



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**ENSINO DE TEATRO EM LUZIÂNIA: CONFLITOS E
PERSPECTIVAS**

FREDERICO BERNARDO CHAVES

Orientador: **Professor Ms. Jonas de Lima Sales**

Brasília, dezembro de 2011

FREDERICO BERNARDO CHAVES

**ENSINO DE TEATRO EM LUZIÂNIA: CONFLITOS E
PERSPECTIVAS**

Trabalho de conclusão de curso de Artes
Cênicas, habilitação em Licenciatura, do
Departamento de Artes Cênicas do Instituto
de Artes da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Ms. Jonas de Lima Sales.

BRASÍLIA

2011

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 2011 – Formação dos professores de arte dos colégios que oferecem ensino médio na região central do município de Luziânia – GO.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	05
1. A REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO DE TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL	07
2. A ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA/ARTÍSTICA NA ESCOLA: UM GRANDE DESAFIO.	16
2.1. O ensino de teatro em Luziânia – reflexões.	20
3. AS REVERBERAÇÕES DO MILITARISMO E DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS NO MICROCOSMO EDUCACIONAL LUZIANIENSE	23
CONCLUSÃO	32
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	34

RESUMO

Este trabalho trás um estudo de caso a respeito da situação do ensino de teatro no município goiano de Luziânia e propõe uma investigação histórica dos acontecimentos que conduziram o ensino de arte ao seu panorama atual. Tendo em vista as condições nas quais a arte se tornou componente obrigatório do currículo escolar na educação básica brasileira, esta pesquisa encontra relevância na medida em que contribui para uma racionalização do ensino da Arte num contexto específico. Levando em consideração os estudos de Ana Mae Barbosa esse texto monográfico encontrou justificativas que consolidassem a problemática em questão.

Palavras-Chave: Ensino, Arte, Teatro, Luziânia.

Introdução

O presente trabalho é constituído por uma discussão a respeito da situação do ensino de teatro na região central de uma das cidades que compõem o entorno do Distrito Federal – o município goiano de Luziânia.

Sabe-se que os conteúdos de arte na educação básica brasileira passaram a ser obrigatórios com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases número 5.692 de 1971 e que a disciplina de Arte passou a ser obrigatória por meio da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394 do ano de 1996. Assim, percebe-se que na região a ser estudada, desde a promulgação da lei, pouco esforço parece ter sido empreendido para promover a regulamentação da disciplina de Arte com vistas a ir além das fronteiras do formalismo burocrático.

É válido destacar que o tema eleito não nasceu de uma escolha desprovida de consciência e reflexão, pois foi a partir do contato com as discrepâncias da realidade do cotidiano profissional de professores de Arte em Luziânia e de Brasília que nasceu uma grande inquietação, motivadora deste estudo monográfico. A vivência e/ou observação das duas realidades comparadas neste estudo alavancou/aram esta pesquisa, que tem como objetivo tentar entender as origens da grande diferença nas condições de trabalho, bem como a formação profissional entre os professores de Arte das duas regiões mencionadas.

Para tanto, o trabalho consiste em três capítulos, onde o primeiro deles intitulado “A regulamentação do ensino de teatro na educação básica do Brasil” abordará, por meio de uma perspectiva histórica o caminho de inserção e institucionalização do ensino de Arte na educação básica brasileira, iniciando-se o percurso a partir da chegada dos jesuítas em território nacional, no século XVI, lançando mão do teatro como recurso pedagógico para propagação ideológica nos nativos da região, passando pela criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, alinhavando o fio condutor deste percurso histórico com a culminância da ditadura militar no ano de 1964. Serão abordados ainda, os contextos que envolvem algumas obscuridades das Leis de Diretrizes e Bases da educação brasileira nos anos de 1971 e posteriormente em 1996, bem como as conseqüências que ainda reverberam no âmbito da formação profissional de alguns cursos de Pedagogia na região Centro Oeste e sua relação com o ensino de teatro.

No capítulo 2, “A alfabetização estético/artística na escola: um grande desafio” aborda-se a importância do entendimento do aprendizado em arte como um processo de

alfabetização artístico/estética e como esta demanda esbarra em fatores históricos, políticos e sociais. No decorrer do capítulo, a realidade do município de Luziânia é apresentada e para dar escopo teórico às hipóteses levantadas trazemos as idéias de autores como Ana Mae Barbosa, Maria F. de Resende e Fusari, Maria Heloísa C. de T. Ferraz, Lenilton Teixeira Santos, Louis Porcher, dentre outros.

Logo a seguir, em “A realidade do professor de teatro na cidade de Luziânia”, o capítulo 3 apresenta a análise dos dados coletados em quatro colégios da região central do município, trazendo uma análise da situação encontrada em interface com o que dispõem os estudos da Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, juntamente com outros autores utilizados para elucidar demais aspectos pontuais que surgem durante a análise.

1. A REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO DE TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL

O Início do ensino de Artes no Brasil, em âmbito formal, remonta a 1816, quando D. João VI e o Marquês de Marialva encomendaram a criação da Academia Imperial de Belas Artes a um grupo de artistas franceses, bonapartistas que vislumbraram na vinda ao Brasil um refúgio para a perseguição política estabelecida na França após a derrota de Napoleão Bonaparte (BARBOSA, 2004). Antes disso, porém, o teatro já havia sido usado pela igreja católica, na figura dos jesuítas, desde o século XVI, para catequização e promoção do processo de aculturação dos índios brasileiros e posterior incorporação das crenças e valores cristãos/europeus. A gênese do teatro no Brasil, portanto, se dá a serviço dos interesses de um povo que lança mão deste recurso estético/artístico para introjetar seus valores e crenças nos donos da terra, que por não possuírem o domínio da pólvora, foram em grande parte dizimados pelos invasores de pele branca.

Do séc. XVI até a contemporaneidade, um longo caminho se percorreu para a sedimentação da prática teatral no Brasil, passando pela construção de teatros, casas de espetáculos, formação de grupos teatrais e o experimentalismo de forma geral. Mas até então, tudo se passando em um nível puramente artístico, visto que a educação ainda não dispunha da arte em seu currículo para formação dos futuros cidadãos brasileiros. No início da segunda metade do séc. XX é que as práticas artísticas atingem o âmbito educacional formalmente.

No livro: *Metodologia do Ensino de Teatro*, de Ricardo Japiassu (1991), consta que o ensino das artes no Brasil foi introduzido legalmente no currículo escolar da educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei 4.024/61), de forma não obrigatória. No campo do teatro foi criada a disciplina arte dramática, sendo ministrada em ginásios vocacionais, colégios de aplicação e escolas pluricurriculares. A partir de então, a arte seguia um caminho de institucionalização dentro do ensino regular da educação básica brasileira. Ela era trabalhada em muitos colégios com a carga horária de aproximadamente 6 horas/aula por semana até que, com a instauração do regime militar a partir de 1964, o teatro foi considerado um inimigo do governo.

De maneira geral, não apenas o teatro, mas também as universidades, professores, cientistas e artistas de diversas linguagens passaram a ser monitorados, censurados e agredidos pelo militarismo de diversas formas. Conseqüentemente, o

ensino de arte foi incluído no grupo de alvos do governo e muito provavelmente os motivos que levaram a este cerceamento são oriundos do fato de a ciência e a arte questionarem sua realidade, provocarem reflexões e debates e plantarem nas pessoas o espírito questionador. Nada mais inconveniente do que isto para um governo extremamente dogmático como o que se viu na ditadura militar.

A própria Universidade de Brasília teve seus dias sombrios a partir de 1964, quando:

A Unb não era mais a mesma que se configurou com o início de Brasília. Aquela universidade sonhada por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Lúcio Costa e Oscar Niemeyer. O seu caminho foi cortado e a sua história marcada - bem como o de tantas outras universidades brasileiras - pelas arbitrariedades de umas das piores ditaduras militares da América Latina, cujas conseqüências e prejuízos causados à cultura, de maneira geral e, em particular, à produção de conhecimento nas universidades e institutos de pesquisa são de difícil mensuração. (CLEMENTE, 2006, p.40)

O controle sobre as atividades artísticas e intelectuais no Brasil tornava-se uma necessidade de primeira ordem para o governo militar. Logo, não é surpreendente que o ensino de teatro tenha sido castrado em seu desenvolvimento por parte do governo da época, já que o teatro é uma arte que estimula a reflexão e o senso crítico. Muita coisa foi feita neste período para que o regime ditatorial pudesse avançar e essa tentativa de manter tudo sob controle e a qualquer preço teve ramificações muito intensas na educação e cultura brasileiras. Segundo CLEMENTE, podemos observar que:

A tempestade que castigava a Unb e as demais universidades era um reflexo da conjuntura nacional e, por que não dizer, até internacional. Em toda América Latina os golpes militares instalados a partir da década de 1960 foram acompanhados de violentas intervenções em universidades. O controle ideológico das mentes mais críticas tornava-se uma questão de Estado e de segurança nacional. Assim como no Brasil, a suspensão das atividades acadêmicas, a prisão de professores e estudantes e o afastamento de reitores, tornavam-se constantes nos demais países do Continente. (p.40)

Toda essa situação no Brasil, por mais inimaginável que pareça, não passava de algo óbvio, se se observar o caminho do ensino de Arte nos Estados Unidos da América do norte, que foram os financiadores da forma de governo ditatorial na América Central e América Latina:

Foi exatamente para reprimir o desenvolvimento do pensamento que os americanos precisaram apelar para a política de “volta ao básico” (ler, escrever e contar) depois do movimento de contracultura de 1968 e do movimento contra a guerra do Vietnã.

Os jovens que lideravam esses movimentos eram o produto da educação para o desenvolvimento da criatividade que irrompeu no fim dos anos 1950 depois do lançamento do Sputnik russo. Os americanos, sentindo-

se inferiorizados em relação aos russos, culpavam a sua própria educação tecnicista pela inferioridade e investiram na educação através da arte.

A geração educada criadoramente rebelou-se contra o sistema. Era evidente que a educação criadora levava ao desenvolvimento da capacidade crítica e da coragem de operar mudanças.

Para preservar o *status* era necessário acabar com a educação criadora pública e reservá-la para escolas privilegiadas que não iriam querer mudar nada, mas apenas fazer crescer o que já existia e tomar decisões para preservar os privilégios. (BARBOSA, 2008, p.3)

A maneira como o teatro vinha se consolidando no ambiente educacional antes da ditadura militar apresentava-se como um caminho aparentemente muito melhor do que a dinâmica imposta pelo militarismo, visto que a carga horária da disciplina era de 6h semanais, a polivalência não era regra e o que se observava eram profissionais que não tinham formação acadêmica na área de atuação, mas possuíam saber prático em seu campo de trabalho.

Seria ideal que no processo de implantação do ensino de teatro na educação a carga horária fosse respeitada e cursos de licenciatura em Artes fossem abertos no país, para uma gradual sedimentação da nova sistemática, pois o que era razoavelmente bom no início foi interrompido porque o teatro acabou sendo rotulado pelo regime militar como um perigoso inimigo público, na perspectiva de que fazia as pessoas pensarem. Alguns espetáculos tinham mensagem política e isso incomodava o governo então vigente. Com essa situação instaurada, as aulas de arte dramática passaram a cumprir exigências do Departamento de Censura Federal, que exigia que os textos trabalhados passassem a ser encaminhados para apreciação.

Com a promulgação do Ato Institucional nº 5, em 1968, e de acordo com o que dispunha a Lei de Segurança Nacional, algumas escolas tiveram suas atividades interrompidas em decorrência de invasões e fechamentos promovidos pelo regime ditatorial. Vários professores de artes também foram aposentados compulsoriamente neste período ¹.

Nesse contexto, durante o regime militar, em 1971, uma nova Lei de Diretrizes e Bases, nº 5.692/71, foi aprovada, tornando o ensino dos conteúdos de arte obrigatórios e criou-se uma nomenclatura, que passou a ser então utilizada – educação artística. Nela, várias linguagens artísticas, como as Artes Visuais, o Teatro, a Música e a Dança foram agrupadas num único bloco de conteúdos a serem trabalhados de forma integral numa carga horária reduzida a apenas duas horas/aula semanais.

¹ ¹ (VITA, Marly de Jesus Bonome, *Histórias da história do teatro aplicado à educação*. São Paulo, 1994, p.14-15, Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade de São Paulo/USP.

Ao tornar o ensino de Arte obrigatório, o governo militar pegou de surpresa todas as instituições de ensino da educação básica da época, públicas ou privadas, pois não havia profissionais habilitados e nem ao menos cursos superiores de licenciatura em qualquer uma dessas linguagens artísticas. O que se verificava antes da obrigatoriedade imposta pela lei, eram algumas escolas com professores de diversas linguagens artísticas, que dominavam suas respectivas áreas e tinham experiência prática no ofício, embora não possuísem graduação na área:

A publicação da lei 5.692/71 surpreendeu os estabelecimentos de ensino ao exigir o oferecimento de uma matéria (*educação artística*) para a qual não havia profissionais licenciados. Existiam em algumas escolas professores de música, arte dramática, dança e artes plásticas que embora dominassem a especificidade de cada uma dessas formas de expressão artística, geralmente eram artistas, sem formação pedagógica. (JAPIASSU, 2001, p. 50)

Para se ter uma idéia da falta de planejamento e do grande atropelo que se cometeu na regulamentação do ensino de arte no Brasil, basta ver que o primeiro curso de formação superior para o professor de educação artística surgiu somente em 1974, três anos após o início da vigência da lei 5.692/71. Não bastasse a sequência de equívocos cometidos, houve, na gênese desses cursos, outro aspecto nocivo à prática profissional dos recém licenciados, pois estes cursos iniciais visavam a formação de um profissional polivalente, apto a versar sobre as diversas linguagens artísticas.

Os primeiros cursos universitários preparatórios do professor de *educação artística* só foram implantados três anos após a publicação da 5.692/71 e tinha o objetivo de formar um profissional polivalente “fluente” em distintas linguagens estéticas (plástica, cênica e musical). (JAPIASSU, 2001, pp. 50)

Esta repentina implantação dos conteúdos da educação artística em caráter obrigatório no sistema educacional brasileiro gerou uma grande demanda de profissionais que pudessem responder aos cargos abertos nas escolas do país. Como não havia profissionais habilitados, conforme exposto acima, os profissionais de outras áreas, como pedagogos, educadores físicos, físicos, jornalistas e demais áreas afins, foram sendo absorvidos por estas vagas, para cumprir as exigências do MEC.

Outra saída estratégica encontrada pelas escolas para atender às exigências do Governo Federal, foi colocar o desenho geométrico, da área da matemática, como

conteúdo da educação artística. Infelizmente, até os dias de hoje não é raro encontrar instituições que ainda insistam nesta proposta.

Desde o século XIX que desenho na escola é apenas desenho geométrico, destituído de compreensão e aplicabilidade. A dimensão da criação em arte, que aliada a técnica gera tantos empregos e renda para o país, tem estado fora do alcance das mentes tecnológicas que vem dirigindo nossa educação. (BARBOSA, 2008, p.2)

Revendo publicações do Serviço Nacional de Teatro é possível perceber que nessa época:

No que se refere especificamente às artes cênicas, o problema assume maiores proporções. A escassez de cursos de licenciatura nesse campo, a colocação da prática como atividade extracurricular, a incorreta compreensão do significado real do teatro na educação, muitas vezes transformado numa tentativa de estímulo vocacional à margem de um plano pedagógico integrado, o amplo desconhecimento das virtualidades das atividades cênicas no desenvolvimento integral do educando, a falta de continuidade de experiências iniciadas de forma promissora são obstáculos evidentes que dificultam o trabalho. (MEC, 1976, pp.47-48)

Essas atitudes do governo da época, juntamente com as soluções não adequadas encontradas pelas instituições de ensino, criaram um panorama extremamente eficaz para deteriorar a imagem do profissional licenciado em arte, pois a gênese da implantação regular do ensino de Arte no país, uma vez estando sob estas condições, impediu o seu desenvolvimento com qualidade e o tratamento pedagógico apropriado.

O I Encontro Nacional de Professores de Artes Cênicas, realizado em Brasília, nos dias 11, 12 e 13 de julho de 1975, sob o patrocínio do Serviço Nacional de Teatro, com o apoio do Programa de Ação Cultural do Departamento de Assuntos Culturais do Ministério da Educação e Cultura, da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal e da Fundação Educacional do Distrito Federal, e com a participação de representantes dos estados da Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo e Distrito Federal, teve como objetivo o levantamento da situação do teatro na educação nas várias regiões do país e o encaminhamento de sugestões que equacionassem soluções para os problemas existentes.

Segundo o depoimento dos representantes de vários Estados, verificou-se que, apesar dos quatro anos de vigência da lei 5.692, que estabelece a obrigatoriedade da educação artística no sistema de ensino de 1º e 2º graus, ela não está sendo aplicada, ou nos casos de sua aplicação, funciona de forma precária.

A precariedade dessa aplicação manifesta-se especialmente pela carência de recursos humanos suficientemente preparados e pela ausência de condições que impulsionem o seu desenvolvimento (MEC, 1976, p.47).

Dentro deste ideal de tratamento pedagógico adequado, por exemplo, com relação ao ensino da arte, Japiassu (2001) aponta dois relevantes aspectos. O primeiro

deles se refere à ambigüidade da LDB de 1996 e o outro à formação dos professores de pedagogia que assumirão o ensino de Artes no Ensino Fundamental I. Mas antes de entrar propriamente neste assunto, é necessário entender que a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 sofreu alterações de última hora que geraram dupla interpretação no que concerne ao ensino da Arte na educação básica:

(...) Um dado novo atropela o processo: o senador Darcy Ribeiro apresenta um substitutivo do projeto, alegando inconstitucionalidade de vários artigos (...) Contando com uma espécie de consenso entre os senadores, o substitutivo Darcy Ribeiro, que contém apenas 91 artigos, é colocado em evidência, considerado mais enxuto e não detalhista. (...) No dia 14 de fevereiro de 1996, é aprovado no plenário do senado o parecer nº 30/96, de Darcy Ribeiro. Essa decisão não só tira o projeto inicial da LDB de cena, como também, de certo modo, nega o processo democrático estabelecido anteriormente na Câmara e em diversos setores da população ligados à educação. (Ramal 1997, pp. 5-21)

Segundo o autor, o fato de no artigo 26 do texto da nova LDB a expressão “ensino de arte” vir sem o “s”, fez com que a lei abrisse seu significado a mais de uma interpretação. No texto anterior ao proposto por Darcy Ribeiro, no artigo 33 constava o seguinte: “entende-se por ensino de arte os componentes curriculares pertinentes às artes musicais, plásticas, cênicas, desenho e demais formas de manifestação artística (Japiassu, apud, Ferraz e Fusari, 1995).”

Este duplo sentido se dá pelo fato de a lei dar margem a ser interpretada de modo a entender que as artes visuais seriam a única linguagem estética a ser trabalhada na educação básica brasileira ou aceitar a palavra arte como um curinga que representa o teatro, as artes visuais, a dança, a música, as artes audiovisuais, dentre outras. Vale a pena destacar o fato de que esta segunda interpretação abre brecha para outro desdobramento que é a polivalência na sala de aula.

Além da polivalência, que já é por demais lesiva ao ensino de arte, o outro dado destacado por Japiassu se refere ao embasamento em arte proporcionado pelos cursos de pedagogia aos professores que assumirão as salas de aula do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, e ficarão incumbidos de conduzir a educação estética de todos estes alunos. Percebe-se que não há preparação adequada para os futuros professores, pois na matriz curricular dos cursos de pedagogia, a Arte não é contemplada adequadamente. Os conteúdos previstos nas ementas das disciplinas são extensos e não são vistos em sua totalidade, razão pela qual não existem condições para um exercício pleno na área por parte do professor.

Averigua-se que universidades do centro oeste que oferecem formação em Pedagogia, o número de disciplinas que visam preparar o graduando para o ensino de Arte é muito pequeno ou mesmo inexistente. No curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – UEG, por exemplo, estão previstas duas disciplinas que abordam direta ou indiretamente o conteúdo de artes. Na Universidade de Brasília – UnB, de acordo com o fluxo de disciplinas do curso informado no site² da instituição, a grade curricular não prevê nenhuma disciplina obrigatória na área de artes para a habilitação de licenciatura em pedagogia. Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a grade curricular do curso Pedagogia – Habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental, prevê apenas uma disciplina direcionada ao ensino de Artes, ministrada no sétimo período do curso³. A Universidade Federal do Mato Grosso oferece também apenas uma disciplina obrigatória na área de Artes, de acordo com o que informa a estrutura do curso de pedagogia no site da instituição⁴. E a realidade não parece ser diferente no restante do país.

Neste momento, em que se discute a reformulação dos cursos de pedagogia no país, é oportuno chamar a atenção para a necessidade de contemplar a especificidade das linguagens artísticas no currículo mínimo necessário à formação profissional do professor alfabetizador e das séries iniciais do ensino fundamental. Atualmente a maioria dos cursos de pedagogia oferece apenas uma disciplina obrigatória...com carga horária limitada... e que, em suas ementas propõe-se a examinar o extenso universo das diferentes e complexas linguagens artísticas. (PAPIASSU, 2001, p. 54).

Esta deficiência na formação dos pedagogos acarreta prejuízos no desenvolvimento da criança, já que o conhecimento em arte, bem como a sua capacidade de apreciação estética, se dão mediante um processo construtivista do saber artístico. A fruição deve estar ao lado da construção do conhecimento e isso somente poderá ser alcançado com aulas ministradas por pessoas com formação específica na área. A respeito disso, BARBOSA (2008), comenta que:

As Faculdades de Educação e os cursos de pedagogia não estão ainda preparados para responder atualizadamente a formação dos seus próprios educadores. As referências ao ensino de Arte nessas instituições são em geral de caráter modernista, fundamentadas em uma concepção psicopedagógica, centradas no desenvolvimento da criatividade e da expressão pessoal do aluno. São poucos os cursos de pedagogia no Brasil que estão procurando sintonizar-se com as recentes propostas de ensino de Arte. (p.155).

² Disponível em: <http://www.serverweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/fluxo.aspx?cod=9245> Acesso em 06 de novembro de 2011.

³ Disponível em: < <http://www.sien.ufms.br/cursos/grade/0730> > . Acesso em 04 de novembro de 2011.

⁴ Disponível em: < <http://www.ufmt.br/ufmt/site/ensino/graduacao/Cuiaba> > Acesso em 04/11/2011.

A música, a dança e as artes visuais oferecem múltiplas oportunidades de crescimento intelectual, de senso estético e de aprimoração no desenvolvimento do sistema cognitivo da criança, entretanto, propõe-se aqui a delimitar algumas especificidades do campo do teatro nesse contexto educacional. Os jogos dramáticos ou teatrais, por exemplo, são eficazes instrumentos de humanização apontados pelos PCN's do MEC como competência da arte. A metodologia de jogo dramático infantil, proposta por Peter Slade (1978), vem ao encontro dessa corrente de pensamento onde o desenvolvimento humano se dá com a participação da arte no âmbito educacional, especificamente por meio dos jogos dramáticos e teatrais na infância:

Esses dois precoces tipos de jogo [pessoal e projetado] exercem uma influência importante na construção do homem, em todo seu comportamento e na sua capacidade de se adaptar à sociedade. A oportunidade de jogar, portanto, significa ganho e desenvolvimento. A falta de 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).

Esse desenvolvimento por meio da arte no contexto educacional, entretanto, precisa de condições mínimas para que se dê de forma plena. No entanto, a falta de formação básica do pedagogo na área de Arte faz com que a arte tenha, na maioria das vezes, sua evolução atrofiada, ou nem mesmo iniciada na criança.

Não se pode, por exemplo, querer que uma criança, que nunca tenha estudado ou tido contato com o idioma russo, entenda e goste de apreciar textos escritos nesta língua. O mesmo processo, respeitadas algumas situações de exceção, acontece em relação à arte. Faz-se de suma importância que o pedagogo inicie na criança, nas primeiras séries da educação básica, paralelamente aos outros conteúdos, a alfabetização estético/artística visando promover a qualidade de conhecimento nessa área. É por meio dela que o ser humano vai ter acesso à fruição e capacidade de entendimento do objeto artístico mediante contextualização do tempo histórico. Para isso, a contemporaneidade aponta três eixos norteadores da prática de Arte em sala de aula: Arte como linguagem, Arte como expressão da cultura e Arte como conhecimento⁵.

Com a construção do saber estético, desde a infância, é que se poderá obter um bom resultado dos estudantes de ensino médio na área de Artes. Do contrário, esta

⁵ (Livro Didático 4, Org.: Gilvânia Maurício Dias de Pontes, p.4).

disciplina tenderá a permanecer categorizada como recreação e aula para fazer trabalhos manuais. Outra possibilidade é o professor de Artes, caso possua uma boa formação e queira correr atrás do tempo perdido, tentar realizar este trabalho de alfabetização estética tardiamente para que ao menos em um nível muito básico, os códigos de acesso a obras artísticas sejam adquiridos por seus alunos em um nível mais avançado da carreira acadêmica.

Uma vez reconhecida a importância da Arte no desenvolvimento humano, é preciso propor uma reflexão que aponte para a necessidade do entendimento de que as aquisições educacionais e humanizadoras proporcionadas pelo teatro ao sujeito na fase inicial de sua vida é pré-requisito para que durante o seu desenvolvimento educacional o jovem possa dar sequência em seus estudos e continuar sua trajetória de crescimento pessoal, educacional e cultural.

Assim sendo, faz-se de suma importância a reflexão sobre a importância do professor de teatro na escola, visando promover a formação de um sujeito que seja capaz de fruir, contextualizar e fazer Arte, numa perspectiva de construção de conhecimento e educação do sensível.

2. A ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA/ARTÍSTICA NA ESCOLA: UM GRANDE DESAFIO.

A obrigatoriedade do ensino de Artes no Brasil proporcionou um notório ganho para a educação nacional. Passava a fazer parte da grade curricular da educação básica nacional um conjunto de conteúdos que conduziram ao debate e reflexão crítica consciente de um dos elementos mais marcantes da construção da plenitude humana: a experiência estética. Contudo, este acréscimo seria muito maior e bem sucedido, não fosse a grave problemática gerada pela maneira como este processo de implantação obrigatória se deu, conforme apontado no capítulo anterior.

Sabe-se que de acordo com a lei 5.692/71 os conteúdos de Artes, em suas diversas linguagens, se tornaram obrigatórios e passaram a ser ministrados em uma única disciplina, denominada, a partir de então, como Educação Artística, para todas as séries da educação básica. Atualmente, percebe-se que existe uma preocupação maior em se designar professores com formação específica em Arte para ministrar os conteúdos no Ensino fundamental II e Ensino Médio. Entretanto, é bastante comum que na educação infantil e no Ensino Fundamental I, o profissional responsável por ministrar os conteúdos de Arte venha de uma formação em pedagogia. A política em funcionamento, onde professores sem formação na área artística executam a profissão de professor de Arte é corriqueira, e é a partir desta situação que descortina-se um dos pontos-chave, norteadores da presente reflexão sobre a importância da análise da sistemática operacional que dirige a educação básica no que tange o campo artístico, ou seja, o início da alfabetização estético/artística.

Portanto, faz-se necessária, uma correta iniciação estética no educando desde as séries iniciais da educação básica. É importante ressaltar que o termo “correta iniciação estética” refere-se exclusivamente ao contexto educacional de âmbito formal, destacando a necessidade de que esta atividade profissional que conduzirá o educando a suas primeiras experiências estéticas na escola seja executada por um profissional capacitado na área, tendo em vista que obedeça também as considerações estabelecidas pelo MEC relativas aos conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Artes, como os as manifestações artísticas nacionais e regionalismos, por exemplo. Para tentar entender, mesmo que superficialmente, a importância dessa correta iniciação à alfabetização estética, cabe fazer uma pequena análise das raízes etimológicas da palavra “estética” e saber de sua aplicação no contexto educacional. Ela deriva do

idioma grego, e em sua concepção original quer dizer algo próximo de “perceber pelos sentidos”. Na medicina, por exemplo, o emprego do termo “a”nestesiar significa deixar, por meio de uma substância química, o sujeito privado de sensibilidade. Na arte, o uso dessa palavra remete ao Belo, que é a capacidade que a obra tem de transmitir e estabelecer um elo de comunicação com o leitor e/ou apreciador, onde este toma consciência das aparências como aquilo que são. Atrelado ao Belo, virá o “juízo”, que será determinado no indivíduo pelas experiências que este teve ao longo de sua vida. Ao se realizar a leitura e/ou apreciação estética de um objeto artístico, ele conduzirá os seus leitores/apreciadores ao efeito catártico, que por sua vez, produzirá o fenômeno do gosto. Caberá então ao professor de Arte principiar a educação estético/artística no educando, tendo em vista que ela não consiste apenas na realização de estímulos físicos sensoriais, mas também na sua aplicação enquanto fenômeno inerente ao aprendizado artístico:

Sem querer reduzir a estética à “estesia” [...], do mesmo modo como a formação da sensibilidade nada tem a ver com uma exasperação do lado sensitivo, pode-se dizer que o papel das atividades estéticas na aprendizagem do meio ambiente consiste em dar ênfase aos aspectos mais diretamente *sensoriais e sensíveis*: ensinar as crianças, através de exercícios sistemáticos de variações dos *estímulos*, por exemplo, *a perceberem as aparências como aquilo que são*, e não como *indicadores* com vistas a comportamentos utilitários. Isto porque na nossa percepção comum costumamos perceber mal, muito depressa, muito superficialmente. [...] Nesse sentido, a educação artística é antes de mais nada, e contrariando toda uma tradição platônica, *uma aprendizagem das aparências*. Reconhecer os matizes de cores e das luzes, estudar os movimentos, os ruídos, avaliar os tamanhos e as distâncias, sentir as matérias dos seres mais variados, preocupar-se com aquilo que passa e com aquilo que permanece, com as proporções e as distorções, com as semelhanças e os contrastes, familiarizar-se com os valores espaciais e com as características dos volumes – eis a base de qualquer domínio efetivo do mundo sensível, eis o meio de habitar o mundo de modo mais intenso e significativo (PORCHER, 1982, p.28).

Nesse sentido, de acordo com o que já foi apresentado anteriormente, a arte se manifesta em várias linguagens, e estas exigem conhecimentos específicos para que seu entendimento se dê de forma otimizada. É necessário que o educando tenha sua sensibilidade despertada e desenvolvida para que possa reconhecer os códigos específicos de cada área. Por isso, as obras de cada linguagem exigirão contextualização, comparação e análise em nível aprofundado para proporcionar ao

indivíduo a oportunidade de ter contato com o universo artístico. Infelizmente a grande maioria dos que chegam a ter a oportunidade de fruição profunda das obras, são apenas as pessoas de classes econômicas mais favorecidas, que tiveram oportunidades de vivenciar uma educação de qualidade.

Portanto, é preciso, no ambiente escolar, proporcionar a todos os estudantes esses códigos de acesso às obras de arte. É desejável que o estudante aprenda a ler as obras, relacioná-las, estabelecer parâmetros de comparação e situá-las em seu contexto e tempo histórico. Acredita-se que é isto o que deve acontecer na disciplina de Artes: o fornecimento dos códigos de acesso aos objetos artísticos. “Entretanto, não existe, na maioria dessas escolas, um trabalho ativo que mobilize reflexões de ordem analítica, comparativa, histórica e crítica das coisas percebidas, como deveria ocorrer numa proposta de educação estética” (Fusari e Ferraz, 1993, p.56).

Diante da complexidade dos elementos constituintes do ensino e da aprendizagem em Artes citados acima, fazem-se as seguintes perguntas: parece sensato que o sistema educacional designe profissionais formados em pedagogia para assumir a cadeira de artes das turmas do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental I? Seria plausível atribuir a estes professores pedagogos a responsabilidade dos equívocos que vem ocorrendo no campo do ensino de Artes? Acredita-se que a resposta para ambas as perguntas seja não. O graduando em pedagogia, durante sua formação, como já se disse, recebe uma instrução precária na área de Artes, mas mesmo assim, lhe é imposta a incumbência de lidar com o ensino e a proposição de experimentações do fazer artístico com seus alunos, quando ingressar no mercado profissional. SANTOS (2009), vislumbrando o ensino de teatro, em “O teatro na escola: nem pecinha nem teatrinho”, descreve bem os tipos de situações a que os pedagogos passam em seu cotidiano profissional:

...um belo dia você é *escolhido(a)* para fazer um *teatrinho* com os alunos mais *extrovertidos*. Mesmo você falando para a diretora que não sabe muito de teatro e que não tem tempo para ensaiar com esses alunos, pois você precisa dar as suas aulas e o conteúdo da sua disciplina, já está atrasado... , e tem mais, depois você não é professora/or de Arte. De nada valeu seus argumentos; de repente, você se vê num sábado ensaiando com mais de trinta crianças e começa a se arrepender de ter acreditado que tinha *jeito pra coisa*... Na hora da apresentação quase ninguém ouve o que os alunos falam, o espaço da apresentação é pequeno, o vento derruba o cenário de cartolina, a platéia de alunos conversa o tempo todo, alguns professores passeiam despercebidos pelo pátio da escola, a diretora grita no microfone pedindo silêncio. Começa a apresentação: ninguém ouve as falas, alguém tem a idéia de botar o microfone na boca dos alunos que estão representando, para que se possa ouvir suas falas... (2009, p.12)

O trecho acima seria bastante cômico, se não fosse uma cena real bastante recorrente no caminho do crescimento e consolidação do ensino de teatro no Brasil. Este tipo de situação transporta a arte e a disciplina de teatro para um lugar de pouca importância no ambiente escolar. Professores e alunos, diante deste tipo de situação, introjetam uma série de estereótipos à imagem da arte desde o início da vida escolar, como por exemplo a ideia de que o dom é inerente ao fazer artístico.

O teatro não é visto por todos do corpo docente e administrativo como uma área do conhecimento onde aquisições podem ser feitas, em que a prática e o estudo levam ao aperfeiçoamento, mas sim um campo em que professores despreparados para atuarem na escola, apóiam-se em supostos dons de alunos que se identificam com a expressão teatral como forma de comunicação por meio da arte. Este processo, no entanto, não contribui com a formação de códigos para a área, ficando assim, esta prática a contribuir com uma defasagem nesta área do conhecimento humano.

Com a falta de formação específica de professores, aponta-se também, problemas na avaliação formativa do cidadão em regime escolar, pois avaliar o educando na disciplina de teatro requer muito mais que contabilizar presenças, descontar faltas, avaliar o comportamento e ver se a apresentação ficou bonitinha. Ao atribuir nota máxima aos alunos com constância e sem que os mesmos tenham feito por merecer a referida menção, como se pode observar em várias escolas, cria-se a cultura institucional de recompensa sem esforço, sem atividade intelectual.

Os PCN da área de Artes, referentes à disciplina de teatro do Ensino Fundamental I, orientam que a avaliação em artes seja baseada na observação do educando no seu aprimoramento e desenvolvimento da capacidade de atenção, concentração, observação, enfrentamento de situações que possam surgir dos jogos dramáticos e teatrais; capacidade do educando de se organizar em grupo, sua contribuição para a construção do espaço cênico nas suas variadas possibilidades (cenário, figurino, maquiagem, iluminação); capacidade de observação e apreciação das múltiplas formas de teatro em espaços cênicos distintos, ampliação da capacidade de ver, relacionar, analisar e argumentar as produções das diversas formas de teatro presentes em sua região, nas demais regiões na contemporaneidade e em épocas distintas.

Neste sentido, deparamo-nos com professores não qualificados para o ensino desta disciplina, que justificam a má condução do ensino de teatro alegando inadequação de espaço físico para que as aulas de teatro não aconteçam de maneira

eficiente. De fato, a arquitetura panóptica da maioria das escolas, a superlotação das salas e a precariedade das estruturas físicas não propiciam ambientes com condições mínimas para a prática teatral e não oferecem privacidade para que as aulas de teatro aconteçam mais livremente. Muitas vezes, as salas de aula são inviáveis para a prática de exercícios teatrais ou dramáticos. Contudo, acredita-se também em adaptações para que as aulas de teatro possam acontecer, como a utilização do pátio do colégio, mas a circulação de pessoas estranhas nesses ambientes inibe a participação dos alunos mais tímidos nos jogos dramáticos ou teatrais, não favorecendo a liberdade de expressão.

O quadro da situação é bastante complexo, mas isso não quer dizer que o problema seja insolúvel; ao contrário, o primeiro passo para solucioná-lo é admitir sua existência, analisá-lo, buscar entender a sua origem e posteriormente traçar metas a serem cumpridas com o objetivo promover sua resolução. Assim, apontar-se-á para um caminho satisfatório para a construção do conhecimento em teatro.

2.1. O ensino de teatro em Luziânia-GO – reflexões.

A cidade de Luziânia – GO foi fundada em 13 de dezembro em 1746 e fica a 56 Km de Brasília. As principais atividades da região são a agricultura e a pecuária⁶. O município conta com uma população de quase duzentos mil habitantes⁷ e sofre influência direta, e muitas vezes dependência, da capital federal em quase todos os seus setores, como saúde, educação, segurança pública, cultura, etc. Para se ter uma idéia na área educacional, por exemplo, a região sedia um campus da Universidade Estadual de Goiás oferecendo cursos de Administração e Pedagogia, um campus do Instituto Federal Goiano – IFG, com cursos técnicos e superiores e uma faculdade particular que oferta vagas para mais de dez cursos superiores. Na educação básica, segundo informações da Secretaria de Educação do Município de Luziânia, existem mais de sessenta unidades escolares com vagas desde a educação infantil até quinto ano do Ensino Fundamental I. A Subsecretaria Regional de Educação de Luziânia informa também que existem trinta e quatro colégios de educação básica, indo do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio. Além disso, diversos pólos de faculdades que

⁶ Prefeitura Municipal de Luziânia. Disponível em: <<http://www.luziania.go.gov.br/secretarias/infosocio.php>>. Acesso em 01 de dezembro de 2011.

⁷ CENSO 2007. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em:<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/contagem_final/tabela1_1_26.pdf

oferecem cursos à distância podem ser vistos em anúncios pela cidade, mas mesmo assim, diante de toda esta demanda educacional não existe sequer uma livraria onde os universitários possam comprar os livros básicos de seus cursos. O abastecimento intelectual luzianiense é dependente do comércio brasiliense.

No campo artístico, apesar de a cidade contar com um centro de convenções, um auditório municipal e diversos espaços públicos que poderiam ser aproveitados para encenações teatrais que requeiram encenação fora do palco italiano, não existe nenhum grupo teatral na cidade que ofereça apresentações de espetáculos teatrais regularmente e na maioria das vezes, quando algo pontual aparece, é de qualidade técnica bastante questionável.

Desse modo, as condições de ensino de Artes e da educação como um todo no município de Luziânia parecem estar em situação bastante complexa, visto que apresenta todo este quadro geral, com agravantes de outras ordens como o fato de a cidade passar por um processo de conurbação com as cidades do entorno de Brasília-DF e por fim, ostentar uma vergonhosa 5ª posição no ranking das cidades mais violentas do mundo⁸.

Nesse contexto em que a política sócio-econômica e geográfica desenham o sistema educacional da cidade, faz-se necessária a estruturação de um diálogo entre instituições artísticas e culturais do município, como a Casa da Cultura e a Academia de Letras e Artes do Planalto, as escolas e a comunidade local, no intuito de viabilizarem uma educação estético/artística aos cidadãos em regime escolar.

Para Ferraz e Fusari (1993) existem duas correntes de pensamento na educação que versam de maneiras distintas a respeito da inter-relação entre a sociedade e a escola, em que uma das partes é otimista e acredita que a prática educacional pode transformar a sociedade, enquanto outra afirma que é justamente o contrário que acontece: o meio social é quem determina a educação escolar, que por sua vez, juntamente com os educandos, reproduzem as práticas sociais em ambiente escolar, sendo este incapaz de mudá-las.

Nesta perspectiva, na cidade de Luziânia, deparamos com duas situações específicas que não colaboram com o desenvolvimento do conhecimento estético/artístico de sua população, como a falta de formação específica para os professores de Arte e uma fraca ou inexistente relação de comunicação e

⁸ De acordo com informações da Organização Mundial da Saúde, Secretaria de Segurança de Honduras, Gabinete de Gestão de Segurança do Entorno do DF e IBGE.

retroalimentação entre escolas e instituições culturais que, diga-se de passagem, são pouquíssimas. Tais fatores impedem grandes transformações da sociedade em contexto educacional no campo de arte e refletem claramente a influência do meio, que não colabora com este desenvolvimento. Vislumbra-se que para ocupar o cargo de professor de teatro é necessário possuir formação específica, buscar elos com cursos de artes em universidades a fim de manter o professor sempre perto da efervescência acadêmica, novas tendências e cursos de aperfeiçoamento, no entanto, esta não é a realidade encontrada no município de Luziânia. Nos deparamos com situações sócio-políticas que não colaboram para que o ensino de Arte aconteça de forma eficiente e quiçá exista o ensino de teatro.

O ensino de teatro já é garantido em caráter obrigatório pela legislação, de acordo com a lei 9493/96, mas é preciso lutar pela sua legitimidade na escola. É inadmissível que a situação continue do jeito que está, onde os alunos não recebem preparação adequada para o desenvolvimento do saber em Arte. Vivemos situações em que pedagogos mal preparados são os primeiros a levarem o educando a ter experiências estéticas em ambiente escolar, podendo gerar equívocos e muitas vezes fazer nascer a repulsa pelas artes de modo geral.

Faz-se necessária a reestrutura dos quadros docentes em nossas escolas, visando uma melhor instrução para o ensino da arte aos seus formandos. Caso isto não seja viável, o ensino de teatro na educação básica deve passar obrigatoriamente para a competência de profissionais habilitados na área, uma vez que a continuidade dessas práticas educacionais equivocadas no campo do teatro e do ensino de Arte de maneira geral irá fomentar todos os prejuízos e más impressões que foram e continuam a serem construídas no campo das Artes no Brasil.

Assim, a cidade de Luziânia, ao contrário de apenas algumas outras, não apresenta um diferencial que possa sanar as feridas e as lesões deixadas pelo saber artístico, conduzido de maneira inábil na vida escolar do cidadão durante o processo de construção do conhecimento.

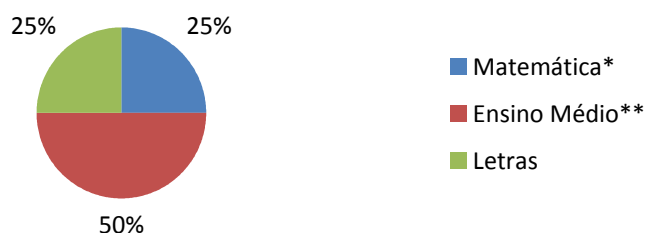
3 – O ENSINO DE TEATRO EM LUZIÂNIA: PANORAMA E PERSPECTIVAS

A preocupação com a realização de estudos que possibilitassem uma análise sobre o panorama do ensino de Arte, ao menos no aspecto referente à qualificação profissional dos professores do ensino médio e os intercâmbios com instituições culturais, ou a falta dele, nos leva a um estudo de caso que se pretendeu ser realizado em colégios da rede pública estadual que oferecem o Ensino Médio na região central do município de Luziânia. Para isso, foi elaborado um questionário⁹ que visava investigar a formação profissional dos professores de arte desses colégios, o contato que eles tem, ou não, com o teatro, a visão deles sobre o ensino desta área do conhecimento humano e suas percepções a respeito deste assunto, no que tange ao tratamento dispensado pelas instituições de ensino onde trabalham. Para isso, quatro colégios foram visitados e os professores de Arte das respectivas unidades de ensino responderam ao questionário de pesquisa.

Diante das preocupações em relação à qualidade de ensino de teatro nas escolas do município citado, percebe-se que a qualificação é um fator fundamental para que o progresso do ensino básico aconteça de forma que venha a contribuir com a formação do educando. Neste sentido, o primeiro item de investigação da pesquisa teve como objetivo identificar a formação profissional dos professores de Arte em Luziânia. Os resultados da pesquisa feita mostram que, dos quatro professores pesquisados nenhum deles possui formação específica, havendo um caso especial, onde um desses professores está com graduação na área de Arte em andamento; dois professores possuem Ensino Médio completo com formação em andamento na área de Pedagogia e um professor é formado em Letras, conforme podemos observar no quadro abaixo.

⁹ O questionário encontra-se anexo.

Formação dos professores de Arte dos colégios que oferecem Ensino Médio na região central de Luziânia-GO, Brasil, novembro de 2011.



*com formação em Artes Visuais em andamento

**com formação em Pedagogia em andamento

No decorrer deste estudo, onde se realizou um levantamento de dados sobre o problema da falta de formação específica para atuação na área de Arte, descobriu-se que o problema é recorrente com outras áreas do conhecimento também. Dos entrevistados, todos lecionam, ao menos, três disciplinas, chegando a haver casos muito preocupantes, como o de uma professora, cursando o segundo semestre do curso de pedagogia, que ministra as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Arte, Geografia e Ensino Religioso para turmas de Ensino Médio e Fundamental II.

Indagou-se aos professores sobre a visão a respeito da necessidade de se ter formação específica para ministrar a disciplina de Arte. A maioria acredita que um profissional de outra área não consegue ter o mesmo desempenho e qualidade no ensino na Arte, quando comparado a professor com formação específica na área. Dentre estes professores, foi possível constatar como justificativa, o fato de estar no cargo sob o argumento de que não existem profissionais com formação específica em número suficiente na área de Artes para atender a demanda do município, sendo isso, um elemento de preocupação constante em nossas escolas.

Um dos professores entrevistados, graduado em letras, afirma, ao contrário do que acreditam os outros professores, que a disciplina de Arte pode sim ser ministrada por pessoas oriundas de áreas distintas sem perda de qualidade no ensino, levando-se em conta que deve possuir formação em áreas afins, e ter dedicação à matéria em questão. Indagado sobre sua metodologia de ensino, ele responde que estrutura suas aulas por meio de seminários apresentados pelos alunos.

Percebemos neste caso nítidas contradições, pois o mesmo professor que acredita que o ensino de Arte pode ser efetuado por profissionais de outras áreas, conduz suas aulas somente por meio de seminários, onde os próprios alunos são

responsáveis por pesquisar todos os temas e apresentá-los sem intermédio mais enfático e participativo do professor. Sabe-se que uma metodologia de ensino que contemple a teoria da linguagem artística, a prática da linguagem a ser aprendida e a leitura de obras é muito mais completa e poderá fornecer ao educando, além dos códigos de acesso, um aprendizado significativo. Desta forma, acredita-se que as principais referências brasileiras para o ensino de Arte sejam a proposta triangular, de Ana Mae Barbosa e os Parâmetros Curriculares Nacionais, e o professor de Arte deve constantemente buscar tais eixos para nortear o seu trabalho de educador.

Tendo ainda como foco a elucidação da visão dos professores de Arte sobre suas metodologias de ensino, articulações com a proposta triangular, os PCN e a intervenção inventiva dos mesmos para adaptar tudo isso à realidade da cidade de Luziânia, pergunta-se sobre por quê ensinar artes na escola e qual seria o papel do ensino de Arte na formação do aluno. Assim, obtivemos pensamentos dos professores indicando como justificativa a aquisição de conhecimento acadêmico, com uma perspectiva de acúmulo de conteúdos sobre história da arte e afirmações de que o papel do ensino de Arte é preparar o aluno para o aprendizado de outras disciplinas.

De fato, a arte tem a sua estética plural que permeia todos os meandros da vida humana e não dá para imaginar a existência sem ela. Um mundo onde não existe o teatro, a música, desenhos, pinturas, esculturas, ou outras manifestações artísticas é impensável. Entretanto, acredita-se que há de se justificar o ensino de Arte em ambiente escolar pela sua importância na formação geral do indivíduo, sendo ela uma manifestação poética presente apenas nos *homo sapiens sapiens*, humanizadora, e ao mesmo tempo, configura um sistema de retroalimentação, e nesta perspectiva, de tornar consciente a importância inerente ao ensino de Arte para a formação do aluno, pensamos que a arte pode mesmo estimular o aprendizado de outras disciplinas, como aponta Porcher:

Sabemos das pesquisas realizadas particularmente na Hungria, nas escolas Kodaly (escolas com horário musical reforçado, 45 minutos por dia, desde o primeiro ano), que os alunos dessas escolas apresentam resultados significativamente superiores aos dos outros alunos, principalmente no que diz respeito ao cálculo mental, à leitura, à escrita, ao desenho, às atividades que colocam em jogo a memória e a imaginação; e bem entendido, quanto a capacidade pulmonar e à ginástica. [...] Isto não quer dizer que o único, nem mesmo o principal, mérito da educação artística consista em contribuir para a formação intelectual no sentido estrito; mas não há dúvida de que a prática das atividades artísticas representa um fator altamente favorável para o desenvolvimento de toda a personalidade e, especialmente, dos seus aspectos intelectuais (1982, p.30).

Em 1970, ao versar sobre os objetivos do ensino de Arte na escola, Elliot Eisner propôs duas categorias justificativas que são a “contextualista”, também a mais difundida naquela época, segundo a qual o ensino de Arte era entendido por um viés instrumental na educação a fim de proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento dos processos mentais do estudante, bem como outros aspectos, como criatividade e inserção comunitária, e a “essencialista”, segundo a qual, a justificativa para o ensino de Arte em contexto educacional se dá pelo fato de a Arte se justificar por si só e não por ser instrumento para fins de outra natureza.

Sobre a questão da importância do ensino de Arte na formação do educando, BARBOSA afirma:

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte. (2009, p.5)

Assim, com o intuito de descobrir qual era a opinião dos professores de Arte nas escolas analisadas a respeito do *status* da disciplina de Arte perante eles mesmos e perante a administração escolar e seus colegas de trabalho, perguntou-se:

* Você acreditava que a disciplina de Artes tem a mesma importância que as outras?

* Dentro do ambiente escolar a administração e os colegas de trabalho dão à disciplina de Artes a mesma importância dispensada às outras?

Três, dos quatro professores, acreditam que a arte tem sim a mesma importância que as outras disciplinas do currículo escolar do Ensino Médio e apenas um deles apresentou uma resposta que destoou da convicção apresentada pelos outros colegas de profissão, afirmando que a Arte é importante, mas não era cobrada na maioria dos concursos.

Apesar da maioria dos professores de Arte entrevistados acreditar na igualdade de importância entre as diferentes disciplinas do currículo escolar, para 75% deles a disciplina de Arte não possui o mesmo *status* das outras disciplinas perante o corpo administrativo, docente e discente dos colégios e apresentaram justificativas diversas, como o fato de existir a prática da disciplina ser encaminhada pelas direções a professores que estejam precisando de complementar suas cargas horárias, ouvirem dos

colegas e direção que a matéria de Arte é singela e por fim, uma disciplina onde o professor não teria muita autonomia nem mesmo no processo avaliativo.

Percebemos na atualidade um estrangulamento do desenvolvimento do ensino de Arte no Brasil. Nossa organização educacional para a Arte faz parte de um conjunto de estratégias que revelam claramente uma preocupação da manutenção do regime capitalista estadunidense nos demais países da América Latina nas últimas décadas, pois eles não queriam, de forma alguma, deixar acontecer aqui o que já havia acontecido dentro de seu próprio território como vemos a seguir:

Foi exatamente para reprimir o desenvolvimento do pensamento que os americanos precisaram apelar para a política “de volta ao básico” (ler, escrever e contar) depois do movimento de contracultura de 1968 e do movimento contra a guerra do Vietnã.

Os jovens que lideraram esses movimentos eram o produto da educação para o desenvolvimento da criatividade que irrompeu no fim dos anos 1950 depois do lançamento do Sputnik russo. Os americanos, sentindo-se inferiorizados em relação aos russos, culpavam sua própria educação tecnicista pela inferioridade e investiram na educação através da arte.

A geração educada criadoramente rebelou-se contra o sistema. Era evidente que a educação criadora levava ao desenvolvimento da capacidade crítica e da coragem de operar mudanças.

Para preservar o *status* era necessário acabar com a educação criadora pública e reservá-la para as escolas privilegiadas que não iriam querer mudar nada, mas apenas fazer crescer o que já existia e tomar decisões para preservar os privilégios. (BARBOSA, 2009, p.3)

Assim, o desenvolvimento natural da Educação Artística no Brasil e sua gradual e progressiva inserção no contexto educacional, com sistemática original de carga horária privilegiada em relação à atual, não era interessante para atender aos interesses dos imperialistas neocolonizadores. Desta forma, durante o período do governo ditatorial, o Brasil sofreu interferências norte-americanas em vários setores da sociedade, inclusive, e principalmente na área da educação, por meio de acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura – MEC, e a USAID (Agency for International Development), agência estadunidense criada no período da Guerra Fria, que tinha por objetivo assessorar os países subdesenvolvidos, garantindo desta forma, um estreitamento de relações com esse grupo e a criação de vias que possibilitassem uma ação propagandística e ideologizante de sua organização social, política e econômica.

Assim, o acordo MEC-USAID, e, principalmente a atuação da USAID, não somente no Brasil, mas em todos os países periféricos, podem ser compreendidos como uma ação dos EUA para garantir a vigência do sistema capitalista nestes países e transferir para estes as concepções e a organização social, política e econômica que prevalecia nos Estados Unidos. (PINA, p.1)

As cicatrizes deixadas por esta estratégia de educar o povo brasileiro com ensino tecnicista voltado aos interesses das multinacionais estadunidenses ainda estão expostas e podem ser percebidas sem nenhuma dificuldade. No que se refere ao ensino de Arte, ainda são muito nítidas as seqüelas deixadas pela imposição de sua implantação na educação básica em caráter obrigatório, sem que para isso houvesse planejamento a curto, médio e longo prazos.

Os problemas oriundos da obrigatoriedade do ensino de Arte, implantada pela lei 5.692/71, já eram conhecidos e sabidos desde o ano em que a lei entrou em vigor. Prova disso é que em 1975, no I Encontro Nacional de Professores de Artes Cênicas, realizado nos dias 11, 12 e 13 de julho realizado em Brasília-DF, com representantes dos estados da Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo e Distrito Federal colocam os problemas enfrentados já naquela época:

Segundo os depoimentos de representantes de vários Estados, verificou-se, que apesar dos quatro anos de vigência da lei nº 5.692, que estabelece a obrigatoriedade da educação artística no sistema de ensino do 1º e 2º graus, ela não está sendo aplicada ou, nos casos de sua aplicação, funciona de forma precária.

A Precariedade dessa aplicação manifesta-se especialmente pela carência de recursos humanos suficientemente preparados e pela ausência de condições que impulsionem o seu desenvolvimento (MEC, Brasil, 1976)

Do quadro apresentado acima, na década de 70, a maioria, se não todos, os problemas permanecem na cidade de Luziânia. No presente estudo de caso, percebe-se que os professores estão, em sua maioria, despreparados para exercerem os papéis que executam enquanto professores de Arte.

A respeito de metodologias de ensino, espaço e material didático, segundo a opinião deles, as metodologias de ensino adotadas, além do caso do professor citado anteriormente (policia militar aposentado, com formação em letras, trabalhando sob regime de contrato temporário), que respondeu só passar seminários para que os alunos apresentassem, temos outra professora que respondeu sobre a mesma pergunta de maneira inconclusiva, e ainda mais duas respostas que deflagram uma metodologia pautada na divisão do ensino de Arte entre aulas de história da arte e aulas práticas.

Indagados sobre os colégios fornecerem ou não material didático, 75% dos professores foram categóricos ao afirmarem que, diferentemente das outras disciplinas,

a de Arte era negligenciada neste aspecto tanto para com os professores, quanto para com os alunos, que nenhum material voltado para esta área do conhecimento foi recebido ou tinha previsão. Apenas uma professora respondeu que o colégio oferecia material didático, sendo este composto por “lápiz de cor, tesoura, canetinhas e papéis diversos”.

Outro aspecto da prática inerente ao ensino de Arte que se mostra merecedor de atenção é a questão do espaço físico destinado às aulas de teatro ou de Arte numa abordagem de outra linguagem. Quando foram convidados a falarem sobre a existência ou não de local adequado para que as aulas de teatro acontecessem, três professores responderam que não há locais apropriados, mas quando existe a necessidade de se “fazer um teatrinho para alguma data comemorativa ou coisa do tipo”, usa-se o pátio. Apenas uma professora respondeu que as instalações físicas do colégio onde trabalhava atendiam às necessidades do ensino de teatro, embora a mesma tenha assinalado no formulário trabalhar apenas com Artes Visuais.

Sobre a Abordagem Triangular e o ensino de teatro, bem como as propostas dos PCN de teatro, ficam perceptíveis que nas escolas pesquisadas, as aulas de Arte ainda vivem uma fase muito semelhante à da concepção modernista de ensino. A arte e seus conteúdos são disciplinarizados, em desacordo com o que propõem a Abordagem Triangular e os PCN, onde se percebe uma abordagem aberta à transdisciplinaridade, à inventividade metodológica e à premissa do ler, fazer e contextualizar arte.

De todos os professores entrevistados, apenas o que cursava licenciatura em Artes Visuais pela UAB/UnB à distância, conhecia a proposta triangular, enquanto os demais desconheciam. E ainda sobre a opinião deles a respeito de os PCN serem adequados ou não em relação ao ensino de teatro, uma das professoras respondeu categoricamente dizendo que não eram, pois “nas escolas públicas não se pratica teatro”.

Com um panorama como o que se apresenta na cidade de Luziânia, por meio desta pesquisa, não é difícil deduzir que a proposta de ensino de Arte na contemporaneidade baseada nos eixos; **Arte como linguagem, Arte como expressão da cultura e Arte como conhecimento**, não se aproxima do cumprir o seu papel. A grande maioria do quadro docente desta disciplina não possui domínio das linguagens artísticas para poder oportunizar ao aluno o contato com o saber das outras linguagens.

Vislumbrando estas perspectivas, expressar a cultura local por meio das aulas de Arte seria uma excelente maneira de aproximar esta área do conhecimento ao cotidiano

do educando, mas o que se percebe é que quase todo o referencial artístico dos jovens em idade escolar é oriundo da televisão e da internet apenas, e os professores em Luziânia não estão preparados para construir este diálogo. Logo, com esse oceano de superficialidade que se mostra a imensa maioria dos canais abertos da televisão brasileira, não é de se espantar que quase todos os alunos não possuam um referencial local de cultura. Com o fenômeno da globalização e a ausência da autorreferência cultural, as grandes mídias, em certo nível, promovem a aculturação dos educandos, inculcando-lhes valores estéticos que são comercializados nas propagandas entre um bloco e outro da programação.

Talvez o único aspecto dos três eixos que pode fazer-se cumprir, caso os professores tivessem pleno domínio de conteúdo e de metodologia de ensino de Arte, seria o da Arte como conhecimento, mas infelizmente esta também não é a realidade da cidade, já que a grande demanda por professores não é abastecida e como recurso, a Subsecretaria Regional de Educação de Luziânia lança mão de muitos contratos temporários, onde por mais impensável que possa parecer, um estudante que tenha concluído o ensino médio no final de um ano letivo pode retornar como professor, em regime de contrato temporário, à mesma escola de onde tenha saído no ano anterior. É evidente que esta prática emergencial adotada é nociva à educação como um todo.

Por fim, queríamos saber se os professores já foram alguma vez ao teatro, visto que, segundo orientações dos PCN e outros autores na área teatral, é imprescindível que o docente mantenha sempre contato com as manifestações artísticas. Quanto aos dados coletados, descobriu-se que um dos professores de Arte nunca foi ao teatro, outro professor diz que já foi, mas não informa a última vez que assistiu a um espetáculo teatral e os outros dois entrevistados dizem que já foram, mas há de se considerar que um deles foi há mais de 20 anos e outro há mais de uma década, mas sempre em outras cidades, já que no município onde moram e trabalham passa por uma espécie de síndrome de privação cultural.

Segundo COUTINHO (2008):

[...]o aluno {de graduação na área artística}, futuro professor, deve ser estimulado a tomar decisões sobre o rumo de suas pesquisas e de suas produções, procurando manter sempre um contato estreito com sua poética pessoal. É também necessário insistir nas pesquisas sobre a complexidade da reserva cultural formadora da identidade. Faz parte do processo de educação em Arte a compreensão e a identificação das várias camadas culturais que se sobrepõem e se movimentam de maneira hierárquica tanto na constituição do sujeito quanto na coletividade. (p.156)

Tais fatores justificam que nomes relacionados ao conhecimento do teatro não fossem de totalmente conhecidos por estes professores. Ao pedir-se a eles que assinalassem com um X nomes dos autores, encenadores, artistas e/ou pensadores de teatro que conhecessem, de uma lista que constava no final do questionário, as respostas revelaram uma gravíssima anemia teórica em relação ao ensino de teatro.

Os nomes citados nesta última questão foram: Adolphe Appia (1862 – 1928), Antonin Artaud (1895 – 1948), Augusto Boal (1931 – 2009), Bertolt Brecht (1898 – 1956), Constantin Stanislavski (1863 -1938), Edward Gordon Craig (1872 – 1966), Eugène Ionesco (1909 – 1994), Gianni Ratto (1916 – 2005), Ingrid Dormien Koudela – (1948 -), Isadora Duncan (1877 – 1927), Jean Vilar (1912 – 1971), Jerzy grotowski (1933 – 1999), José Celso Martinez Corrêa (1937 -), Peter Brook (1925 -), Peter Slade (1912 – 2004), Pina Bausch (1940 – 2009), Sábato Magaldi (1927 -), Viola Spolin (1906 – 1994), Vsevolod Emilevitch Meyerhold (1874 – 1942), considerados fundamentais e/ou importantes ao conhecimento teatral.

De todos os nomes presentes no questionário, metade dos professores desconhecia por completo os autores; uma professora afirmou ter algum contato superficial com a obra de Gianni Ratto, Jan Villar e Sábato Magaldi, por meio de citações destes autores no livro de Língua Portuguesa e por fim, um professor assinalou conhecer: Augusto Boal, Isadora Duncan e José Celso Martinez Corrêa.

Diante desse panorama revelado nessa pequena amostragem dos colégios da região central da cidade de Luziânia-GO, percebe-se que as hipóteses levantadas neste estudo de caso se confirmam, pois os problemas detectados a respeito do teatro enquanto manifestação artística em interface com o teatro enquanto componente curricular da educação básica, são oriundos de eventos históricos e sociopolíticos que ainda reverberam e se desdobram em vários rincões da sociedade brasileira, principalmente à medida em que geograficamente se afastam dos grandes centros e capitais.

CONCLUSÃO

Havia no presente trabalho, o intuito de se estabelecer de que maneira as atividades culturais promovidas na cidade de Luziânia/GO poderiam ser catalisadoras e potencializadoras no aprendizado em Arte nas salas de aula, especificamente no teatro.

Entretanto, descobriu-se que infelizmente, o teatro não é trabalhado em nenhuma das escolas pesquisadas e, segundo os professores, não há na cidade uma programação cultural que contemple as necessidades de formação cultural dos alunos e deles mesmos.

E é bem verdade que a cidade de Luziânia vive uma realidade diferente da maioria das outras cidades goianas. A proximidade com Brasília-DF faz com que os profissionais de diversas áreas, inclusive da educação, procurem empregos na capital federal, pois a diferença salarial é bastante significativa, além das condições de trabalho serem bem melhores. Outros fatores que motivam fortemente a fuga de cérebros para a capital, tais como a jornada ampliada, ainda não é uma realidade nos colégios pesquisados e nem nos outros na cidade de Luziânia, e, atualmente apenas três escolas da rede municipal estão em fase de teste e adaptação para o novo regime de trabalho e a desvalorização da formação continuada do professor.

Percebe-se a partir das informações levantadas, que a ausência de ensino de teatro nas escolas pesquisadas é fruto de eventos históricos, a começar pela implantação da lei 5.692/71, além de levar em consideração as especificidades da cidade, quando comparada a Brasília, em que, um percurso de 40 minutos de carro separam uma das regiões mais violentas do mundo de outra com maior IDH do Brasil. Sendo assim, gera, é óbvio, fatores que influenciarão a vida profissional daqueles que habitam a órbita da capital federal.

O Brasil, definitivamente é um grande mosaico. Nele, existem lugares que mostram realidades muito distintas entre si. Há regiões onde a arte se desenvolveu bastante, como Brasília e as grandes capitais, mas ainda há lugares também que carecem de recursos humanos qualificados e estão à espera de pioneirismo nessa área.

Seja como for, o presente trabalho é um convite à reflexão sobre as melhores saídas para os problemas levantados na questão da arte-educação no município de Luziânia. Uma das soluções, talvez, seja a reformulação dos quadros docentes, com concursos para professores com formação específica e salário mais justo. Outra necessidade constatada no município é a urgente atenção que o setor de artes necessita receber do poder público, por meio do fomento à criação de grupos culturais em diversas linguagens artísticas. Não há editais que prevêem a liberação de verbas para ocupação das pautas do Centro de Convenções Abigail Brasil Da Silveira nem do Auditório Municipal de Luziânia, espaços que poderiam ser ocupados com atividades do campo artístico. Acredita-se que iniciativas como esta, devem ser tomadas visando a

formação de grupos artísticos que possam estabelecer uma agenda cultural no município que contemple as necessidades da população. Assim, o caminho é bastante longo, mas os primeiros passos precisam ser dados.

A totalidade de aspectos relativos ao campo educacional da cidade nem de longe passou perto de ser esgotada nesse estudo. Fica o desejo de dar continuidade a este estudo em oportunidades que possam surgir no futuro, pois existe a consciência neste trabalho de que as discussões levantadas e as análises realizadas são uma minúscula amostragem diante da complexidade do tema em si e das especificidades que emergem nessa região.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Parâmetros Internacionais dos Pesquisadores em Arte-Educação. In:_____. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1999. Cap.1, p. 7-25.

_____. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2009. 7.ed.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. Edição em volume único.

_____.*Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação*. Brasília : MEC / SEF, 1998. 116 p.

_____. Ministério da Educação e Cultura, Serviço Nacional de Teatro. *Teatro na educação: subsídios para seu estudo*. Rio de Janeiro, 1976.

COUTINHO, Rejane G. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. – 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Cap.13, p.153-160.

FUSARI, Maria e FERRAZ, Maria Heloísa. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação geral)

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia de Ensino de Teatro*. Campinas: Papirus, 2001.

PINA, Fabiana. *Acordo MEC-USAID: ações e reações (1966-1968)*. Universidade Estadual Paulista

PORCHER, Louis. *Educação artística: luxo ou necessidade*. São Paulo: Summus, 1982.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. *Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte*. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 335-348.

_____. *Caminhos Metodológicos*. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. – 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. cap.5, p.63-70.

SANTOS, Lenilton Teixeira dos. *O Teatro na escola: nem pecinha nem teatrinho*. In: PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. (org.). *Livro didático 4: o ensino de arte do 6º ao 9º ano*. Natal – RN: Paidéia, 2009. Cap. 1, p. 10-17.

SLADE, Peter. *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo: Summus. 1978.