

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA

MARIANA SILVA FREITAS

NA PERIFERIA DA ESCOLA
O ensino de teatro a partir da legislação brasileira

Trabalho de Conclusão do Curso
Licenciatura em Teatro.

Orientadora: Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Porto Alegre

2013

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. (...) É ao nível de cada tentativa que se avalia a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo.

Gilles Deleuze

SUMÁRIO

Introdução	4
1. Memorial: o Teatro na periferia da educação	5
2. Iniciação à docência em Teatro	7
O Subprojeto PIBID Teatro da UFRGS	9
3. O ensino de Teatro em Porto alegre: vanguardas e retrocessos	10
O TIPIE de Olga Reverbel e o PIBID Teatro	12
O PIBID Teatro no Julinho: resgate cultural e político	14
4. O ensino da Arte na legislação brasileira para a educação	17
Políticas Públicas e a segregação do conhecimento artístico	20
O lobby na Educação	22
5. O lugar do professor de Teatro	25
Conclusão	27
Referências	30

Introdução

O presente trabalho se propõe, principalmente, a levantar questionamentos pertinentes à docência de teatro no contexto da Educação brasileira acerca dos fatores que permitem, ainda nos dias de hoje, que o Teatro e a Escola continuem dissociados institucionalmente, embora sejam historicamente aliados na formação de crianças e jovens. Para elucidar tais circunstâncias se fez necessário um estudo sobre a legislação brasileira vigente no que toca ao ensino do teatro na Educação Básica, tomando como amostra duas importantes instituições de ensino de Porto Alegre, o Instituto de Educação General Flores da Cunha e o Colégio Estadual Júlio de Castilhos, sendo ambas as escolas referências no ensino da disciplina de Teatro, além de parceiras do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A pesquisa se fundamenta na análise de documentos como o Plano Nacional de Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros. A partir deste panorama, o trabalho reflete sobre a influência das políticas públicas para a Educação como possíveis fomentadoras da marginalização da Arte no ambiente escolar, e em como projetos da iniciativa privada têm promovido estas políticas no sentido de aproximar o sistema educacional atual a um modelo de formação profissional tecnicista. Neste ponto, abre-se discussão sobre a necessidade de inserção do professor de teatro e do conhecimento teatral na grade curricular das escolas, além da exigência de uma formação qualificada deste profissional. Isso se refere à importância de se encontrar no professor uma postura responsável e consciente da sua posição de facilitador do desenvolvimento sensível e estético do indivíduo em plena construção de sua autonomia e identidade.

1. Memorial: o Teatro na periferia da educação

Ao longo da minha formação discente na Educação Básica, cursada na escola pública, o estudo formal de conhecimentos de arte esteve praticamente ausente, considerando até mesmo as atividades que me foram propiciadas no antigo “Jardim de infância”, atual Educação Infantil, que consistiam basicamente em tarefas eminentemente manuais, tais como, colorir desenhos mimeografados, elaborar colagens, entre outros.

Essa formação deu-se por volta de 1994, após a promulgação da Constituição de 1988, e em meio às discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que definiria a obrigatoriedade do ensino da Arte na Educação Básica. Mas toda a movimentação em torno dessas discussões parece ter passado longe da minha pequena escola na periferia de Porto Alegre, onde as preocupações giravam em torno do tráfico de drogas e grande evasão dos alunos do ambiente escolar.

Mesmo assim, havia a presença da Arte por ali, do lado de fora da escola, nos muros pixados e grafitados, na música da década de 1990 que emanava dos rádios a todo volume, nos passos coreografados dos meninos que paqueravam as meninas. Uma Arte marginalizada.

O ensino da Arte também estava fora da escola, em centros comunitários que ofereciam cursos para crianças e jovens, como Teatro e Dança. Foi desta forma que conheci o Teatro, em uma oficina oferecida no turno inverso às aulas, por uma atriz aposentada que lecionava no centro comunitário do bairro. Esta atriz, chamada Mabel, teve a iniciativa de oferecer uma oficina em minha antiga escola, cuja diretora não se opôs a ceder algum espaço para esta atividade, mas nem por isso deu qualquer apoio para que o trabalho se desenvolvesse, havia apenas a boa vontade dos alunos, da professora e de algumas mães.

Esta breve experiência de participar de um grupo de teatro amador foi o impulso primeiro para que viesse a chegar onde estou hoje: graduando-me como professora de teatro em uma universidade federal. Mas até aqui já vivi diversos

papéis dentro desta história. De aluna passei a coordenadora de um grupo amador independente, fui educadora comunitária, já me dediquei exclusivamente ao trabalho como atriz e, mais recentemente, retornei à escola pública como bolsista de um projeto universitário.

Participar como bolsista do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi um ponto fundamental em minha formação vinculada ao curso de Licenciatura em Teatro. Sob a coordenação da professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos e ao lado de outros nove bolsistas, adentrei em uma grande escola de Porto Alegre, o Instituto de Educação General Flores da Cunha, lugar onde o teatro ganhou espaço dentro do currículo escolar pela primeira vez no Rio Grande do Sul por iniciativa da professora e pesquisadora Olga Reverbel.

Em 2012, o Subprojeto Teatro passou a atender também o Colégio Júlio de Castilhos, outra instituição de ensino centenária de Porto Alegre. Dessa vez a equipe de bolsistas universitários pôde contar com a supervisão de um professor da área de teatro, atuante na escola a mais de uma década. Porém novos desafios se mostraram, como a reforma do Ensino Médio na rede estadual de ensino e a atual tendência a uma formação tecnicista para os jovens de classes populares. Diante desse momento nevrálgico de mudanças na educação pública, estes novos docentes se empenham na tarefa de resgatar a cultura artística e a memória política que fazem deste colégio um espaço singular para o ensino de Arte.

Diante de todo este entrave, que repercute inevitavelmente sobre a minha perspectiva de vida profissional como professora de teatro, analisei minhas memórias e constatei que em minhas vivências, o teatro e a escola sempre estiveram muito próximos, mas nunca efetivamente juntos. O teatro, apesar de geralmente ocupar um espaço periférico na escola, é capaz de causar muito impacto na vida de jovens como eu.

Na busca de refletir sobre a situação do teatro na educação escolar, incentivada desde as pesquisas desenvolvidas no decorrer da vida acadêmica, e dentro do PIBID, me debrucei sobre a legislação brasileira referente à Educação Básica, em particular, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano Nacional

para a Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Na elaboração de um artigo científico¹ foquei minha pesquisa em analisar tais documentos, com vistas a vislumbrar um panorama sobre o ensino de teatro. Resumidamente, pude constatar, em geral, a ausência da mínima relevância do ensino dos conhecimentos teatrais na educação formal, em comparação a outras áreas mais valorizadas; por outro lado pude observar uma perspectiva de mudança desta realidade.

Dissecar este triste panorama, abraçando-o como tema para meu Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, me força a reconhecer minha escolha por um caminho incerto, e, ao mesmo tempo, significa a possibilidade de interferir na direção que o ensino de teatro vem seguindo pelos caminhos políticos e burocráticos que conduzem a educação pública. Trazer à luz os pontos fracos desta rígida e enferrujada estrutura é prestar um serviço à docência e abrir as cortinas para uma educação consciente e sensível.

2. Iniciação à docência em Teatro

O Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, e tem por objetivo a qualificação e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. Desenvolvido em diversas universidades públicas e privadas em todo o país, o programa concede bolsas para alunos de licenciatura, que são inseridos no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas junto aos alunos das escolas. Os bolsistas contam com a orientação de um professor coordenador, titular no curso de licenciatura da universidade, e de um professor supervisor, integrante do quadro efetivo da escola parceira.

¹ **Lei, discurso e prática: onde está o teatro na escola?** Artigo publicado nos anais do XXI Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil, ocorrido em novembro de 2011 em São Luís do Maranhão.

Atendendo ao edital lançado em 2007 pela CAPES, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul lançou seu projeto PIBID, inicialmente com seis Subprojetos nos cursos de licenciatura, e a partir de 2009 mais três foram incorporados, incluindo o Subprojeto Teatro.

O PIBID na UFRGS se tornou nos últimos anos uma importante contribuição para a formação de novos docentes, refletindo diretamente em melhores desempenhos nos estágios obrigatórios em sala de aula e de maior aproveitamento dos conteúdos curriculares dos cursos de licenciatura, além de destacar a pesquisa como parte fundamental do trabalho do professor. Segundo a professora Priscila Correa:

A participação da UFRGS no PIBID tem contribuído, desde o início do Projeto, para o fortalecimento das atividades de formação inicial e continuada de professores, promovendo nas Licenciaturas os mesmos níveis de excelência obtidos na formação e carreiras científicas desenvolvidas na Universidade. Além disso, esta parceria tem promovido o aprofundamento das relações entre a Universidade e a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (2012, p.18).

Em recentes eventos acadêmicos nacionais, como o I Encontro Nacional PIBID Teatro² e o VII Congresso da ABRACE³, pude presenciar relatos sobre a expansão do PIBID em inúmeras universidades, alcançando centenas de escolas públicas pelo país e sendo tema para a produção de artigos e Trabalhos de Conclusão de Curso. Em sua maioria, estes trabalhos tratam das experiências práticas desenvolvidas nas escolas, das reflexões dos bolsistas a cerca do ensino e da formação docente, revelando o estímulo do Programa ao desenvolvimento de pesquisa em educação, relacionando criticamente os conteúdos dos cursos de licenciatura à sua prática de trabalho.

Na perspectiva da qual se parte neste trabalho, a qualificação dos professores em formação depende fundamentalmente da interação entre saberes e práticas da Escola Básica e da Universidade, e isto é possível na medida em que as suas ações pedagógicas aproximarem-se dos desejos dos estudantes aos quais elas se dirigem (SANTOS, 2010, p. 4).

² I Encontro Nacional PIBID Teatro, ocorrido em abril de 2012 em Belo Horizonte.

³ Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. VII Congresso da ABRACE, ocorrido em outubro de 2012 em Porto Alegre.

É notável, que, mesmo em poucos anos de vigência, o impacto do PIBID quanto política pública nacional de valorização da docência apresente estes concretos e positivos resultados.

O Subprojeto PIBID Teatro da UFRGS

O Subprojeto Teatro da UFRGS, um dos pioneiros desta área em todo o Brasil, iniciou seus trabalhos em 2010 e conta atualmente com quinze bolsistas do curso de Licenciatura em Teatro, uma professora coordenadora e dois professores supervisores, sendo um da área de Teatro e outro da área de Música, atuando em duas grandes instituições de ensino de Porto Alegre que são referências em ensino e currículo, além de serem parte significativa da história do nosso Estado.

Entre os objetivos do Subprojeto Teatro está o estudo da memória da escola e da disciplina de Teatro, o que favorece a construção e fortalecimento das relações de identidade e a implementação de atividades teatrais que atendam ao contexto da escola, a inserção dos futuros professores de teatro no cotidiano da instituição, além de proporcionar à comunidade escolar a participação em eventos artísticos a se realizarem dentro e fora do espaço da escola.

O Instituto de Educação General Fores da Cunha foi a primeira escola parceira do Subprojeto, uma instituição de ensino com mais de cem anos de existência, que oferece quase todos os níveis de ensino, da educação infantil ao Ensino Médio e educação para adultos, e também o curso Normal, que forma educadores em nível médio para atuarem na Educação Básica. A segunda instituição incluída no Subprojeto Teatro é o Colégio Júlio de Castilhos, chamado pela comunidade apenas por “Julinho”, que em 2012 recebeu cinco bolsistas e nomeou um novo professor coordenador, dessa vez da área de Teatro.

Os objetivos do PIBID para a formação de novos professores não se restringem à proposta de atividades práticas dentro das escolas. O programa tem por pretensão que os bolsistas de licenciatura desenvolvam estudos e pesquisas a

cerca da docência e da Educação de forma ampla, e, por tanto, dentro dos Subprojetos do PIBID-UFRGS há a demanda pela leitura crítica e reflexiva da legislação brasileira em Educação, em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais. A partir deste estudo, pude constatar muitas contradições e discrepâncias sobre a abordagem dos conhecimentos artísticos na Educação Básica, mesmo que ao longo das últimas décadas se tenha avançado bastante na compreensão e inclusão destes nas escolas públicas.

3. O ensino de Teatro em Porto Alegre: vanguardas e retrocessos

Em artigo publicado em 2008 na revista *Urdimento*, a professora e pesquisadora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, traça um panorama sobre o ensino de teatro em São Paulo nas últimas décadas e salienta a ampliação de seu acesso à população:

Se em seus primeiros tempos - lá se vão mais de três décadas – o campo da licenciatura visava exclusivamente ao ensino do teatro dentro do sistema educacional, hoje a situação é bem distinta. Demandas de entidades as mais variadas, tanto ligadas à sociedade civil como as ONGs, quanto instituições vinculadas ao poder público na área da cultura como é o caso de centros culturais, além de setores da área da saúde, constituem algumas das múltiplas esferas nas quais processos de criação em teatro - e, de modo mais abrangente, nas artes da cena - revelam uma área em plena expansão (p.55).

A partir de sua pesquisa podemos traçar um paralelo com a situação atual do ensino de teatro em Porto Alegre. Presenciamos a ascensão de vários grupos teatrais ao status de escola de teatro nas últimas décadas, tanto como forma de garantir sua subsistência financeira quanto para ampliar suas pesquisas artísticas. Também se tornou comum a oferta de *workshops* ministrados por artistas de destaque que dividem suas técnicas e processos de criação com os interessados em aprofundar sua formação na área.

Embora haja atualmente grande fomento à apreciação e à prática das artes cênicas em contexto urbano de Porto Alegre, o desenvolvimento das atividades teatrais no seio do ambiente escolar, por décadas, foi relegado ao caráter de

atividade independente ou marginal aos conteúdos tradicionalmente escolares. Para se justificar como pertinente à formação dos alunos, os projetos teatrais escolares, em muitas situações, tiveram que servir como instrumento didático ligado a outras disciplinas, como prática exclusivamente lúdica, ocupacional ou terapêutica. Este quadro certamente contribuiu para a extensão das pesquisas sobre os benefícios diversos do fazer teatral e assegurou, de certa forma, que o Teatro se mantivesse presente na Educação institucionalizada.

Porém a nova legislação brasileira para a educação vem propondo mudanças significativas para o ensino das Artes, que, desde a década de 1970, é uma disciplina obrigatória no currículo escolar. Uma das principais ações de mudança deste quadro foi a implementação da formação superior de professores de Arte com distinção de ênfase nas áreas de artes visuais, teatro, música e dança. Desde então, cada vez mais profissionais têm saído das universidades capacitados para o trabalho de docência em teatro, mas não há garantias de que estes professores encontrarão seu lugar junto de seus pares de outras áreas dentro das escolas.

No I Encontro Nacional PIBID Teatro, realizado em 2012, vários Subprojetos apresentaram seus trabalhos e muitos bolsistas, que cursam a licenciatura em teatro, relataram dividir as mesmas inseguranças a respeito da profissão e da oferta de trabalho para depois da conclusão da graduação. Felizmente, o PIBID vem mostrando ser uma política pública a favor da inserção do teatro na Educação de forma efetiva e respeitando as especificidades que sua prática pressupõe. A presença e o desenvolvimento de experiências teatrais dentro do cotidiano das escolas da forma como o Programa propõe cria uma demanda artística que se torna, aos poucos, parte constituinte da identidade cultural das comunidades participantes. Dessa forma, gradualmente, os professores de teatro conquistam seu espaço efetivo antes mesmo de concluírem sua formação.

O TIPIE de Olga Reverbel e o PIBID Teatro

A primeira versão do plano de trabalho do Subprojeto Teatro do PIBID – UFRGS, que atendia ao Edital PIBID de 2009, tinha como foco a revitalização de um espaço emblemático para a pedagogia teatral. O Instituto de Educação (IE) foi precursor, no Rio Grande do Sul e em todo o país, na inclusão da disciplina de teatro na grade curricular do curso Normal. Foi no IE que a professora Olga Reverbel fundou o Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação, o TIPIE, e desenvolveu, junto às estudantes “normalistas”, peças oriundas do Tablado, de Maria Clara Machado. Em artigo sobre a marcante relação entre Reverbel e o IE, Iassanã Martins nos trás uma breve biografia sobre a pesquisadora:

Nascida em 1917, na cidade gaúcha de São Borja, Olga Garcia Reverbel cursou a Escola Normal e tornou-se professora aos 17 anos de idade. No decorrer da carreira, lecionou em algumas escolas, dentre as quais se destacam o IE e o Colégio de Aplicação da UFRGS. Foi estudante da primeira turma de Teatro do Departamento de Arte Dramática da UFRGS. Em meados de 1946, foi para Paris com seu marido, o jornalista e escritor Carlos Reverbel (1912-1997), onde estudou e lecionou Teatro na Universidade Sourbone. Retornando ao Brasil, voltou a lecionar no IE, onde, em 1956, fundou o TIPIE (2012, p.57).

Dentre as primeiras atividades realizadas pelos bolsistas no IE estava a pesquisa sobre o funcionamento e organização da escola, como forma de entender e integrar os bolsistas ao cotidiano do Instituto. Paralelo a este trabalho, um grupo de bolsistas se dedicou ao levantamento histórico sobre as atividades teatrais realizadas no TIPIE e sobre a obra de Olga Reverbel. A partir destas pesquisas preliminares constatamos que a escola estava sem professor de teatro e, por tanto, não oferecia esta disciplina à cerca de cinco anos. Inclusive, por conta dessa ausência, nosso professor supervisor era da área da Música.

Outra descoberta importante no início dos trabalhos do Subprojeto foi o conhecimento de que haviam oficinas teatrais sendo oferecidas em caráter extraclasse na escola. Por repetidas vezes os bolsistas tentaram entrar em contato com os educadores responsáveis pelas oficinas de teatro, circo e música, mas não obtiveram sucesso. Finalmente, entrevistando alguns alunos da escola, que participavam tanto destas oficinas quanto das atividades do PIBID, descobrimos que tais cursos faziam parte de uma projeto educativo financiado por

um banco de renome nacional, que estava levando este mesmo projeto, intitulado “Jovem de futuro”, para diversas escolas públicas da rede estadual.

Se de início ficamos esperançosos em descobrir que a prática teatral ainda sobrevivia na escola, logo em seguida recaiu uma grande preocupação sobre a equipe do Subprojeto. Como as oficinas deste outro projeto se utilizavam o mesmo espaço que o PIBID Teatro, ou seja, a sala do TIPIE, em horário diferente do nosso, começamos a notar sinais de depredação do piso e das cortinas, além de frequentemente encontrarmos sujos e desorganizados os poucos materiais disponíveis para as aulas.

Indagamos novamente alguns alunos sobre a forma como funcionavam estas oficinas de teatro e circo, e seus depoimentos nos surpreenderam de forma negativa. Aparentemente as oficinas eram bastante experimentais, ou careciam de planejamento pedagógico, pois as atividades propostas aos alunos não tinham objetivos claros e tampouco pareciam conduzir a turma à construção de algum projeto. A descrição dos alunos sobre as práticas que os educadores lhes propunham demonstravam certo grau de desconhecimento do fazer teatral e da responsabilidade ética e profissional que se espera de um professor de Teatro em ambiente escolar. A diretora, quando questionada sobre a formação destes educadores, não soube nos responder, apenas assegurou-nos que estes foram contratados pelo banco responsável pelo projeto “Jovem de futuro”.

A comunidade escolar do IE parecia não compartilhar de nossas preocupações quanto ao impacto dessas desastrosas oficinas, talvez pelo status de atividade lúdica e ocupacional que as aulas de teatro tomaram nos últimos anos na escola. Mas para o grupo de novos docentes havia o risco de que os alunos e seus familiares tomassem o exemplo destas oficinas como referência de prática teatral, o que certamente não condizia com nossos ideais e projetos.

Porém as oficinas do projeto “Jovem de futuro” se encerraram no fim do primeiro semestre de 2010, e as atividades propostas pelo Subprojeto Teatro rapidamente redefiniram a visão da comunidade escolar sobre o Teatro, sobre a história do TIPIE e da relevância de Olga Reverbel. Desde então o PIBID promove oficinas de iniciação teatral, intervenções pedagógicas nas aulas de outras

disciplinas, apresentações de espetáculos no TIPIE e mostra semestral dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos das oficinas⁴.

Em 2012, completando dois anos de atuação do PIBID Teatro no IE, a escola ainda não pôde contratar ou nomear um professor de Teatro para dar continuidade à iniciativa da professora Olga e assegurar que o TIPIE seja sempre parte da identidade histórica e cultural desta comunidade escolar, pois esta não parece ser uma necessidade imediata por parte dos órgãos responsáveis pela nomeação de professores em nível estadual.

O PIBID Teatro no Julinho: resgate cultural e político.

A partir do segundo semestre de 2012, O Colégio Estadual Júlio de Castilhos se tornou a segunda escola parceira do Subprojeto Teatro, recebendo novos bolsista licenciandos em Teatro e mais um professor Supervisor, desta vez um professor titular da disciplina de teatro que trabalha na escola a cerca de 20 anos.

O Colégio atende exclusivamente ao Ensino Médio, e conta com uma proposta pedagógica própria na organização da disciplina de Arte, oferecendo oficinas de diversas modalidades de artes visuais, música e teatro à escolha dos alunos, porém oferecidas somente às turmas de primeiro ano. Os estudos preliminares que a equipe fez na escola, entrevistando professores, funcionários e consultando o acervo bibliográfico que conta a história da instituição possibilitou o entendimento sobre o “espírito juliano” que cativa todos que participam do cotidiano do Julinho (nome pelo qual a escola é chamada carinhosamente pela comunidade escolar).

Desde o primeiro contato com o Colégio Julinho, a equipe do PIBID Teatro se empenha na promoção de atividades teatrais pela escola, tais como oficinas extra-classe, intervenções nas aulas de teatro, juntamente com o professor da

⁴ Para mais informações sobre o Subprojeto Teatro PIBID – UFRGS ver: SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos (org.). **Iniciação à docência em Teatro: ações, relações e reflexões**. São Leopoldo, Oikos, 2012.

disciplina, e no engajamento da comunidade escolar no projeto de um espetáculo que retrata parte da história da instituição durante o período do Regime Militar no Brasil. Todas estas ações convergem na direção da valorização da cultura artística já bastante presente no colégio, e também o resgate da visão politizada e crítica perante a sociedade, que o Julinho sustenta como um de seus valores de base quanto instituição pública de ensino. Porém a diversidade artística que esta escola oferece a seus alunos, e cada vez mais escassa em ambientes escolares públicos, está ameaçada de se extinguir diante de uma grande mudança curricular no Ensino Médio da rede pública de ensino estadual.

A Reforma do Ensino Médio Estadual teve início em 2012, já com modificações no currículo do primeiro ano. Porém as propostas dessa reforma não estão totalmente claras para as equipes pedagógicas, para os professores em sala de aula e muito menos para os alunos, que relatam apreensão quanto à qualidade de sua formação. Um dos alunos da oficina de teatro disse não querer estudar para se formar “pedreiro de obra”, não desmerecendo os profissionais da construção civil, mas na perspectiva de ver seus esforços desperdiçados por uma formação de não lhe dá margem de escolha profissional.

No primeiro encontro institucional do PIBID-UFRGS de 2012 a comunidade do PIBID assistiu a uma palestra de um coordenador da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul a respeito da Reforma do Ensino Médio. Os principais argumentos ideológicos apresentados pelo palestrante para justificar as mudanças curriculares giravam em torno da visão de Paulo Freire sobre a educação popular. Segundo o palestrante, o Ensino Médio atual não capacita os jovens para o mercado de trabalho e nem os prepara para ingressar em uma universidade, e, portanto, se tornou um curso obsoleto e burocrático. A solução então encontrada pela Secretaria parece voltar o ensino para a formação profissional de nível médio ou técnica, mas esta também não é a posição oficial. Mas, em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire parece discordar de seus supostos defensores em alguns pontos:

A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar

docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim do século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela (2007, p. 126).

É claro que não devemos subestimar as falhas da Educação pública, pelo contrário, devemos buscar soluções concretas para saná-las. Mas, em uma sociedade democrática, uma mudança de tão grandes proporções não deve ser implementada sem que antes se realize uma consulta aos setores diretamente envolvidos. É preciso que se encare seriamente seu impacto e que considerem alternativas, além de ter claras suas estratégias e objetivos. No caso desta Reforma, tais etapas permanecem obscuras para a população, e seu projeto pedagógico carece de estruturação básica para ser devidamente implementado.

Mas a Reforma é apenas uma das mudanças que se manifestam no sentido da educação para o trabalho. Outra mudança marcante é a presença constante da iniciativa privada dentro das escolas públicas, como é observável no IE e também no Colégio Júlio de Castilhos. Há cerca de dez anos, escolas de formação técnica habitam as salas desta grande instituição, que inicialmente se limitavam a cursos de informática e gestão de pequenas empresas. Nas duas últimas gestões do Governo Estadual, que demitiu centenas de professores contratados e redirecionou milhares de alunos para escolas periféricas, o Colégio sofreu um grande esvaziamento, com uma drástica queda de aproximadamente 4 mil alunos em 2005 para cerca de 1 mil alunos matriculados atualmente. Com isso, o espaço ocioso que restou foi ocupado por uma grande escola de formação profissional de nível técnico, ou seja, uma escola privada dentro das dependências de uma escola pública.

Com a instalação desta escola técnica dentro do Colégio, a disciplina de teatro foi diretamente atingida com a diminuição do espaço físico de sua sala de aula, prejudicando sua funcionalidade como espaço próprio para a prática teatral. Porém, a partir da iniciativa do Subprojeto Teatro, uma outra sala, mais ampla, será reformada e equipada para atender à crescente demanda por as atividades teatrais.

4. O ensino da Arte na legislação brasileira para a educação

O sistema educacional brasileiro até 1960 era centralizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), e o modelo era seguido por todos os estados e municípios. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, diminuindo a centralização do MEC. Em 1971, com a reforma da LDB, o ensino de Arte passa a fazer parte do currículo escolar:

Na composição da grade curricular, sempre foi difícil pensar a inclusão da arte. Isso por um motivo muito simples: a instituição não pensou a arte como área de conhecimento no processo de formação do indivíduo. Ela foi integrada depois de estabelecidos os conteúdos considerados fundamentais. A então chamada educação artística era ministrada por educadores de arte formados pelas “escolinhas de arte”, surgidas em 1948. A arte tornou-se disciplina curricular obrigatória apenas em 1971, com a LDB, Lei 5.692/71. Nessa época, as diferentes linguagens artísticas já compunham seu conteúdo (VIANNA e STRAZZACAPPA, 2012, p.118).

Com a obrigatoriedade do ensino de Arte foram criados cursos universitários para a formação superior dos professores para esta disciplina, assim, em 1973 surgiram as licenciaturas em Educação Artística.

Esses cursos pretendiam formar em dois anos professores de arte capazes de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, o que representava um grande equívoco (VIANNA e STRAZZACAPPA, 2012, p.118).

A mais nova versão da LDB foi lançada em 1996, com a formalização da Educação Infantil (creches e pré-escola), especificações sobre a formação adequada para os profissionais da Educação Básica, incluindo a separação dos cursos de licenciatura em teatro, música, artes visuais e dança, formando professores com ênfases distintas. Mas devemos levar em conta que este não é o único texto em vigor na legislação para a Educação. Outros documentos, mais susceptíveis a mudanças em caráter de urgência, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e, mais recentemente, o Plano de Desenvolvimento da Educação

(PDE), os quais estabelecem objetivos e metas a médio e longo prazo que vão além das disposições da LDB, porém sem confrontá-la diretamente.

A LDB, conforme consta no Parágrafo 2º do Artigo 26, define que na Educação Básica (níveis Fundamental e Médio) o ensino de Artes é obrigatório. Mas o Artigo 24 deixa uma brecha para que o ensino de Artes seja abordado de forma diferente das outras disciplinas obrigatórias:

IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares (BRASIL, 2010, p.21).

Ainda no Artigo 26 (de 08 de agosto de 2008) foi acrescentado o Parágrafo 6º que determina a obrigatoriedade do ensino de música dentro do ensino de Artes, não podendo essa ser a única modalidade artística oferecida. Mas também a música está sob o risco de uma aplicação indeterminada, em função do Artigo 24.

Segundo a professora e pesquisadora Ingrid Koudela, “a legislação educacional brasileira reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens” (2002, p. 233). Entretanto, a disciplina de Artes só tem sua ampliação nacional e passa concretamente a fazer parte do cotidiano escolar a partir da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998.

Os PCNs são o resultado de um longo trabalho, construído por muitos educadores de diferentes áreas, que passou por análises e debates entre professores e especialistas até chegar a versão atual, que deve ser revista periodicamente. O Volume 6 trata do ensino de Arte com especificidade e contextualiza o leitor sobre as correntes de pensamento atuantes nos distintos momentos históricos da educação até ser incluída como área de conhecimento no currículo da escola brasileira. Para Koudela:

É preciso ressaltar que para a área de Arte o documento significou um grande avanço, ao incorporar como eixos de aprendizagem a apreciação estética e a contextualização, que se somam à expressividade/produção de arte pela criança e pelo jovem. Essa proposta vem promovendo o potencial do Teatro como exercício de cidadania e o crescimento da competência cultural dos alunos (2002, p.234).

No texto do Volume 6 dos PCNs são apresentadas as quatro linguagens artísticas, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, cada qual introduzida pelas abordagens pedagógica e metodológicas que lhe é proposta, mas todas baseadas em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar. Para o Teatro a abordagem é muito elucidativa sobre sua contribuição para a escola, para o aluno e para a sociedade:

O teatro no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano do coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção (BRASIL 1997, p. 58).

Os PCNs não possuem caráter de lei, mas exercem a função de um modelo oficial a ser seguido para o planejamento pedagógico das escolas e dos professores. Segundo Danielle Rodrigues de Moraes, o teatro, e as demais artes, precisam ocupar ativamente o espaço escolar para assegurar seu caráter essencial como área de conhecimento:

A arte foi legitimada como área de conhecimento e, nesse sentido, possui um lugar no ambiente escolar. Mas, não é por ter a lei a seu favor que o teatro tem seu espaço garantido e valorizado - a lei indica apenas sua situação ou posição determinada, mas não lhe assegura a sua utilização, pois esta se dá a partir da ocupação desse lugar, da possível transformação do lugar conquistado em espaço utilizável (MORAES, 2011, p. 50).

Passados doze anos desde o lançamento dos PCNs, podemos ver que um grande esforço ainda se faz necessário da parte dos professores de teatro para conservar o que já foi conquistado, e que o processo de valorização e reconhecimento desta disciplina se dá muito lentamente em comparação à outras áreas tomadas como prioritárias no contexto da Educação Básica.

Políticas Públicas e a segregação do conhecimento artístico

Vitimizado por sucessivos arrochos financeiros, o sistema público de educação do Rio Grande do Sul demitiu centenas de professores contratados em caráter emergencial, restando apenas os nomeados por concurso. Estando desde 2005 sem realizar concurso para novos professores, em 2012 a Secretaria de Educação do Estado promoveu o primeiro concurso do Magistério com diferenciação entre as áreas de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Porém muitas escolas ainda demonstram resistência em receber professores de Teatro e Dança, pois não dispõe das condições materiais ou espaciais para o pleno desenvolvimento destas disciplinas, preferindo assim receber apenas os professores de Artes Visuais e Música.

Em nível nacional, o Governo Federal apresenta iniciativas de ampliação e qualificação do sistema educacional do Brasil. O Plano Nacional de Educação apresenta como uma de suas metas oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica até 2020. Para tanto, algumas políticas públicas para a aceleração deste processo estão sendo colocadas em práticas em caráter emergencial pelo Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, com injeções de verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

Como exemplo destas políticas públicas temos o projeto “Mais Educação”, que oferece oficinas no turno inverso às aulas regulares, atendendo uma porcentagem dos alunos de cada escola, que frequentemente corresponde aos estudantes mais carentes ou em situação de risco. As oficinas previstas são de reforço ao letramento e à matemática, capoeira, artes marciais, esportes, música, dança e teatro, entre outras. Os educadores responsáveis pelas oficinas são contratados pelas escolas ou pelo por clubes de mães, e não lhes é exigido formação comprovada.

Encontramos também como meta do Plano Nacional de Educação o seguinte:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam

formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2011, pág.16).

Não me cabe julgar a experiência e capacidade destes educadores, mas o que é preocupante nestes casos é que as escolas, para atender a demanda das áreas de Teatro, Dança e Música, os governos, em vez de promoverem a nomeação ou contratação de professores qualificados, com nível superior, tomam medidas paliativas, aderindo ao “Mais Educação” ou outros programas. Nesse sentido, convém considerar que estas políticas públicas, ao mesmo tempo em que propõe a abertura da escola para a comunidade e para atividades que enriquecem a formação dos alunos, reforçam a segregação entre as Artes e as demais disciplinas do currículo escolar.

Existem grandes contradições entre as metas do PNE por conta de forma como estão sendo aplicadas, determinando prioridades questionáveis. Acima ainda destas metas políticas temos o Artigo 62 da LDB que reforça:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em unidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a ser oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2010, p. 46).

Os parágrafos do Artigo 62 se referem à necessidade da promoção de formação continuada para professores habilitados em nível médio. Nos últimos anos assistimos a campanhas pela formação continuada dos professores, de ambos os níveis, para a qualificação da educação, atualização do pensamento pedagógico e do aprofundamento cultural e científico. Uma diversidade de cursos de educação continuada para professores da Educação Básica está a disposição nas instituições de Ensino Superior e as políticas públicas são muito positivas nesta questão. Aliar universidade e escola, como propõe o PIBID, enriquece a formação dos novos docentes com a contextualização da realidade escolar, e oferece às comunidades escolares uma ampla renovação, que vai das abordagens pedagógicas às novas perspectivas de gestão das instituições.

O lobby na Educação

Existe ainda um outro elemento que precisa ser elucidado para construir um panorama mais completo sobre o ensino da Arte nas escolas públicas: a presença de projetos educacionais promovidos pela iniciativa privada. Tem se tornado corriqueiro encontrar cartazes e faixas em frente às escolas de Ensino Médio sinalizando a presença de projetos financiados por grandes bancos, empresas de televisão a cabo ou corporações da mídia, que tem como *slogan* a qualificação da formação dos jovens e sua promoção ao mercado de trabalho. São geralmente oferecidos cursos no turno inverso às aulas, com oficinas de teatro, circo, dança, música, trabalhos manuais, noções de administração ou informática, entre outras. Mais uma vez as aulas de Arte são ministradas por pessoas sem formação comprovada, o que compromete a qualidade e o caráter ético destas oficinas. Da mesma forma que as políticas públicas federais, estas iniciativas não contribuem para que as escolas invistam em incluir definitivamente a disciplina de Teatro em sua grade curricular, pois entendem que esta demanda está atendida, mesmo que informalmente, pelas oficinas extraclasse.

Aparentemente, o retorno imediato que as empresas recebem por estas iniciativas é a divulgação de seus produtos e serviços, além de possíveis abonos fiscais. Porém, com uma pesquisa mais aprofundada, é possível constatar que estas inserções nas escolas, principalmente as de Ensino Médio, são apenas uma parte de um projeto maior.

Nos últimos anos, devido a preocupação generalizada da sociedade com a situação precária da Educação Pública, diversas corporações empresariais da mídia, indústria e bancos, aliados a agências de lobby, têm promovido um projeto chamado “Todos Pela Educação”. Iniciado em 2006, o “Todos Pela Educação” é descrito por seus fundadores como um movimento da sociedade civil brasileira que tem o objetivo de cumprir até 2022 as 5 metas estabelecidas para que o país tenha garantida uma Educação Básica de qualidade. As 5 metas são: toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; toda criança plenamente alfabetizada até os 8

anos; todo aluno com aprendizado adequado à sua série; todo jovem de 19 anos com o Ensino Médio concluído; investimento em Educação ampliado e bem gerido. Em 2010, o movimento definiu algumas ações urgentes que auxiliariam no cumprimento das 5 metas e as nomeou de “5 bandeiras”, que apresentam os seguintes tópicos: formação e carreira do professor; definição dos direitos de aprendizagem; ampliação da exposição dos alunos à aprendizagem; uso relevante das avaliações externas na gestão educacional; aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação.

Mesmo sendo intitulado como uma iniciativa da sociedade civil, observando a estrutura organizacional deste movimento percebemos que seu conselho de governança é constituído principalmente de proprietários e dirigentes de corporações da indústria e da mídia, *socialites*, deputados, senadores, entre outros. Não há qualquer menção ao apoio de universidades ou pesquisadores reconhecidos na área da Educação no *site* do movimento, porém constam como apoiadores o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), agências de publicidade e várias empresas de *lobby*, sendo três delas especializadas em políticas públicas para a Educação.

Na página virtual do movimento, disponível na Internet, encontra-se a seguinte afirmação:

O Todos Pela Educação entende que o Estado tem o dever primordial de oferecer Educação de qualidade a todas as crianças e jovens, mas também que a ação do poder público, sozinha, é insuficiente para resolver um problema de tal envergadura e com um passivo histórico de tão grandes proporções. Daí a certeza de que só o envolvimento e a participação de diversos segmentos da sociedade – engajados na obtenção das mesmas Metas e Bandeiras e alinhados com as diretrizes das políticas públicas educacionais – poderão encontrar as melhores soluções e as condições efetivas para que elas sejam implementadas (2012).

Em resposta a essas ações em prol de mudanças na Educação brasileira, o Ministério da Educação (MEC) lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que abrange mais de 40 ações e programas voltados a qualificação do ensino, da Educação Infantil à Pós-graduação. Na apresentação do PDE na página virtual do MEC é destacado como uma de suas principais conquistas a adesão dos 26 estados e mais o Distrito Federal ao plano de metas

“Todos Pela Educação”. Também em 2007 foi publicado o Decreto nº 6094 oficializando o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

A perspectiva para os próximos vinte anos é que estas ações resultem em mudanças muito positivas, trazendo uma visão sistêmica para a Educação brasileira, que atualmente se baseia em uma política fragmentada e promíscua. Porém não podemos esquecer que esta iniciativa parte de representantes da mídia e da grande indústria, e que independente do discurso político-ideológico apresentado nestes projetos, vivemos ainda em um sistema econômico e social caracteristicamente capitalista. Dentro da lógica capitalista qualquer investimento tem em vista um retorno lucrativo, o que, no contexto da Educação, representa a formação de mão-de-obra qualificada. Esta é, inclusive, uma das principais metas do PDE, que criou com esta finalidade o programa “Brasil Profissionalizado”, que promove o repasse de verbas federais para estimular a implementação de Ensino Médio integrado à Educação Profissional nas redes de ensino estaduais.

É um direito de todo cidadão brasileiro a oportunidade de trabalho, mas é também direito de todos o acesso à Educação pública e gratuita em qualquer nível. Aliar o Ensino Médio à formação profissional nos coloca diante de aspectos positivos e negativos de grande impacto social que deveriam ser discutidos por toda a sociedade.

Em 2012, no Rio Grande do Sul, foi iniciada a Reforma do Ensino Médio, que pretende estender a formação profissional de nível médio para toda a rede estadual de ensino. Ou seja, o estudante que chegar ao Ensino Médio será obrigado a cursar a formação disponível em sua cidade, que será definida pela demanda de mercado local. Sua preparação para ingressar em uma universidade será defasada, pois os cursos visam à formação técnica específica para a prática profissional em detrimento de conhecimentos acadêmicos ou de uso geral. Porém,

aqueles que possuírem condições de custear uma escola privada ou um curso preparatório para o vestibular estarão capacitados para o Ensino Superior.

Este quadro nos coloca, mais uma vez, diante da ameaça da segregação entre as áreas de conhecimento do currículo escolar. Tendo em vista a preparação técnica profissional, é previsível que algumas áreas de conhecimento, como as humanísticas e artísticas, por exemplo, sejam marginalizadas ou excluídas dos novos projetos pedagógicos, o que representaria um retrocesso sem precedentes na história da Educação brasileira, caso estes projetos não sejam reformulados.

5. O lugar do professor de Teatro

Diante do contexto atual do ensino de teatro e os elementos que se colocam como obstáculos para que esta disciplina se efetive na grade curricular das escolas, qual pode ser a perspectiva de um jovem docente? Afinal, existe lugar para o professor de teatro, dentro ou fora da escola? Ou será que ele ocupa um não-lugar, algo que ainda está por se definir?

De fato, ainda há escassez de cursos superiores de licenciatura em teatro, e os que existem se concentram nas universidades públicas das principais capitais do país, o que produz um contingente reduzido de docentes desta área em relação a outras. Mas este cenário vem se modificando e, gradualmente, mais professores de teatro estão emergindo das universidades, cada vez mais qualificados devido ao incentivo à pesquisa em educação e experiências práticas precoces, como no caso dos bolsistas PIBID.

Tendo em vista que a formação de professores de teatro em nível superior data de 1996, com a reforma da LDB, podemos constatar que este é ainda um segmento profissional em busca de seus espaços de trabalho e seu reconhecimento pelas demais parcelas da sociedade e do mercado. Estando a docência à margem do fazer artístico e a arte à margem da escola, falta ao professor de teatro um lugar de pertencimento e uma identidade quanto classe.

Sobre este impasse, o professor e pesquisador, Vicente Concilio, nos trás ainda outros questionamentos:

Se o contexto escolar aceita, por princípio regulador legislativo, somente profissionais licenciados, o ensino profissionalizante e projetos de ação cultural costumam prescindir da licenciatura como fator de seleção dos profissionais que atuarão no ensino do teatro em contextos não-escolares. Por que isso acontece? A quem interessa o não-reconhecimento dos especialistas em ensino do teatro? Que possibilidades os professores de teatro encontram para defender seus interesses de classe? Quais os possíveis problemas de se reconhecer a formação profissional do professor de teatro diante de um contexto mais amplo, que envolve a classe teatral como um todo? (2008, p. 72).

Como nos lembra Concilio, é comum que projetos de ação cultural sirvam de alternativa para artistas sem emprego. O professor de teatro é também artista, mas com verdadeiro interesse em desenvolver seu trabalho junto de seus alunos e os auxiliar na construção de seus saberes sobre a prática teatral, seja na Educação Básica ou em projetos culturais. Prescindir de uma formação qualificada para os profissionais atuantes fora da educação institucionalizada é um equívoco que pode resultar em situações traumáticas de difícil contorno, além de negligenciar o caráter ético que qualquer relação pedagógica prescreve.

Quando o professor não está preparado, pode acabar por reproduzir alguns dos veículos que legitimam a idéia de que o teatro é um passatempo para os fins de semana, que não merece ser remunerado, porque não é trabalho, e que quem exerce essa profissão estará sempre à margem de uma sociedade que prospera e se desenvolve (VIANNA e STRAZZACAPPA, 2012, p.123).

Esta visão descompromissada do ensino de teatro, que habita amplamente as iniciativas culturais promovidas por ONGs e Secretarias de Cultura, dialoga com a implementação de projetos teatrais em caráter extra-classe, dissociados do plano didático-pedagógico das disciplinas curriculares. Dessa forma se entende que mesmo dentro da escola pode-se desenvolver o trabalho teatral descompromissadamente e, até certo ponto, irresponsavelmente, reforçando o teatro feito pelos estudantes como atividade recreativa e ilustrativa de outros conhecimentos.

Há ainda obstáculos no caminho do teatro até sua tomada de posse como disciplina do currículo escolar na amplitude no contexto da Educação Básica nacional. Mas, felizmente, muitos casos de êxito se multiplicam, basta que se abram brechas nas estruturas cristalizadas do sistema educacional. Em um momento histórico em que a educação como um todo reavalia sua função dentro da sociedade, devemos buscar também na arte algumas respostas, pois este pode ser o caminho para as mudanças de paradigma que necessitamos. O professor de teatro está, por sua própria formação específica, preparado para tal tarefa.

Conclusão

Iniciar a empreitada de pesquisar sobre a relação entre o teatro e a educação é como puxar a ponta de um fiapo, aparentemente curto, e descobrir que se trata de um grande carretel com muitos metros de linha ainda por desenrolar. Talvez seja esta uma das tarefas do professor de teatro: tecer com este fio o pano de fundo do seu palco. Para isso é necessário saber coser também, e não simplesmente ocupar o espaço pronto. O artista do palco precisa se engajar em muitas tarefas para levar seu espetáculo ao público. Assim também é o professor de teatro, ele tem em suas mãos a construção do seu espaço de trabalho e para tanto precisa conhecer seus recursos, suas ferramentas, seu terreno e seus alunos.

É parte importante da formação docente a pesquisa a cerca do sistema educacional e da legislação referente à Educação, mas para o professor de Arte, especialmente, é imprescindível tomar conhecimento do contexto das disciplinas constituintes dessa área. O histórico da disciplina de Teatro na Educação Básica, assim como das outras artes, nos força a abrir os olhos para sua situação atual. O que vemos é a necessidade de ainda construir as bases para o conhecimento artístico onde ele ainda não se instaurou, e garantir que onde ele já habita, não se desvie totalmente de seus princípios em favor de outros interesses.

O aparato legal que regulariza a Educação Básica determina um nível de formação mínimo ao professor, que deve ser respeitado em diferentes contextos da educação, como nas ações culturais, que não podem se eximir de sua responsabilidade com a ética que recai às relações educativas. E, somando-se a isso, ressaltamos a especificidade do teatro como prática humana complexa, que envolve os níveis mental, físico e social em profundidade. Quando aplicado a sujeitos em construção de sua identidade se torna ainda mais delicado de se trabalhar, porém muito mais necessário. A representação é natural do ser humano em desenvolvimento, se apresenta como exercício e método de assimilação da realidade que o cerca. A intermediação do professor de teatro é uma garantia de que este processo se dê de forma saudável e ainda mais enriquecedora. É este também o dever da Educação Básica, assegurar e promover o desenvolvimento de aprendizagem, e por isso o professor de teatro deve ter seu lugar efetivo na escola pública.

Ainda é na escola pública que a população menos contemplada com os bens econômicos, materiais e culturais pode encontrar referências significativas. Isso não exclui a necessidade de sempre se buscar seu aperfeiçoamento organizacional e curricular. A inclusão da arte é sem dúvida um dos fatores importantes para esse aperfeiçoamento (FARIAS, 2008, p. 23).

Os motivos que nos levam ao não cumprimento dessa premissa e permitem que o teatro ainda esteja dissociado da Escola são frutos, principalmente, de interferências escusas que deturpam o objetivo maior da Educação em favor de interesses políticos e econômicos imediatistas. É preciso continuar a iluminar esses elementos e orientá-los no sentido de bem servir a todos os seguimentos da sociedade, pois é esta a função das políticas públicas, e não servir de “cabresto” para a população que as desconhece em profundidade. Cabe esta tarefa também ao professor, manter acesa a tocha do senso crítico entre seus pares e seus alunos:

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, as vezes maior do que pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o

uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo que nos torna “míopes” (FREIRE, 2007, p.125).

A perspectiva que pode vislumbrar o jovem docente de teatro diante do panorama levantado por esta pesquisa é de que muitos desafios se apontarão no exercício do ensino de teatro e que seu território ainda precisa ser expandido. Mas que há, por isso mesmo, espaço para criar a realidade que desejamos, para honrar a prática artística sem lhe dar funções que a lhe legitimem, para levar o espírito do protagonismo, do olhar crítico, reflexivo e estético do mundo aos alunos e comunidades, e que o professor de teatro está apto a aceitar este papel.

Referências

BRASIL. [Lei Darci Ribeiro(1996)].**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. - 5ª ed. - Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>.

Acesso em: 11 de nov. 2012.

_____.Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte /** Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 11 de nov. de 2012.

_____. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:** Decreto n. 6. 094, de 24 de abril de 2007. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>.

Acesso em: 20 nov. 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 2011. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 11 de nov. de 2012.

_____. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.** Brasília: MEC/CAPES, 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 11 de nov. de 2012.

CONCILIO, Vicente. Professor de Teatro: existe? Pensando a profissionalização de quem ensina teatro. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, UDESC, n.10, 2008.

DELEUZE, Gilles. Controle e Devir. **Conversações.** Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992, p.218.

FARIAS, Sérgio Coelho Borges. Condições de trabalho com Teatro na Rede Pública de Ensino: sair de baixo ou entrar no jogo. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, UDESC, n.10, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A nova proposta de ensino do teatro. **Revista sala preta**, São Paulo, USP, n. 2, 2002.

MORAES, Danielle Rodrigues de. Teatro na escola: a reinvenção do espaço vigiado. **Urdimento**, Florianópolis, UDESC, n.17, 2011.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Dentro ou fora da escola? **Urdimento**, Florianópolis, UDESC, n.10, 2008.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Iniciação à Docência em Teatro: a experiência do PIBID/UFRGS. **Anais do VI Congresso da ABRACE**, São Paulo, 2010.
Disponível em: <<http://portalabrace.org/memoria/>>. Acesso em: 20 de nov. 2012.

____(org.). **Iniciação à docência em Teatro: ações, relações e reflexões**. São Leopoldo, Oikos, 2012.

VIANNA, Tiche e STRAZZACAPPA, Márcia. Teatro na Educação: reinventando mundos. FERREIRA, Sueli. (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, Papirus, 2012.