (da equipe)	Com quem	Resultados
Dificuldades, impressões, observações					
Sugestões para a próxima semana					

Fonte: Formulário – Sistematização de Experiência (Holliday, 2006)