

MUDANÇAS CURRICULARES E IMPERATIVOS LEGAIS: O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ÁREA DE ARTES

CURRICULUM CHANGES AND MANDATORY PROVISION: THE CHALLENGE OF TEACHER EDUCATION FOR THE ARTS AREA

Andréa Maria Favilla Lobo*
Mark Clark A. de Carvalho**

RESUMO

Este artigo trata de analisar e discutir aspectos presentes nas orientações curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares Estaduais do estado do Acre, na área de arte, e os impactos produzidos na formação de professores de teatro. Considerou-se o segundo segmento do Ensino fundamental e foram analisadas as concepções, tanto sobre o perfil esperado para o professor de arte, quanto sobre o teatro como conteúdo escolar. Destacaram-se aspectos pontuais desses documentos que correspondiam à área de arte, e da subárea teatro. Nos documentos analisados, o teatro permaneceu não como componente curricular, mas como conteúdo. Tal perspectiva remeteu à necessidade de maiores reflexões sobre a formação inicial dos professores de teatro e dos discentes matriculados nos cursos de Licenciatura em Teatro neste país e seu respectivo campo de atuação profissional.

Palavras-chave: Parâmetros Curriculares. Teatro. Formação de Professores.

ABSTRACT

This paper aims at analyzing and discussing aspects present in the curricular orientations of the National Curriculum Standards and References State Curriculum of the state of Acre, in Arts. Besides that, it aims at investigating its impacts on the formation of theater teachers. It was taken into consideration the second segment of elementary education and the conceptions were analyzed on both the expected profile for the teacher, as on Theater as a school subject. Some specific aspects of these documents were emphasized, which corresponded to the Arts area, and Theater as sub-art. In the documents analyzed, Theater remained not as a curriculum component, but as a content. This perspective was necessary due to the need for greater reflection on the initial professional development of Theater teachers and students registered in degree courses in Theater in this country and its respective field of professional performance.

Keywords: Curriculum Standards. Theatre. Teacher Education.

* Graduada em Artes Cênicas, doutora em Educação, professora adjunta do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas: Teatro da Universidade Federal do Acre/UFAC, professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAC. lobo.andrea@gmail.com

** Graduado em Pedagogia, Doutor em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP; Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre/UFAC. markassen@yahoo.com.br

Introdução

As discussões presentes neste artigo são oriundas do resultado de pesquisa documental realizada no ano de 2010 tendo como Corpus de análise os Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares Estaduais do estado do Acre, na área de arte para o segundo segmento do Ensino Fundamental. Para a análise dos dados utilizou-se a abordagem da análise de conteúdo. Foram analisadas as concepções, tanto sobre o perfil esperado para o professor de arte, quanto sobre o teatro como conteúdo escolar, apontadas nos documentos selecionados.

Nesse sentido, consideraram-se aspectos pontuais desses documentos que correspondiam à área de arte, e da subárea teatro. As reflexões elaboradas foram fruto de tais análises. As unidades de registro elencadas foram temáticas, mas também articuladas com unidades menores quando necessário, ou seja, determinadas palavras presentes no texto dos documentos também se revelaram relevantes para as discussões presentes nessa pesquisa

O segundo segmento do ensino fundamental, com a implantação do ensino fundamental de nove anos, corresponde atualmente ao período que vai do sexto ao nono ano. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para cada área de conhecimento trabalhada na escola foram elaborados no ano de 1998, ou seja, no final do século passado, período no qual o segundo segmento do Ensino Fundamental correspondia ao segundo ciclo, ou seja, da quinta à oitava série. Nesse sentido, foram analisados no presente estudo aspectos pontuais desse documento correspondentes à área de arte e da subárea teatro, os quais estão no escopo da pesquisa realizada em 2010 e se configuram como objeto de análise. As reflexões que serão apresentadas no decorrer deste artigo serão divididas a partir da discussão de categorias organizadas durante a realização da pesquisa (LOBO, 2010).

1 O que arte quer dizer? Uma leitura a partir da capa

Num rápido olhar, em ambos os documentos, tanto para a capa dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quanto para a capa dos Referenciais Curriculares Estaduais, o termo arte se estampa de forma centralizada. Essa impressão caracteriza a distinção de uma área a ser tratada por meio de orientações oficiais, mas também pretende responder a uma demanda social oriunda de lutas de arte-educadores desde a

década de 1980, que conquistaram a presença da arte como componente curricular obrigatório expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

Não se pode desconsiderar a importância histórica da mudança de nomenclatura de educação artística para arte como fruto de reflexões epistemológicas sobre o termo e o que ele representava, até então, no campo das práticas pedagógicas com arte na escola, isto é, a educação artística na escola estava relacionada com o ensino de todas as linguagens artísticas de forma integrada e superficial; além disso, embora obrigatória, não era considerada componente curricular e sim atividade.

Nesse sentido, as modificações preconizadas pela nova legislação da educação foram extremamente significativas para a arte na escola. A conquista da obrigatoriedade desse componente curricular trouxe em seu seio, também, a necessidade de caracterizar as formas artísticas em suas especificidades, distanciando-se da perspectiva polivalente até então vinculada à “antiga” educação artística. No entanto, embora pertinente e necessária, tal modificação produziu efeitos confusos no que tange ao papel do professor de arte, pois as distâncias entre as orientações dos manuais oficiais e as práticas pedagógicas dos docentes tendem a se repetir, no que se refere ao tipo de professor proposto e a realidade local.

Assim sendo, observa-se que as prescrições dessas orientações curriculares ensejam um perfil profissional de professor que muito provavelmente só será encontrado no plano ficcional, bem distante do mundo da escola, da realidade da sala de aula e da prática pedagógica. Um dos aspectos que ratifica essa perspectiva diz respeito à organização dos conteúdos na área de arte e a relação com a prática pedagógica do professor de arte com formação inicial específica em uma das subáreas, ou seja, artes visuais, dança, música e teatro, pois conforme os PCN:

No Ensino Fundamental a Arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança (BRASIL, 1989, p.19).

Destarte, observa-se que a área Arte compreende quatro linguagens artísticas descritas no interior do documento em suas especificidades. Arte é considerada área e componente curricular, sendo as quatro formas artísticas descritas acima conteúdo da área Arte, ou do componente Arte, ou seja, nem teatro, dança, artes visuais ou música são considerados componentes curriculares distintos, o que talvez justifique, por parte dos Sistemas de Ensino, a não obrigatoriedade da contratação de docentes com

formação específica para cada subárea, o que tendencialmente pode revelar aí uma simplificação ou o próprio não reconhecimento e identificação de especificidades.

A importância da definição das linguagens é fundamentada principalmente no que se refere ao aspecto da polivalência. Destaca-se a relevância de evitar equívocos conceituais e didáticos quanto à possível confusão ou integração das linguagens de forma aligeirada ou superficial. Tal aspecto é reforçado a partir das referências históricas da prática polivalente por parte de professores formados nos antigos cursos de Educação Artística, pois:

Até aproximadamente fins da década de 60 existiam pouquíssimos cursos de formação de professores nesse campo, e professores de quaisquer matérias, artistas e pessoas vindas de cursos de belas artes, escolas de artes dramáticas, de conservatórios etc. poderiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas, Música e Arte Dramática. Com isso, inúmeros professores tentaram assimilar e integrar as várias modalidades artísticas, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. Essa tendência implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinassem Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas. Com a polivalência as linguagens artísticas deixaram de atender às suas especificidades, constituindo-se em fragmentos de programas curriculares ou compondo uma outra área (BRASIL, 1998, p. 26).

Porém, a proposição encontrada no documento sobre o professor de arte como principal responsável por esse componente curricular remete à seguinte questão: como apenas um professor de arte com formação inicial em uma subárea específica poderá dar conta das linguagens artísticas propostas de maneira aprofundada e responsável, tendo em vista as especificidades dos Cursos de Licenciatura existentes hoje no país? Isto é, são cursos que atendem distintamente as subáreas de artes visuais, dança, música e teatro com Licenciaturas específicas.

A preocupação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de arte gira em torno, principalmente, de garantir aos estudantes os conhecimentos mínimos necessários presentes na área, independentemente da formação inicial dos docentes em qualquer forma artística, dicotomizando os processos de formação inicial das práticas pedagógicas dos professores e professoras que trabalham com esse componente na escola. Vale dizer: é considerar perfeitamente normal que o professor de matemática dê aulas de português, já que o mesmo possui conhecimentos da língua vernácula, pois:

Mesmo diante dos pequenos avanços na legislação e da garantia do ensino (efetivo) de Teatro nas escolas, na maioria delas, a lógica polivalente ainda persiste impregnada no dia a dia do professor. Confunde-se e empobrece, com tal procedimento, o potencial transdisciplinar e interdisciplinar inerente ao ensino das artes. Imagina-se que o aluno deveria *saber um pouco de tudo* em relação à Arte, isto é (um *pouco* de): dança, teatro, artes visuais, música. O resultado é a produção sem reflexão, sem profundidade, em compartimentos (ALMEIDA JUNIOR, 2010)

Sendo assim, o documento apresenta certas contradições no que se refere ao professor de arte, pois ao mesmo tempo em que reconhece algumas dificuldades presentes no campo da formação inicial em nosso país, por meio do número reduzido de cursos de formação em nível superior na área de arte na época, ou seja, no final do século XX, considera a importância de se garantir ao aluno a presença das quatro linguagens artísticas, sem deixar claro quantos docentes a escola teria que contratar para isso, afirmando ainda que é fundamental que o professor tenha conhecimento específico e aprofundado na área, conforme relata o trecho abaixo:

Outro problema grave enfrentado pela área de Arte é sem dúvida o reduzido número de cursos de formação de professores em nível superior. [...] O importante neste estágio atual da educação brasileira é que os professores que se dispuserem a ensinar arte tenham um mínimo de experiências prático-teóricas interpretando, criando e apreciando arte, assim como exercitem a reflexão pedagógica específica para o ensino das linguagens artísticas. E para isso é necessário haver cursos de especialização, cursos de formação contínua, nos quais possam refletir e desenvolver trabalhos com a arte. [...] Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não podem trabalhar. Só é possível fazê-lo a partir de um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica, material adequado para as práticas artísticas e material didático de qualidade para dar suporte às aulas (BRASIL, 1998, p. 30).

A ideia proposta na citação anterior seria então o aprofundamento em todas as formas artísticas com a formação continuada? Qual seria o papel dos cursos de formação inicial ofertados pelas Universidades nas subáreas específicas? A que se refere exatamente um mínimo de experiências prático-teóricas? Experiências em que subáreas?

Ressalta-se ainda, no mesmo trecho, a afirmação da impossibilidade da realização de um trabalho consistente em arte por parte do professor que não possui uma formação adequada. Não se discute, contudo, como esse professor poderá adquirir essa formação em tantas linguagens diversas. De igual forma, não se discute também que,

apesar do apelo ao risco da polivalência, o que se apresenta nessas orientações curriculares é justamente o professor exercendo uma função polivalente. Nesse sentido, o professor de arte, em que pese as limitações de sua formação, seria aquele capaz de dar conta de todas as formas artísticas a serem trabalhadas na escola, conforme sugerem as capas dos Parâmetros e dos Referenciais Curriculares Nacionais e Estaduais.

É importante considerar, nesse ponto, o contexto de atuação desse professor que trabalha com arte, não em espaços culturais, nem em escolas de arte, mas na escola propriamente. Esse aspecto remete à compreensão tanto das características específicas da arte como disciplina escolar, ou componente curricular, como da escola como espaço habitado por uma lógica homogeneizante e prescritiva/normativa que não se assemelha em nada com o caráter heterogêneo e flexível da arte praticada fora da escola, pois:

[...] a escola moderna reproduz no plano de sua organização interna um grande número de características tiradas do mundo usineiro e militar do Estado. Ela trata uma grande massa de indivíduos de acordo com padrões uniformes por um longo período de tempo, para reproduzir resultados semelhantes. Ela submete esses indivíduos (professores e alunos) a regras impessoais, gerais, abstratas fixadas por leis e regulamentos. Ela estabelece um sistema de vigilância, de punições e recompensas que não se limita aos “conteúdos da aprendizagem”, mas também a suas formas e modos: atitudes e posturas corporais, modos de se exprimir, de sentar-se, etc. Dentro da escola, o trabalho escolar – ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos – é ele próprio, padronizado, dividido, planejado e controlado (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 24).

Sobre a situação apontada anteriormente, pode-se dizer então que tanto os PCN quanto os Referenciais Curriculares Estaduais, ora analisados, são textos direcionados para leitores específicos: os professores que trabalham com arte no segundo segmento do Ensino Fundamental. As práticas sugeridas por esses documentos também se destinam a um lugar específico: a escola.

Ao considerar ambos aspectos, a quem se destina o texto e a qual contexto ele se refere, infere-se que as representações sociais tanto do professor de arte como de uma determinada escola, que estão presentes nesses documentos, referem-se a um professor abstrato e ideal, pois:

O professor na sala de aula é primeiramente um observador de questões como: o que os alunos querem aprender, quais as suas solicitações, que materiais escolhem preferencialmente, que conhecimento têm de arte, que diferenças de níveis expressivos existem, quais os mais e os menos interessados, os que gostam de trabalhar sozinhos e em grupo, e assim por diante. [...] o professor é

um pesquisador de fontes de informação, materiais e técnicas; o professor é um apreciador de arte, escolhendo obras e artistas a serem estudados; o professor é um criador na preparação e na organização da aula e seu espaço; o professor é um estudioso da arte, desenvolvendo seu conhecimento artístico; [...] o professor é um incentivador da produção individual ou grupal [...] o professor é estimulador do olhar crítico dos alunos [...] o professor é propiciador de um clima de trabalho [...] o professor é inventor de formas de apreciação da arte [...] o professor é acolhedor de materiais, ideias e sugestões [...] o professor é formulador [...] o professor é descobridor de propostas de trabalho [...] o professor é reconhecedor do ritmo pessoal dos alunos [...] o professor é imaginador [...] (BRASIL, 1998, p. 99).

Os adjetivos utilizados no texto caracterizam um tipo de professor ideal. Observa-se que o verbo ser que indica as características desse professor está no tempo presente, isto é, não se insinua a possibilidade de o professor adquirir as qualidades listadas no futuro: um vir a ser, ou mesmo um futuro pouco provável: talvez possa vir a ser. Na perspectiva do texto, ele é um realizador de tais ações em sua prática docente. Ora, que professor é esse? Qual pessoa corresponderia a essa expectativa, atendendo a tais demandas no que tange às quatro formas artísticas distintas? Qual curso de formação inicial daria conta de formar tal docente? Tais questões remetem a uma reflexão sobre o abismo existente entre as leis educacionais, a formação universitária docente e as práticas no cotidiano escolar.

Em se tratando dos Referenciais Curriculares Estaduais, o perfil de professor de arte presente em tal documento apresenta o professor como um aprendiz e a sala de aula como espaço em que a prática favorece o processo de tornar-se professor. Essa perspectiva considera a prática do professor como elemento significativo para a constituição dos saberes docentes, ou seja, a articulação de saberes que são construídos no trabalho cotidiano da sala de aula.

No entanto, tais saberes não desconsideram a formação universitária inicial na área específica do professor. No que diz respeito ao estado do Acre, o aspecto apontado no documento apresenta um problema, na medida em que, para o contexto estadual, até o ano de 2010, nenhum professor possuiria formação inicial específica na área, portanto, realmente seriam professores aprendizes juntamente com os alunos, mas a partir de quais referências?

A prática em sala de aula nos torna professores (as) aprendizes. Junto a nossos (as) alunos(as), nas buscas partilhadas, acertos e erros nos mostram caminhos, sendo que alguns deles nos fascinam e alimentam de maneira significativa, passando a ser as trilhas prediletas por onde iniciamos nossos processos de ensino e aprendizagem artísticos. [...] (ACRE, 2004, p. 26).

A questão se mostra de forma mais clara quando, logo após essa afirmação, o documento apresenta uma citação de Fusari e Ferraz, em que as autoras reiteram a importância de o professor saber arte e saber ser professor de arte:

O compromisso com um projeto educativo que vise reformulações qualitativas na escola precisa do desenvolvimento, em profundidade, de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico. [...] Em síntese, ele precisa saber arte e saber ser professor de arte. (FUSARI; FERRAZ 1992, p. 49 apud ACRE, 2004, p. 26).

Em que espaços se encontram esse “saber arte” nos processos formativos dos docentes que trabalham com arte nas escolas do Acre? Afinal, a qual professor se destina esse texto? Os Referenciais Curriculares Estaduais para o segundo segmento do Ensino Fundamental na área de arte datam do ano de 2004 (ACRE, 2004). Os primeiros cursos de formação superior para professores de arte no estado do Acre começaram a ser implantados a partir do ano de 2006. Não caberia nesse texto uma referência ao contexto real das condições de trabalho dos docentes que até aquele período estavam efetivamente com a “mão na massa” nas escolas? A qual propósito se destinou a elaboração desse material?

Em outro momento do texto dos Referenciais Curriculares Estaduais é apontada a finalidade do capítulo que trata mais especificamente sobre o papel do professor: “O presente capítulo tem a finalidade de contribuir com o saber ser professor de Arte, trazendo elementos para a reflexão e diálogo entre o professor de Arte e sua prática pedagógica” (ACRE, 2004, p. 26). No entanto, percebe-se que há uma separação da proposição inicial de Fusari e Ferraz (1992), ou seja, o saber arte não aparece no texto; apenas o saber ser professor de arte. Quais seriam os espaços em que os docentes construiriam esse saber além da sala de aula? A resposta a essa questão não é apontada de forma clara no documento.

No entanto, pode-se inferir que os espaços de aprendizagem são apontados em alguns momentos do texto, como, por exemplo, nos primeiros parágrafos do primeiro capítulo. Nesse capítulo, a figura que surge inicialmente é a do artista autodidata Hélio Melo, cuja aprendizagem artística se dá não em escolas, mas na vida:

[...] Hélio foi catraieiro, barbeiro, fez curso de pintura, e tornou-se pintor, além de ser poeta, escritor e um grande contador de causos. [...] Hélio Melo é um artista popular que a partir de sua intuição foi percebendo e se entusiasmando pelas possibilidades dos instrumentos de corda – violão, cavaquinho, violino, rabeca –, dos instrumentos do desenho – lápis de cor, canetas coloridas, e da pintura – pincéis, tintas, aquarelas e vernizes. Ele teve mestres, alguns anônimos, mas que

ensinaram o contato com os instrumentos e materiais, e ele exercitou, explorou e transformou em linguagem corrente (ACRE, 2004, p. 12).

Nesse sentido, remete-se à pesquisa de Marques (2005) quando a autora infere, nesse estudo, que a emergência dos grupos de teatro no Acre, na década de 1970, revela uma tradição de aprendizagem teatral que se deu não em escolas, mas em contextos cotidianos, em que vida e arte, política e estética não se diferenciavam. Em tal perspectiva, o saber arte, ou no caso, o saber teatro, se constituiria exclusivamente na prática artística.

A princípio, percebe-se certa flexibilidade no tratamento dado pelos Referenciais Curriculares Estaduais às questões relacionadas com as práticas pedagógicas do professor de arte, principalmente ao se considerar o título do segundo capítulo do documento “Diálogos sobre ser professor de arte”. No entanto, isso não impede que no decorrer desse mesmo capítulo ocorram prescrições sobre as formas específicas com que o docente deve lidar com a avaliação, seleção de conteúdos, etc.

2 O teatro como conteúdo?

A compreensão da Arte como área significativa a ser trabalhada na escola está presente no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sem dúvida tal referência é uma importante conquista, mesmo trazendo algumas lacunas ainda pouco esclarecidas, no que tange à forma como o componente curricular arte poderá ser trabalhado pelo professor especialista. No entanto, também é necessário analisar a arte em sua dimensão escolarizada para que se possa compreender a dinâmica da constituição dessa disciplina na escola.

É importante considerar ainda não só a dimensão das práticas pedagógicas, mas também as condições de emergência de tal disciplina num determinado momento histórico. Em outras palavras, o texto dos PCN traz em si marcas que apontam para determinados objetivos que justificam a importância da arte no ensino fundamental. Palavras como: cidadania, cultura regional, humanidade, formação do cidadão, formação estética são recorrentes no documento e representam as finalidades da arte na escola.

Tal perspectiva é importante na medida em que revela que a constituição de uma disciplina traz em seu interior aspectos que são naturalizados e passam despercebidos na leitura de tal documento, pois:

[...] Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural (CHERVEL, 1990, p. 184).

O autor, analisando a história das disciplinas escolares, aponta aspectos significativos para a reflexão sobre uma leitura mais cuidadosa das propostas curriculares presentes nos PCN. Um elemento que pode ser problematizado é a formação estética dos alunos e a relação com o fenômeno de aculturação de massa inerente à dinâmica das disciplinas. Na referência aos conteúdos de arte no ensino fundamental, o texto dos PCN apresenta a seguinte redação: “[...] promover a formação artística e estética do aluno e sua participação na sociedade [...]” (BRASIL, 1998, p. 49).

É importante questionar de que estética se trata? E de que formação artística? Transpondo a questão para a formação artística no campo do teatro como conteúdo a ser trabalhado na escola, quais as concepções de teatro, de que teatro se trata, tendo em vista que não se pode considerar apenas um tipo de teatro como ideal. Essas questões produzem várias bifurcações, já que o processo de aculturação em massa inerente às disciplinas escolares caminha numa direção muito mais homogeneizante do que divergente ao tratar desses conteúdos. Mas não se deve compreender essa dinâmica como um simples reducionismo presente nos componentes curriculares. Outro olhar é fundamental, um olhar que perceba a constituição dessas disciplinas em seu aspecto produtivo.

Em outras palavras, a forma como o conhecimento artístico se apresenta nos documentos oficiais não deve ser analisada independentemente de seus fatores históricos; todavia, para compreender esse processo é fundamental se considerar a escola como um espaço em que os conhecimentos transformados em disciplinas ou componentes curriculares se caracterizam em seu aspecto original.

Nesse sentido, os conteúdos inerentes à área de arte também sofrem outra organização, tal como o teatro, que, nessa perspectiva, é posto como um conteúdo da área a ser trabalhado com suas especificidades, conforme os PCN:

O conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar. [...] os conteúdos de

Arte estão organizados de maneira que possam ser trabalhados ao longo do ensino fundamental e seguem os critérios para seleção e ordenação propostos neste documento. A apresentação dos conteúdos gerais tem por finalidade encaminhar os conteúdos específicos das linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, que serão definidos nos ciclos correspondentes (BRASIL, 1998, p. 51).

O documento apresenta então dois tipos de conteúdos: os conteúdos gerais, que seguem o princípio dos eixos norteadores, proposto por Barbosa (1991) para as artes visuais, e que no documento são expandidos para todas as outras formas artísticas; e os conteúdos específicos de cada linguagem. Os conteúdos gerais se caracterizam por seu aspecto de formação cultural do aluno, considerando as diversas manifestações artísticas presentes na sociedade, possibilitando o acesso aos bens culturais do contexto em que vive, pois:

Os conteúdos da área de Arte estão organizados de tal maneira que possam atender aprendizagens cada vez mais complexas no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do próprio processo criador, pelo fazer, seja no contato com obras de arte e com outras manifestações presentes nas culturas ou na natureza. O estudo, a análise e apreciação da arte podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para sua experiência estética e conhecimento do significado que ela desempenha nas culturas humanas (BRASIL, 1998, p. 49).

Os conteúdos específicos dizem respeito aos conteúdos inerentes a cada linguagem artística proposta pelos PCN. O grande desafio que se coloca em primeiro plano é, sem dúvida, a caracterização do teatro não como componente curricular, mas, como um dos conteúdos que fazem parte do componente curricular arte. Além disso, o tratamento de uma forma artística como conteúdo, ou mesmo como componente curricular, apresenta desafios complexos, pois o risco de reducionismos que podem ocorrer nas práticas realizadas na escola é uma constante. Na compreensão do teatro como conteúdo poderá estar subentendida a produção de estratégias de escolarização equivocadas, ou seja, distantes de práticas que consideram o contato direto com o objeto artístico como meio significativo de favorecer a aprendizagem da arte, seja por meio da apreciação, seja do fazer artístico.

A forma de apropriação dessas diretrizes curriculares por parte dos docentes e gestores nas escolas abre margem para diversas práticas no contexto escolar. O desafio se revigora no que tange ao campo da formação inicial, no seio dos cursos de Licenciatura em teatro ou artes cênicas: teatro, em funcionamento atualmente no país. Em pesquisa realizada entre 1997/1998, existiam dezenove (19) cursos de Licenciatura

em teatro distribuídos em quase todas as regiões do Brasil (não tinham sido implantados ainda os cursos da região Norte, que, hoje, são três (3)) (SANTANA, 2000, p. 129).

Há em todo o documento um forte apelo à autonomia dos Sistemas de Educação em relação à articulação dos conteúdos nas escolas, assim como é incentivada a liberdade do professor de arte para selecionar os conteúdos específicos a serem trabalhados em diálogo com as necessidades locais, balizados pelos critérios presentes nos PCN.

[...] Os conteúdos aqui relacionados estão descritos separadamente para garantir presença e profundidade das formas artísticas nos projetos educacionais. No entanto, os professores poderão reconhecer as possibilidades de interseção entre elas para o seu trabalho em sala de aula, assim como com as demais áreas do currículo. Cabe à equipe de educadores responsável pelo projeto curricular da escola trabalhar com os professores de Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro para fazer um diagnóstico do grau de conhecimento de seus alunos e procurar saber o que já foi aprendido, a fim de dar continuidade ao processo de educação em cada modalidade artística (BRASIL, 1998, p. 62).

No trecho acima, observa-se que é valorizado o aprofundamento das formas artísticas. Resta saber como se daria esse aprofundamento, tendo em vista que o professor de arte possui (quando possui) formação inicial em apenas uma modalidade artística, ou seja, em artes visuais, dança, música ou teatro. Portanto, esse docente teria, a princípio, autoridade de área para a verticalização teórica em apenas uma linguagem artística, a de sua formação específica.

Outro aspecto diz respeito à interseção entre as formas artísticas, que não é suficientemente esclarecida, ou seja, essa interseção seria a junção de uma ou mais linguagens artísticas como um único conteúdo? Seriam múltiplos olhares a partir das várias linguagens para um objeto de investigação? Se esse diálogo seria feito por um único docente, respondendo por todas as linguagens artísticas envolvidas, em que medida isso não seria um retorno à polivalência? O que caracterizaria a diferença entre essas interseções e a polivalência? Infere-se que a decisão sobre tais limites estaria nas mãos do professor de arte.

Contudo, em outro momento do texto os professores de arte são destituídos de sua autoridade de área e até mesmo de sua participação no projeto curricular da escola, já que o profissional capaz de avaliar a aprendizagem (avaliação diagnóstica) dos alunos em todas as modalidades artísticas seria outro, também responsável por coordenar o

trabalho do professor de arte, que, nessa perspectiva, seria despotencializado de seu saber, assumindo a função de simples tarefeiro.

Quanto aos Referenciais Curriculares Estaduais para a arte, nas prescrições sobre os conteúdos específicos do teatro, muitos aspectos apresentam uma relação direta com os PCN e outros trazem elementos que merecem ser problematizados. Os conteúdos específicos na subárea de teatro são apresentados divididos em três eixos distintos já sugeridos nos PCN, a saber: fazer teatro; apreciar teatro e contextualizar teatro (ACRE, 2004).

O conteúdo fazer teatro se refere à dimensão coletiva e prática dessa forma artística: a cena é reconhecida como espaço a ser investigado por alunos que utilizam os jogos teatrais e a improvisação como propostas metodológicas para o fazer teatral na escola.

[...] Participação em jogos teatrais e improvisações alternando a participação como atuantes e como plateia, ou seja, como emissores e receptores da comunicação teatral, procurando ocupar espaços diversificados na escola. [...] Identificação, criação e uso adequado dos elementos essenciais para a construção de uma cena teatral [...] (ACRE, 2004, p. 65).

O conteúdo específico, apreciar teatro, apresenta um aspecto que merece ser questionado. Trata-se da perspectiva em que é compreendida a recepção teatral nesse documento. Há um caráter literário que se insinua no texto quanto à apreciação do teatro. Em outras palavras, esse conteúdo está relacionado com a apreciação artística, no caso a recepção teatral. Deve-se considerar que a leitura de textos não caberia em tal conteúdo, tendo em vista que o texto no teatro possui lacunas a serem preenchidas numa possível encenação.

No campo da recepção teatral o texto escrito, quando existe, está relacionado à cena, seja vista ou escutada, no caso das leituras dramatizadas. A leitura de textos nessa modalidade artística é sempre vinculada a uma proposição espetacular. O texto a ser lido é o texto da cena, e não da literatura. Nesse aspecto, a proposição dos Referenciais merece ser problematizada, pois:

[...] Ler e comparar cenas, peças de teatro, esquetes, ou histórias em quadrinhos identificando as principais características da dramaturgia (os diálogos, o contexto e sua época, a narrativa, as situações propostas e as soluções encontradas, o projeto do autor, etc.), os estilos e gêneros (romântico, trágico, cômico, épico, dramático, naturalista, melodramático, farsesco, didático, musical, etc.), as orientações estéticas de seus autores e de época (efeitos e procedimentos para se criar a teatralidade) (ACRE, 2004, p. 65).

Mesmo em se tratando de uma leitura visando criar a teatralidade, parece então que esse conteúdo não seria apreciar, e, sim, fazer, pois estaria na dimensão da produção e não da recepção. O verbo ler tanto é aplicado no texto para a leitura de uma cena como para a leitura de uma peça de teatro, de esquetes, categorias que podem ser assistidas, quanto para a leitura de história em quadrinhos, gênero a ser lido. Não está claro se essa leitura é de um texto, mesmo com imagens, ou de um espetáculo. Tal aspecto só se esclarece quando no mesmo quadro de referências, ou seja, no que diz respeito ao conteúdo apreciar teatro, é descrito o assistir a um espetáculo como apreciação, dando a entender que a leitura proposta acima provavelmente se refere a textos escritos (ACRE, 2004, p. 66): “[...] Assistir a espetáculos de teatro identificando e comparando as principais características de interpretação (ritmada, expressiva, dramática, coerente, estereotipada, improvisada, declamada, a dicção, os gestos, etc.). [...]”.

Decerto não se está compreendendo o texto literário como pronto e acabado. Considera-se também que ele possui lacunas a serem preenchidas pela imaginação do leitor, numa dimensão artística singular, em que a recepção se dá na apropriação do texto pelo leitor, pois:

Pensar a literatura como espaço de contradição de planos e de reinvenção é refletir sobre sua direção labiríntica e sua natureza, que tem por base a sugestão e a incompletude. Assim, não cabe ao escritor, com sua escrita, a imposição de “uma forma (de expressão) a uma matéria vivida”, já que a “literatura está do lado do informe, ou do inacabamento” e é por esse motivo que a “escrita é inseparável do devir”. O espaço artístico proposto pela literatura é o da imaginação: um entrelugar, um espaço de devir. [...] (DELEUZE apud GAMA-KHALIL, 2008, p. 90).

No entanto, é necessário apontar os efeitos que a compreensão equivocada tanto da recepção teatral quanto da recepção literária numa perspectiva, seja da utilização do texto literário para acalmar os corpos, ou como ilustração para o ensino das normas da língua, pode trazer para a escola. A compreensão do teatro como um conteúdo a ser trabalhado em sua dimensão principalmente teórica, insinuado nas entrelinhas desses documentos oficiais, traz em si a justificativa de práticas pedagógicas que se caracterizam pela manutenção de certa ordem escolar.

A título de exemplo, ao se trabalhar com o conteúdo apreciação artística na escola, escolhas como: ler uma peça em sala de aula ou sair com a turma para assistir a um espetáculo podem ser balizadas por critérios vinculados menos à arte do que a

conformação dos corpos nos espaços institucionais. Sendo assim, caracterizar a leitura de gêneros literários como conteúdo de apreciação teatral leva a implicações bastante significativas quando o olhar se volta para as práticas com o teatro em sala de aula.

Já o conteúdo contextualizar teatro apresenta o teatro no seu contexto cultural sugerindo o conhecimento da história do teatro universal assim como as manifestações teatrais locais, utilizando as diversas fontes possíveis, tais como: textos de teatro, pesquisas e centros de documentação.

Considerações Finais

Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto os Referenciais Curriculares Estaduais do Acre para o Ensino Fundamental pretendem garantir que todas as modalidades artísticas possam ser ofertadas aos alunos. A lógica é o aprofundamento gradativo das formas artísticas propostas, na medida em que o aluno avança em sua escolaridade. O que, num certo sentido, pode ser considerado como garantia de um direito, também apresenta um enorme desafio para o campo da formação de docentes licenciados em alguma linguagem artística, como teatro, por exemplo.

Os abismos entre as políticas públicas no campo curricular e os cursos de formação de professores nas Universidades parecem não ter fim. Nesse sentido, a obrigatoriedade legal do componente curricular arte nas escolas, conquista realizada no século passado, está longe de garantir que todas as formas artísticas possam ocupar o seu lugar nos espaços escolares. Os discursos contidos nas orientações curriculares adotadas nas escolas provavelmente produzem efeitos nas práticas das professoras e professores que trabalham com arte nas salas de aulas, tais efeitos merecem uma maior e urgente investigação, tendo em vista que as concepções que os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem em seu discurso sobre os(as) professores(as) de arte revelam um modelo de professor(a) idealizado(a) e abstrato(a).

Referências

ACRE. **Referencial curricular de arte**. Rio Branco: SEE/GPCEF, 2004.

ALMEIDA JUNIOR, J. S. O estágio curricular e a formação do artista docente. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 6., 2010, São Paulo. **Anais...** Disponível em: <www.portalabrace.org>. Acesso em: 26 nov. 2010.

- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries): Arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- GAMA-KHALIL, M. M. O espaço do fantástico como leitor das diferenças sociais: uma leitura de “O homem cuja orelha cresceu”. **O eixo e a roda**, Belo Horizonte, v. 17, p. 89-102, 2008.
- LOBO, A. M. F. **Experiência e Formação: o fazer teatral nas trajetórias docentes**. 2010. 216 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- MARQUES, M. do P. S. C. **A cidade encena a floresta**. Rio Branco: Edufac, 2005.
- SANTANA, A. P. de. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA, 2000
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.