

O CONHECIMENTO PRÁTICO DO ARTE-EDUCADOR E OS ESPAÇOS DE
ENSINAR E APRENDER ARTE
Arão Paranaguá de **Santana** – UFMA

De volta a um lugar onde havia atuado nas décadas de 1980/90, inicialmente como mestrando e depois como professor da Faculdade de Educação da UnB, reencontro, hoje, uma ANPEd muito mais organizada, acolhedora e reconhecidamente atuante na cena da educação brasileira. Por isso sinto-me ao mesmo tempo comovido, feliz e preocupado com esta contribuição modesta, na modalidade de ‘trabalho encomendado’ pelo GT Educação e Arte. Comovido e feliz porque o convite incita a um debate sobre a preparação docente a partir de trabalhos que privilegiam questões de natureza teórico-metodológica, produzidos nos últimos anos¹, e preocupado porque tive pouco tempo para escrever o texto, embora, durante a reunião de outubro, seja possível pontuar essas reflexões com um tratamento mais detalhado e conciso a respeito dos cursos de licenciatura em teatro e da prática docente no espaço escolar e não-formal.

Uma questão sempre recorrente no âmbito do ensino de teatro reporta-se à dimensão da prática, o que inclui necessariamente a discussão atinente à criação, recepção e mediação – em outras palavras, alude a ‘experimentação’ da linguagem através do envolvimento com suas fontes, formas, códigos etc., complementando o âmbito da crítica e da teoria.

Num momento em que as propostas educativas visam configurar novos rumos no diversificado mapa da contemporaneidade, com o fito de impingir a esperada mudança qualitativa – ainda por vir após a ampliação das oportunidades que se deu nos últimos cinquenta anos –, se reconhece como relevante a investigação de procedimentos em arte-educação que possibilitem a fusão de modalidades, níveis e formas educativas.

Nesse contexto é que se situa o propósito do presente trabalho, voltado para a análise dos espaços onde se operam o ‘aprender e ensinar arte’ seja na instância da pesquisa sobre formação e prática docente, como numa perspectiva alinhada ao conceito de ação cultural, conforme será discutido a seguir.

2 - Focando o conhecimento prático e a formação do arte-educador

Em meio aos debates que marcaram o movimento de reformulação da educação artística em todos os níveis de ensino, ganhou relevância, na perspectiva dos cursos superiores, a questão da ‘prática como componente curricular’, que passou a ser considerada como uma das vertentes essenciais para desenvolvimento formativo do professor, ao lado dos conteúdos científico-culturais e das atividades complementares, consubstanciando assim a base instrumental a ser utilizada na implementação do currículo na perspectiva do cotidiano.

É interessante observar que o domínio da ‘prática’ ou da ‘experimentação’ instaurou-se no seio das orientações decorrentes da LDB de 1996 – nos referenciais curriculares da educação infantil, nas diretrizes curriculares da educação básica e do ensino superior², e em outras políticas públicas dos segmentos cultura e educação onde houve

¹O presente texto retoma a discussão tratada principalmente em SANTANA (2009; 2008a; 2008b).

² Um dos documentos que integram as diretrizes curriculares das licenciaturas estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores, prevendo 400 horas para a ‘prática como componente curricular’ (Resolução CNE-CP 2/2002).

repercussão desse ideário –, atendendo ao anseio por novas experiências educativas, com a finalidade de possibilitar um conjunto de crenças firmes fundamentadas naquilo que Bourdieu (1996) denominou de *habitus*. Nessa acepção, subjaz a hipótese – na verdade uma certeza ou verdade pedagógica – de que os saberes da experiência são inalienáveis e que deles não se pode prescindir.

Essa concepção encontra amparo em contribuições teóricas relevantes (GIROUX, 1997; SCHÖN, 1995) e vem sendo contemplada nas orientações emanadas pelo poder público, incorporando a luta histórica de segmentos organizados da sociedade civil, associações de educadores e grupos de especialistas. Ao tratar da questão da flexibilidade no currículo dos cursos de formação inicial, por exemplo, o Fórum dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras assinala que, por atuar na essência do formativo, um ensino com extensão [...] “aponta para a formação contextualizada frente às agudas questões da sociedade contemporânea”³.

A literatura sobre o assunto é vasta e a orientação oficial contempla dimensões específicas muito importantes para o acolhimento das políticas educativas voltadas para o acolhimento e trato da diversidade, enriquecimento cultural, práticas investigativas, uso de metodologias projetuais, envolvimento com as novas tecnologias de informação e comunicação, tendo em vista o desenvolvimento de competências que habilitam o professor ao trabalho em equipe que é inerente ao exercício da docência. Observe-se que há implicações disso em instâncias diversificadas do trabalho social, sinalizando para uma sintonia entre universidade, escola e comunidade.

Considerando que alunos e professores constituem-se em sujeitos de um ato educativo que relaciona teoria e prática, observa-se que na fusão entre os saberes erudito e popular emerge uma via possível de democratização da prática acadêmica, exigindo, por sua vez, mudanças no processo pedagógico que somente virão enquanto resultante do seu confronto com a realidade. Por isso se busca o alargamento das fronteiras do formalismo escolar, a diversificação dos procedimentos teórico-metodológicos e a ênfase na atuação ‘prática’ dos estudantes de licenciatura junto a comunidade, posto que esses são pressupostos imprescindíveis para uma adequada preparação para a docência. Visando a inserção propositiva na realidade concreta e aliando o espaço escolar ao não-formal, a ‘experimentação’ aqui tratada institui-se como um trabalho social útil que:

[...] “alimenta-se da crítica para o exercício de ações educativas populares, constituintes da extensão popular. Neste sentido, tem um papel determinante, pois, além de superação do senso comum, também é propositiva. A extensão, assim, assume um ideário transformador. Passa a se constituir como uma dimensão que vai além do trabalho simples” (MELO NETO, 2006, p. 54).

Dessa maneira, o conceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que tanto se fala sem que se fixe uma imagem real a lhe projetar um sentido objetivo, encarna uma especificidade situada no âmago do campo estético-pedagógico, sendo parte fundante do processo educativo que une estudantes e professores. Como isso não é algo prescrito – bula ou receita – leva um certo tempo para ser construído pela própria comunidade acadêmica em sua convivência vivencial e midiática, seja no mundo inteiro

³ In: www.prograd.ufu.br/forgrad2004; consulta em 10/05/2008. É importante observar a relação intrínseca entre essa idéia e as políticas de ensino, extensão e pesquisa, explicando o surgimento de propostas recentes vinculadas ao âmbito acadêmico, tais como PET, PROEXT/MEC, PROEXT/MINC, PRODOCÊNCIA, PIBIC etc.

como no contexto imediato, sobretudo quando essa prerrogativa instaura-se enquanto exigência formal do currículo.

Nessa reinvenção da universidade, cabe ao aluno vivenciar o acontecimento como fenômeno contextualizado, buscando explicações singulares às vezes unicamente aplicáveis para ‘aquele’ determinado caso, adotando também uma perspectiva analítica de natureza ontológica, na qual a forma de ver o problema compreende a análise das suas particularidades frente à visão conjuntural que é observada pelos sujeitos participantes.

É interessante observar que, como reflexo de uma mobilização de estudantes e educadores que se pronunciara no movimento social brasileiro havia décadas – movimento estudantil, CPCs, círculos de cultura, teatro universitário de vanguarda etc. –, a idéia de integração entre ensino, pesquisa e extensão, tendo esta como [...] “nascido e desaguado da atividade acadêmica” (MELO NETO, 2006, p. 60), vem fomentando perspectivas diversificadas, algumas delas trazendo para o tempo de agora a concepção freireana de extensão enquanto comunicação (FREIRE, 1992). Essa é uma constatação alvissareira do ponto de vista teórico, posto que proporciona a insurgência de um posicionamento mais claro por parte da universidade, ao tempo em que reivindica uma visão construtiva da extensão como prática produtiva do conhecimento curricular (GURGEL, 1992).

Como corolário dessa argumentação, vale mencionar o intercâmbio mantido entre as instâncias de saber (universidades, centros culturais etc.), os órgãos públicos (federais, estaduais, municipais), as entidades populares e as organizações não-governamentais no desenvolvimento de projetos como *PRODIARTE* (MEC, anos 1970), *Interação entre educação básica e os diversos contextos culturais existentes no país* (MINC, anos 1980) e mais recentemente com os *Pontos de Cultura* (MINC) e *Arte na Escola*, assunto bastante visitado pela pesquisa em arte-educação.

Como reflexo dessas mudanças paradigmáticas operadas na esfera do social, observa-se que são recorrentes as investigações atinentes a ‘ação cultural’, ‘teatro em comunidades’, ‘teatro e educação não-formal’, ‘formação do espectador’, em meio a outras temáticas que de certa maneira formam uma espécie de unidade conceitual, ao tempo em que anunciam transformações significativas neste campo de conhecimento, com óbvias repercussões transdisciplinares. Estudos na área de teatro demonstram a validade dessa argumentação, indicando possibilidades bastante diversificadas para a pesquisa (NOGUEIRA, 2008; VIGANÓ, 2006; LIGIÉRO, 2003; CABRAL, 1999).

Em campo investigativo próximo ao esboçado acima, inserem-se as pesquisas sobre política cultural, mediação, gestão cultural e outros temas que evidenciam alterações substantivas no campo de trabalho relativo a arte e cultura (RUBIM & BARBALHO, 2007) com implicações no perfil do arte-educador, o que requer ações imediatas por parte das agências formativas, sobretudo em termos curriculares. Na visão de Cunha (2007, p. 184), diante do [...] “contexto atual, os desafios postos para o campo cultural estão relacionados a um cenário complexo para seus futuros profissionais neste século XXI, pois irão encontrar um campo fértil em pleno processo de expansão e de profissionalização”.

Contudo, mesmo considerando que são muitas as ‘certezas’ sobre a importância da ‘vivência’ docente e da experiência estética no processo formativo dos professores, o certo que se esse conhecimento fosse aplicado na escola muito se faria em nome da educação brasileira e da formação cidadã. Ocorre que o estado da arte pertinente ao assunto ainda não foi considerado à exaustão, mesmo nas universidades, pois, como se verá a seguir, a

inserção desse tema se constitui num fenômeno ainda recente no balcão das agências de apoio a pesquisa.

3 - Mapeando o campo da pesquisa em arte e ensino da arte

No panorama da pesquisa, há vinte anos atrás, a arte se constituía numa área incipiente, quase inexistente no cadastro dos órgãos de fomento. Para transformar esse cenário nada alentador, foi alimentado um debate nas universidades e entidades científicas, através do qual buscava-se organizar os princípios inerentes à investigação, visando à formulação de paradigmas que favorecessem o seu florescimento, ao tempo em que se ensaiava a sistematização de procedimentos que, a rigor, deveriam libertar-se do cientificismo inerente às ciências exatas (ZAMBONI, 1997).

Junto a outras razões históricas, a função instrumental atribuída à arte na educação desvela o motivo pelo qual as escolas, através dos dirigentes e até mesmo dos usuários diretos, destratam o ensino da arte. Hoje, ainda há quem a conceba somente como forma de ‘conhecimento direto’ sobre a natureza, que não faz uso do ‘raciocínio discursivo’, que surge da percepção e da contemplação enquanto ‘dom’ nato ou divino, possivelmente engendrado na ‘inspiração instantânea’.

Entretanto, sabe-se da existência de uma racionalidade implícita no fazer artístico evidenciada nos bens culturais legados pelos antepassados, em termos de obras, críticas, teorias, técnicas, instrumentos e procedimentos. Como assegura BRONOWSKI (1983, p. 81), não se conhece nenhuma cultura, “por mais primitiva que seja em relação aos nossos padrões [...] que não pratique e cultue as formas da arte”. Entretanto, mesmo num momento em que o discurso oficial a reconhece como área de conhecimento curricular, ainda não é habitual pensá-la como forma de produção, apreciação, expressão e comunicação de sentidos.

Considerando o panorama da pesquisa no último decênio, pode-se afirmar que a cena da arte na educação alterou-se progressivamente – mas não de maneira substancial –, fazendo emergir conquistas importantes, a saber: i) a legislação curricular foi aperfeiçoada em todos os níveis da educação nacional; ii) os cursos universitários atualizaram seus projetos pedagógicos ou estão adotando essa estratégia; iii) há entidades representativas da produção intelectual atuantes em todas as linguagens; iv) multiplicaram-se os concursos e as oportunidades no mercado de trabalho; v) mudou o panorama editorial em termos quantitativos e qualitativos; vi) a pesquisa floresceu graças à atuação dos cursos de pós-graduação.⁴

A produção tornada pública em congressos, livros e revistas especializadas sobre a temática da formação de professores em artes é bastante favorável em muitas vertentes, contudo pouco explorada em outras. Os cursos de licenciatura, por exemplo, carecem de referências sobre metodologia de ensino, entendendo-se como tal os procedimentos de investigação didática que focalizam os fundamentos do ‘aprender a ensinar’, considerando, também, as formas de aplicação de teorias e metodologias numa perspectiva concreta. Isso aparece claramente no discurso de alunos e ex-alunos da UFMA que exercem o magistério nas escolas de São Luís, bem como na opinião de professores entrevistados numa das

⁴ A navegação na plataforma LATTES evidencia a enorme variedade de temas enfocados na área de artes, com tratamento particularizado ou na forma interdisciplinar. Com base nesses dados pode-se afirmar com que a produção nacional tem se expandido bastante, estando articulada aos parâmetros internacionais da pesquisa.

investigações desenvolvidas pelo grupo de pesquisa *Pedagogias do Teatro e Ação Cultural*⁵, indicando hiatos no estudo dos princípios e formas didáticas da arte, especificamente em relação aos métodos pedagógicos, formas de organização do ensino, uso e aplicação de técnicas e recursos, controle das situações de aprendizagem, dentre outras categorias.

Considerando que atualmente há uma produção relevante no campo da formação de professores de arte, socializadas através de diferentes meios acadêmicos, e que neste campo há uma certa ‘condição interminável’ de estudo e investigação, conforme assegura Pereira (2007), é bom lembrar que há trinta anos contavam-se nos dedos de uma única mão os títulos disponíveis na área das artes cênicas. A sementeira deu-se inicialmente através da produção nos congressos da FAEB, ABEM e em cursos de pós-graduação de áreas afins (letras, educação, ciências sociais e outros), até o aparecimento dos cursos específicos (teatro ou artes cênicas) e a criação do GT Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação da ABRACE.⁶

Torna-se proveitoso, então, discutir questões situadas na perspectiva da história mas que ainda não encontraram a arena adequada, pelo menos até período recentíssimo, como é o caso da temática centrada no espaço do ensinar e do aprender arte, dando ênfase à questão da preparação teórico-prática dos professores de teatro. Para tanto, a seção seguinte apresenta discussão a partir de um projeto de trabalho enfocando o conhecimento prático no âmbito da formação do professor de teatro.

4 - O ensino de teatro onde o povo está

O Parecer do CNE n. 09/2001 explicita que a ‘prática como componente curricular’ deve ser reconhecida em [...] "situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundas de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares". Para atender a essa prerrogativa, o projeto pedagógico da Licenciatura em Teatro da UFMA contemplou esse tipo de atividade incluindo uma carga horária de 450 horas distribuídas ao longo do curso, a saber: Prática de Criação Dramática (3º período); Prática de Extensão I (5º período); Prática de Iluminação e Sonoplastia (6º período); Prática de Extensão II (7º período); Prática de Produção do Espetáculo (8º período); Prática de Encenação (8º período).

Quando foi ofertada pela primeira vez a disciplina Prática de Extensão I, em 2007, propus a elaboração do projeto de extensão *Ação Cultural em Teatro* com o intuito de sedimentar a ‘experimentação prática’ através de ações concretas, processuais e rotineiras, vinculando o ensino à extensão no formato de oficinas e mini-cursos desenvolvidos pelos discentes.

A proposta visava capacitar os graduandos quanto à elaboração, realização e avaliação de projetos transdisciplinares, o que se deu com parcela considerável de suor e dedicação, envolvendo a parceria entre sujeitos – estudantes, professores, jovens e adultos

⁵ O GP-PTAC é formado por alunos e professores do Departamento de Artes da UFMA, contando com colaboradores da UNIRIO, UnB, UFRN e UFU. Entre 2001 e 2003 foi realizada a pesquisa *Marcas e perspectivas do teatro-educação em São Luís (MA) - um olhar privilegiado*, enfatizando a prática docente junto a escolas públicas da capital maranhense.

⁶ Há outros espaços de difusão da pesquisa sobre ensino do teatro – o GT Educação e Arte é um deles.

provenientes de comunidades culturais e grupos artísticos –, instituições escolares, entidades informais e outras que se propõem à lida com arte e cultura. Nessa trajetória, foram desenvolvidas ações visando garantir a permanência desse ideário na trajetória curricular dos licenciandos e na experiência institucional da UFMA.

A avaliação do projeto indicou que houve um ‘espaço’ de coordenação efetivado pelo seu caráter ‘curricular’, em termos de horários de aula e atividades coletivas com toda a turma, nas quais se processaram as sessões de exposição teórica e construção do planejamento, orientação metodológica e projetual, aproveitando-se esse tempo também para o desenvolvimento das oficinas e mini-cursos. Outro aspecto preponderante para a motivação dos sujeitos decorreu da participação destes na concepção, elaboração, produção e execução das atividades do projeto de extensão em tela.

Na Fase I (2007) não havia recursos e tudo correu às expensas e iniciativa da equipe e das parcerias que se foram estabelecendo no decorrer do processo de trabalho, ao passo que na Fase II (2008)⁷ o uso dos recursos foi discutido em sala de aula e os materiais foram adquiridos mediante consenso geral dos sujeitos envolvidos. Contudo, nos dois casos o processo dialógico marcou todo o decorrer do desenvolvimento do projeto, de maneira inclusiva e propositiva, podendo-se afirmar que foi instaurado um clima de protagonismo e trabalho voluntário nos estudantes e membros das comunidades que acolheram o projeto.

Como resultante desse exercício prático do conhecimento curricular, por sinal formalmente ensejado na filosofia do curso, pode-se considerar que os atributos interdisciplinares contidos nos subprojetos influenciaram um outro tipo de protagonismo, qualificado aqui de ‘silencioso’, posto que passou a interferir positivamente nas demais disciplinas que eram cursadas pelos participantes do projeto. Assim, sucediam-se os semestres letivos mas os alunos continuavam ‘ligados’ aos seus projetos, dando vez a uma energia criativa vinculada à pesquisa. Esse ‘protagonismo silencioso’ colaborou para o envolvimento de outros professores nas propostas acadêmicas e estéticas que emergiram no curso do projeto.

Nesses dois anos de atividade foram desenvolvidos 49 subprojetos envolvendo 82 docentes e discentes, com uma clientela de 990 participantes em oficinas, espetáculos ou similares, e público de cerca 5.500 pessoas. Foram privilegiadas escolas públicas e centros culturais de São Luís e outras seis cidades do interior maranhense. Como ‘resultado acadêmico’ foram apresentados duas comunicações, oito *posters* e publicados quatro textos em anais de congressos científicos, além de uma monografia defendida em nível de graduação e sete pesquisas ainda em desenvolvimento.

Quando o presente trabalho for apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPEd serão exibidas imagens em DVD dos subprojetos que se destacaram seja por um tempo maior de duração, pela repercussão na UFMA e na comunidade ou que evidenciaram, no processo de avaliação, uma qualidade acadêmica de excelência. Um desses subprojetos, por exemplo, mobilizou duas escolas de periferia de São Luís através de oficinas de dança-teatro com alunos e pessoas da comunidades, aos sábados, por dois anos consecutivos, gerando três espetáculos; dentre estes, um ainda está em cartaz nos teatros de São Luís e se constituiu no objeto de trabalho de conclusão de curso (TCC) do diretor e coreógrafo Leônidas Portella – *As cores de Frida* com dramaturgia centrada no diário de Frida Kahlo.

Apesar de alguns problemas de percurso ocorridos com alguns subprojetos – problemas esses considerados normais na sala de aula ampliada em que se transformou

⁷ Na Fase II o projeto contou com recursos do PROEXT-MEC.

Ação Cultural em Teatro – pode-se afirmar que a dimensão da ‘prática’ foi exercitada à exaustão, a partir de interesses e conhecimentos trazidos pelos discentes. Por conseguinte, a produção textual⁸ foi profícua e pautada em relatórios de sessão, conforme se segue:

Hoje, por conta da ausência de alguns integrantes, as cenas ficaram comprometidas no sentido de diálogo expressivo, resultando em verdades particulares e individuais. Esse fator conseqüentemente contribuirá para o crescimento de outras cenas. Os integrantes que faltaram na aula passada e compareceram a esta aula não tiveram total conhecimento da proposta, mas improvisaram a partir do conhecimento de alguns ‘comandos’ anteriores, seus estímulos foram pouco exercitados e fragilizaram a ‘verdade cênica’ que sem dúvidas teria sido maior se houvesse assiduidade completa por parte de todos os integrantes. As duplas que haviam experimentado na aula passada mostraram notável amadurecimento em suas concepções coreográficas.⁹

O depoimento acima trata das dificuldades e soluções encontradas pelo coordenador da oficina *Atmosfera dançando na comunidade*, no calor da atividade, analisando um ‘determinado poder’ inerente ao ensino da dança que, fornecendo aos indivíduos a possibilidade de pensar e ordenar sua presença corporal atuante no mundo, também indica posturas críticas em relação ao próprio ensino por englobar conteúdos particulares e complexos.

Palavras a guisa de conclusão

Assim posta a questão, cabe agora alinhar os ‘achados’ mais relevantes apontados por este trabalho, os quais configuram o conhecimento prático do arte-educador na perspectiva do currículo de formação de professores, lembrando, mais uma vez, das repercussões disso em outros espaços de aprender e ensinar arte.

Tendo como escopo o espaço de interação entre o ensino formal e o não-formal, e estando a escola aberta para a comunidade, torna-se viável o intercâmbio de conhecimentos entre alunos, professores, família e grupos culturais, o que é indispensável no processo formativo dos professores de teatro. Aqui poderia ser elaborada uma vasta lista de procedimentos ‘recomendáveis’ – pautados no conhecimento sistematizado em arte-educação e no senso-comum –, incluindo algumas das recomendações expressas do projeto de extensão tratado neste texto, tais como: visitas a museus para tornar viva a história e a cultura; cooperação entre os grupos escolares e os grupos teatrais comunitários; intercâmbio entre estudantes e artistas; participação em mostras e festivais com a devida orientação educativa; apresentação de experimentos cênicos em espaços comunitários; apreciação de espetáculos; engajamento dos sujeitos da escola e da comunidade em interesses culturais comuns; integração de projetos multiculturais nas oficinas pedagógicas de teatro etc.¹⁰

Essas ações somente fazem sentido caso os sujeitos estiverem motivados para protagonizar papéis socialmente válidos e possam realizar trabalhos úteis, o que requer, em contrapartida, espaços institucionais disponíveis e gestores solidários.

⁸ Cada coordenador discente escreveu seu próprio subprojeto, individualmente ou em grupo, fez protocolos de sessão e relatório final, critérios adotados para lançamento das notas das respectivas disciplinas.

⁹ Protocolo de sessão de trabalho escrito pelo coordenador da oficina *Atmosfera dançando na comunidade*.

¹⁰ O relatório final do projeto traz várias recomendações com o propósito enunciado acima.

Considerando que os fenômenos curriculares incluem todas as atividades em que os programas de estudo são planejados em nível macro – incluindo-se as condições objetivas de desenvolvimento do ensino, os referenciais bibliográficos, os equipamentos didáticos, os prédios, o corpo docente, as relações entre universidade e sociedade no âmbito das políticas culturais etc. –, faz-se necessário suplantarem os modelos de preparação docente exauridos e incentivar a construção do porvir através da busca cotidiana de alternativas.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Campinas (SP): Papyrus, 1996.
- BRONOWSKI, Jacob. **Arte e conhecimento**. Lisboa: Edições 70, 1983, p. 81.
- CABRAL, Beatriz. **Ensino do teatro: experiências interculturais**. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1999.
- CUNHA, Maria Helena. **Gestão cultural: profissão em formação**. Belo Horizonte: Duo Editorial, 2007.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
- GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LIGIÉRO, Zeca. **Teatro a partir da comunidade**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2003.
- MELO NETO, José Francisco. **Extensão Popular**. João Pessoa: Editora da UFPb, 2006.
- NOGUEIRA, Marcia P. **Teatro com meninos e meninas de rua: nos Caminhos do Ventoforte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- RUBIM, Antonio Albino Canelas; BARBALHO, Alexandre. **Políticas culturais no Brasil**. Salvador: Editora da UFBA, 2007.
- SANTANA, Arão Paranaguá de Santana. Relatório final do projeto de extensão Ação Cultural em Teatro. São Luís: Depto. de Artes, 2009 (mimeo).
- _____. O ensino do teatro, a educação básica e os desafios da contemporaneidade. Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil / FAEB, XVIII, 2008, Crato (CE). **Anais**. Crato (CE), 2008a. Disponível em: www.urca.br/18confaeb/content/txt/ptBR/apresentacaoTrabalhosGT.php (acesso em 21/05/2009).
- _____. A prática extensionista na formação de professores de teatro. Congresso da Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa em Artes Cênicas / ABRACE, V, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte, 2008b. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textospedagogia.html> (acesso em 21/05/2009).
- _____. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- VIGANÓ, Suzana Schmidt. **As regras do jogo: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- ZAMBONI, Sílvio. **A pesquisa em arte**. São Paulo: Cortez, 1997