

## O ENSINO DE TEATRO NAS SÉRIES INICIAIS E A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Arão Nogueira Paranaguá de Santana (UFMA).

Análise crítica acerca da formação docente para o ensino das Artes e particularmente para o ensino do teatro nas séries iniciais do ensino fundamental, nas modalidades regular e EJA, tomando em consideração as questões recorrentes na literatura e nos debates realizados nos grupos de especialistas. Discussão sobre a abordagem curricular referente aos conhecimentos das linguagens artísticas nos cursos de pedagogia, bem como sobre as maneiras como vêm sendo desenvolvidas essas propostas na perspectiva da prática em algumas instituições brasileiras. Proposta de redimensionamento do perfil docente adotado pelo sistema nacional de educação para este nível de escolaridade, na tentativa de motivar análises, debates e ações políticas acerca da importância da arte na escola e fora dela.

16

Ensino de teatro; ensino de arte; teatro na pedagogia; formação permanente de professores.

Critical analysis concerns to teacher's formation for art education, particularly for the teaching of theater in first grades of school in modalities regular and EJA, considering the recurrent questions in the literature and discussions of specialists performed in congress. Discussion about the curricular approaching relative to acquirements of artistic languages in pedagogy courses, as well about the ways how has been developed these proposals in the perspective of practice in some Brazilian institutions. Proposal resizing of the teacher profile adopted by national system of education for this level of schooling, in an attempt to motivate analysis, debates and political actions about the importance of art inside and outside of school.

Teaching of theater; teaching of art; theater in pedagogy; permanent formation of teachers.

A criança que passa pelas séries iniciais do ensino fundamental – o que ocorre também com o adolescente ou adulto matriculado na modalidade EJA – traz experiências complexas advindas de brincadeiras e jogos, através das quais se tornou apta a aprender conteúdos novos e a relacionar-se com as pessoas, consigo e com o mundo circundante. Essas experiências se constituem em fonte de prazer na perspectiva docente, bem como em possibilidades concretas de encaminhar processos de ensino e aprendizagem de qualidade. Contudo, se o educador não valoriza esse potencial educativo, ou mesmo faz uso de tal recurso sem dar a ele um sentido pedagogicamente transformador, pode privar os estudantes da possibilidade de experimentar modos diferenciados de conhecer o teatro e assim compreender a vida. Essa dificuldade de o educador perceber esse potencial decorre, dentre outros fatores que interferem na realidade escolar cotidiana, de uma formação deficitária.

A discussão sobre a formação de professores para essa etapa educativa tem sido recorrente no Brasil, sendo diversificadas as abordagens do problema.<sup>1</sup> Apesar de pesquisar diretamente a questão da formação de professores

para o ensino de artes na educação básica, com ênfase nos projetos pedagógicos das licenciaturas em teatro, não me sinto um membro nato das comunidades de conhecimento especializadas nas políticas de formação de professores, sobretudo quando se trata da educação infantil e das séries iniciais do nível fundamental, embora o contato com crianças dessa faixa etária tenha marcado a minha experiência docente.<sup>2</sup>

Entretanto, mesmo não me considerando um curricularista no sentido estrito do termo, nas últimas décadas venho acompanhando a produção teórica difundida nos encontros de especialistas em pedagogia (ANPED, ANFOPE e ENDIPE) e a opinião de autores que se dedicam ao tema (BRZEZINSKI, 2009; FREITAS, 2002 e outros), observando que os pesquisadores vêm se inserindo, cada vez mais, na discussão das propostas para as políticas de formação de professores e do ensino propriamente dito, legitimando-se como interlocutores importantes. Isso se replica na área do ensino das artes e nos congressos de entidades das linguagens artísticas (FAEB, ABRACE, ANPAP, ABEM, ANDA e ANPPOM), conforme venho testemunhando através de uma pesquisa em desenvolvimento iniciada no

doutorado e que foi retomada recentemente (SANTANA, 2013).

Ao contrário do tempo em que as autoridades governamentais regulavam o planejamento educacional de maneira generalizada, interferindo radicalmente nos processos educativos, os resultados de agora apontam para o enfrentamento das dificuldades concretas em se lidar com a realidade e as demandas sociais e culturais, considerando, via de regra, a opinião de pesquisadores e entidades que os congregam.

Em um novo ciclo da política, no qual o poder público revê o seu papel de gestor de diretivas capitais para a sociedade, verifica-se que há uma mudança de narrativa, antes centrada nos propósitos sociais da educação e agora voltada para o mercado e o consumo, passando a definir a “ampla variedade de relações no estado e entre este e a sociedade civil e a economia” (BALL, 2000, p. 111). Em decorrência disso, no âmbito da formação inicial e continuada de professores, a mudança de configuração de um estado provedor para regulador, ou *estado mínimo*, tem acentuado a necessidade de uma negociação acerca do currículo em múltiplas instâncias, incluindo as articulações entre os conteúdos disciplinares; as mediações e estratégias que delimitam os métodos de ensino; a preparação dos docentes etc.

#### **A CONTRIBUIÇÃO DOS ESPECIALISTAS PARA O APERFEIÇOAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

No contexto acima evidenciado é que ganharam relevância os congressos, os periódicos e, portanto, os sujeitos que os protagonizam, instaurando uma convivência propositiva com o estado gestor, a qual, se não fora efetivada de maneira pacífica nos anos de chumbo, ao menos preparou o terreno e garantiu a participação crítica dos envolvidos no processo educativo.

Durante a década em que foi elaborada e finalmente promulgada a LDB (1987-96), por exemplo, os membros da FAEB passaram a integrar as comissões do MEC que trataram das políticas educacionais voltadas para a educação básica e formação de professores. Um dos marcos desse processo de abertura política ocorreu ainda na ditadura militar, durante o V CONFAEB (Belém, 1992), cuja temática voltou-se para a reflexão das práticas do arte/educador nas escolas e comunidades. Tendo em vista as transformações que se faziam necessárias para a educação artística nas escolas e nas IES, aconteceu, em paralelo, o 1<sup>o</sup> Fórum sobre os Currículos dos Cursos de Artes, saindo dali os nomes que iriam integrar, posteriormente, as comissões que orientaram as propostas relativas à formação superior de

licenciados e bacharéis nas distintas subáreas da arte, além dos PCNs.<sup>3</sup>

Com base na literatura especializada, pode-se dizer que esse processo de aperfeiçoamento da legislação educacional do ensino de artes constituiu-se num fenômeno contemporâneo recorrente em muitos países. Segundo pesquisa que analisou as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil, tomando como marco temporal o período de 1996 a 2006, são os “membros da comunidade epistêmica da formação de professores que participam, de várias formas [*da vida política*], com a finalidade de influenciar nas decisões sobre essa política” (DIAS, 2012, p.19).

Na última década, o sistema nacional de avaliação da educação adotou um perfil mais técnico quanto à elaboração de ações estratégicas para os projetos educativos, sob a orientação legal do CNE e a coordenação de órgãos vinculados ao MEC, mudando o procedimento participativo, porém sem diluir o caráter político do embate institucional, uma vez que se ampliaram as possibilidades de contribuição dos pesquisadores. A respeito disso, vale lembrar a maneira como os profissionais da educação têm contribuído tanto para a avaliação na ótica do sistema educacional quanto para a avaliação de escolas, cursos, programas, editais e projetos financiados pelo poder público.

O emblemático é que, à mercê desse aperfeiçoamento curricular e da implantação de muitas outras políticas públicas que haviam sido perseguidas durante um bom tempo, notadamente pelos educadores progressistas, perpetuaram-se certos problemas engendrados ainda na vigência da educação artística – como a prática polivalente e a atuação dos docentes leigos –, quando, na conjuntura de avanço no ensino de artes pós-LDB, o trabalho da educação escolar continua exigindo soluções concretas, imediatas, radicais.

Ora, se não existe uma proposição única que consolide as demandas em torno das políticas defendidas pelos especialistas, entidades e gestores para enfrentar os problemas do ensino das artes, notadamente nas séries iniciais e EJA, torna-se imprescindível imaginar quais soluções poderiam ser adotadas com objetividade e rapidez. Afinal, que tipo de formação os profissionais da educação recebem para atuar com as diferentes linguagens da arte nesse segmento educativo?

#### **OS MODELOS FORMATIVOS E SEUS CRUZAMENTOS**

Durante a vigência da educação artística (1971-1996), estabeleceu-se um modelo que engessava os cursos através de currículos mínimos que previam um programa de estudos em desenho, música, artes plásticas e artes cênicas, culminando

na diplomação dos licenciandos numa dessas áreas. Modelo idêntico regia o ensino escolar, exigindo dos professores o desempenho literalmente surreal de dar conta de todas as linguagens, e disso os gestores escolares não abriam mão.

Esse era o espírito do ensino praticado nas escolas e nos cursos de educação artística, ao passo que, na formação de pedagogos, os conhecimentos das artes sequer integravam a trajetória curricular, levando em consideração, sumamente, a orientação que embasava a lei 5.692/71, ou seja, a *tradição inventada* pelos legisladores do então Conselho Federal de Educação (CFE) personificada na famigerada polivalência. O descaso dos governantes em relação ao ensino das artes colaborou para o desvirtuamento dessa área de conhecimento, sendo recorrentes, inclusive, os casos de omissão da orientação formal na prática da sala de aula, nos editais de concurso, e mesmo na atualização de professores, que, em muitos casos, foi repassada ao terceiro setor, mediante repasse de recursos.

A observação participante sobre o caminhar das mudanças efetivadas no âmbito dessa área de conhecimento traz memórias de embates e dilemas, deslocamentos e atravessamentos, evidenciando a diversidade de propostas voltadas para a formação desses dois profissionais da docência: os *pedagogos*, como responsáveis pelo ensino de crianças (educação infantil e séries iniciais do fundamental) e EJA, e os *especialistas em artes*, voltados às demais séries do fundamental e ensino médio.

É importante lembrar que, antes mesmo do período em que os arte/educadores desfraldassem bandeiras em torno da especificidade das linguagens (anos 1980), a Funarte havia realizado um seminário que tinha, dentre outras finalidades estratégicas, a de discutir o processo de ensino nessa área nova.<sup>4</sup> Uma das orientações extraídas daquele encontro reivindicava que as IES incluíssem os conteúdos da arte nos cursos de pedagogia, e a UnB foi uma das instituições a adotar tal proposta, passando a ofertar a disciplina *Fundamentos da arte na educação*, que era obrigatória para os estudantes de educação artística e pedagogia, ainda nos idos dos setentas (SANTANA, 2000).

Posteriormente, quando da aprovação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia pelo CNE (2005), os conteúdos de artes tornaram-se mais explícitos nos projetos curriculares das IES, seja numa abordagem teórica (fundamentos) ou prática (metodologias de ensino). Em muitas dessas instituições esses conhecimentos assumiram a condição de disciplina específica, conforme será visto adiante.

Acontece que a missão de capacitar os pedagogos para lidar com os conhecimentos das linguagens da arte é tarefa das mais complexas, além de árida, considerando o pouco tempo a ela

dedicado. Ademais, a burocracia acadêmica geralmente prefere soluções baratas, práticas e fáceis, descartando ou mesmo tornando de menor importância a missão da educação estética.

Nem mesmo a mudança na orientação curricular decorrente da LDB de 1996 foi suficiente para efetivar uma virada em direção a um *novo ensino de arte*. Os PCNs, que vieram a seguir, foram concebidos enquanto referência voltada para a implementação de políticas públicas que se desdobram em vários níveis de abrangência, consubstanciando, na escola, a organização do currículo e a orientação didático-pedagógica destinada ao professor.

Na prática, os PCNs assumiram o caráter de *currículo nacional*, e o mais grave é que, no caso das artes<sup>5</sup>, relacionaram as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens ou modalidades, contudo sem estabelecer critérios nem estratégias pedagógicas que regulamentassem o desenvolvimento do ensino em termos de carga horária, responsabilidade docente, especialização etc. Essa foi a *deixa* para que as secretarias de educação e as escolas entendessem que a formação do professor desse segmento deveria ser, a partir de então, ainda mais abrangente, e, portanto, mais polivalente que antes. Faz-se mister esclarecer que o currículo escolar passou a abranger, nesse mesmo período, as ciências sociais, a filosofia e outras disciplinas, além dos temas transversais.

Em 2012, com a obrigatoriedade do ensino de Música, o cenário esboçado acima se tornou ainda mais complexo, uma vez que a maioria das escolas não conta nem poderá contar com os professores especializados de que precisa, pelo menos em curto prazo.

Por sinal, como o MEC não divulga dados estatísticos sobre a realidade da escolarização em nível básico, vale indagar: quantos professores de artes são necessários para atender à necessidade demandada pela premissa da educação para todos? Quantos professores de outras disciplinas ou mesmo sem especialização atuam na sala de aula de maneira improvisada? Como a averiguação dessa investigação não pode ser elucidada a contento, pelo menos com as informações disponíveis – no Censo Escolar, nos relatórios das escolas, dos sistemas regionais de ensino e do próprio MEC –, torna-se difícil pensar o problema de maneira abalizada, razão pela qual a preocupação do presente texto se volta pontualmente para a formação de professores tal como é desenvolvida nas IES.

Entretanto, não cabe aqui uma discussão exaustiva sobre a questão curricular que envolve a formação dos especialistas nas linguagens artísticas, pois este é um capítulo que já conta com diversas contribuições na literatura especializada. E, se mesmo nessa seara são imensos os problemas, a

simples transposição dos saberes das artes para o caso da preparação de pedagogos exigiria uma discussão de maior vulto. Na verdade, o que se observa é que há uma enorme dificuldade em implementar uma educação em artes junto aos cursos de pedagogia, conforme assevera o seguinte depoimento a respeito dessa formação *esquecida*:

Sendo pedagoga, me dou conta do quanto minha formação superior menosprezou qualquer tipo de educação ligada às artes. Não tive dança nem arte em geral (metodologias e práticas de ensino) no curso de graduação. Consegui superar essa lacuna com muitos anos de prática de dança em academias e estúdios privados. Tampouco recebi na faculdade qualquer estudo, crítica, prática ou leitura que fosse sobre o corpo, o corpo do pedagogo, os corpos dos alunos, as relações entre esses corpos e os processos de ensino e aprendizagem em contexto social (MARQUES, 2012, p. 155).<sup>6</sup>

A questão da preparação de profissionais para a docência em artes nas séries iniciais envolve muitos aspectos, contudo se torna de fundamental importância dimensionar o perfil dos responsáveis por essa atribuição na escola, sendo que esse problema não se dirige apenas para a área de artes e sim para todas as disciplinas. Contudo, como se trata da formação em arte praticada nos cursos de pedagogia, e tal ação política é destinada a um segmento decisivo para a qualificação do sistema educacional brasileiro, torna-se necessário avançar na discussão. Visando contemplar tal iniciativa, passo a sintetizar, a seguir, o debate em torno de uma mesa redonda realizada no XXII CONFAEB, intitulada *Arte na Pedagogia*, bem como uma comunicação de pesquisa apresentada ao III Congresso Internacional Ciências, Tecnologias e Culturas.<sup>7</sup>

Como atividade preparatória da discussão desses eventos e também integrando as atividades do grupo de pesquisa coordenado pela pesquisadora Mirian Celeste Martins (UPM-SP), foi desenvolvida uma investigação com o propósito de evidenciar o panorama *real* acerca da formação do pedagogo em arte/educação, considerando que este é o profissional responsável pela docência nas séries iniciais, em atendimento à orientação legal do poder público. Segundo Martins e Rodrigues (2012, s/p), a proposta era a de mobilizar formadores “movidos pela necessidade de mapear e compreender a formação em arte para professores da educação infantil e séries iniciais”.

Além de outros detalhes de natureza didático-pedagógica, o trabalho constatou que o perfil das IES congrega a participação do setor público, embora a maioria das mantenedoras seja de natureza privada; que a nomenclatura das disciplinas é bastante diversificada; que a carga

horária destinada à formação do pedagogo nas linguagens da arte tem sido ampliada mas ainda assim continua reduzida; que a ênfase maior se dá na linguagem das artes visuais etc. Em relação à nomenclatura das disciplinas, o estudo observou que “os títulos apenas revelam grandes diferenças que ainda precisam ser aprofundadas na relação direta com objetivos, ementas e bibliografia” (MARTINS; RODRIGUES, 2012, s/p), sendo ali também apontada a necessidade de atualização desses títulos, ementas e referências bibliográficas. É interessante observar que, em atendimento às diretrizes do CNE, os objetivos formulados nos programas das disciplinas reportam-se às relações entre prática e teoria e a uma concepção de arte voltada para a infância e para uma formação estética e cultural para além da sala de aula, concluindo:

De forma geral, a partir deste estudo inicial pode-se dizer que é necessário ainda discutir a importância da arte no currículo dos cursos de pedagogia, mas não para planejar “atividades”. O intuito, o sonho, a encomenda, é para continuarmos no caminho para melhor compreender o que pode a arte oferecer à educação, como pode alimentar as experiências estéticas com a infância e com a formação de pedagogos para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. E, deste modo, nos subsidiar para a formulação de nossos próprios planos de ensino e de lutar dentro das universidades para que a arte não apenas se apresente nas disciplinas específicas, mas que possa se tornar um componente curricular que se conecte com os demais, ampliando as suas contribuições para a esperada formação do pedagogo (MARTINS; RODRIGUES, 2012, s/p).

A rica discussão proporcionada pelos depoimentos dos palestrantes como do público presente à mesa redonda do XXII CONFAEB apontou para a necessidade premente da pesquisa sobre a temática, seja no sentido de evidenciar maneiras de otimizar o processo pedagógico da formação em artes dos pedagogos, seja na crítica de situações consideradas negativas e na denúncia de discrepâncias na esfera das políticas ou das práticas educativas.

Ademais, apesar da expansão de oportunidades criadas pelas políticas relativas à formação superior nos últimos anos – tais como a criação de novos cursos e áreas, crescimento da pós-graduação e da pesquisa etc. –, são imensas as dificuldades em qualificar a presença das artes na educação básica. Mesmo tendo sido criadas, nos últimos anos, certas condições que buscaram aprimorar a formação de professores na forma de projetos, o quadro atual não é animador.<sup>8</sup> Ainda assim, de maneira geral, prevalece na escola

brasileira um ensino de artes de poucos méritos, e isso se dá com maior ênfase justamente num nível de escolaridade em que as atividades lúdicas são tão essenciais.

Outro problema grave sinalizado pelo quadro descrito acima é que parece ser muito complexa a possibilidade de capacitar o docente em regime de emergência nos cursos de pedagogia, em que a vivência curricular geralmente se limita a duas disciplinas, ou melhor, sem propiciar um processo lento e gradativo que envolva recepção, produção, mediação, contextualização e outras ambiências educativas referentes ao ensino das artes.

Com base nas discussões travadas nos círculos de pesquisadores, talvez seja possível generalizar um esboço do perfil dos docentes que atuam junto a milhões de crianças brasileiras através das seguintes constatações: não tiveram oportunidades de conviver com a arte no cotidiano de sua formação inicial; não frequentam espaços de arte e cultura; não gozam do privilégio de ter acesso a oficinas e cursos de atualização; não participam de atividades de extensão e pós-graduação. Então, caberia indagar: como tais profissionais poderiam ministrar um ensino ao menos razoável na sala de aula? Entretanto, considerando que esta se constitui apenas numa argumentação generalizadora do problema, é conveniente lembrar que há exceções e elas são numerosas, embora não abarquem um percentual significativo da população.

A discussão do parágrafo acima não apenas atesta a fragilidade do ensino superior brasileiro no que se refere à preparação de professores, como indica a configuração de uma equação mal resolvida naquilo que diz respeito ao perfil docente voltado para esse segmento da escolarização. Afinal, por que se decidiu que deveria ser assim? Quem atribuiu os perfis diferenciados de *generalista* para as séries iniciais e de *especialista* para os demais segmentos? Por que não se toca no cerne da questão? Como superar o modelo formativo tradicional que se desenvolveu nos cursos de magistério de nível médio e que ainda hoje repercute nos cursos de pedagogia?

Em meio a esse feixe de indagações, o que se sabe, e isso é consenso entre os educadores, é que o modelo atual não vem resolvendo o problema da escolarização em artes das crianças, adolescentes e adultos, e isso certamente tem relação direta com a preparação permanente de professores.

### **PELA FORMAÇÃO PERMANENTE DOS EDUCADORES**

Propor políticas é favorecer a interferência concreta sobre a realidade, propiciar oportunidades de alteração do *status quo* e interligar ações entre

setores sociais distintos, imaginando resultados possíveis.

Nos últimos anos, mesmo sendo visíveis os avanços de algumas dessas ações por parte do estado, pode-se constatar que as críticas mais comuns reportam-se ao seguinte: os currículos foram reformados, mas não há uma preocupação com sua implantação efetiva nem com o envolvimento dos docentes; as oportunidades de atuação na escola são ampliadas, mas são colocados na sala de aula professores sem habilitação ou de especialistas de outras disciplinas; novas vagas são criadas embora os editais de concurso não contemplem a orientação curricular oficial;<sup>9</sup> a arte é inserida como disciplina obrigatória do currículo mas a ela são destinados espaço e tempo inadequados; o perfil docente recomendado para as séries iniciais e EJA não é o mais apropriado; recursos consideráveis são liberados mas estes não chegam na íntegra aos seus destinatários nem se concretizam em ações de impacto social; regras de incentivo à cultura são aprovadas, mas em decorrência dos interesses do capital os critérios de efetivação desses benefícios não se fiam numa prática efetivamente democrática.

O curioso é que tais degenerescências pioram os indicadores sociais que tanto preocupam os governantes em época eleitoral (IDH, IDEB e outros). Ademais, num tempo em que a comunicação instantânea traz a exigência de um conhecimento balizado em inteligências múltiplas, linguagens e tecnologias diversificadas, o pensamento crítico impõe-se como condição essencial para que a experiência se incorpore ao sujeito, favorecendo a transição entre o acontecimento que se dá no cotidiano e aquilo que realmente diz respeito à vida e lhe atribui sentido.

Isso implica uma responsabilidade imensa atribuída aos professores, desvelando a necessidade de um debate sério em torno de suas formações, posto que, da preparação à profissionalização, e desta à formação continuada, o que importa para um exercício consciente do magistério são conhecimentos e experiências que possam apresentar-se enquanto possibilidade de decifrar e modificar esteticamente o mundo vivido (SANTANA, 2010).

Ao pensar a formação permanente de professores, observa-se que as coisas poderiam mudar mais rapidamente se as instituições educativas e os especialistas deixassem seus (*pré*)conceitos em quarentena e se detivessem naquilo que o tempo corrente exige para um relacionamento orgânico entre teoria e prática (IMBERNÓN, 2009). Nesse cenário, prevaleceria a ambiência relacional *prática-teoria*, e não a maneira dominante nos processos educativos que parte da teoria para somente depois tocar a prática. Considerando as necessidades reais dos sujeitos,

esse processo de ensino e aprendizagem poderia emergir na *ação-reflexão-ação*, ser guiado por relações afetivas e se ambientar em itinerários pedagógicos flexíveis, o que balizaria uma formação renovada, politizada e levaria os professores a participar, interferir e opinar sobre o seu próprio processo formativo.

Nessa particularidade da educação antiopressiva, torna-se instigante dimensionar a atualidade do pensamento de Paulo Freire<sup>10</sup>. Justamente quando se fala em formação colaborativa e em sujeitos que interagem em rede aos fenômenos do cotidiano, os participantes do trabalho educativo deveriam atuar na perspectiva da coletividade, compartilhando ideias e práticas, visto que a aprendizagem é um processo cuja responsabilidade não é só do mestre.

E, tal como se dá na arte contemporânea, em que emergem as noções de *pós-produção*, *processo colaborativo*, *estética relacional*, entre outras, em vez de ditar a sua autoridade, o professor deveria impor-se através da comunicabilidade e das formas dialógicas de interação, visando formar pessoas abertas para as mudanças de atitudes e emoções – além, é claro, de serem capazes de aprender os conteúdos escolares.

Ao adotar uma pedagogia assemelhada ao processo criativo denominado nas artes da cena como *colaborativo*, que “tem se revelado altamente eficiente na busca de um espetáculo que represente as vozes, ideias e desejos de todos que o constroem” (ABREU, 2004, s/p), os coletivos de teatro e dança colhem o fruto freireano semeado numa proposta estética, ética e educativa sem hierarquias, que atua no âmbito da coletividade, mas visa preservar a individualidade dos participantes e aprofundar as suas experiências. Creio que esta lição da arte contemporânea sinaliza para uma atuação docente propositiva junto à escola, pautada no coletivo.

Entretanto, para que seja empreendida uma ação de maneira coletivizada, torna-se imprescindível a participação de áreas e pessoas rumo a esse processo construtivo. Neste sentido, qual seria a contribuição da área de teatro, ou melhor, como poderia ser vista a questão da preparação docente para as séries iniciais na perspectiva do ensino de teatro?

Apesar da existência de uma disciplina/linguagem denominada *teatro*, o desafio imposto aos educadores deste nível de escolaridade é o de pensar as áreas curriculares de maneira interdisciplinar, o que reivindica um fazer e um pensar interdisciplinar, tanto na perspectiva das linguagens artísticas como nas demais áreas do conhecimento curricular e ainda nas relações entre as pessoas que com elas lidam na escola.

Para tanto, instaura-se a necessidade de constituir um leque de saberes essenciais para a formação docente, conforme recomendou Freire

(1996), participando dessa ação todos os componentes da ação educativa na escola, o que responsabiliza também as artes e seus atuantes, na tentativa de possibilitar o deslocamento de seu papel de algo supérfluo para o desenvolvimento cognitivo.

Entretanto, a análise da literatura específica aliada à posição privilegiada de observador participante de uma mesma cena em várias décadas me permite constatar que ainda é bastante reduzida a produção de saberes e práticas em torno do assunto; que há experiências meritosas ocorrendo na escola, mas elas não são difundidas à exaustão e, quando o são, geralmente não aprofundam a argumentação em termos conceituais e metodológicos; que a maioria das contribuições se reporta a relatos de experiência ou narrativas audiovisuais; que as investigações acadêmicas de professores da escola básica e do ensino superior também são limitadas, fato que incide na pequena bibliografia de boa qualidade disponível no mercado.

Sumariando, pode-se dizer que a tentativa de aperfeiçoar a formação dos professores, de torná-los bem preparados em todas as linguagens da arte para o enfrentamento da docência nos diversificados níveis e modalidades da educação básica, apesar de ter avançado rapidamente nos cursos de licenciatura em arte, com repercussões favoráveis na formação do pedagogo, restringe-se apenas às instituições que lidam com essas duas formas de preparação docente. Nas demais, integralizando a maioria das IES brasileiras, permanece a abordagem equivocada de cunho polivalente e espontaneista, possivelmente referenciada em livros didáticos ou na tradição do *desenho pedagógico*.<sup>11</sup>

Os avanços teóricos e metodológicos em diversas subáreas do ensino de artes são significativos em relação ao ensinar e aprender, especialmente quando se reportam aos jogos teatrais, à mediação, à recepção, à avaliação, às tecnologias e seu uso didático (tecnologias eletrônicas, tecnologias da cena etc.), dentre outros aspectos. Contudo, os formadores e pesquisadores concordam quando às dificuldades em trabalhar tudo isso em tempo exíguo, tal como ocorre na preparação dos pedagogos que atuarão nas séries iniciais. Considerando essa argumentação paradoxal, com quais ferramentas se tornaria possível superar essa situação?

## PELO DESLOCAMENTO DO MODELO INSTITUÍDO

Ao iniciar este trabalho, apresentei-me como um comentarista crítico da área de ensino das artes, e é nesta condição que tenho a liberdade de propor algumas ideias sobre a necessidade de um

deslocamento do olhar a respeito da formação dos docentes voltados para essa clientela específica – crianças e EJA –, pensando-a na ótica da sala de aula e nas necessidades desse(s) segmento(s) educativo(s). É importante esclarecer que essa crítica não se reporta unicamente à capacitação dos professores praticada pelas IES, mas sobretudo à inoperância do sistema educacional brasileiro, que atribui um perfil docente inadequado ao desenvolvimento artístico, estético e cultural da clientela em apreço.

Neste sentido, penso que a ação dos professores generalistas (formados em pedagogia) nas escolas não deveria ser isolada, contando, isso sim, com a parceria dos especialistas em artes. Da mesma maneira como se conta com o profissional de educação física, além de outros que complementam a ação do regente, seria imprescindível instaurar essa prerrogativa na área de artes. E, na impossibilidade de adotar uma medida de impacto econômico radical, ou seja, colocando mais quatro docentes na sala de aula, em atendimento à demanda das linguagens previstas no currículo oficial, poder-se-ia pensar no aperfeiçoamento do modelo vigente, dotando a escola de condições razoáveis para o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

Nessa nova conjuntura, a sala de aula passaria a contar com um professor de artes (visuais, dança, música ou teatro), que atuaria em regime colaborativo com o generalista,

aconselhando-o no processo de planejamento e avaliação, interferindo, na medida do possível, bem como acompanhando as atividades e, portanto, podendo sugerir novos desdobramentos para o ensinar e o aprender artes. Isso poderia se dar, por exemplo, através da exploração de projetos de trabalho interdisciplinares, nos quais a arte (e em particular o teatro) não seria usada de maneira instrumental, mas sim como parceira na construção do conhecimento e no enfrentamento das complexidades.

Para vislumbrar essa bela paisagem didática, seria imprescindível promover a atualização e o aperfeiçoamento contínuo dos docentes, na via da educação permanente, objetivando tirá-los da zona de conforto, da passividade, mexendo de maneira orgânica nas suas práticas pedagógicas e também nos seus cotidianos e histórias de vida.

Como seria possível viabilizar tal proposição?

Ora, se nós, arte/educadores, professores e pesquisadores, integramos a comunidade que atua no ensino de artes de todos os níveis; se somos socialmente reconhecidos como tal pelo poder instituído; se nossa voz reverbera nas escolas e universidades; enfim, se podemos agilizar as mudanças desejadas, seria de bom alvitre que essa tentativa deixasse de ser uma reivindicação abstrata para instaurar-se enquanto luta concreta nos ambientes onde transitamos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Luis Alberto de. Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação. Cadernos da ELT, n. 2, jun. 2004. Disponível em: <http://www.sesipr.org.br/nucleodedramaturgia/FreeComponent9545content77392.shtml>, acesso em 11/05/2012.
- BALL, Stephen (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteiras. v. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul./Dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: set. 2012.
- BRZEZINSKI, Iria. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 1, p. 1-5, 2009.
- DIAS, Rosanne. Política curricular de formação de professores - um campo de disputas. Revista E-curriculum, São Paulo, v.8, n.2, Ago. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/10988/8108>>. Acesso em: set. 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação & Sociedade, Campinas, vol.23, no.80, Set. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>; acesso em 22/09/2012.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado - novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MARQUES, Isabel A. Interações: crianças, dança e escola. São Paulo: Blucher, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste; RODRIGUES, Maristela Sanches. A formação em Arte para professores da educação infantil e séries iniciais. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL CIÊNCIAS, TECNOLOGIAS E CULTURAS. Anais... Santiago (Chile), 2012.

SANTANA, Arão Paranaguá. Experiência e conhecimento em teatro. São Luís, EDUFMA, 2013.

\_\_\_\_\_. Os saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em artes. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. Teatro e formação de professores. São Luís: EDUFMA, 2000.

<sup>1</sup> O presente texto amplia a discussão empreendida na mesa redonda sobre arte na pedagogia, realizada no XXII CONFAEB, inclusive em termos de modificação do texto publicado nos anais daquele congresso.

<sup>2</sup> Fui professor de Educação Artística da rede pública do Distrito Federal, onde atuei na Escola Normal de Brasília, nas séries iniciais e no Jardim de Infância, de 1979 a 1981.

<sup>3</sup> A comissão em tela denominava-se CEEARTES e era composta de especialistas de diversas linguagens das artes, incluindo design. O documento preparado pela CEEARTES constituiu-se na base de discussão do CNE que instruiu as resoluções atinentes às diretrizes curriculares dos cursos de teatro, dança e música, aprovadas em 2004, e artes visuais em 2007 (SANTANA, 2000).

<sup>4</sup> O seminário em tela ocorreu em 1977, contando com a presença do filósofo Benedito Nunes, que proferiu a palestra intitulada *Educação artística e filosofia da arte*, publicada posteriormente em caderno de estudos da FUNARTE.

<sup>5</sup> Nos PCNs, a disciplina *arte* é grafada no singular, ao passo que em documentos posteriores, elaborados pelo MEC com o aconselhamento de pesquisadores, o termo passou a ser grafado no plural, *artes*, a exemplo das Novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2005). Esse detalhe pode parecer um problema aparentemente sem maiores repercussões, contudo aponta para perspectivas diferenciadas de se entender a questão, além de incoerências que desqualificam esta área de conhecimento e ensino.

<sup>6</sup> A artista-docente Isabel Marques é reconhecida, hoje, como uma pesquisadora de ponta na área de ensino da dança, com experiência internacional. Recentemente lançou *Interações: crianças, dança e escola*.

<sup>7</sup> O XXII CONFAEB foi realizado em 2012, na UNESP (São Paulo), e o outro congresso mencionado na capital chilena, neste mesmo ano.

<sup>8</sup> Em projetos, tais como o PIBID, PROEx, Escola Aberta, Mais Educação e outros torna-se possível executar uma ação formativa centrada na realidade, no campo, no acontecimento.

<sup>9</sup> As entidades profissionais da área de arte e em particular a FAEB vêm denunciando a incoerência dos concursos públicos promovidos pelas secretarias estaduais e municipais de educação, e até mesmo pelas IFES, pois geralmente exigem perfis profissionais e conteúdos que desconsideram as diretrizes da área.

<sup>10</sup> A referência acima não se volta para uma obra específica de Paulo Freire mas ao seu conjunto, tomando-o como base de uma pedagogia culturalista de característica eminentemente nacional, com repercussões evidentes nas áreas da arte.

<sup>11</sup> O desenho pedagógico foi engendrado nos cursos de magistério de nível médio ainda no começo do século XX, como forma de tornar mais fácil a prática escolar do desenho artístico difundido pela Escola de Belas Artes.