



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS
DOUTORADO EM ARTES CÊNICAS

**O TEATRO NO ENSINO MÉDIO: UM MAPEAMENTO
SOBRE A SITUAÇÃO DO ENSINO DA ARTE NA
REDE PÚBLICA ESTADUAL NA CIDADE DE
SALVADOR NO INÍCIO DA DÉCADA DE 2010.**

ANDREIA FERNANDES DE ANDRADE

Salvador
2013

ANDRÉIA FERNANDES DE ANDRADE

**O TEATRO NO ENSINO MÉDIO: UM MAPEAMENTO
SOBRE A SITUAÇÃO DO ENSINO DA ARTE NA
REDE PÚBLICA ESTADUAL NA CIDADE DE
SALVADOR NO INÍCIO DA DÉCADA DE 2010.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Marques da Silva.
Área de concentração: Teatro na Educação

Salvador - BA
2013

Escola de Teatro - UFBA

Andrade, Andréia Fernandes de.

O teatro no ensino médio: um mapeamento sobre a situação do ensino da arte na rede pública estadual na cidade de Salvador no início da década de 2010 / Andréia Fernandes de Andrade. - 2013.
298 f.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Marques da Silva.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2013.

1. Teatro na educação. 2. Teatro na escola. 3. Arte e educação. 4. Teatro - Estudo e ensino. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. II. Título.

CDD 792.370

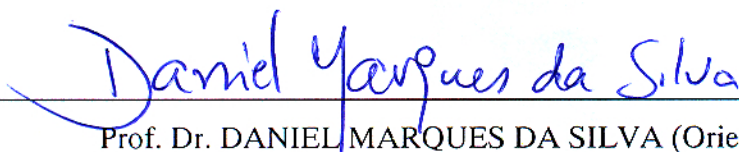
TERMO DE APROVAÇÃO

ANDRÉIA FERNANDES DE ANDRADE

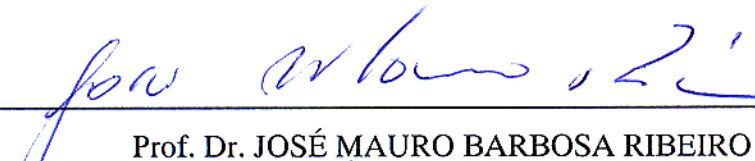
“O TEATRO NO ENSINO MÉDIO: UM MAPEAMENTO SOBRE A SITUAÇÃO DO ENSINO DA ARTE NA REDE PÚBLICA ESTADUAL NA CIDADE DE SALVADOR NO INÍCIO DA DÉCADA DE 2010”

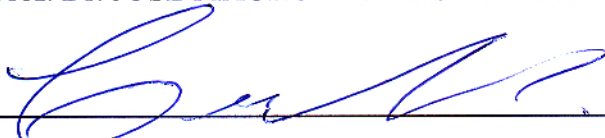
Tese Aprovada Como Requisito Parcial Para Obtenção do Grau de Doutora em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, pela Seguinte Banca Examinadora:

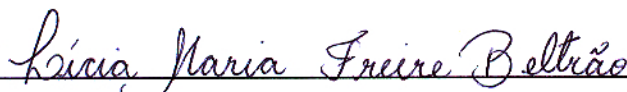
Aprovada em 03 de maio de 2013.


Prof. Dr. DANIEL MARQUES DA SILVA (Orientador)


Prof. Dr. ARÃO NOGUEIRA PARANAGUÁ DE SANTANA (UFMA)


Prof. Dr. JOSÉ MAURO BARBOSA RIBEIRO (UNB)


Profª. Drª. CELIDA SALUME MENDONÇA (PPGAC/UFBA)


Profª. Drª. LÍCIA MARIA FREIRE BELTRÃO (UFBA)

Dedico este trabalho a todos os meus alunos no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, em especial aos participantes das Oficinas de Teatro.

Agradeço imensamente:

A Deus, à vida. A meu pai (em memória) e à minha mãe.

Ao meu orientador, Daniel Marques da Silva, pelo seu humor, leveza e precisão.

Aos professores Lícia Freire Beltrão, Arão Paranaguá Santana, José Mauro Ribeiro e Célida Salume Mendonça pela honrosa participação na banca de defesa.

A toda a equipe do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, às coordenadoras Antonia Pereira e Suzana Martins e aos colegas e professores das disciplinas cursadas.

Ao professor Luis Claudio Cajaíba Soares, que como coordenador do PPGAC, Pibid e Pibic, imensamente contribuiu para a viabilização desta pesquisa.

A Poliana Bicalho e Clara Paixão, bolsistas Pibic, pelo tempo precioso e paciência que disponibilizaram, tanto no trabalho, como nos encontros para encaminhamento e realização dos contatos telefônicos com as escolas.

Aos entrevistados, Dori Miranda, Eduardo Nunes, Monica Fontoura, Regina Espírito Santo, Robson Freire e seus alunos, Taiana Lemos e Uendel de Oliveira Silva, pelos sinceros depoimentos.

Na condição de doutoranda agradeço à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, na pessoa de Cláudia Macedo Cruz, Superintendente de Recursos Humanos, e a todos os que facilitaram o acesso às informações aqui apresentadas. Como professora do ensino médio da rede estadual, agradeço à SEC pela liberação da licença para estudo, sem a qual não teria sido possível a conclusão deste trabalho.

A Maria Ângela Teixeira, pelo apoio e estímulo desde os tempos do Mestrado.

A Margô Carvalho, pela feliz assessoria para a elaboração dos gráficos, e a Denise Hudson, pela prestimosa revisão do texto.

Aos bons amigos, que permaneceram amigos apesar do meu isolamento estudantil, e às minhas gatas, grandes companheiras nos momentos solitários de pesquisa e escrita desta tese de doutoramento.

A todos, muito obrigada.

*'If you are neutral in situations of injustice,
you have chosen the side of the oppressor'*
Desmond Tutu

DE ANDRADE, Andreia Fernandes. O Teatro no ensino médio: um mapeamento sobre a situação do ensino da Arte na rede pública estadual na cidade de Salvador no início da década de 2010. 230 pp. 2013. Tese (Doutorado) - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013

RESUMO

Esta pesquisa visa a perscrutar a situação atual do ensino do Teatro nas escolas de nível médio da rede estadual na cidade de Salvador, objetivando constatar se houve a superação do antigo modelo da Educação Artística para a nova proposta que prevê a sua inserção como um dos conteúdos da disciplina Arte. Averiguou-se, o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96, a partir das questões motivadoras no que se refere à inserção das especificidades das linguagens artísticas na estrutura e funcionamento do ensino básico, a sustentabilidade das atividades teatrais no ambiente escolar (sejam elas em caráter curricular ou extracurricular), a condução dessas atividades por um profissional capacitado para exercer a função de professor de Arte-Teatro, aos modos e metodologias recorrentes, bem como os seus fundamentos teóricos de sustentação. Tendo como referencial os documentos oficiais que regulam a inserção das artes na educação básica brasileira e as proposições de Anísio Teixeira para a Escola Parque da Bahia, realiza-se uma descrição do ambiente escolar e dos embates encontrados no cotidiano da sala de aula, o que acaba por revelar importantes aspectos que configuram o contexto no qual se desenvolve esta pesquisa. Para tanto foi realizado um levantamento junto às escolas da capital, com entrevistas e depoimentos colhidos a partir da aplicação de um questionário aberto, cujas informações configuram a base do mapeamento atualizado acerca da situação do Teatro e do funcionamento da disciplina Arte, explicitando-se quatro experiências consideradas significativas para a compreensão do estado atual das práticas teatrais na escola de nível médio da rede estadual baiana. Busca-se contribuir com o campo da pedagogia do Teatro e do Teatro na Educação, ao fornecer a descrição detalhada da realidade encontrada, como meio de facilitar outras análises no porvir, oferecendo um bom material de suporte e estímulo para pesquisas e propostas que visem à superação de uma situação considerada desfavorável para o ensino das artes e do Teatro.

Palavras-chave: Arte na educação. Ensino de Teatro. Teatro na Educação. Teatro na Escola Pública.

DE ANDRADE, Andreia Fernandes. The Theatre in high school: a mapping on the state of the art education in public schools in the city of Salvador in the early 2010. 230 pp. 2013. Thesis (Ph.D.) - School of Theater, Federal University of Bahia, Salvador, 2013

ABSTRACT

This research aims to look into the current situation of teaching theater in secondary schools of the state network in the city of Salvador, Bahia, in order ascertain whether there was overcoming the old model of the subject Artistic Education for the new proposal that provides for its inclusion as one of the contents of the discipline Art. An examination about the fulfillment of the Law of Guidelines and Bases of National Education No. 9.394/96, started from motivating questions with regard to the insertion of specific artistic languages in the structure and operation of basic education, the sustainability of theatrical activities at school (whether curricular or extracurricular nature), the conduct of these activities by a trained professional to perform the function of Art-Theatre teacher, the modes and methodologies applicants and their theoretical basis of sustaining. Taking as reference the official documents which regulate the inclusion of the arts in Brazilian basic education system and the propositions by Anísio Teixeira for the Park School of Bahia, holds up a description of the school environment and the battles found in a everyday classroom, revealing important aspects that form the basis of this updated mapping on the situation of the Theatre and Art discipline, explaining four experiments considered as significant to understanding the current state of theatrical practices in secondary schools of the state network of Bahia. This way, we seek to contribute to the field of Theatre Pedagogy and Theatre in Education by providing a detailed description of the actual situation as a way to facilitate further analysis, offering a good support material and stimulus for new surveys and proposals aimed at overcoming a situation considered adverse for the teaching of the arts and theater.

Keywords: Art in Education. Teaching Theater. Theatre in Education. Theatre in Public Schools.

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação dos professores estaduais	85
Gráfico 2 - Formação nas áreas de artes	85
Gráfico 3 - Formação em outras áreas	86
Gráfico 4 - Escolas contatadas	122
Gráfico 5 - Nível de ensino das escolas	124
Gráfico 6 - Professores de Arte em escolas mistas	126
Gráfico 7 - Formação dos professores	128
Gráfico 8 - Conteúdos da disciplina	133
Gráfico 9 - Teatro nas escolas mistas	134
Gráfico 10 - Programas Federais nas escolas mistas	137
Gráfico 11 - Professores de Arte no ensino médio	160
Gráfico 12 - Formação dos professores	161
Gráfico 13 - Conteúdos da disciplina	164
Gráfico 14 - Programas Federais no ensino médio	169
Gráfico 15 - Teatro no ensino médio	172

ABREVIATURAS E SIGNIFICADOS

AAESP	- Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DIREC	- Diretoria Regional de Educação
ECA/USP	- Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EMI	- Ensino Médio Inovador
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FAEB	- Federação dos Arte-Educadores do Brasil
FUNCEB	- Fundação Cultural do Estado da Bahia
INEP	- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCEM	- Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OCEEM	- Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio
ONG	- Organização Não Governamental
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN/EM	- Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGAC	- Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
SEC	- Secretaria de Educação

SEC/BA - Secretaria de Educação do Estado da Bahia

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UnB - Universidade de Brasília

UNESP - Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONTEXTOS	20
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA PÚBLICA	21
2.2 O TEATRO NO ENSINO BÁSICO DA REDE PÚBLICA	55
2.2.1 A inserção do Teatro na escola: breve retrospectiva	56
2.2.2 As artes na estrutura e funcionamento do ensino básico	61
2.2.3 O Teatro no ensino médio da rede estadual na Bahia	80
2.3 A LEI E O COTIDIANO ESCOLAR	93
2.4 PROGRAMAS OFICIAIS EM ANDAMENTO	104
3 A PESQUISA	115
3.1 A ARTE E O TEATRO NAS ESCOLAS MISTAS	116
3.2 A ARTE E O TEATRO NAS ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO	156
3.3 EXPERIÊNCIAS TEATRAIS NO NÍVEL MÉDIO	190
4 CONCLUSÕES	242
REFERÊNCIAS	250
APÊNDICES	259
ANEXOS	262

1 INTRODUÇÃO

"Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública."

Anísio Teixeira

Na última metade da década de 1980, eu trabalhava como professora de Educação Artística na rede estadual paulista. Meu desejo era ser unicamente professora de Teatro, já que a minha habilitação específica era em Artes Cênicas. Nesse período fui fortemente influenciada pelos movimentos que defendiam o ensino de cada uma das linguagens artísticas específicas, como os encontros da Associação de Arte-Educadores de São Paulo (Aaesp) e do Festival Latino Americano de Arte e Cultura (Flaac), ao mesmo tempo em que ouvia falar sobre as aulas de Teatro, e artes, que aconteciam separadamente nas escolas da Bahia. Estas referências alimentavam ainda mais meus anseios profissionais.

Mudei-me para Salvador no início da década de 1990 e logo percebi que as sonhadas aulas de Teatro específicas não eram uma realidade em todas as escolas públicas baianas, mas que havia sido uma experiência restrita a uma única escola, a Escola Parque da Bahia. Ainda motivada e em ambiente propício, pude propor e desenvolver um gratificante trabalho com oficinas de Teatro no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, que perdurou por mais de dez anos, concretizando, assim, um antigo sonho profissional.

A memória de uma idealização do passado e a vontade de que suas lições possam servir de inspiração para novas propostas no campo do ensino das artes na educação básica, somados à minha própria busca por um ensino do Teatro digno nas escolas públicas, são as grandes motivações para o trabalho atual.

De fato, considero esta pesquisa uma extensão e continuidade dos estudos iniciados no Mestrado, ocasião em que defendi a dissertação *Práticas Teatrais no Ensino Médio*: dez anos de Oficinas de Teatro no Colégio Manoel Novaes, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC). No trabalho anterior foi

possível descrever e comentar a estrutura de funcionamento do projeto *O Teatro na Escola* e suas oficinas de Teatro em ambiente escolar de nível médio, refletindo sobre as potencialidades e desdobramentos das atividades teatrais na escola, bem como explicitando algumas características de funcionamento da própria estrutura escolar que corroboram, ou dificultam, o funcionamento das ações teatrais, e revelando, assim, as repercussões das atividades junto à comunidade escolar, especialmente do ponto de vista dos alunos participantes e co-criadores das ações teatro-educativas. Durante a escrita da dissertação foi possível iniciar uma reflexão sobre a realidade complexa, e por vezes contraditória, do ensino das artes frente aos dispositivos legais nas escolas da rede estadual.

A pesquisa desenvolvida no Mestrado foi um estudo de caso e a proposição para a sua continuidade, agora no âmbito do Doutorado, é a de expandir o horizonte, investigando outras atividades teatrais em escolas públicas estaduais também de nível médio na cidade de Salvador. A proposta inicial seria a realização de um estudo comparativo entre os processos criativos de grupos de Teatro em ambiente escolar de ensino médio, tendo como base o trabalho já desenvolvido no Colégio Manoel Novaes. O encerramento de algumas das atividades que seriam investigadas (inclusive as oficinas do Colégio Manoel Novaes) alterou os rumos desta nova investigação, porém mantive-me fiel ao escopo de estudo: o ensino do Teatro nas escolas públicas soteropolitanas.

Com base na pesquisa do Mestrado e na minha experiência com mais de vinte anos de trabalho como professora em escolas públicas estaduais, percebo a importância de se adensar uma investigação acerca da situação atual do ensino do Teatro na rede pública de ensino tendo em vista que, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9.394, em 1996, criou-se uma grande expectativa acerca das alterações positivas que esta nova legislação geraria no ensino das artes nas escolas de nível básico. O que se esperava era a substituição da disciplina *polivalente* Educação Artística pelo ensino das linguagens artísticas, respeitando-se as especificidades de cada uma delas, uma vez que seriam professores especialistas em cada uma das áreas propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a saber, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e Artes Visuais, que assumiriam a disciplina a partir de então, superando o modelo do professor *polivalente* criado com a implantação da antiga Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional, a de número 5.692, de 1971. Assim, para além das discussões teóricas e filosóficas que regem as propostas acerca das relações entre as artes e a Educação, são as questões de ordem estrutural sobre o funcionamento da nova disciplina Arte, que despertam o interesse e passam a configurar o objeto de estudo desta investigação.

O que a presente pesquisa se propõe a perscrutar é a situação atual do ensino do Teatro nas escolas de nível médio da rede estadual na cidade de Salvador, em meio à problemática da dificuldade de superação do antigo modelo da Educação Artística para a nova proposta que prevê a sua inserção como um dos conteúdos da disciplina Arte. As questões motivadoras desta investigação consistem: na necessidade de averiguar o cumprimento, ou não, da Lei nº 9.394/96, no que se refere à inserção das artes na estrutura e funcionamento do nível médio; na sustentabilidade das atividades teatrais no ambiente escolar (sejam elas de caráter curricular ou extracurricular), na condução dessas atividades; no lugar do profissional devidamente capacitado para exercer a função de professor de Arte-Teatro; aos modos e metodologias mais frequentemente utilizadas nas ações teatrais, bem como sobre os fundamentos teóricos mais recorrentes que lhe servem de sustentação.

Nesta tese procuro avaliar se o Teatro tem estado presente nas escolas de nível médio da rede pública estadual na cidade de Salvador, a forma como tem se dado tal inserção, seja na disciplina Arte ou fora dela, e se existem professores qualificados atuando nas unidades de ensino e coordenando as atividades teatrais realizadas. Quais são as ações e as práticas teatrais desenvolvidas no ensino médio? Quem são seus condutores? Se não tem atividade de Teatro nas escolas, a que razões isso se deve? Quais os formatos de inserção do Teatro no ambiente escolar e quais os fundamentos teóricos sobre os quais estão baseadas essas ações?

Para responder a tais perguntas e localizar as escolas unicamente de ensino médio com alguma atividade teatral, foi necessário realizar um levantamento junto às escolas da capital, cujas informações são a base do mapeamento atualizado sobre a inserção da Arte e do Teatro nas escolas da rede estadual em Salvador. Deste modo, a presente pesquisa se justifica pela falta de estudos acerca do

momento atual no que concerne ao ensino das artes nas escolas públicas no Brasil, visto que a produção acadêmica está majoritariamente voltada para experiências e proposições teórico-metodológicas, processos criativos e para a formação do professor no campo do ensino do Teatro. Levando-se em conta que na literatura especializada não há um mapeamento rigoroso sobre a realidade dessa área de ensino, esta tese pode ser considerada inovadora, pois, procura apresentar a situação do ensino do Teatro nas escolas soteropolitanas, de modo a contribuir para futuras e necessárias análises sobre o ensino da arte no Brasil contemporâneo.

Procuro contribuir significativamente para o campo da Pedagogia do Teatro e do Teatro na Educação, fornecendo um bom material de suporte e estímulo para novas pesquisas e propostas que visem à superação de uma situação considerada desfavorável para o ensino das artes, e do Teatro, num trabalho voltado principalmente para os alunos e professores dos cursos de licenciatura.

Esta monografia contém duas partes distintas, nas quais são apresentados, em um primeiro momento, os contextos nos quais se desenvolveu a investigação e, posteriormente, há uma exposição dos dados coletados durante a pesquisa, bem como são traçadas algumas análises e considerações sobre os mesmos. Ressalto que permeando toda a explanação, seja nos contextos ou na apresentação dos dados, já está se processando uma leitura crítica que se manifesta na própria maneira de expor o tema, levando-se em conta não apenas os estudos do doutorado, como também a minha vivência no ambiente escolar ao longo de quase trinta anos de trabalho.

A primeira parte inicia-se com algumas considerações sobre a escola pública, como forma de introduzir o leitor nesse campo que é o cenário e o objeto deste estudo. Contextualizo a educação pública em sua esfera política e social, dialogando principalmente com Paulo Freire e Anísio Teixeira, bem como com um pequeno grupo de pesquisadores que tratam da escola pública brasileira. Busco também apresentar melhor algumas das ideias educacionais e encaminhamentos propostos por Teixeira, especialmente para introduzir o tema dos modos de inserção do ensino das artes na educação básica, ao discorrer sobre o a Escola Parque da Bahia em seus anos iniciais de funcionamento. Logo em seguida, ainda ambientando o leitor no campo de trabalho da investigação, abordo o lugar do Teatro na educação básica

da rede pública por meio de uma breve retrospectiva acerca da inserção das artes e do Teatro na estrutura e funcionamento do ensino básico brasileiro, para, por fim, expor a situação legal do Teatro no ensino médio da rede estadual baiana e o lugar das artes nas propostas oficiais gerenciadoras das práticas escolares. Não pretendo aprofundar o assunto com uma explanação histórica, mas apresentar a descrição da conjuntura atual relacionada à inserção das artes na escola pública.

Procuró ainda desvelar a realidade para melhor explicitar a situação do ensino das artes na educação pública, razão pela qual não apenas as bases legais serão apresentadas, mas também realizo, nessa primeira parte, uma descrição do ambiente escolar e dos embates encontrados no cotidiano da sala de aula para abordar importantes aspectos que configuram o contexto no qual se deu a pesquisa. A finalização é feita com uma pequena explanação sobre os programas oficiais cujo funcionamento foi detectado na rede oficial de ensino uma vez que alguns deles serão mencionados quando da apresentação dos resultados da investigação.

A segunda parte apresenta a metodologia da pesquisa e os dados obtidos junto às escolas da rede estadual na cidade de Salvador, com a exposição do resultado do levantamento realizado acerca do ensino da Arte e Teatro, em seus diversos modos de inserção na escola pública, nos dias de hoje. Primeiramente, são exibidas as informações sobre as escolas de nível fundamental e mistas, isso é, escolas que funcionam oferecendo os dois níveis de ensino, fundamental e médio ao mesmo tempo, depois são apresentadas as informações que envolvem as escolas unicamente de nível médio. Nas seções iniciais são reveladas as atividades detectadas em funcionamento nas escolas e as questões que surgem a partir dessa investigação, as quais fornecem pontos relevantes para uma rica discussão sobre a situação do ensino das artes e do Teatro. Por fim, foram escolhidas quatro experiências consideradas significativas para a compreensão do estado atual das práticas teatrais na escola de nível médio da rede estadual de ensino na cidade de Salvador. O objetivo é a descrição da realidade exposta pelos entrevistados nas escolas visando detectar como poderiam ocorrer intervenções facilitadoras para a prática teatral no ensino médio, ao mesmo tempo em que se realiza uma análise crítica das informações coletadas, tendo em vista os aspectos destacados na parte inicial sobre o contexto desta pesquisa.

Ressalto que, mais do que uma reflexão teórica, esta pesquisa apresenta um trabalho descritivo e como tal adentra-se no âmbito da escola pública por meio do relato sobre suas dependências e a partir da descrição de sua realidade física e pedagógica no que diz respeito ao ensino das artes e das atividades teatrais em andamento, especialmente quando da visita aos professores entrevistados durante a pesquisa de campo. Tornar pública tal realidade funciona aqui como uma atitude de esclarecimento e desvendamento de situações muitas vezes camufladas ou intencionalmente omitidas nos discursos dos jogos políticos que visam a mantê-la em condições precárias como forma de perpetuação do sistema democrático desigual no qual nos encontramos.

Na conclusão retomo, mesmo que sinteticamente, alguns dos pontos tidos como relevantes apresentados ao longo da tese sobre a situação do ensino das artes e do Teatro na rede pública estadual baiana. São propostas também reflexões a respeito da postura dos docentes em sua prática cotidiana no que tange à incorporação crítica da especificidade no ensino de Teatro, que podem redundar em novas posturas e novas práticas didáticas e metodológicas no cotidiano das salas de aula. Apesar da realidade árida que foi encontrada e das dificuldades reveladas, não é intenção fazer desta tese um muro de lamentações. Ao contrário, objetiva-se apresentar a realidade para se detectar em que medida poderiam ocorrer intervenções facilitadoras para a prática teatral no ensino médio, sem, no entanto, omitir alguns problemas que afetam diretamente a situação atual. Acredito que o destaque positivo da pesquisa fica por conta das ações reveladas em algumas escolas, que surgiram e se mantiveram pela iniciativa de professores dedicados, que se desdobram no empenho de possibilitar uma boa qualidade de ensino aos alunos das escolas em que atuam. Essas iniciativas individuais compensam a falta de políticas educacionais satisfatórias voltadas para o ensino das artes-Teatro no âmbito da educação básica.

Levando em conta a o caráter dinâmico da sociedade em sua constante transformação para acomodação de novas ideias e práticas educacionais em todas as áreas de ensino, intenciono proporcionar o debate sobre as ações para a sustentabilidade das atividades artísticas e teatrais no ambiente escolar. As conclusões e questionamentos aqui apresentados não têm a pretensão de esgotar as análises sobre o tema, o que almejo é a descrição mais detalhada possível da

realidade encontrada como meio de facilitar outras e diferentes análises no porvir, e como forma de contribuir para a discussão acerca do ensino das artes na escola pública, servindo de estímulo para novas pesquisas e proposições que viabilizem a inserção das artes no ensino básico brasileiro.

2 CONTEXTOS

Enquanto os homens exercem
Seus podres poderes
Motos e fuscas avançam
Os sinais vermelhos
E perdem os verdes
Somos uns boçais...
Queria querer gritar
Setecentas mil vezes
Como são lindos
Como são lindos os burgueses
E os japoneses
Mas tudo é muito mais...
Será que nunca faremos
Senão confirmar
A incompetência
Da América católica
Que sempre precisará
De ridículos tiranos
Será, será, que será?
Que será, que será?
Será que esta
Minha estúpida retórica
Terá que soar
Terá que se ouvir
Por mais zil anos...
Enquanto os homens exercem
Seus podres poderes
Índios e padres e bichas
Negros e mulheres
E adolescentes
Fazem o carnaval...
Queria querer cantar
Afinado com eles
Silenciar em respeito
Ao seu transe num êxtase
Ser indecente
Mas tudo é muito mau...
Ou então cada paisano
E cada capataz
Com sua burrice fará
Jorrar sangue demais
Nos pantanais, nas cidades
Caatingas e nos gerais
Será que apenas
Os hermetismos pascoais
E os tons, os mil tons
Seus sons e seus dons geniais
Nos salvam, nos salvarão
Dessas trevas e nada mais...
Enquanto os homens exercem
Seus podres poderes
Morrer e matar de fome
De raiva e de sede
São tantas vezes
Gestos naturais...
Eu quero aproximar
O meu cantar vagabundo
Daqueles que velam
Pela alegria do mundo
Indo e mais fundo
Tins e bens e tais...

CAETANO VELOSO

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA PÚBLICA

As primeiras seções pretendem colocar o leitor em contato com o ambiente no qual se insere esta pesquisa acerca do ensino do Teatro e das práticas teatrais nas escolas de ensino médio na cidade de Salvador. Isso por acreditar ser importante promover o questionamento sobre o sistema educacional brasileiro. Quais são os problemas de base? Seria possível encontrar soluções? Há interessados em mantê-lo eficiente? Quem regulamenta e sob que parâmetros? Existem experiências positivas? Sob que circunstâncias? Estas são indagações que poderão auxiliar na condução de uma reflexão sobre as políticas públicas educacionais tanto em nível federal como estadual, de modo a bem delimitar o ambiente no qual se desenvolve a investigação.

Falar da escola pública é delicado e complexo. Apesar de haver uma concordância com os discursos que ressaltam a importância de um ensino público de qualidade para a formação de uma nação verdadeiramente democrática por intermédio da boa formação de seus cidadãos, colocar em prática esse falatório ou confrontá-lo com a dura realidade da decadência, falta de estrutura e outros problemas crônicos aos quais está submetido o sistema educacional público brasileiro é desalentador.

Tal consternação se reflete na presente pesquisa. A desmotivação se dá pelo fato de que, como já apontava Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da autonomia* (1996), existe um consenso baseado no discurso político neoliberal de que "as coisas estão como estão" e nada pode ser modificado. Apesar da relevância dos trabalhos que visem à melhoria das condições para o ensino das artes, a situação se mostra por vezes desesperançosa o que acentua uma sensação de inutilidade das mobilizações e trabalhos que pretendem a transformação positiva dessa realidade.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-moderno, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a virar 'quase natural'. Frases como "A realidade é assim mesmo,

que podemos fazer?" ou "o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século" expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. (FREIRE, 1996, p. 19-20).

Somados à tal ideologia destacada acima pelo autor, resquícios de períodos ditatoriais podem ainda dificultar os esforços e iniciativas no ambiente escolar, pois lembro claramente da frase que ouvi de uma professora de Biologia em uma das primeiras reuniões pedagógicas em que participei no Colégio Manoel Novaes, no início década de 1990: "Eu não acho nada, pois o último que achou alguma coisa, nunca mais foi achado". Neste sentido, o empenho para a efetivação de ideias e projetos diferenciados na escola pública tende a ser desgastante e acentuado. Há uma aceitação por grande parte de alunos, professores e gestores de que a escola pública é assim mesmo e dificilmente poderá mudar, então, não adiantaria muito esforço para a transformação positiva desta realidade, pois todo ele seria em vão. Contudo, Paulo Freire não reconhece uma situação como a descrita para estar em acordo com ela; ao contrário, sustenta que "mudar é difícil, mas é possível" (1996, p.79; 2000, p. 114; e 2001, p. 161), pois considera a matriz da esperança a mesma da educabilidade, já que ambas repousam no inacabamento do ser humano e da sociedade a qual pertence. De fato, acreditar na mudança é uma das motivações básicas da presente tese.

Vem sendo uma das conotações fortes do discurso neoliberal e de sua prática educativa no Brasil e fora dele, a recusa sistemática do sonho e da utopia, o que sacrifica necessariamente a esperança. A propalada morte do sonho e da utopia, que ameaça a vida da esperança, termina por despolitizar a prática educativa, ferindo a própria natureza humana. (FREIRE, 2000, p. 114).

No livro *Intelectuais e escola pública: séculos XIX e XX* (2009) - uma coletânea de textos que situa a escola pública como centro dos estudos - os autores se questionam se é possível pensar em um projeto de nação no qual não se defenda a participação da escola, como produto e produtora de uma sociedade. De fato, acredito ser de capital importância que toda a sociedade contribua para uma

reflexão séria acerca do lugar da educação pública de qualidade e com boa infraestrutura na construção de um país em pleno desenvolvimento como é o Brasil. Neste sentido, acredito que também a Universidade deve contribuir, por meio de pesquisas e estudos sobre o tema. “Se abirmos mão de uma defesa vigorosa da escola pública, estaremos de verdade, abrindo mão da própria esfera pública como condição e possibilidade do jogo democrático.” (VAGO *et al.*, 2009, p. 8). Os autores ainda salientam que poucos são os intelectuais que têm uma trajetória de reflexão sistemática sobre o ensino básico no Brasil. Uma possível explicação está no fato de que muitos são os que trabalham no ensino superior razão pela qual priorizam outros debates, como o das cotas, por exemplo, ao invés de se aterem ao ensino básico, gerando uma ausência de discussões fundamentadas e sistematizadas sobre a importância da escola pública.

Convém ressaltar, no entanto, que nem sempre foi assim. Ou seja, nem sempre os intelectuais brasileiros estiveram tão pouco preocupados com a escola pública que não seja a de nível superior. Desde o século XIX, sobretudo a partir da Independência, setores expressivos da intelectualidade brasileira sempre estiverem convencidos da importância da democratização da escola como um índice de democratização da sociedade e como condição do aprendizado de uma cultura política pública. (VAGO *et al.*, 2009, p.8).

Saliento, no entanto, que cabe à universidade criar a oportunidade da crítica e da produção de conhecimento sobre a escola pública, fundamentando e subsidiando planos de ação, sem, contudo, assumir a responsabilidade dos encargos de operacionalização de políticas públicas ou sindicais, incumbência dos órgãos públicos reguladores. Assim, a presente tese trata a educação pública com a gravidade que o tema merece, na tentativa de explicitar uma realidade que aponta para o estado de abandono das escolas oficiais por diversos setores da sociedade brasileira, especialmente dos órgãos gestores. Pretendo, portanto, problematizar e discutir sobre a relevância das políticas públicas que têm o poder de transformar positiva e efetivamente a educação pública, tirando-a do estado atual de degradação, sob o peso do qual pode vir a sucumbir. Ter a escola pública como objeto de estudo é reforçar a sua importância no jogo do poder dos estados

democráticos. Esquecê-la ou ignorá-la é compactuar com determinados segmentos nesse mesmo jogo. Não existe neutralidade.

Um dos pontos sobre os quais os organizadores do referido livro chamam a atenção é que não existe um projeto de escola pública associado ao desenvolvimento econômico do país.

No caso do Brasil, chama-nos a atenção o fato de que, mesmo quando se discute estes temas e, sobretudo, quando se debate as condições para o revigoramento da esfera e da participação públicas, ou, dizendo de outra forma, quando se propõe o fortalecimento da democracia e do jogo democrático entre nós, mesmo assim, muito pouco se discute sobre o papel da escola pública nesta tarefa. Há, por assim, dizer, um esquecimento da escola pública no debate público dos intelectuais brasileiros sobre a democracia, a esfera pública e a participação política. É como se, infelizmente, nossa intelectualidade estivesse acreditando que é possível construir uma sociedade democrática sem o concurso de uma escola pública de qualidade. (VAGO *et al.*, 2009, p. 8).

É como se a construção de uma nação democrática e próspera não passasse pela educação de toda a sua população, e não apenas de uma pequena parcela da sociedade, e como se não fosse responsabilidade do Estado a manutenção de um direito básico garantido pela constituição federal, que no seu Artigo 205 versa: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho", e que no item VII, do Artigo 206, ainda enfatiza a "garantia de padrão de qualidade" do ensino oferecido.

Com base em estudos e na minha própria trajetória acadêmica e profissional, considero que não apenas os políticos deixaram de dispensar o merecido cuidado à escola pública, mas também todos os cidadãos que optaram por sistemas outros de ensino, sejam as escolas particulares ou a educação informal (oferecida majoritariamente por organizações não governamentais), pois, de algum modo, acabam por abrir mão de um direito constitucional, deixando de tomar o merecido e devido cuidado com as instituições públicas de ensino.¹ Sob tal ótica, compreende-

1. Um bom material cinematográfico sobre a atual situação da escola brasileira é o documentário *Pro dia nascer feliz*, de João Jardim, 2006, cuja resenha crítica de Jessé Patrício reforça a importância

se a afirmação de que “abrir mão do sonho de uma escola pública de qualidade para todos nós, e não apenas para os filhos dos outros, pode ser uma maneira de perpetuar as desigualdades imensas que hoje existem no país no que diz respeito à participação pública.” (VAGO *et al.*, 2009, p.9). Necessário entender que a expressão como “filho dos outros” diz respeito aos jovens e crianças oriundos de classes economicamente menos favorecidas e que contam unicamente com a escola pública para garantir sua instrução, educação e modos de inserção na sociedade. Pode se dizer que nem mesmo a Universidade está sempre engajada na manutenção e qualidade do ensino público, haja vista que não se trata de um tópico de relevante significação dentro dos campos de estudos acadêmicos, fora do âmbito das faculdades de educação ou dos cursos de licenciatura. De fato, mesmo nas áreas notadamente educacionais, pode ser considerado pequeno o número de trabalhos sobre o tema até o início desta pesquisa.²

Os autores de *Intelectuais e escola pública no Brasil* reforçam que “o silêncio sobre a educação ou o esquecimento da escola pública por parte dos nossos mais importantes intelectuais são, assim, indícios de mais um dos grandes perigos que rondam a nossa já frágil democracia.” (VAGO *et al.*, 2009, p. 10). No entanto, salientam que o esvaziamento dos discursos pode estar atrelado à constatação de que resolver os problemas educacionais não é uma panaceia contra todos os problemas sociais e econômicos enfrentados no país, uma vez que não se pode sobrecarregar a educação escolar com expectativas as quais ela será incapaz de cumprir. Não é, pois, aconselhável tomar o caminho oposto, o de mistificar a educação, sob o risco de se encobrir “as verdadeiras causas dos problemas vivenciados pela maior parte da população brasileira” (VAGO *et al.*, 2009, p.11), impossibilitando o debate sério e aprofundado sobre os problemas brasileiros.

Acredito que o mutismo acadêmico e a omissão com relação aos problemas concretos e profundos que revelam o estado fragilizado em que se encontra a educação pública podem ser também estratégias de manutenção de uma estrutura

do aludido filme para a Educação, bem como para o cinema nacional: <http://www.ufrb.edu.br/cinecachoeira/2012/06/pro-dia-nascer-feliz/>, consulta realizada em 15.11.2012.

2. Dentre as cento e cinquenta e nove (159) teses e dissertações defendidas na Faced-UFBA no período entre 2007 e 2009, não chega a dez (10) o número de trabalhos que tratam de questões específicas da escola pública. Endereço: http://www2.faced.ufba.br/pos_educacao/teses_dissertacoes, consulta realizada em 25/01/10.

política viciada em esvaziar as discussões realmente basilares sobre o problema substituindo-as por discussões unicamente teóricas e que não teriam influência direta em nenhuma questão relevante para mudanças efetivas no sistema público de ensino. Trata-se de estratégias que vêm sendo utilizadas ao longo dos anos e em diversos momentos da história, nem tão recente do país, como apontam alguns dos textos contidos no livro *500 anos de educação no Brasil* (2007), principalmente o artigo de Marta Carvalho, o qual será abordado a seguir.³

Ao descrever primeiramente a luta pela implantação de uma educação pública de qualidade no nível primário como a mais forte estratégia na grande batalha contra o analfabetismo no Brasil do início do século XX, Marta Carvalho cita alguns educadores importantes como Caetano de Campos, Sampaio Dória, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.⁴ Ao mesmo tempo, ela expõe como algumas propostas de democratização da educação pública de qualidade foram sendo minadas intencionalmente em alguns estados brasileiros devido a políticas coronelistas de poder ou pela irresponsabilidade das elites, salientando mesmo o fato de que a crise da educação nacional (ainda e sempre) podia ser sanada se a mentalidade das elites fosse modificada.

A fim de demonstrar uma das diversas estratégias que já foram utilizadas para manutenção da ordem vigente e contra os avanços das ideias educacionais mais democratizantes a autora cita esta:

No Ceará, como em todos os Estados da região, a situação mental da população pode ser assim resumida: vinte por cento sabe ler, o resto não sabe. Mas o povo ignorante que lava a terra, planta, colhe, cuida do gado, extrai as riquezas naturais e as faz transportar para os centros consumidores. A população letrada faz estéril burocracia, quando não criminosa politicagem. E quando o flagelo da seca ameaça a vida de todos os sertões, é ainda o analfabeto que luta. [...] A esse tempo, ao invés da mesma atitude ativa, o letrado permanece à espera. Fá-lo por desadaptação mental aos verdadeiros problemas de sua terra, por incapacidade de ação eficaz. (LOURENÇO FILHO apud CARVALHO, 2007, p. 236).

3. Indico a leitura de uma reportagem sobre o atual impasse com relação ao Plano Nacional de Educação, disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/04/para-especialistas-disputa-de-interesses-emperra-aprovacao-do-novo-pne.htm>, acesso realizado em 04.03.13.

4. Caetano de Campos (1844 - 1891), Sampaio Dória (1883 - 1964), Francisco Campos (1891 - 1968), Lourenço Filho (1887 - 1970) e Fernando de Azevedo (1894 - 1974) foram importantes políticos ou educadores, cuja atuação determinou os rumos das discussões e das transformações concretas no sistema educacional brasileiro.

A descrição nos coloca quase no mesmo lugar onde nos encontramos atualmente, já que a Bahia, sendo hoje um dos estados do Nordeste, também vem de uma tradição de políticas coronelistas, que em muito se assemelha aos estados vizinhos e onde a educação era garantida aos mais abastados e "naturalmente" recusada aos menos afortunados economicamente. Além do mais, transpor a situação, especificamente a da incapacidade de ação por parte dos ditos letrados, para o momento contemporâneo com a crise da educação pública de qualidade em todos os níveis do ensino básico, pode nos auxiliar a compreender como as discussões teóricas esvaziadas ou a ausência de debates consistentes sobre a educação pública - seja nos meios de comunicação ou nas universidades brasileiras - podem contribuir para a manutenção do atual estado de desgaste das escolas da rede pública. Principalmente se levarmos em conta os estudos epistemológicos atuais que apontam para o fim da neutralidade científica, como defende, por exemplo, Paul Feyerabend, em *A conquista da abundância* (2006), cuja ideia de que toda pesquisa é produzida por um sujeito e, portanto, passível de interferência - seja nos métodos, no uso e escolha dos instrumentos, como na interpretação dos resultados -, questiona os universalismos destacando a parcialidade, e não a neutralidade, das pesquisas em todas as áreas do conhecimento. Trata-se de uma postura que é, por exemplo, assumida pelo Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, instituição onde foi desenvolvida a presente pesquisa, no qual se reconhece a trajetória do pesquisador, fundamentando os que pretendem assumir os riscos de explicitar suas posturas, como no caso da pesquisa-ação e da pesquisa participante.

Conforme constatado durante a minha pesquisa de Mestrado, mesmo quando a universidade adentra com seus estudos no âmbito escolar, não é usual que haja um diálogo.

Percebo que a falta de diálogo entre as instâncias políticas, acadêmicas e escolares, que executam, pensam e normatizam a educação, favorece a manutenção dos problemas. Raramente os professores são ouvidos em suas sugestões para o encaminhamento de propostas educativas. Estas geralmente vêm impostas pelas secretarias de Educação, nem sempre de pleno consenso com os estudos e pesquisas recentes que estão sendo desenvolvidos nas universidades brasileiras. (ANDRADE, 2006, p. 36).

Por vezes, o que há é a imposição de estudos e proposições, sem se levar em conta as especificidades das diferentes comunidades escolares, suas necessidades, bem como a produção de conhecimento local. Situação semelhante é a citada por Marcos Freitas, em seu texto *Memórias de relíquias nem um pouco acadêmicas*: os debates sobre educação nos anos 1950-1960, com relação às relações entre educação e cultura popular. Diz ele:

A história dos debates sobre educação e a cultura no Brasil não pode ser contada com rigor sem recuperar a riqueza (sim, a riqueza) de muitas iniciativas de aproximação em relação à cultura popular e que, a despeito do descrédito acadêmico em relação ao rigor de seus procedimentos, carregavam em seus propósitos importantes releituras do passado e generosas contribuições para o futuro. (FREITAS, 2009, p. 149).

Igualmente, os projetos propostos pelas instâncias políticas responsáveis pela educação, com suas "elucubrações de gabinete", raramente dialogam como o contexto no qual se pretendem inserir e tendem a se posicionar de modo similar ao acima citado. Chegam como paliativos e duram um curto período, em média apenas o tempo de gestão político-partidária que o implantou, deixando por rastro uma série de problemas basilares sem solução e na suposição de que caberá aos próximos gestores tomar providências menos imediatistas. Assim, considero que os projetos temporários e limitados são prejudiciais, pois, ao procrastinarem medidas efetivas para a melhoria do funcionamento da educação básica na escola pública, acabam por perpetuar uma situação adversa tanto para os trabalhadores em educação como para os discentes das instituições de ensino em questão, corroborando uma visão negativa sobre o ensino público.

Como é apresentado ao longo do texto de Marta Carvalho, *Reformas da instrução pública* (2007), mesmo com todos os entraves e dificuldades, muitas foram as retomadas e tentativas de se reformar positivamente a escola pública brasileira. Considero que as mais bem-sucedidas são as que seguem não apenas o apelativo das necessidades econômicas da época em que foram implantadas, mas sim, as que buscam fortalecer a escola em si mesmo, em sua infraestrutura e, principalmente, por meio de seus professores, para que ela sobreviva e continue

digna e confiante, apesar das turbulências políticas, econômicas e sociais, que possam advir. Só assim, o Brasil sairá da desconfortável posição de atraso, se comparado aos sistemas educacionais de países considerados avançados nesse quesito.

Lamentavelmente, é esta colocação que o país tem ocupado nos índices internacionais, como revelam pesquisas publicadas recentemente nos meios de comunicação. A despeito do seu desenvolvimento econômico, é preocupante a classificação vexatória que o país ocupa nas cotações internacionais referentes à educação, como demonstra matéria publicada no site da *BBC* (*British Broadcasting Corporation* ou Corporação Britânica de Radiodifusão), ao se referir a uma pesquisa encomendada à consultoria britânica *EIU* (*Economist Intelligence Unit*), pela Pearson, empresa que fabrica sistemas de aprendizado e vende seus produtos a vários países, na qual o Brasil aparece em penúltimo lugar no *ranking* de qualidade educacional.

Os 40 países foram divididos em cinco grandes grupos de acordo com os resultados. Ao lado do Brasil, mais seis nações foram incluídas na lista dos piores sistemas de educação do mundo: Turquia, Argentina, Colômbia, Tailândia, México e Indonésia, país do sudeste asiático que figura na última posição. Os resultados foram compilados a partir de notas de testes efetuados por estudantes desses países entre 2006 e 2010. Além disso, critérios como a quantidade de alunos que ingressam na universidade também foram empregados. Para Michael Barber, consultor-chefe da Pearson, as nações que figuram no topo da lista valorizam seus professores e colocam em prática uma cultura de boa educação. (*BBC*, 27/11/12).⁵

Deve-se notar o destaque que mais uma vez é dado para a valorização do professores como um dos critérios mais importantes para viabilização de uma educação de qualidade. Chama a atenção o comentário acerca das nações que difundem a boa educação como prática cultural, mesmo fora do ambiente escolar:

5. Disponível em: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/11/121127_educacao_ranking_eiu_jp.shtml, publicação e consulta realizada em 27.11.2012. A lista completa é: 1. Finlândia; 2. Coreia do Sul; 3. Hong Kong; 4. Japão; 5. Cingapura; 6. Grã-Bretanha; 7. Holanda; 8. Nova Zelândia; 9. Suíça; 10. Canadá; 11. Irlanda; 12. Dinamarca; 13. Austrália; 14. Polônia; 15. Alemanha; 16. Bélgica; 17. Estados Unidos; 18. Hungria; 19. Eslováquia; 20. Rússia; 21. Suécia; 22. República Tcheca; 23. Áustria; 24. Itália; 25. França; 26. Noruega; 27. Portugal; 28. Espanha; 29. Israel; 30. Bulgária; 31. Grécia; 32. Romênia; 33. Chile; 34. Turquia; 35. Argentina; 36. Colômbia; 37. Tailândia; 38. México; 39. Brasil; e 40. Indonésia.

Ao analisar os sistemas educacionais bem-sucedidos, o estudo concluiu que investimentos são importantes, mas não tanto quanto manter uma verdadeira "cultura" nacional de aprendizado, que valoriza professores, escolas e a educação como um todo. (BBC, 27/11/12)

Importante mencionar que a cultura citada pode diferir drasticamente da visão que se tem da escola pública, e de seus profissionais no Brasil contemporâneo, conforme relatos veiculados em nossos próprios meios de comunicação.

No *ranking* da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) o país detém uma constrangedora posição de 88º lugar, dentre as 127 nações listadas, o que pode ser considerado uma situação de declínio, já que em 2006 ele ocupava o 72º lugar no mesmo ranking internacional. Conforme matéria publicada no jornal *Folha de São Paulo*, tendo como fonte o *Education for All Global Monitoring Report*,⁶ em tal posição, o país fica localizado entre os de nível "médio" em termos de desenvolvimento na área educacional, e atrás de países como Argentina, Chile e até mesmo Equador e Bolívia.

A classificação foi feita a partir de um índice criado para medir o desempenho das nações em relação a metas de qualidade para 2015 estabelecidas na Conferência Mundial de Educação de Dacar, em 2000. Entre os objetivos a serem atingidos estão ampliar a educação infantil, universalizar o ensino primário, combater as desigualdades de gênero na área e melhorar a qualidade. O "Relatório de Monitoramento Global", lançado nesta terça-feira em Nova York, mostra como cada país está se saindo em relação a esses objetivos. (Folha de São Paulo, 01/03/12).

Apesar de aparentemente se apresentar como uma medida sedutora, não acredito ser suficiente copiar modelos e estratégias educacionais de outros países, mesmo os que estão nas primeiras posições em ambas as pesquisas internacionais. O que se defende aqui é a necessidade de se melhorar a escola pública ouvindo

6. *Folha de São Paulo*, em 01.03.2012. Consulta realizada em 27.11.2012: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/882676-brasil-fica-no-88-lugar-em-ranking-de-educacao-da-unesco.shtml>. Fonte: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-efa-development-ndex.pdf>. Considero como, no mínimo, conflitante o fato do país ser apontado, no mesmo estudo, como um dos que mais aumentou seus investimentos em educação, apesar de ter ainda cerca de 14 milhões de pessoas consideradas analfabetas, e de ter decaído na posição geral ocupada no mesmo *ranking*, contudo, aprofundar uma tal investigação desvirtuaria por demais os rumos da presente pesquisa.

preferencialmente quem dela faz parte ou conhecendo mais detalhadamente suas necessidades e seu *modus operandi*, bem como por meio da valorização da escolarização de qualidade para toda a população de forma a assegurar os princípios democráticos. Por exemplo, não adianta simplesmente ampliar a carga horária para 200 dias letivos, como proposto na Lei nº 9.394/96, sem, no entanto, melhorar as condições de ensino, nem reforçar na sociedade a importância da escolarização, criando mecanismos que garantam a frequência, assiduidade, interesse e participação de todos os alunos nas atividades escolares. Como defendia Francisco Campos para a escola primária, e cujo argumento pode ser estendido para todo o ensino básico brasileiro:

O futuro das instituições depende, sobretudo, da orientação e do incremento do ensino primário. Saber ler e escrever não são, porém, títulos suficientes [à cidadania digna desse nome. Não basta, pois, difundir o ensino primário para dilatar os limites da cidade. Se este ensino não forma homens, não orienta a inteligência e não destila o senso comum, que é o eixo em torno do qual se organiza a personalidade humana, pode fazer eleitores, não terá feito cidadãos. (CAMPOS apud CARVALHO, 2007, p. 238).

Formar cidadãos e não apenas fazer eleitores era, aliás, a ideia por trás das propostas de grandes educadores brasileiros em vários períodos diferentes da história. Trata-se de uma ideia esta que pode ser ampliada atualmente para todo o ensino básico e que continua provocando questionamentos sobre os componentes das grades curriculares e, no nível médio especificamente, pode levantar uma boa discussão sobre a preparação para o vestibular e o mercado de trabalho *versus* a formação geral do indivíduo e do cidadão. Questão, por sinal, de suma importância quando se pensa na inserção das artes na educação e na educação bancária e conteudista repudiada por importantes educadores brasileiros.

Segundo Paulo Freire, repudia-se o conteudismo ao incentivar a construção crítica do conhecimento, ao que chama de curiosidade epistemológica, e ao defender que é preciso estimular continuamente a curiosidade e o interesse do educando para torná-lo mais criador, mas sempre com rigorosidade metódica.

É isso que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino "bancário", de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não

está fadado a fenecer; em que pese o ensino "bancário", que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo "conhecimento" lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender,, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do "bancarismo." (FREIRE, 1996, p. 25).

Nessa visão, educar, com qualidade, é ir além da alfabetização funcional e da pura e simples transmissão de conhecimentos, ou instrução, o que é compatível com a atual Constituição Federal e com os princípios defendidos em seu Capítulo III, dedicado à Educação, Cultura e Desportos. De fato, o reconhecimento crescente e a ampliação do espaço dedicado à educação nas constituições brasileiras, apesar do tratamento diferenciado recebido conforme a época de sua elaboração, também ratifica a ideia apresentada anteriormente de que a educação pública de qualidade é de fundamental importância na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e está entre os direitos fundamentais do ser humano, como se observa na leitura do texto *A educação nas constituições brasileiras*, de Helenir Suano (1987).

Ilustrando os diferentes períodos e tratamentos dado à educação, a autora destaca inicialmente a Primeira República, na qual o ensino não era tido como necessário pelos governantes, e talvez nem mesmo pela população, devido à estrutura socioeconômica vigente à época, alicerçada na monocultura e nos grandes latifúndios, o que reforçava o caráter elitista e aristocrático da escola brasileira. Com tal contexto, a busca pela escolarização se dava por parte de uma minoria da sociedade e era o meio de acesso a cargos administrativos e às posições políticas.

A situação se transforma, no entanto, com o progressivo aumento da classe média e seu desejo, cada vez maior, de participação na vida pública e na política brasileira. Ainda segundo Suano, outros fatores que influenciaram diretamente na transformação do contexto colonial foi o constante desenvolvimento dos centros urbanos, que culminaram com o surgimento e ampliação da classe operária, pós-revolução industrial. Em consequência, as reivindicações se incrementam, bem como se altera a função e o papel da escola na sociedade.

Nesse processo se evidenciaram ideologias educacionais distintas e conflitantes, algumas delas fortemente influenciadas pela Igreja, que considerava a

educação como meio importante para o exercício de seu domínio político e social. Observa-se que temas como gratuidade e extensão do ensino, escola laica, ajuda financeira do Estado ao ensino particular, níveis e etapas da escolarização e obrigatoriedade do ensino para todos foram marcantes nas principais discussões em torno da elaboração das constituições brasileiras e evidenciavam as disputas ideológicas dos seus defensores. Ademais, considero que esses temas, acrescidos de outros mais específicos, como o sobre o nome da disciplina Arte, que será abordado posteriormente, têm sido recorrentes e continuam a provocar questionamentos, o que permite a compreensão da origem de alguns pressupostos que sustentam muitas discussões educacionais ainda nos dias de hoje. Um dos embates que mais se evidenciam, contudo, é que:

O Estado atua de modo normativo, prestando serviços como na área educacional. As classes dominantes nem pensam na saída do Estado destes setores, criando limites, porém, para que as camadas politicamente mais fracas utilizem destes serviços de modo pleno. As camadas populares, por seu lado, esperam que o Estado ofereça todos estes serviços de interesse social. (SUANO, 1987, p. 183).

A partir da afirmativa acima, pode-se fazer uma interpretação do quão interessante é, para algumas camadas da sociedade, que a escola pública não funcione bem e plenamente, o que leva também a um questionamento dos reais interesses de projetos e práticas que não visem à melhoria na qualificação dos professores e da infraestrutura oferecida em grande parte das escolas públicas. Em tal caso, é pertinente questionar se o "estado de sucateamento" atual não é consequência da falta de estrutura político-administrativa para concretização dos ideais educacionais propostos na legislação ou, como sugere a autora, não é, em verdade, uma negligência intencional daqueles que estão a serviço das classes políticas e economicamente dominantes.

É claro que, de fato, a educação é um processo anterior e de maior amplitude do que o desenvolvido pela escola. Ela acontece em várias esferas sociais, como na família, na igreja, no local de trabalho, no lazer - mesmo que de forma aleatória e não sistemática, e, de, todo modo, "com vistas a transmitir às novas gerações crenças, ideias e valores, o saber comum, os modelos de trabalho, as relações entre

os membros, o modo de vida de cada sociedade ou grupo social, enfim a forma peculiar como este entende e materializa seu dia-a-dia.” (PORTO, 1987, p. 36).

A educação, assim, nem sempre se mostra de modo ideal ou universal, pois até em uma mesma sociedade ela pode apresentar-se de modo diferente sobre a criança ou o jovem e esta variação se dá de acordo com o meio do qual se origina e dos modelos comportamentais do grupo onde se desenvolve. É importante ressaltar o fato de que são os diferentes aspectos que adensam o contexto da escola, “como instituição encarregada de desenvolver os meios necessários para atingir os fins educativos propostos pela sociedade.” (PORTO, 1987, p. 37).

Quais seriam, então, tais meios e fins? A resposta pode variar a depender das correntes e tendências educacionais vigentes, tantas quantas são as variações possíveis na sociedade e nos seus modos de estrutura e poder, como visto anteriormente. Algumas correntes podem ser detectadas atualmente como fontes do pensamento contemporâneo, como a análise que Maria do Rosário Porto faz em seu texto *A função social da escola*, contrapondo duas destas correntes, a liberal e a nova escola. Nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM* (2006), consta uma boa revisão histórica, apresentando as diferenças entre a pedagogia tradicional, a escola nova, a pedagogia crítica e o tecnicismo, como tendências que sustentam os pressupostos teóricos e as práticas educativas no que diz respeito à inserção do ensino das artes na educação básica no Brasil.

Pode ser difícil encontrar escolas em que todo o corpo gestor e o docente se alinhem com uma mesma proposta educacional. O mais comum, em se tratando de escolas públicas brasileiras, é que diferentes fundamentos e metodologias coexistam em um mesmo ambiente escolar. Uma tentativa de coordenar as propostas é pela elaboração conjunta, por unidade, de um Projeto Político Pedagógico (PPP) comum, que traçará em termos gerais o perfil dos princípios pedagógicos de cada escola. Porém, como Maria Porto reconhece:

A escola progressista não tem condições de se realizar institucionalmente nas sociedades capitalistas, a não ser em trabalhos isolados de professores ou de algumas escolas. Tampouco aqueles que a desenvolvem acreditam que a escola sozinha possa transformar a sociedade; acreditam, porém, que ela possa desempenhar duas importantes funções: a primeira fornecer aos alunos, principalmente os das camadas populares, o domínio de conteúdos

e conhecimentos valorizados pela sociedade; e, segundo, de posse de tais conhecimentos devidamente trabalhados no sentido de desvendar as relações de opressão e dominação, fornecer-lhes armas conceptuais para que possam lutar no sentido de estabelecer um novo projeto social, mais justo e mais humano. (PORTO, 1987, p. 45).

Assim, procurar conhecer e reconhecer as correntes nas práticas educativas e nas linhas de pensamento que fundamentam as políticas educacionais é poder optar conscientemente por propostas que respeitem o ser humano, seja aluno ou professor, enquanto indivíduo e cidadão e não apenas como uma peça no jogo de interesses políticos e econômicos que movem as transformações sociais. É compreender que a educação escolar não pode estar somente comprometida com interesses de mercado ou com tendências educacionais estrangeiras bem-sucedidas, porém distantes dos nossos interesses e da nossa realidade. É buscar alinhar pesquisa e ensino, teoria e prática de modo coerente nos diversos âmbitos e níveis institucionais. Tarefa nem sempre fácil de ser executada em razão da complexidade do sistema educacional brasileiro.

Revela-se ainda o lugar da universidade, em especial dos cursos de licenciatura, enquanto espaço para se investigar, debater e aprofundar o estudo de questões educativas, de modo a contribuir positivamente na sustentação de argumentos que garantam o encaminhamento de resoluções, projetos e ações pedagógicas transformadoras, assegurando o caráter democrático da educação. Portanto, é meritória a tentativa de se retomar o entusiasmo pela educação e pela escola pública e de incentivar pesquisas e publicações sobre o tema, como um modo de colocá-la novamente como importante polo de discussão em diversas áreas do conhecimento e não apenas nas licenciaturas ou nas faculdades de Educação.

Assim, a motivação para a investigação em Educação no Brasil tem como mentores importantes educadores brasileiros afinados com o pensamento de que a escola pública deve ser gratuita e de qualidade. Paulo Freire (1996, 2000, 2001) foi um grande defensor da educação popular que reconheceu o lugar da educação pública na construção de uma nação mais justa e igualitária, conforme demonstram diversos de seus escritos e palestras. Ele é taxativo ao dizer que escola não se faz apenas com tijolos e carteiras, reconhecendo o papel fundamental da relação entre

educador-educando na construção dos saberes, que devem ser intermediados pela afetividade, sem a qual não se processam a contento as situações de ensino e aprendizagem. Freire vê também o ato de aprender e de ensinar profundamente interligados, em um eterno contínuo, razão pela qual se faz necessário estar sempre aberto para novos aprendizados, que se dão movidos pelo que ele designa de curiosidade epistemológica. Cabe esclarecer que se trata de um termo diferenciador da curiosidade ingênua, pois instiga a investigação e a pesquisa com rigorosidade metódica, cujos resultados elevam o indivíduo dos saberes do senso comum, conforme explicitado em *Pedagogia da indignação*, obra na qual o autor afirma: "Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos." (FREIRE, 2000, p.106).

A defesa de Paulo Freire é também política, ao reconhecer as forças de sustentação, ou não, da escola pública. Assim é que chama à reflexão ao afirmar:

A construção da escola democrática não depende, igualmente, da vontade de alguns educadores e educadoras, de alguns alunos, de certos pais e mães. Esta construção é um sonho por que devemos lutar todas e todos os que apostamos na seriedade, liberdade, na criatividade, na alegria dentro e fora da escola. A luta coerente por este sonho exige de nós respeito pelos outros, assunção de dever de cumprir nossas tarefas, de brigar por nossos direitos, de não fugir à obrigação de intervir como educador e educadora, de estabelecer limites à nossa autoridade como à liberdade dos educandos. Exige de nós capacidade científica, formação permanente, pela qual temos de lutar como direito nosso e clareza política, sem a qual dificultamos nossas decisões. É esta clareza política, por exemplo, que, demandando de nós profundo senso de responsabilidade, intensifica esta luta nos processos eleitorais, nos momentos de eleição. Como posso votar num candidato reacionário, autoritário, que mal disfarça suas opções, se alimento um sonho democrático e antielitista? (FREIRE, 2001, p. 202).

Desse modo, em seu texto *A construção da escola democrática na rede pública de ensino*, Paulo Freire (2001) salienta a importância de políticas educacionais consistentes, que devem ser implantadas por governantes eleitos por meio do voto consciente pela população interessada na melhoria da qualidade da educação pública e, por conseguinte, na construção de uma nação verdadeiramente democrática e igualitária. Os programas políticos voltados para a educação devem estar além dos interesses partidários e da duração dos mandatos dos gestores seja em nível federal, estadual ou municipal. O autor também atribui enorme

responsabilidade e clareza política aos eleitores, que decidem quem serão os encarregados de cuidar do projeto educacional da nação, o que retoma os ciclos viciosos já apontados.

Se individualmente são limitados os poderes de ação para a transformação positiva da escola pública, o mesmo não se pode dizer de grupos e entidades que buscam interferir de modo efetivo, contribuindo para a construção de uma educação pública de qualidade. No que diz respeito especificamente ao ensino das artes, destaca-se o importante papel das associações regionais e nacional de arte-educadores, cujos dados evidenciam significativos avanços legais conquistados devido ao empenho e mobilização, os quais serão melhor explicitados na próxima seção. Além do mais, a repercussão e análise de ações locais podem servir de base e estímulo para outras propostas a ser incrementadas a partir de estudos locais, o que justifica a apresentação das experiências e práticas teatrais apresentadas na última seção desta tese, afinal "as coisas que a escola pode são coisas que vão ficando possíveis na práxis dos educadores e dos educandos." (FREIRE, 2001, p. 204).

Freire ressalta o fato de que todos somos "seres histórico-sociais capazes de intervir no mundo, de recriá-lo, como seres inacabados mas conscientes de seu inacabamento, por isso inseridos num permanente processo de busca e de reinvenção do próprio mundo e de si mesmos." (FREIRE, 2000, p.108). Destacando sempre o fato de que "mudar é difícil, mas é possível", como reforça em seu texto *Educação e esperança*, tal ideia é basilar em se tratando de pesquisas e projetos que visem à alterações positivas da escola pública, especialmente no que se refere ao ensino das artes e do Teatro. Como já anotado, não existe neutralidade.

Essa máxima, aliás, vale para diferentes períodos da nossa história e para outros educadores que acreditaram na importância da escola pública, defendendo seu papel fundamental na construção de um estado democrático, como é o caso de Anísio Teixeira, cujo exemplo de uma vida dedicada à educação pública é fonte de inspiração para além das nossas fronteiras. Grande estudioso das questões educacionais, ele dedicou seu trabalho às reformas e avanços no sistema brasileiro de ensino, cujo legado permanece ainda nos dias de hoje.

Educador baiano, forte incentivador do ensino público, gratuito e de qualidade aberto a todos no país, afirmava que nenhuma ação paliativa dispensaria um sólido e eficiente sistema de educação formal. Mesmo compreendendo as dificuldades que a explosão demográfica, especialmente nos grandes centros urbanos, traz para a manutenção da escola pública gratuita e eficiente, fomentando a discussão entre qualidade *versus* quantidade, Teixeira buscava propostas e alternativas que visassem à diminuição das distâncias que separam a educação das elites da educação popular, como bem esclarece em seu texto *Educação e sociedade brasileira*, em *Educação no Brasil* (TEIXEIRA, 1976, p. 285-315).

O intelectual era um importante defensor da escola pública de qualidade, por considerá-la um requisito básico para a construção de um país, de uma nação. Sua aspiração à educação para todos foi um chamado à consciência dos políticos e à responsabilidade do Estado na construção e manutenção de um sistema educacional eficiente. Em suas obras, o renomado educador fez ainda um alerta à população brasileira, pois entendia a escola como o mecanismo que garantia a participação popular no jogo político e social. Uma de suas metas, e maior desafio, foi a de expandir o privilégio da boa educação, até então limitado apenas às elites, da qual ele próprio era oriundo. A ideia basilar era de que uma sociedade democrática nasce de uma educação democrática, sendo assim a escola pública de qualidade é um direito de todos.

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a 'protegidos') e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. (TEIXEIRA, 1968, p. 54).

Controverso em algumas de suas proposições, Teixeira preconizava um capitalismo excessivamente desigual caso não fosse garantido o direito a uma educação pública de qualidade e a existência de sindicatos livres e autônomos para equilibrar os embates econômicos advindos do livre desenvolvimento da indústria e comércio. Era crítico não apenas com relação às elites e aos poderes públicos, mas creditava também à conivência da sociedade civil a manutenção das estruturas que

perpetuavam as desigualdades ao se questionar: "por que parece bastar ao brasileiro uma simulação educacional com escolas de faz de conta e sindicatos de cabresto?" (TEIXEIRA, 1968, p. 55). Assim indicava, desde então, o sentido de seres histórico-sociais dos indivíduos que interferem com sua ação, ou inação, na construção da sociedade da qual fazem parte, ideia também defendida também por Paulo Freire.

Anísio Teixeira sempre buscou sempre se manter atualizado acerca das novidades em matéria de teoria, prática e gestão pedagógica, procurando constantemente por novos conceitos e propostas. Por tal razão, ele visitou a Bélgica, França e Estados Unidos para conhecer o sistema educacional destes países, que seriam fundamentais para a implantação de suas reformas na educação brasileira, sofrendo forte influência particularmente do modelo francês de ensino público gratuito, laico e obrigatório para todos.

Apesar de ter estudado em escolas jesuíticas (Colégio São Luis, em Caetité, e Colégio Antonio Vieira, em Salvador), era defensor da liberdade de culto e com essa forma de pensar ia ao encontro da ideia de uma educação pública, que respeitasse as diferentes culturas e manifestações regionais, próprias da pluralidade típica de um país com vasta extensão territorial, como é o caso do Brasil.

Teixeira não foi apenas um livre pensador das ideias educacionais. Além de ter realizado inúmeras análises e traduções, este grande educador brasileiro ocupou diversos cargos, sendo por duas vezes responsável pela educação pública na Bahia, onde iniciou sua carreira administrativa em 1924, tendo trabalhado posteriormente também no Rio de Janeiro e em Brasília, no Distrito Federal. Foi responsável por importantes alterações no sistema de ensino brasileiro, o que lhe rendeu reputação de grande reformador dos diferentes níveis de ensino. Teixeira ainda atuou como Conselheiro da Unesco, participando de muitos congressos e seminários internacionais para o desenvolvimento da Educação.

A valorização da formação docente, em especial no nível superior, articulando a capacitação de professores com a pesquisa e o desenvolvimento da educação básica, era um dos princípios motivadores de Anísio Teixeira, o que o motivou para a fundação do Centro de Formação de Professores de Salvador. Sempre atuando em prol da ampliação da rede primária, média e superior, a manutenção de um

sistema educacional laico, público e gratuito se tornariam as grandes bandeiras das propostas educacionais de Teixeira e de todos aqueles que compactuam com os seus ideais democráticos.

O dever do governo - dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível - é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio, e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. Todos sabemos quanto estamos longe dessas metas, mas o desafio do desenvolvimento brasileiro é o de atingi-las, no mais curto prazo possível, sob pena de perecermos ao peso do nosso próprio progresso. (TEIXEIRA, 1968, p.33).

Na sua tentativa de modernizar e democratizar a educação pública no Brasil, Teixeira encontrou forte resistência em diversos setores, tendo sido preso e impedido de dar continuidade ao seu trabalho em vários momentos da sua vida. A Igreja o tratou como traidor e abnegou suas ideias, não apenas em função da sua defesa de uma escola laica, tanto mais pelo temor da expansão da escola pública e do esvaziamento da escola privada, pela possível perda de influência e domínio do setor educacional, uma vez que tinha sob seu controle e propriedade uma parcela expressiva das escolas particulares no país, sendo a maior concorrente com o Estado na expectativa de educar a população. Ele ficou sujeito à repressão tanto no Estado da Bahia, como pelo regime do Estado Novo e também pela ditadura militar, período sob o qual se deu a sua morte em condições ainda de todo não esclarecidas, em março de 1971.

Apesar do avançado de muitas de suas ideias, como todos nós, também Anísio Teixeira foi influenciado pelo pensamento e sociedade do período em que viveu, assim, revisitar a sua obra nos dias de hoje pode lhe render algumas críticas com relação a determinados aspectos do seu trabalho e pensamento. No entanto, concordo com a ideia de que:

Quoiqu'on ait pu en dire ou en penser, l'oeuvre abondante d'Anísio Teixeira est tout entière tendue vers l'édification d'une société démocratique qui fera reculer les inégalités grâce à la mobilité sociale que favorise un enseignement ouvert et actif. Dans un pays doté depuis toujours d'une structure sociale hiérarchisée, où sévissent les préjugés et la discrimination

hérités d'une société esclavagiste, la lutte pour obtenir des droits civiques et sociaux qui soient effectifs reste sujette à polémique et exige du courage. Teixeira voyait dans l'éducation une voie non violente vers la démocratie politique et le démantèlement des privilèges sociaux. Sans éducation, la majorité de la population resterait non seulement prisonnière de l'ignorance mais aussi victime de structures archaïques, antidémocratiques. (CURY, 2000, p. 11-12).⁷

Por essa razão, não posso deixar de mencionar os ideais de Teixeira quando participo de uma reflexão séria e importante sobre a educação pública brasileira ou quando busco encontrar alternativas para a inserção do ensino das artes na educação básica, pois além de um estudioso teórico, ele foi também um grande financiador da educação pública. Como gestor público no setor educacional, aplicou muitas verbas na concretização de propostas educacionais avançadas, especialmente durante sua estadia à frente do Inep (Instituto Nacional de Educação), entre 1952 e 1964, tendo, já neste período, um lugar para as artes em suas proposições.

Sob a gestão do governador Otávio Mangabeira, foi possível a concretização do grande projeto de Educação de Anísio Teixeira, que foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola Parque da Bahia. A idealização deste projeto se deu quando ele era ainda Secretário de Educação, porém somente anos mais tarde foi levado adiante, quando Teixeira pôde dispor de quantia e incentivo necessários para a construção do complexo educacional de grandes proporções em um bairro popular na cidade de Salvador, a Liberdade. Esta era parte da concretização do seu plano em defesa da escola pública gratuita e de qualidade para todos. Um grande investimento em educação que chega a ser destoante quando comparado com as verbas destinadas à educação nos dias de hoje, mas que estavam em concordância com a grandeza de seus ideais, pois como ele mesmo afirma: "O problema da educação é, por excelência, o problema de ordem e

7. Não obstante o que se diga ou pense, o abundante trabalho de Anísio Teixeira é totalmente dedicado para a construção de uma sociedade democrática que iria reduzir a desigualdade graças à mobilidade social promovida por um sistema de ensino aberto e ativo. Em um país com uma estrutura social hierárquica tradicional, onde o preconceito e a discriminação são heranças de uma sociedade escravagista, a luta pela obtenção de direitos civis e sociais, que sejam realmente efetivos, é ainda objeto de controvérsia e requer muita coragem. Teixeira viu na educação uma via de não violência rumo à democracia política e ao desmantelamento dos privilégios sociais. Sem educação, a maioria da população não só se mantém presa à ignorância, mas também continua vítima de estruturas arcaicas e antidemocráticas. Texto publicado pela Unesco em comemoração ao seu centenário de nascimento e um reconhecimento a sua contribuição para o desenvolvimento da Educação no Brasil. (Tradução própria).

de paz no país. Daí as linhas aparentemente exageradas em que o estamos planejando." (TEIXEIRA, 1968, p.146).

A ideia original objetivava também a construção de mais nove centros similares em diferentes bairros da cidade, como Pau Miúdo, Barris, Rio Vermelho, Brotas, Federação, Itapagipe e Pituba. Por razões econômicas e políticas, os demais centros educacionais não foram construídos, bem como não foram mantidos alguns dos objetivos iniciais do projeto idealizado e realizado por Teixeira durante as décadas de 50 e 60 do século XX.⁸ O modelo da Escola Parque seria também implantado em Brasília, numa proposição que bem combinava com o contexto modernista da nova capital. Com o passar dos anos, também lá houve alteração em algumas das ideias básicas do que foi considerada a utopia educacional de Anísio Teixeira.⁹

O projeto original do CECR (Centro Educacional Carneiro Ribeiro) foi concebido como um grande conglomerado educacional onde existiam quatro escolas-classe e a escola-parque funcionando de modo a atender os mesmos alunos, porém em turnos diferenciados. Conforme Terezinha Eboli esclarece em seu livro *Uma experiência de educação integral*, as escolas-classe de nível primário recebiam mil alunos cada e funcionavam nos dois turnos diurnos. A escola-parque, propriamente dita, era um grande galpão formado por sete pavilhões, com infraestrutura e material adequado para o desenvolvimento de atividades complementares, as chamadas práticas educativas, em que os mesmos alunos completavam sua educação, em turno oposto ao que estudavam nas escolas-classe, que funcionavam ao seu redor. Assim, os alunos frequentavam a escola-classe em um turno e a escola parque em outro, de modo a oferecer aos estudantes o dia completo de permanência em ambiente educativo (EBOLI, 1969, p.12).

A Escola Parque da Bahia foi também a concretização pioneira de uma experiência de educação integral na escola pública, como uma resposta aos debates em torno dos turnos reduzidos existentes à época, principalmente no modelo

8.A inauguração se deu em fins de 1950, com três escolas classes, e os demais prédios foram sendo inaugurados até 1963, quando foi finalizado o espaço destinado ao Setor Artístico e seus teatros.

9.Atualmente, a professora Sheila M. C. R. Campello, da UnB, está à frente de um projeto de resgate da memória do patrimônio material e imaterial das Escolas Parque de Brasília, cujas características podem ser compreendidas a partir da leitura de seu texto *Escolas Parque de Brasília: resgate de uma utopia*, disponível nos anais do XXII Confaeb, realizado em São Paulo, em 2012.

paulista de educação. Se a grande influência para a estrutura e funcionamento do sistema educacional era francesa, já os métodos e propostas educacionais de Teixeira tinham forte influência da visão estadunidense de Educação, notadamente do pensamento de John Dewey. As características dessa visão estão explicitadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932,¹⁰ sendo que estas fundamentam o pragmatismo da Escola Parque da Bahia, traduzida na expressão: "aprender fazer, fazendo".

Segundo Ana Mae Barbosa, Teixeira ocupou diversos cargos importantes na administração educacional brasileira no início da década de 1930, quando pôde colocar em prática algumas das principais ideias de Dewey, como, por exemplo: a democracia como forma de vida baseada na experiência conjunta e na intercomunicação, o desenvolvimento da individualidade por meio da interação orgânica com o meio ambiente, a educação continuada e a ciência como forma de perquirição (BARBOSA, 2002, p. 62). A partir de 1935, Anísio foi forçado a se exilar da vida pública pela Ditadura Vargas, voltando à ativa somente em 1946, convidado a participar da redemocratização do país. É, então, que tem início a sua fase mais produtiva, período no qual são criadas as Escolas Parque, na Bahia e em Brasília, o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas, o Inep, e suas escolas-laboratórios em diversos pontos do país.

O centro educacional dividia-se basicamente em escolas-classe e escola parque. Na escola-classe as crianças estudavam as disciplinas consideradas mais teóricas à época e na escola parque aconteciam as práticas artísticas, esportivas e de iniciação ao trabalho. Nestas escolas os alunos poderiam desenvolver não apenas as suas aptidões intelectuais, como acontecia nas escolas tradicionais, a ideia era que o conhecimento prático e o teórico tivessem o mesmo tempo e importância para a formação dos estudantes.

A escola era a oficina do conhecimento racional. A oficina era a escola do conhecimento prático. Uma não conhecia a outra. Dois mundos à parte [...] A aproximação entre esses dois mundos, com a transformação completa um do outro, dá-se com o aparecimento da ciência experimental. A ciência experimental, com efeito, nasce quando o homem do conhecimento racional resolve utilizar-se dos meios e processos do homem da oficina, não para

10. Manifesto publicado em 2010, juntamente com o Manifesto dos Educadores, de 1959, que pode ser lido em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>

fazer outros aparelhos ou petrechos, mas para elaborar o 'saber', para produzir outros conhecimentos. (TEIXEIRA,1968, p. 14).

Na concepção de ensino integral, desapareceriam as separações entre o prático, o racional e o teórico, todo conhecimento passa a ser prático, especialmente nas aulas da escola parque. De fato, acredito que o conceito das oficinas de arte, em uso ainda nos dias de hoje, são resquícios do pensamento introduzido na educação baiana por Anísio Teixeira.

As atividades das escolas-classe funcionavam com o apoio e suporte, aos professores e alunos, do Serviço de Coordenação Pedagógica e de Orientação Educacional, oferecidos pelo Setor de Currículo e Supervisão do Centro. Dentre as disciplinas oferecidas encontravam-se Português, Matemática, Iniciação à Ciência, Estudo Socioeconômicos Baianos, Organização Social e Política Brasileira, Noções de Comércio, Inglês, Higiene (para meninos) e Higiene e Puericultura (para meninas) e Desenho.

Na escola parque, considerada a pequena universidade infantil, havia o pavilhão de trabalho, destinado às Artes Aplicadas, Industriais e Plásticas, onde também eram oferecidas, dentre outras, oficinas de Desenho, Modelagem, Cerâmica, Escultura, Cartonagem e trabalhos em Madeira, Couro e Metal, Tapeçaria, Bijuteria, Bordados, Confecção de Brinquedos e Alfaiataria (para meninos) e Corte e Costura (para meninas). Havia também o Setor Recreativo ou de Educação Física e o Setor Artístico, em que aconteciam as atividades de Teatro, Música e Dança. Este foi o último inaugurado, e contava com instalações consideradas modernas para a época, com auditório semicircular, tipo arena, e o Teatro com palco giratório, para aproximadamente 5.000 pessoas.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro dispunha ainda de outros setores considerados fundamentais para seu bom funcionamento: a Biblioteca, o Setor Socializante e a Cantina. Na Biblioteca, além das tradicionais atividades de leitura, estudo-dirigido e pesquisa, também aconteciam outras atividades educativas complementares como Hora do Conto, Jornal Mural, Exposições e Teatro de Sombra ou Fantoques. No Setor Socializante funcionavam Banco, Loja, Jornal, Rádio e Grêmio inteiramente dirigidos pelos estudantes das séries mais avançadas, com

supervisão dos professores do setor. A Cantina era considerada um dos espaços mais importantes de todo o complexo educacional, conforme sugerido por Eboli, pois, apesar de não ser tida atribuição da escola, a falta de alimentação adequada poderia comprometer o aprendizado dos estudantes. "Aquele imenso grupo de meninos desnutridos, anêmicos, corroídos pela verminose, dentes cariados, não aprenderiam nada, nem ao menos se beneficiariam com a presença dos colegas." (EBOLI, 1969, p. 38). O Centro contava também com assistência material (como fardamento ou óculos, por exemplo), e com atendimento médico e odontológica para seus alunos.

Na última parte de seu livro *Educação não é privilégio*, Teixeira (1968, p. 129-146) explicita suas propostas para o funcionamento da Escola Parque da Bahia, defendendo um turno de instrução em escolas-classe e outro nos centros de trabalho, de Educação Física, nas atividades sociais e nas atividades artísticas. Seriam, então, quatro horas em cada escola, parque e classe, com intervalo para almoço. As atividades da escola parque também teriam como objetivo a convivência e socialização da criança e do adolescente, um conjunto que remete à concepção de uma universidade infantil, seguindo a ideia de que se existe na sociedade deve existir na escola. "Deste modo, [o aluno] praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá de ser: estudioso, operário, artista, esportista, o cidadão enfim, útil, inteligente, responsável e feliz." (TEIXEIRA, 1968, p.131).

Mesmo em se tratando de uma experiência na escola primária, Teixeira pensou na ideia se multiplicando nos demais níveis de ensino (primário, secundário e superior), aumentando-lhe gradativamente as atribuições e funções, constituindo verdadeiras comunidades, com suas diversas funções, como nos complexos universitários, daí falar-se mais em centros educacionais do que em escolas. Com uma concepção assim, por exemplo, " O Centro de Educação Média também possui programa consideravelmente diversificado, destinando-se a oferecer a cada adolescente real oportunidade para cultivar os seus talentos e aí se preparar diretamente para o trabalho ou para a sua educação superior." (TEIXEIRA, 1968, p. 133).

Faz-se necessário tecer algumas restrições com relação a determinados aspectos do modelo da escola parque idealizado por Teixeira, em especial quanto à

distinção entre as atividades destinadas aos meninos e às meninas, o que perpetuaria as desigualdades de gênero, ou a sua preocupação com uma escola voltada em demasia para a capacitação profissional dos jovens, mesmo que esta profissionalização não se aplicasse somente às camadas mais populares da sociedade e, sim, para todos, independente da classe, mas de acordo com os talentos e aptidões de cada um (TEIXEIRA, 1968, p. 29).

Como salienta Stela B. de Almeida (1988), em sua dissertação *Escola parque: paradigma escolar*, dentre outras críticas, a excessiva sustentação no modelo liberal estadunidense, afasta do pensamento de Teixeira as discussões acerca da exploração, dos antagonismos, da dependência e desigualdade, enfim, da luta de classes, tão importante para a construção de uma escola não apenas utopicamente democrática. Além do mais, nas práticas educativas de trabalho oferecidas especificamente no CECR prevalecem as atividades artesanais, o que manteria os trabalhadores em estratos sociais predefinidos hierarquicamente na sociedade de classes (ALMEIDA, 1988, p. 107-108).

É preciso reconhecer os princípios de suas motivações e o período em que suas ideias foram desenvolvidas, como ressaltado anteriormente, e mesmo com estas considerações percebe-se que muitas das concepções de Anísio Teixeira ainda podem ser consideradas atuais. De fato, a análise das propostas de Teixeira, para verificação da atualidade das mesmas, é o objeto de estudos de um grupo no Distrito Federal, que objetiva perpetuar a coerência com seu ideário e cujos trabalhos iniciais apontam para o fato de que:

Apesar de terem sofrido descaracterizações e adaptações, as Escolas Parque de Brasília continuam representando possibilidades de viabilização da educação integral e integradora, por meio da formação artística e de expressão corporal em prol da democratização do ensino na rede pública. (KOKAY apud CAMPELLO, 2012, p. 8).

Assim, pretende-se destacar no presente trabalho que a Escola Parque da Bahia foi a concretização de um projeto de escola pública de educação integral, cujo funcionamento efetivo contou com boa infraestrutura física, material e humana, ao menos no período inicial e enquanto subsidiada técnica e financeiramente pelo Inep. Manter o aluno na escola era um forte argumento que sustentava a manutenção

deste projeto nos bairros mais populares, sabendo da necessidade da criança (e também do adolescente) de permanecer na escola durante todo o dia, uma vez que seus pais e familiares eram trabalhadores. Assim, a ideia de uma escola de tempo integral estava fortemente associada à proposta de uma educação integral do ser humano e a um projeto educacional mais amplo.

Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1968, p. 125).

Neste sentido, Teixeira deixa claro em vários de seus escritos, como na citação acima, que o termo recreação se relaciona mais com a Educação Física, não havendo nenhuma associação entre recreação e arte. Trata-se de um equívoco que viria a que se consolidar mais adiante na história da arte-educação brasileira, a partir da implantação da Educação Artística, como atividade e não disciplina, nas escolas de ensino básico no Brasil e pela aceitação de que seu conteúdo fosse genérico e desvinculado de estudos artísticos propriamente ditos. Destaca-se o fato de que Teixeira reforçava constantemente a importância da presença do Teatro, bem como da Música e da Dança, na sua concepção educacional, como fundamentais para a formação artística e cultural dos educandos (TEIXEIRA, 1968, p. 130).

O trabalho realizado neste Setor coloca-se bem acima da média das atividades artísticas encontradas, em geral, nas escolas brasileiras. Responsabilizando-se por ele profissionais de categoria, temos ali a educação integrada na arte, não o passatempo dos teatros escolares, tão improvisados e de mau gosto. (EBOLI, 1969, p. 58).

O destaque dado por Eboli aos responsáveis pelas práticas artísticas é, de fato, um ponto fundamental, não apenas do Setor Artístico, como de todo o projeto, pois a preocupação com a formação profissional e continuada dos professores é um fator determinante para o bom desenvolvimento da educação pública no Brasil de acordo com o pensamento de Anísio Teixeira. Em especial para as práticas, desenvolvidas na escola parque, "era preciso professores especializados, com formação específica." (ALMEIDA, 1988, p. 85).

Teremos professores primários comuns para as escolas-classe e, para a escola-parque, os professores primários especializados de *música*, de *dança*, de *atividades dramáticas*, de *artes industriais*, de *desenho*, de *biblioteca*, de *educação física*, *recreação* e *jogos*. Em vez de um pequenino gênio para tudo isso, muitos professores diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa sem dúvida tremenda de formar e educar a infância, nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional. (TEIXEIRA, 1968, p. 146).

Teixeira parece ser visionário ao negar "um pequenino gênio para tudo" e reforçar a necessidade de professores especializados em cada uma das áreas artísticas da escola parque. Então, Música, Teatro, Dança e as diversas ramificações das Artes Visuais eram ministradas por professores reconhecidamente capacitados em cada uma dessas áreas de atuação. A formação continuada também era uma preocupação, razão pela qual os professores do Setor Artístico faziam cursos de aperfeiçoamento na Escolinha de Arte do Rio de Janeiro, cuja proposta era considerada a mais atualizada e moderna para a época.¹¹

Um ponto concordante entre diferentes estudiosos da Educação, inclusive já mencionado previamente, é a fundamental importância dada à formação do professor, seja ela inicial como continuada, para garantir o nível de qualidade educacional em todos os sistemas de ensino. Assim sendo, a valorização da escola está atrelada à valorização do professor e à criação de condições adequadas para o exercício do magistério, em todos os aspectos que possam interferir nos resultados de sua atuação na sala de aula. É viável concluir que a boa capacitação profissional do docente pode garantir um alto nível de qualidade de ensino nos diversos níveis e componentes curriculares do sistema educacional. Entendo que podem ser consideradas exemplares e referenciais as propostas efetivadas no CECR, por respeitarem estes aspectos básicos e imprescindíveis de um bom ambiente educacional: professores capacitados e boas condições de ensino (do ponto de vista material, físico e humano).

11.A Escolhinha de Arte do Brasil, fundada em 1948 no Rio de Janeiro, teve à frente o artista pernambucano Augusto Rodrigues, difundindo em primeira mão no país os ideais da arte-educação, baseados nas proposições de educação através da arte, propostas por Hebert Read. Com o apoio de importantes educadores, como Anísio Teixeira, suas propostas foram determinantes para transformação positiva do panorama do ensino das artes no Brasil.

No caso das Artes Cênicas, os professores iniciais da Escola Parque eram Lia Robatto e Marta Saback, de Dança, e Carlos Petrovich, de Teatro, todos profissionais reconhecidamente competentes na época. Estes foram entrevistados por Roberto Rabello (1992) para sua pesquisa, o que resultou na dissertação de Mestrado intitulada *A representação da arte na Escola Parque da Bahia - 1955 a 1965*, de 1992, cuja proposição consistiu em:

Verificar o significado da arte no ensino oferecido por esta escola, partindo do pressuposto de que a concepção e prática adotadas configuram uma representação característica, significativa da maneira de pensar, sentir e agir de um momento histórico específico do ensino da arte no Brasil. (RABELLO, 1992, p.9).

Dentre os aspectos que caracterizavam o ensino das artes no início da década de 1960, as categorias analisadas por Rabello e tidas como inovadoras na época são: a ênfase na dimensão psicológica dos objetivos a serem alcançados, a defesa da livre expressão ou espontaneísmo como metodologia, a relação arte e trabalho e, por fim, os modos de integração entre as disciplinas. São aspectos que ao serem analisados pelo autor permitiram a compreensão da práxis pedagógica no ensino das artes nos primeiros anos da Escola Parque, tanto que com base em estudos e entrevistas o autor foi levado a concluir que:

A valorização, por parte dos professores da Escola Parque, de aspectos da sensibilidade, da subjetividade, da criatividade, da expressão, da liberdade e da espontaneidade da criança proporcionou diversos momentos de vida e beleza, envolvendo o aluno numa vivência que não era oferecida no ensino em geral, tornando a experiência numa das mais importantes do ensino da Arte no Brasil. (RABELLO, 1992, p. 186).

Os professores de Dança e Teatro relatam a experiência, inovadora para a época, de trabalhar com improvisações que permitiam a liberação emocional e desbloqueio dos alunos também por meio de jogos e brincadeiras, contribuindo para com o crescimento individual do educando, devido à criação de um ambiente socializador que facilitava o convívio entre os alunos integrantes dos grupos.

Autonomia, segurança e criatividade eram palavras-chaves para designar as conquistas pessoais dos estudantes.

As aulas de Teatro, na mesma linha de trabalho (das aulas de dança), eram iniciadas com jogos, improvisações, vivência, partindo em seguida para a invenção de texto e transposição cênica. Mesmo com preocupação centrada nos aspectos psicológicos de equilíbrio interno, as aulas de Teatro, não deixam de valorizar o treinamento formativo visando o rendimento artístico, o desempenho, a caracterização do personagem, a realização do espetáculo teatral. (RABELLO, 1992, p. 184).

De fato, um dos aspectos mais significativos que contribuíram para tornar a Escola Parque da Bahia em uma das mais importantes experiências no ensino da Arte, não apenas na escola pública, mas no Brasil, foi o entrelaçamento dos aspectos criativos da produção cênica e do fazer artístico atrelado à vivência de liberdade de expressão e espontaneísmo da criança, algo tido como inovador e cuja proposta ainda ecoa nos dias de hoje, influência oriunda das ideias preconizadas pela Escolinha de Arte do Brasil. Trata-se de fatores destacados por Terezinha Eboli ao descrever a experiência de educação integral:

As atividades de teatro na Escola-Parque constam de pesquisa, preparo de peças, desenhos de vestimentas e cenários, exercícios de dicção, improvisação, canto e dança. Favorecem no educando a atitude de observação, a desinibição, o espírito criador, que além de ajudá-lo em seu desenvolvimento emocional, abre perspectiva ao talento revelado para projetá-lo na cultura artística de seu meio. (EBOLI, 1969, p. 63).

Tais características é que levam Rabello a concluir que essa foi uma escola com ideias inovadoras, cujas propostas e realizações estavam à frente do seu tempo no que diz respeito ao ensino das artes e da concepção de educação integral do ser humano. Do ponto de vista do ensino artístico, a escola parque pode ser considerada um empreendimento revolucionário para sua época, principalmente pela oferta de tantas modalidades artísticas em um mesmo ambiente escolar, algumas delas talvez nunca oferecidas antes em escola públicas, como é o caso da expressão corporal (RABELLO, 1992, p. 37). Este fato levou a professora Ana Mae afirmar que “a educação corporal foi realmente uma das armas de Teixeira para

revolucionar a educação na Bahia, que é até hoje o estado brasileiro que mantém a liderança qualitativa no ensino da expressão corporal, dança e teatro." (BARBOSA, 2002, p. 62).

Foi tamanha a grandiosidade do projeto que a professora Marta Saback, de Dança, levanta a questão de que a proposta da escola tenha sido tão bem-sucedida que chegou mesmo a incomodar, razão que pode ter motivado a suspensão das verbas e a descontinuidade na manutenção do CECR, fatores que contribuíram para o declínio das atividades e da escola como um todo. De fato, conforme apontado por Rabello, o declínio da Escola Parque se intensifica a partir do golpe militar, em 1964.

A minha experiência me mostrou que foi muito boa [a experiência da Escola Parque] porque dali saíram crianças que realmente se transformaram e começaram a batalhar para sair dessa estrutura social, daquela maneira de vida, e ganhar um outro espaço; isso foi tão violento que o governo impediu, começaram a tirar verbas, começaram a não patrocinar a reforma da escola, tanto que ela foi se desgastando. (RABELLO, 1992, p. 116).

Com relação à interdisciplinaridade, foi relatado que as áreas do Setor Artístico se uniam prioritariamente para a elaboração de espetáculos a ser apresentados, sem haver, contudo, muita integração com outros setores do grande complexo educacional. Uma das razões que sustentam tal distanciamento era que, naquela época, cabia ao Desenho, mais do que às Artes Cênicas, ser a linguagem integradora, e mais comumente utilizada para articular os demais componentes curriculares.

Aliás, é interessante observar nos relatos de Teixeira (1968), Eboli (1969) e Rabello (1992) o lugar de destaque que ocupava o Desenho no período inicial do CECR, o qual era obrigatório para todos, pois se acreditava que o seu ensino permitiria o desenvolvimento pleno da criatividade, alicerce fundamental de toda criação artística. Assim, as disciplinas do currículo deveriam usufruir das suas benesses, utilizando-o como estratégia para o desenvolvimento de seus conteúdos. Algo semelhante ao que tem ocorrido com o Teatro, que vem obtendo espaço crescente no ambiente escolar, sobretudo por meio de dramatizações, devido a justificativas muito similares: tanto como estratégia para o desenvolvimento das

demais disciplinas, como por ser considerado importante para o desenvolvimento da criatividade.

Almeida (1988) e Rabello (1992) ressaltam que por estarem em acordo com os princípios liberais, havia na concepção geral da escola parque demasiada preocupação com uma educação voltada para a preparação para o trabalho. Outra crítica que se faz, relacionada diretamente ao ensino das artes, é o destaque que se dava à aquisição de habilidades artísticas e à espetacularização do ensino das artes, possibilitando a interpretação de que estas não fossem consideradas como áreas de estudo, uma vez que limitavam o ensino artístico a seus aspectos técnicos e procedimentais. Esta crítica se dá especialmente a partir da proposição triangular, difundida no Brasil pela professora Ana Mae Barbosa, que atribui ao ensino das artes mais do que unicamente a aquisição de habilidades artísticas. Incluem-se, assim, nesse novo pensamento, também outros conteúdos, como a apreciação estética e o estudo e reflexão acerca dos contextos, fundamentos, história e teorias da criação em artes, conhecimentos estes que ampliam o campo dos saberes artísticos e que levam ao reconhecimento das artes como uma complexa forma de conhecimento humano.

Ressalto, portanto, não ser pretensão desta tese sugerir a simples transposição das ideias de Teixeira para os dias atuais, pois qualquer teoria que proponha uma volta ao passado está fadada ao insucesso, uma vez que a realidade é outra, as condições são outras e os tempos são outros. No entanto, não se pode negar a importância e influência que as ideias apontadas possam vir a ter nos dias atuais, razão pela qual compreendo ser necessário abordar a experiência da escola parque, sobretudo quanto ao ensino das artes, pois, ao se falar sobre a inserção do ensino do Teatro na escola pública, é preciso recuperar algumas características deste modelo.

É relevante, por exemplo, o respeito às especificidades no ensino de cada uma das linguagens artísticas, sendo separadas as aulas de Dança, Teatro, Música e Artes Visuais em suas diferentes modalidades, inexistindo, então, a ideia de *polivalência*, advinda com LDB nº 5.692/71, considerada um dos grandes entraves nos dias atuais para a efetivação das aulas de Teatro na escola pública. Mesmo que a integração entre as artes tenha existido apenas nos projetos comuns de

montagem cênica, cada área contribuía de acordo com suas próprias habilidades e competências específicas, em ações interdisciplinares.

Outro aspecto a ser ressaltado é que a garantia para o bom funcionamento do modelo em questão alicerçava-se principalmente na contratação de profissionais habilitados em cada uma das linguagens artísticas, que continuavam em permanente processo de capacitação, por meio de cursos que os mantinham atualizados e em contato com as propostas mais avançadas para a época.

Igualmente relevante era a obrigatoriedade da frequência nas atividades artísticas, consideradas tão importantes quanto as demais atividades do Centro, mesmo que fosse dado ao estudante a opção de se inscrever voluntariamente na oficina artística que mais lhe interessasse, garantindo a todos o direito de participação.

As atividades desenvolvidas pelos alunos que demonstravam gosto pela música, pelo teatro ou pela dança - matrícula aberta a todos igualmente, com aptidão ou sem aptidão - é considerada por eles tão importante como qualquer outro, de classe ou de banco e comércio. É que, além de demonstrações internas, para colegas, professores e famílias, é programa do setor os espetáculos fora da escola. De modo que todo o esforço de participação dos grupos que freqüentam o Setor Artístico, no sentido de fazer arte de boa qualidade, se torna altamente educativo, não só do ponto de vista propriamente artístico, como da disciplina e do civismo. (EBOLI, 1969, p. 58).

Os aspectos educacionais eram despertados nos estudantes ao participarem das atividades do Setor Artístico, ainda que houvesse o predomínio dos contornos práticos das oficinas. Outra importante característica própria da escola parque era que as aulas de artes aconteciam em turno oposto, em horário diferenciado, quando eram formados grupos mistos de trabalho, com alunos de diversas séries das escolas-classe, que tinham mais do que duas horas aulas por semana para desenvolver as atividades teatrais. Situação equivalente acontecia com as aulas de Dança e Música, estabelecendo assim uma carga horária ampliada, com um número diferenciado de alunos inscritos voluntariamente para o trabalho em cada uma das linguagens artísticas.

Por fim, mas não menos importante, outra característica fundamental que garantia o cumprimento dos seus objetivos era o cuidado que o Centro Educacional tinha ao oferecer condições de trabalho para as suas oficinas, com infraestrutura adequada, além de farto material para a realização das propostas de ensino-aprendizagem ali implantadas. De fato, este pode ter sido o grande diferencial nos seus primeiros anos de funcionamento visto que o desmantelar dos ideais adveio com a falta de subsídios para a continuidade dos projetos.

Foi postulado que os altos custos de um tal projeto inviabilizaram a sua expansão (ALMEIDA, 1988). Então, considero pertinente questionar se foram unicamente as razões econômicas ou se, como aventou a professora Marta Saback, não seriam também razões de cunho político e social que dificultaram a expansão de tal proposta. Assim posto, cabe indagar sobre a viabilidade de implantação de projetos que busquem a melhoria do ensino público, sem que alguns de seus problemas basilares continuem sem solução. Quais são as condições físicas, humanas e materiais da escola hoje, especialmente no que tange ao ensino das artes? Quais as proposições? O que tem acontecido, de fato, na realidade das escolas? Responder a estas perguntas é o que almejo nas próximas seções.

Neste sentido, ao mesmo tempo em que se objetiva chamar a atenção para os diferentes interesses e propostas, por vezes conflitantes, que se confluem e se manifestam na realidade do cotidiano escolar, é de se almejar ainda instigar uma reflexão acerca do estado da escola pública e das possibilidades de inserção das artes no ensino básico no cenário atual. Conforme observado, apesar das mobilizações em defesa do ensino das especificidades das linguagens artísticas, a situação se apresenta desfavorável e aquém do desejado, mesmo depois de tantos anos após a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

É perceptível a complexidade do tema, pois muitos são os interesses em jogo e muitas as variáveis que podem interferir, tanto positiva, como negativamente, nos rumos das concepções e experiências educacionais no sistema público de ensino. Ainda assim, acredito que garantir uma educação pública de qualidade a todos os cidadãos é de fundamental importância para se assegurar a formação de uma nação verdadeiramente democrática. Confrontar as proposições legais com a realidade das

escolas e seus sérios problemas pode ser desalentador, mas necessário, na expectativa de assim contribuir para os debates acadêmicos, auxiliando também na busca por novas proposições e investigações que visem à melhoria e transformação positiva da escola pública. Negar os problemas, não ajuda a solucioná-los.

Apesar do "otimismo pedagógico"¹² de Teixeira e de outros importantes educadores e estudiosos do sistema educacional brasileiro, muitos são ainda os problemas crônicos, provocados especialmente pela falta de investimentos e manutenção das escolas públicas. Acredito, no entanto, concordando com Paulo Freire, que "mudar é difícil, mas é possível" (FREIRE, 1996, p.79, 2000, p. 114 e 2001, p. 161) e considero como intenção maior do presente trabalho, contribuir para a efetivação da mudança ao problematizar e refletir, investigar e revelar a situação atual sobre as condições para o ensino do Teatro e das artes na contemporaneidade nas escolas de ensino médio na cidade de Salvador.¹³

2.2 O TEATRO NO ENSINO BÁSICO DA REDE ESTADUAL

12. Termos utilizados por Ana Mae Barbosa (2002, p. 67) e por Marta Carvalho (2007, p. 245) para se referirem ao ideário educacional de Anísio Teixeira.

13. Registro que o período de realização desta pesquisa coincidiu com um momento de transição na rede pública estadual. Um tradicional partido político de esquerda assumiu o governo do Estado a partir de 2006 e, com isso, uma grande expectativa foi criada pelos trabalhadores em educação no sentido de que as mudanças seriam benéficas e as melhorias do ensino público seriam notórias. No entanto, após o primeiro mandato do governado nada significativo aconteceu e as mudanças positivas não ficaram tão evidentes quanto se esperava. Com isso, encontra-se um sentimento de descontentamento e desilusão, especialmente após a greve dos professores, no ano de 2012, com duração de 115 dias, que reivindicava o pagamento do piso nacional dos professores, já aprovado por lei, que desestabilizou o andamento do ano letivo, sem contudo chegar a um resultado satisfatório, segundo o sindicato organizador do movimento, abalando ainda mais as expectativas do professorado. Não é intenção deste trabalho fazer uma avaliação das ações do novo governo, mas sim, fazer um bom trabalho descritivo do momento atual e do contexto no qual foi realizado o levantamento dos dados, que se deu basicamente pelo contato com professores, gestores, coordenadores, alunos e estagiários, pessoas que partilharam suas expectativas e observações sobre o ambiente escolar. A página eletrônica da APLB, sindicato dos professores, foi consultada em diversos momentos ao longo do trabalho para acompanhamento do movimento grevista e pode ser acessado em: <http://www.aplb-sindicato.org.br/estadualeinterior>.

2.2.1 A inserção do Teatro na escola, breve retrospectiva¹⁴

É possível afirmar que as primeiras inserções do Teatro em ambiente escolar ocorreram ainda no período colonial, sob a responsabilidade dos jesuítas, especialmente o padre José de Anchieta, autor de vários autos, escritos em língua portuguesa e também em língua Guarani. Conforme afirma Sábato Magaldi, “as primeiras manifestações cênicas no Brasil cujos textos se preservaram são obra dos jesuítas, que fizeram teatro como instrumento de catequese.” (MAGALDI, 1978, p.16). Com os jesuítas, foram amplamente utilizadas a dramatização e a criação de peças com fins catequéticos e educacionais, provavelmente a primeira experiência de teatro com fins pedagógicos inaugurada no Brasil. “A moral religiosa católica era passada pelas teatralizações, que, interpretadas pelos próprios índios, buscavam facilitar a assimilação da nova cultura de forma *vivenciada*.” (CARVALHO, 1989: 169-170) (*grifo do autor*). Apesar de Santana (2001) e Koudela (2000) destacarem que os fins de tais encenações se limitavam à catequização, estes podem ser considerados como os auspícios do uso instrumental do Teatro em ambiente educacional.

De fato, os jesuítas acabaram sendo fortes influenciadores da educação brasileira, que ainda preserva aspectos da escola tradicional, herança advinda dos tempos da colonização, quando mantinham um ensino dogmático - baseado apenas na visão da Igreja - trabalhado numa perspectiva linear, tendo como referência os pressupostos de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. Mesmo o ensino não sendo mais uma exclusividade da Igreja Católica, nem esteja mais sob a orientação jesuítica, alguns estabelecimentos mantêm sua credibilidade como heranças desse período, tendendo a permanecer tradicionais em alguns aspectos. Na cidade de Salvador, ainda hoje muitos são os colégios religiosos que mantêm o ensino privado, por meio de instituições, como Maristas, Sacramentinas, Salesiano e Antonio Vieira, apesar de escolas laicas terem ganhado espaço no meio educacional.

14. Ressalto que não há o propósito de traçar aqui uma breve evolução da inserção do Teatro e das artes em ambiente escolar, mas sim, de destacar pontos importantes na história que possam favorecer a compreensão do momento atual.

Por muito tempo, no campo do ensino das artes, os currículos valorizaram apenas o ensino de Artes Visuais, prática implantada oficialmente no Brasil no início do século XIX, com a chegada da Missão Francesa, e da criação da Escola Nacional de Belas-Artes (BARBOSA, 1978, p. 16), portanto carregado ainda de uma visão colonialista de importação dos saberes europeus.

The genesis of the artistic teaching happened formally in 1816, with the creation of the School of Sciences, Arts and Employment Profession, and The Imperial Academy of Fine Arts, both in the city of Rio de Janeiro. The literature points out to the prejudices that the artists had to face at that period and the characteristics that marked their teaching practice – on one side the “artist-teachers” ignored the culture that was being unfolded and, on the other hand, they themselves didn’t have the same prestige granted to poets and writers. From that moment on, drawing teaching became relevant in some way in the elementary school, talking for granted the methods that would not take into consideration the native culture and the baroque tradition that was still enduring for two hundred years. (SANTANA, 2001, p. 1-2).¹⁵

Tal situação é de predominância das Artes Visuais, que perdurou, mesmo que tenham sido levadas a cabo iniciativas esporádicas no campo do ensino da Música ou do Teatro. Foi somente a partir da década de 1930, com a difusão dos ideais da Escola Nova, da criação das Escolhinhas de Arte do Brasil e com a experiência da Escola Parque da Bahia, que as artes se inserem efetivamente no ensino primário da escola pública. Durante este período, deu-se de modo espontâneo, e de forma isolada em alguns estabelecimentos de ensino, a prática do Teatro na escola, de acordo com relato de professores e estudantes do citado período, quando passaram a ser comuns em alguns ginásios e colégios as aulas de Arte Dramática.

A partir do golpe militar, em 1964, a prática do Teatro passa a ser considerada perigosa. A censura se fez presente em diversos níveis, motivo pelo qual algumas escolas foram fechadas e seus professores aposentados, como diz

15.A gênese do ensino artístico aconteceu formalmente em 1816, com a criação da Escola de Ciências, Artes e Ofícios e da Academia Imperial de Belas Artes, ambos na cidade do Rio de Janeiro. A literatura aponta para os preconceitos que os artistas tiveram que enfrentar naquele período e as características que marcaram sua prática de ensino - de um lado os "artistas-professores" ignoraram a cultura que estava sendo desenvolvida aqui e, por outro lado, eles próprios não tinham o mesmo prestígio concedido a poetas e escritores. A partir desse momento, o ensino de desenho tornou-se relevante, de alguma forma no ensino fundamental, consolidando métodos que não levavam em consideração a cultura nativa nem a tradição barroca que perdurava por cerca de 200 anos. (Tradução própria.)

Marli Bonome, pesquisadora brasileira do Teatro na Educação, em entrevista concedida a Ricardo Japiassú:

Com a repressão imposta pelo golpe militar de 1964, os movimentos renovadores foram interrompidos. O teatro ficou rotulado como perigoso inimigo público e as aulas de artes dramáticas, nessas escolas, mesmo na década de 70, não eram ignoradas pelo regime militar – que exigia que os textos teatrais trabalhados nessas escolas fossem previamente encaminhados ao Departamento de Censura Federal. Em 1968, escolas foram “invadidas” e “fechadas” e muitos professores aposentados com base no Ato Institucional nº 5 e na Lei de Segurança Nacional. (JAPIASSU, 2001, p. 49-50).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, publicada em 1971, instituiu a Educação Artística como matéria obrigatória do ensino básico, considerada como atividade, uma vez que não havia a atribuição de notas, mas, de contagem da frequência dos alunos, sendo necessário o mínimo de 75% de participação nas aulas para se obter a aprovação. A ideia da Educação Artística era ampla e integrava diferentes modos de expressão, fosse o Teatro, a Música, as Artes Visuais, a Dança, o Artesanato, etc., em uma só disciplina. Assim, foi instituída a *polivalência*, o que significava que um único professor teria que ter o domínio das diversas linguagens, para dar uma iniciação artística generalizada aos alunos em todas elas (PCN-ARTE, 2000, p. 29), situação que perdura ainda em grande parte das escolas da rede pública, apesar das importantes transformações, inclusive legais, ocorridas posteriormente.

Foi nesse contexto [com a adoção da Lei nº 5.692] que o ensino de arte entrou em cena oficialmente na educação brasileira, com o advento da Educação Artística para o ensino de 1º e 2º graus e do curso de Licenciatura em Educação Artística para o ensino superior, nos formatos de duração curta e plena [...] Isso se deu quer pela concepção pedagógica equivocada - a de fusão polivalente das linguagens artísticas, "conceito" que tentava abrigar um ensino pretensamente "interdisciplinar" das artes cênicas, plásticas, música e desenho, ministrado por um mesmo professor, da 1ª a 8ª série do 1º grau - , quer pela inadequação física das escolas ou então pela necessidade que se impôs quanto à improvisação de professores, provenientes das demais disciplinas, para preencher as lacunas criadas pela nova atividade escolar, já que não havia professor qualificado para tal. Formou-se, assim, uma verdadeira confusão que passava pela questão da competência profissional, do enfoque teórico-metodológico, das técnicas e materiais didáticos, como pelo próprio preconceito dos professores das outras disciplinas quanto à incompreensão

da arte como forma de conhecimento, o que infelizmente perdura até hoje. (RIBEIRO, 2009, p. 89).

A partir da década de 1980, com os congressos universitários, os encontros das associações de arte-educadores no Brasil e a ampliação do ensino e pesquisa na área do ensino das artes nas grandes universidades brasileiras, a visão integracionista (junção de diferentes manifestações artísticas em uma única disciplina e por um único professor) passa a ser duramente criticadas como modelo para o ensino das artes.

Também como consequência do processo de redemocratização do país iniciado desde os anos 80 do século XX, é que se estrutura a luta dos arte-educadores para a substituição da LDB nº 5.692/71, por uma outra, com novas regras para o ensino das artes em todo o nível básico. Professores e pesquisadores passam a influenciar, então, os novos posicionamentos, orientações e fundamentação para as propostas de ensino-aprendizagem nas diferentes linguagens artísticas.

A partir de Congressos Nacionais e Internacionais sobre Arte e Educação, organizados pelas Universidades e pela Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil – FAEB (criada em 1987), passou-se então a discutir questões sobre cursos de Arte, nas diversas linguagens artísticas, da pré-escola até a universidade, incluindo a formação de profissionais educadores que trabalhem com Arte. (PCNEM, 1999, p. 170).

Conforme esclarece José Mauro Ribeiro em seu texto *Políticas públicas para e o ensino de Arte no Brasil*, um longo período de discussão e negociação antecedeu a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a de número 9.394, em 1996, na qual é instituída, em seu Artigo 26, parágrafo 2º, a obrigatoriedade do ensino da disciplina Arte.

A construção deste árduo e belo caminho firmou-se através de lutas, debates, experimentações artísticas, pesquisas e, principalmente, pelo movimento organizado dos arte-educadores, iniciado na década de 1980, marcado por inúmeros encontros nacionais, ampliadores de um debate até então restrito às agências formadoras, conselhos, secretarias de educação. (RIBEIRO, 2009, p. 90).

Instaura-se ainda a busca pelo ensino das especificidades das linguagens artísticas, e o reconhecimento da Arte como uma forma de conhecimento humano, fortalecendo a ideia, cada vez mais difundida nas universidades, da importância de um ensino artístico com qualidade e “no mesmo patamar de igualdade com as demais disciplinas da educação escolar” (BRASIL, 1999, p. 170). A referida lei é o instrumento legal de gerenciamento do atual sistema educacional brasileiro.

O ensino de Arte e o empenho pelo respeito aos conteúdos e fundamentos específicos da disciplina têm também como suporte os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os chamados PCNs, que destacam como principal corrente metodológica no que diz respeito ao ensino das Artes a criação, a apreciação e a compreensão de quatro linguagens artísticas, a saber: a Dança, o Teatro, as Artes Visuais e a Música. O Teatro, assim como as demais linguagens, está presente no currículo como um modo de educação artística e estética do educando, visando ao seu desenvolvimento expressivo, estético e cultural (BRASIL, 1999 e 2000).

Importante perceber que a grande problemática que se verifica após a entrada em vigor, já há mais de dez anos, desta “nova” LDBEN, é que nem todos os seus objetivos e ideais, especialmente os que regem o ensino da Arte, foram ainda alcançados ou sequer colocados em prática. Todavia, são exatamente as contradições e as dificuldades que acentuam a distância existente entre o que é proposto legalmente e o que, de verdade, tem acontecido nas escolas que se pretende explorar, debater e descrever nesta tese. Ao apresentar os dados da pesquisa que delineiam um mapeamento do ensino da Arte-Teatro, nas escolas públicas em Salvador, serão abordados aspectos legais e práticos, e levantadas problemáticas secundárias que podem também ser similares e pertinentes à realidade do ensino público em outros Estados brasileiros no que diz respeito à inserção das atividades teatrais nas escolas de ensino médio.

Portanto, hoje é possível dizer que o Teatro é reconhecido como uma forma de expressão e conhecimento humano, característica que lhe é intrínseca desde os primórdios da sua evolução, que existe na sociedade e por isso deve existir na escola. Ao longo das últimas décadas, diferentes justificativas fundamentaram a inserção das artes e do Teatro no ambiente educativo. Autores como Carminda

André (2011), Maura Penna (2001) e Arão Santana (2000) já traçaram uma revisão desses fundamentos, o que é também encontrado nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006). Neles há o reconhecimento de muitas justificativas para a inserção do Teatro na escola, que variaram com o tempo e de acordo com as correntes educacionais (seja tradicional, tecnicista, escolanovista, etc.), e que consideraram como relevantes os aspectos mais psicológicos ou sociais do fazer artístico por evidenciarem a liberdade de expressão, desbloqueio emocional, desenvolvimento da criatividade ou o caráter socializador aos alunos que participassem das aulas. Sem excluir outras características que lhe são intrínsecas, defende-se hoje o domínio da linguagem teatral em uma perspectiva triangular do ensino das artes, como princípio fundante para sua inserção, notadamente no nível médio, última etapa do ensino básico.¹⁶

2.2.2 As artes na estrutura e funcionamento do ensino básico

Explorando um pouco mais o contexto educacional no qual se localiza esta investigação, considero fundamental apresentar a estrutura e funcionamento do ensino básico na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, na tentativa de esclarecer a situação da disciplina Arte e, por conseguinte, da linguagem do Teatro, no âmbito do sistema de ensino público no momento atual. Apresentar a legislação vigente e suas controvérsias - tendo como referência não apenas a literatura sobre a inserção das artes no ensino básico, mas também trabalhando com os dados, pontos de vista e situações revelados durante a pesquisa, que desvelam as práticas comuns no ambiente escolar -, é iniciar igualmente a comparação entre as proposições teóricas e suas realizações, ou a inexistência delas, no cotidiano da escola.

16.A discussão sobre a contraposição entre a corrente essencialista e contextualista do ensino do teatro, apresentada pela professora Ingrid Koudela (1984), e que permeia os fundamentos do Teatro na Educação, foi melhor abordada na minha dissertação de Mestrado, em 2006. Nela chamei a atenção para o texto *Devolvendo Arte à Arte-educação*, de Vicent Lanier, que conclamava o retorno aos fundamentos artísticos do ensino da Arte e não mais a valorização de seus aspectos sociais e psicológicos, razão pela qual esse aspecto não será retomado neste trabalho, que busca, mais do que discutir metodologias e processos criativos na sala de aula, investigar a situação atual do ensino do Teatro na rede pública em Salvador.

Conforme salientado em seção anterior, alguns problemas detectados durante a pesquisa que resultaram na presente tese, antecedem o momento atual e, assim, o termo "crise da educação" pode ser lido em diferentes autores e em se tratando de diferentes períodos da história da educação brasileira. Apesar dos desafios constantes, ou talvez em função deles, a estrutura do ensino básico no Brasil sofreu diversas alterações até chegar aos moldes em que se encontra nos dias de hoje.¹⁷

Do final do século XIX, após a proclamação da República, até meados do século XX, a estrutura de ensino básico no Brasil dividia-se em curso primário, ginásio e secundário (ou colegial),¹⁸ por vezes visto apenas como um preparatório para o curso superior. A partir da década de 1970, com a promulgação da LDB nº 5.692/71, e com a crescente influência dos EUA em vários setores da cultura brasileira, notadamente na Educação,¹⁹ passou a vigorar o modelo em graus: o primeiro grau incluía o ensino primário e ginasial, com oito anos de duração, e o segundo grau era o equivalente ao secundário, com três anos de extensão. A partir da implantação da LDBEN nº 9.394/96, foi adotado o formato de ciclos de ensino com as seguintes subdivisões: ensino fundamental I (antigo primário), ensino fundamental II (antigo ginasial) e ensino médio (antigo secundário), que juntos compõem a educação básica oferecida gratuitamente à população e obrigatória aos jovens. De certo modo, a pré-escola, que já antecedia o ensino primário de modo não obrigatório antes da Lei nº 9.394/96, passa a ser incorporada oficialmente ao ensino básico a partir de 2006, quando houve alteração na redação de alguns

17. Carminda André (2011) observou, a partir da sua atuação enquanto orientadora de estágios curriculares realizados em instituições públicas de ensino, que existe atualmente uma crise de comunicação entre os indivíduos da comunidade escolar, o que leva ao rompimento do contrato social supostamente vigente: "Nem alunos ou professores, nem dirigentes ou coordenadores, nem funcionários ou pais parecem estar de acordo com relação ao que seja o caminho da educação básica no Brasil. Os sinais desta crise podem ser vistos a partir da observação de vários elementos: o espaço físico, o cronograma, as propostas em sala de aula e outros." (ANDRÉ, 2011b, p. 165).

18. No Brasil, os colégios eram estabelecimentos de ensino que ofereciam o curso preparatório para o acesso à universidade, semelhante ao secundário e, com isso, passou a ter um sentido equivalente, sendo comum encontrar os termos colegial e secundário se referindo ao mesmo estágio de ensino. Já nos países anglo-saxões, o termo *college* equivale ao curso superior brasileiro.

19. Durante as décadas de 1960 e 1970 foram assinados diversos acordos entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development (USAID)* dos Estados Unidos, conhecidos como MEC-USAID, objetivando o apoio técnico e financeiro à educação brasileira. Estes acordos são controversos por configurarem uma educação voltada para os interesses industriais e técnicos das grandes empresas estadunidenses. Consulta a: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm. Acesso realizado em 03/01/12.

artigos da LDB, passando, então, o ensino fundamental a ter nove anos de duração, com matrícula obrigatória dos alunos a partir dos seis anos de idade.

Uma tendência fortalecida no Estado da Bahia desde esta nova lei promulgada em 1996, foi a distribuição e gerência dos ciclos entre as instâncias municipal, estadual e federal. O ensino fundamental I e II passou a ser de maior responsabilidade dos municípios, o ensino fundamental II e, principalmente o ensino médio seriam oferecidos pela rede estadual de ensino, e a educação superior (antigo terceiro grau), ficaria a cargo do governo federal. Tal regra não é consensual, fato que se revela na existência de escolas municipais que oferecem as primeiras séries do ensino fundamental II e na grande quantidade de escolas mistas, com ensino fundamental II e médio, existentes na rede estadual de ensino, ao menos na capital do Estado.

Não houve alteração na extensão do ensino médio, que, atualmente, consta de três anos nos cursos chamados de Formação Geral, podendo ter duração diferenciada em cursos técnico-profissionalizantes. Um grande dilema de identidade existente para este ciclo final do ensino básico diz respeito a qual deve ser a sua maior característica: se de caráter formativo e genérico, visando à preparação para o trabalho e para a cidadania desta faixa etária independente de outros fins; se de manutenção do seu caráter preparatório, como um meio de acesso aos cursos superiores, ou se deve ser técnico-profissionalizante, oferecendo maiores oportunidades de trabalhos aos jovens estudantes, tendo em vista, principalmente, o argumento de que o corpo discente da rede pública é substancialmente constituído de estudantes de baixa renda, que deveriam ser melhor preparados para o mercado de trabalho e não para a formação universitária, já que este não é o objetivo final de muitos dos estudantes.²⁰ A legislação vigente, cabe esclarecer, rege que a

20. No seu texto *A escola secundária em transformação*, Anísio Teixeira já levantava apontamentos sobre o excessivo caráter teórico desse nível de ensino, algo que o distanciava da vida além dos muros da escola e das necessidades práticas da existência, indicando uma nova pedagogia que objetivava a formação humana do jovem em respeito às suas aptidões (TEIXEIRA, 1976, p. 143-159). Outra controvérsia aponta para uma distinção entre cursos preparatórios para as classes mais abastadas financeiramente, que intentam adentrar na universidade, e os cursos técnico-profissionalizantes para as camadas menos favorecidas economicamente. São questões não aprofundadas neste trabalho, mas que são importantes para a compreensão dos rumos das discussões envolvendo o ensino médio e levantam a questão do lugar que as artes ocupariam nestas diferentes perspectivas.

orientação para o trabalho e para a continuidade dos estudos esteja presente em todas as etapas da educação básica.

As problemáticas apontadas tangenciam as discussões a respeito do ensino médio e estabelecem uma relação direta com os modos de inserção das artes e, conseqüentemente, do Teatro neste nível de ensino. Os argumentos que fundamentam tais concepções podem ser determinantes no direcionamento dos programas e currículos escolares no caso dos cursos de Formação Geral ou preparatórios para o vestibular, e podem levar à total exclusão do ensino das artes, no caso dos cursos profissionalizantes. Do ponto de vista do ensino das artes, quando se assume o modelo "curso preparatório" dever-se-ia considerar uma questão importante, que se refere à exigência de provas de aptidão específicas para cursos de formação superior em artes. É de se deduzir que por tal razão seria competência também do ensino médio, por meio da disciplina Arte, prover uma base sólida aos alunos interessados em ingressar nos cursos superiores relacionados a essa área.

À propósito, acredito que um tal encaminhamento voltado para os vestibulares específicos em artes só viria a acentuar os problemas ora apresentados, especialmente o da falta de professores com habilitação nos cursos específicos, seja na área de Música, Teatro, Dança ou Visuais. Por isso, recordo que a presente tese delimita-se a tratar da situação em que se encontra a Arte -Teatro no Ensino Médio do atual sistema de ensino brasileiro, cuja orientação está voltada para a formação geral do estudante, mesmo que este mantenha uma forte ênfase de preparação para o acesso ao ensino superior, porém tratando apenas dos conteúdos gerais abordados concursos vestibulares e Enem, não se referindo a cursos profissionalizantes, nem a preparatórios específicos.

Assim, compreendo que a principal problemática para a inclusão do Teatro e das artes nos cursos de Formação Geral do nível médio após a promulgação da nova LDB nº 9.394/96, há mais de uma década, está ligada à complexidade da situação estabelecida a partir da proposição legal que oficializa o ensino das especificidades de cada uma das linguagens artísticas propostas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, as quais devem ser ministradas em uma única disciplina chamada Arte.

A partir da problemática central, apresentam-se outros questionamentos motivadores desta pesquisa, uma vez que pretendo constatar se foram implementadas, a partir da nova Lei, melhorias e transformações na infraestrutura física e material das escolas para receber e possibilitar o ensino das linguagens artísticas em suas especificidades. Outra pretensão é a de verificar se houve uma renovação no quadro do magistério para atender às novas demandas que o ensino destas linguagens necessitaria. Pois, compreendo que, caso não tenham sido levadas a cabo nas escolas algumas adaptações necessárias para a efetivação das novas propostas legais, maior será a dificuldade em executá-las apropriadamente, o que aumenta a distância entre o legal e o real.

O ponto de partida, então, é o pressuposto de que a partir da implantação da nova LDB, em 1996, vislumbrou-se a perspectiva de que ocorreriam mudanças em relação ao ensino das artes na educação básica brasileira, respeitando-se, a partir dessa ocasião, as especificidades de cada linguagem artística propostas pelos PCNs, em um formato de ensino diferente do modelo *polivalente*, implantado com a Lei nº 5.692/71. Uma hipótese desta investigação considera que na prática, o antigo modelo não foi tão facilmente superado, por razões diversas, mas a pesquisa de campo e o levantamento sobre o ensino do Teatro apontam a falta de concursos que respeitem as formações específicas e o despreparo das escolas para receber e oferecer as atividades artísticas, como os fatores que mais influenciam o não cumprimento das novas propostas para o ensino das artes. Deixo claro que o entendimento do despreparo das escolas refere-se à falta de infraestrutura e de material adequados, bem como a ausência de capacitação dos gestores educacionais e coordenadores pedagógicos para lidarem com a nova visão das artes na escola.

Como afirma Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da autonomia*:

O professor tem o dever de dar aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica. (FREIRE, 1996, p.66).

Já Antoni Zabala, em seu livro *A prática educativa: como ensinar* (1998), ressalta a necessidade de ser oferecida uma infraestrutura básica de trabalho, como condição *sine qua non* para o bom desenvolvimento de propostas pedagógicas e educacionais em qualquer ambiente escolar. O autor, de fato, especifica que são três os requisitos fundamentais para o bom desenvolvimento do trabalho educacional: os tipos de agrupamentos, o espaço e o tempo das aulas. A organização de tais itens é considerada como primordial e reveladora da proposta educacional de uma escola, seja ela tradicionalista ou não. Zabala expõe, então, o que considera como tradicional com relação às disciplinas convencionais do núcleo comum:

Uma vez que a forma de ensino é transmissora e uniformizadora, os tipos de agrupamentos podem se circunscrever às atividades de grande grupo. Pelo mesmo motivo, a distribuição do espaço pode se reduzir à convencional de uma sala de grupo, com uma organização por fileiras de mesas ou classes. Quanto ao tempo, não é necessário adequá-lo a outros condicionantes à parte dos organizativos; portanto, é lógico estabelecer um módulo fixo para cada área com duração de uma hora. (ZABALA, 1998, p.48).

Assim posto, é possível afirmar que grandes grupos de alunos, alinhados em fileiras, em pequenas salas, com uma ou duas horas-aula semanais para cada disciplina, como disposto nas escolas públicas, pode ser considerado compatível com o ensino das disciplinas tradicionais, porém totalmente inadequados para o desenvolvimento dos conteúdos específicos de linguagens artísticas, como a Música, o Teatro, a Dança e mesmo para muitos trabalhos em Artes Plásticas. Todavia, em tal ambiente é fácil perceber como as Artes Visuais, especialmente o Desenho, pode melhor se adaptar à situação descrita, podendo ser este um dos fatores que mais contribuam para a sua predominância no panorama do ensino das artes no ensino básico.

No que se refere especificamente ao ensino do Teatro, pesquisadores como Paulo Pereira (1999), Ricardo Japiassú (2001), Maria Eugênia Millet (2002) e Célida Mendonça (2009) desenvolveram suas investigações também em ambientes educacionais da rede pública de ensino e apresentaram conclusões semelhantes, como, por exemplo: que existem boas ideias a ser colocadas em prática, mas que a

dura realidade de funcionamento das escolas não facilitam a implantação e o pleno desenvolvimento de bons projetos artístico-pedagógicos. É Flávio Desgranges, em seu livro *Pedagogia do espectador* (2003), que reforça a necessidade de condições adequadas para a realização das aulas de Teatro:

Em nossas instituições, tornam-se fundamentais os seguintes requisitos: a presença do professor de teatro e a inclusão da disciplina no currículo não sejam para “escolarizar” o teatro, aprisionando este àquele; as aulas de teatro nas escolas sejam um espaço de respiro, de diversão sim (mas não necessariamente de recreação); os espaços oferecidos para essas aulas e a quantidade de alunos por sala ofereçam mínimas condições de trabalho aos educadores; os professores de teatro não sejam somente transmissores de conteúdos ou meros repetidores de jogos conhecidos, mas principalmente “despertadores” ou propositores de efetivas experiências artísticas; as aulas de teatro sejam uma porta aberta, tanto para o teatro contemporâneo como para o mundo lá fora, um espaço imaginativo e reflexivo, em que se pensem e inventem novas relações sociais, dentro e fora da escola. (DESGRANGES, 2003, p. 72).

Atrela-se, assim, forma e conteúdo, condições adequadas e desenvolvimento das propostas legais para o ensino teatral, pois muitas são as variáveis podem interferir no funcionamento das atividades artísticas e pedagógicas na escola.²¹ Criar boas condições de ensino deveria ser tão importante como elaborar Leis, pois estas são os pilares de sustentação para o desenvolvimento das propostas pedagógicas contidas nas orientações oficiais, como versam os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* (1999, p.75-80).²²

A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem, os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os valores

21.Vale esclarecer que não se pretende usar desses argumentos para justificar o não comprometimento do professor com seu trabalho em sala de aula; ao contrário, a ideia é que essas condições sejam conquistadas a partir do seu empenho e dedicação ao bom exercício da profissão, o que, aliás, foi a motivação e realização apresentada na dissertação de Mestrado intitulada *Práticas teatrais no ensino médio: dez anos de oficina de teatro no Colégio Manoel Novaes*. Nela as ideias foram mais aprofundadas e corroboram com os dizeres do professor Sérgio Farias quando afirma que as boas condições para o ensino-aprendizagem em teatro não serão simplesmente concedidas, elas terão que ser conquistadas (FARIAS, 2008, p. 28).

22.E, de fato, a nova LDB prevê em seu Artigo 61, que: "Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes", dentre outros itens, as "VI – condições adequadas de trabalho." (BRASIL, 2011).

estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: sensibilidade, igualdade e identidade. (PCNEM, 1999, p.75).

A falta de condições adequadas de trabalho é uma constante na rede estadual, na qual corpo docente, alunos e direção da escola deveriam se unir em busca de soluções que garantissem o bom funcionamento das aulas. Todavia, muitas vezes, o professor, especialmente o de Arte, é uma voz única dentro do ambiente escolar, faltando-lhe a compreensão e suporte por parte da administração da escola e da Secretaria de Educação. Assim, corrobora-se a constatação de Ricardo Japiassú sobre a realidade das escolas públicas quando de sua pesquisa de Mestrado:

Na rede pública, não é difícil constatar que o gerenciamento autoritário das unidades de ensino, a carência de espaços adequados para o trabalho com as artes, a superlotação das classes, as instalações escolares precárias e os baixos salários pagos aos trabalhadores da educação têm afugentado a competência profissional (isso não só com relação ao ensino das artes). Contudo, por outro lado, as pressões sociais e políticas da economia de mercado em processo de globalização e automação crescentes passaram a exigir a formação multilateral do educando, sinalizando a valorização do teatro e das artes na escolarização dos sujeitos. (JAPIASSU, 2001, p. 53).

Importante salientar aqui uma crítica com relação às alterações propostas pela LDBEN nº 9.394/96, no sentido da necessidade de criação de condições adequadas para que sejam garantidas a aplicabilidade das mesmas, caso contrário, corre-se o risco das ideias, por melhores que sejam, não se concretizarem plenamente. Situação como esse parece ser uma situação recorrente na história da educação brasileira, como se pode verificar nos escritos de Ana Mae Barbosa, no livro *Teoria e prática da Educação Artística*, que já havia afirmado quando da entrada em vigor da antiga Lei nº 5.692, de 1971 que:

Talvez a distância que separa a bela Lei de Diretrizes e Bases da crua realidade da práxis do ensino das artes seja exatamente o espaço que ocupam as dúvidas e incertezas, por ainda faltarem mecanismos precisos de implantação e sustentação que garantam a sua plena aplicabilidade. (BARBOSA, 1975, p.111).

Apesar de ter sido escrito há mais de trinta anos, a constatação citada está afinada com o momento presente, pois ainda continua a existir uma grande carência ou uso adequado de recursos e ações precisas para que se dê a implantação e aplicação da nova legislação, o que acarreta a falta de condições para que o professor possa ministrar suas aulas. No caso específico do ensino das linguagens artísticas no nível básico, pode significar até mesmo a ausência de professores devidamente habilitados para a nova concepção da disciplina, situação esta que faz com seja retardada a sua ampla transformação e adequação aos parâmetros legais. Assim, e conforme visto na subseção anterior, é possível perceber a Educação como uma área que historicamente tem sido relegada ao seu próprio destino, apontando para o entendimento de que levar-se-á ainda um longo período até que sejam alcançadas as condições desejadas para que a Educação possa vir a ser verdadeiramente democrática e de qualidade, obrigatória e acessível a todos.

Com tal contexto, para melhor compreensão da discussão que cerca o lugar do Teatro como integrante da disciplina Arte na atual estrutura e funcionamento da educação pública no Brasil, é preciso retomar a controversa questão da tentativa de superação da *polivalência*. Portanto, se durante a vigência da LDB nº 5.692/71 as aulas de Educação Artística, ministradas por um único professor,²³ tinham por objetivo dar uma iniciação generalista em diferentes linguagens artísticas, de acordo com a nova proposição legal, a partir de 1996, deveriam ser oferecidos espaços e condições para que fossem respeitadas as especificidades de cada uma das linguagens em artes propostas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a saber: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Audiovisual no nível médio, que são, desde então, os conteúdos que compõe a disciplina Arte. Desse modo, para que pudessem ser desenvolvidas nas escolas, seria preciso também valorizar a formação específica

23. Faz-se necessário ressaltar que quando da promulgação da lei nº 5.692/71, não havia professores capacitados para implantação da mesma, tendo sido então, criados, a partir da sua publicação, habilitações curtas em Educação Artística, que forneciam uma introdução à Música, às Artes Plásticas e Cênicas, e que podiam ser complementadas com as habilitações plenas, nas quais o licenciando cursava um ano a mais aprofundando conhecimentos em apenas uma das áreas artísticas. Porém, quando da implantação da Lei nº 9.394/96, já existiam cursos de licenciatura plena em cada uma das linguagens artísticas previstas nos *Parâmetros Curriculares*, bastando a sua incorporação ao sistema público por meio de concursos específicos, conforme evidenciam os estudos do professor Arão Santana apresentados em *Teatro e Formação de Professores* (SANTANA, 2000).

dos professores em cada uma das linguagens; porém, no texto da Lei não é explicitado como se daria a inserção das diferentes linguagens artísticas em única disciplina, o que tem provocado diferentes interpretações, que acabam por emperrar a transformação efetiva do ensino das artes nas escolas.

Ainda nos dias de hoje, por exemplo, conjectura-se que na maioria das escolas públicas no Estado da Bahia prevalece o antigo modelo *polivalente*, vinculado à LDB nº 5.692/71, com forte predominância das atividades de Artes Visuais. Professores com formação em qualquer uma das linguagens, Teatro, Música, Dança e Artes Visuais, estão habilitados a ministrar aulas da disciplina Arte, sem, no entanto, haver uma regulamentação na distribuição das linguagens dentro do currículo o que, conseqüentemente, gera uma demanda inadequada por professores específicos de cada uma delas.

Outro fator agravante: dos professores que assumem a disciplina Arte, muitos são de outras áreas do currículo (História, Matemática, etc.), que passam a dar aulas dessa matéria por não conseguirem completar a carga horária de trabalho nas disciplinas de origem. Em escolas da periferia da cidade e, principalmente, no interior do Estado, a situação é ainda mais grave, conforme informado²⁴ por uma técnica da equipe do ensino médio da SEC/Bahia responsável pelo setor de Artes.²⁵

É preciso reconhecer que essa controvérsia está fortemente relacionada à escolha do nome atribuído à matéria que atualmente compõe a grade curricular do ensino básico, conforme redigido no artigo nº 26 da LDBEN nº 9.394/96: “O ensino *da arte* constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (GROSSI, 1997, p.27).²⁶ Por estar contido na lei, o nome da matéria foi alterada para Arte, passando a designar toda prática artística na escola básica que vise ao desenvolvimento cultural dos educandos e o domínio de habilidades e competências nessa forma de conhecimento humano.

24. Entrevista realizada em 20 de setembro 2006, período de realização da pesquisa para o Mestrado.

25. As Secretarias de Educação e Cultura funcionavam de modo integrado apesar de terem sido separadas em 1987, voltaram a se unir entre 1991 e 1994, dando origem à sigla SEC, que se perpetua até os dias de hoje, mesmo com uma nova separação ocorrida a partir de 1995.

26. Este artigo continua válido também na versão atualizada da LDB nº 9.394/96, 6ª edição, publicada em 25/10/2011, tendo sido acrescido “especialmente em suas expressões regionais” ao texto original, conforme pode ser acessado em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7

É grande a contenda causada por um nome único, Arte, que pretenda designar, no mínimo, as quatro diferentes linguagens artísticas, sem dar maiores explicações sobre como elas ocupariam um mesmo espaço físico-temporal na sala de aula. Um impasse que contribui para a perpetuação do antigo modelo *polivalente*, uma vez que não se encontram medidas concretas para a sua superação.

Apesar de Ricardo Japiassú, em seu livro *A linguagem teatral na escola* (2007, p. 62), considerar como redundante um exame do tratamento dispensado aos documentos oficiais, acredito necessária a retomada de tal discussão específica. As proposições legais, quando em contraponto com a realidade de muitas escolas públicas no que se refere ao ensino da Arte-Teatro, continuam mais no plano das ideias do que da sua efetiva implantação, cuja efetivação fica comprometida como uma luta em construção e com a qual pretende-se contribuir positivamente neste trabalho de doutoramento.

Foi o próprio Japiassú quem, em seu livro *Metodologia do ensino do Teatro* (2001), destacou um incidente ocorrido durante os debates que antecederam a promulgação da referida Lei. Na ocasião, o senador Darcy Ribeiro, invocando a inconstitucionalidade de alguns pontos da elaboração do documento em andamento, interrompeu a discussão democrática que ora era travada na Câmara Federal - contando, inclusive, com a participação de entidades ligadas ao ensino das artes, como a Faeb (Federação dos Arte-Educadores do Brasil) e lançando um parecer, o de nº 30/96, aprovado pelo Senado Federal em 14 de fevereiro de 1996 - pôs fim à contenda, encerrando a possibilidade do amplo debate. A redação final da Lei ficou comprometida. O autor salienta ainda que:

O fato de constar no parágrafo 26 do texto da nova LDB a expressão "ensino da arte" sem o 's' faz com que sejam possíveis diferentes leituras de seu significado. O duplo sentido, no caso, pode significar tanto ensino das artes plásticas ou visuais como ensino das diversas formas de expressão e linguagens artísticas. (JAPIASSU, 2001, p.52).

O texto que descartaria a possibilidade de qualquer mal entendido era anterior ao proposto pelo senador Darcy Ribeiro, e esclarecia no seu Artigo 33, 2º parágrafo, que: "entende-se por ensino de arte os componentes curriculares

pertinentes às artes musicais, plásticas, cênicas, desenho e demais formas de manifestação artística." (FERRAZ e FUSARI, 1993, p.28). Porém, a exclusão do referido importante artigo, retirou a clareza de quais seriam as linguagens artísticas que devem ser obrigatoriamente, trabalhadas nas escolas de ensino básico, o que têm provocado algumas controvérsias, justificando, por exemplo, a possível exclusão do ensino do Teatro e da Dança em sala de aula.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* - que referendam o reconhecimento das linguagens artísticas que devem ser os componentes curriculares da disciplina Arte - apresentam os objetivos, conteúdos e as propostas metodológicas a serem desenvolvidas em cada uma delas, desde o ensino fundamental até o ensino médio. Neles é apresentada, de forma indiscutível, a proposta de fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes, o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas. "Esse fortalecimento se faz dando continuidade aos conhecimentos de arte desenvolvidos na educação infantil e fundamental em **música, artes visuais, dança, e teatro**, ampliando saberes para outras manifestações, como as **artes audiovisuais**." (PCNEM, 1999, p.169) (*Grifos dos autores*).

Além dos *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio*, de 1999, e das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, publicada em 2006, o Estado da Bahia também publicou, em 2005, suas próprias orientações para o ensino de todas as áreas de concentração e disciplinas do ensino médio, inclusive Arte, cuja inserção se dá no campo das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Em linhas gerais o teor do documento é semelhante aos documentos nacionais, propondo a sensibilização estética do estudante, respeitando a proposta triangular de ensino da Arte, com ênfase na prática e recepção artísticas, e em respeito à diversidade das matrizes culturais do Estado, adequando-se à nova legislação no que diz respeito ao estudo da cultura afrodescendente e indígena no ensino básico brasileiro.

A compreensão da Arte como linguagem universal de comunicação humana e expressão de sua sensibilidade, torna qualquer ser humano uno com seu tempo e amplia seus espaços de atuação. Com essa base no Ensino Médio, o estudante teria a opção de prosseguir seus estudos em Arte no Ensino Superior, se esse fosse o seu desejo. Para concretizar essa ideia de arte mais socializada, **a escola deveria estimular o estudo, à prática da criação e à produção de obras em todas as áreas de expressão**

artísticas conhecidas, como a música, dança, artes visuais e teatro, eleitas como facilitadoras da iniciação dos estudantes na "leitura" e compreensão artísticas. Essas formas de expressão - entre muitas outras que poderiam ser utilizadas, como a fotografia, a arquitetura, o artesanato, as artes gráficas e computacionais - tornam-se, assim, responsáveis pelo estudo dos princípios **da evolução, da produção e da apreciação** da obra artística. (BAHIA, 2005, p. 127) (*grifos dos autores*).

Entretanto, ao longo do documento é profusamente utilizado o termo ensino de Arte ou artes, o que pode conferir um caráter generalista a suas proposições, podendo ser entendido como um reforço à visão *polivalente* da disciplina e não o contrário.

A indicação de que várias linguagens artísticas, dentre elas o Teatro, devem estar presentes no currículo escolar da Educação básica pode ser encontrado quando da leitura de três outros artigos, na própria Lei nº 9.394/96, que ampliam o sentido de *arte* para *artes*. Destaco dois trechos, sendo o primeiro, a seção III, art.32, item II, que versa sobre uma das funções específicas do ensino fundamental como sendo: "[...] a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, **das artes** e dos valores em que se fundamenta a sociedade." (*grifo próprio*). Já o segundo ponto importante, que reproduzo por ser esclarecedor, consta da seção IV, art.36, item I, versa que o ensino médio:

[...] destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e **das artes**; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício de cidadania. (BRASIL, LDBEN 9.394/96) (*grifo próprio*).

Apesar das sinalizações, o termo designado para nomear a disciplina ficou apenas Arte, já que o artigo que anulava qualquer possibilidade de dúvida interpretação não permaneceu na nova legislação. Desse modo, há que se concordar com Ricardo Japiassú quando este comenta que:

Ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais sinalizem o sentido da especificidade das formas de expressão artísticas abrangidas pela expressão arte, neste caso artes, a reconstrução do espaço das artes na

educação básica nacional permanece um desafio. (JAPIASSU, 2001, p.52-53).

O desafio a que se refere o autor é o de efetivar o ensino das especificidades de cada linguagem artística na escola pública, que permanece um impasse, visto que diferentes áreas artísticas devem ocupar um mesmo lugar, a disciplina Arte. Em tal contexto, convencer alunos, colegas, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e até mesmo técnicos da Secretaria de Educação, que alegam desconhecimento das orientações ou tendem por uma interpretação diferenciada da legislação em vigor, pode se tornar uma tarefa árdua e solitária para o professor de uma única linguagem específica que assuma a disciplina.

Partindo do princípio de que não há conhecimento neutro, analisamos os posicionamentos que os professores de teatro assumem ao adotar essa ou aquela metodologia. E por que enfatizar esse ponto de vista? A reflexão sobre a maneira com que tais metodologias são executadas no contexto de crise do ambiente escolar gerou uma imagem, uma cena que afetou nossas reflexões: é *uma cena de guerra*. Nela não há dispositivos legais que cubram todas as situações. O que é crime na guerra? (ANDRÉ, 2011, p. 209).

O contexto acima, apresentado por Carminda André, em seu livro *O teatro pós-dramático na escola* (2011), configura a situação enfrentada por professores ou estagiários de Arte que procuram instaurar novas práticas teatrais no ambiente escolar, especialmente as baseadas na cena pós-dramática contemporânea, fundamentando-se na "ausência de dispositivos legais", que sustentem a inserção do ensino do Teatro na escola pública. A observação da "cena de guerra" advém da atuação de André como professora da disciplina Prática de Ensino e do acompanhamento dos estágios curriculares dos licenciandos em Teatro na universidade em que leciona, a Unesp.

Em 2001, foi publicada uma coletânea de textos, sob a coordenação da professora Maura Penna, intitulada *É este o ensino da arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*, na qual foram levantadas questões relacionadas às proposições legais para o ensino das artes

para os níveis fundamental I e II da Educação básica brasileira. Os textos que compõe a aludida obra têm como referência os parâmetros que definem a educação brasileira. Lançado pouco tempo após a publicação dos próprios documentos oficiais, já era reconhecido o fato de que existiam “muitas incertezas a respeito das condições materiais e humanas para a efetiva implantação de suas propostas, pois há questões cruciais não definidas como a qualificação do professor que deverá realizar os Parâmetros para Arte em sala de aula.” (PENNA, 2001, p.13).

Em outra publicação citada por Penna, um documento da Abem (Associação Brasileira de Educação Musical), também pode-se ler a recomendação da realização de uma ampla discussão das propostas contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e sobre a sua viabilização. Apesar da obra *É este o ensino da arte que queremos?* referir-se unicamente ao ensino fundamental, entendo que a proposta de uma contínua reflexão sobre os *Parâmetros nacionais* e sobre sua real implantação nas escolas, não só é ainda necessária, como é indispensável para o desenvolvimento do debate sobre a inserção do ensino do Teatro nas escolas públicas brasileiras. É nesse sentido, inclusive, que a presente tese objetiva colaborar, ou seja, por meio das discussões apresentadas procuro manter vivo o debate que, longe de estar no seu final, apresenta-se em franco processo de desenvolvimento. Aliás, como Penna (2001) salientou, os próprios PCNs alertam para o fato de que são atemporais e, conseqüentemente, estão em construção e necessitam de uma periódica avaliação e revisão, com a qual procuro também contribuir.

O que foi observado nas análises realizadas por Penna e sua equipe de colaboradores, é que com a nova Lei de Diretrizes e Bases fica garantida a obrigatoriedade do ensino da Arte e o reconhecimento desta como uma área do conhecimento, havendo também a distinção entre as especificidades de cada uma das linguagens artísticas propostas. Já era reconhecida a possibilidade de existir um grande “descompasso entre a realidade das escolas e a renovação pretendida pelas instâncias regulamentadoras e pelos trabalhos acadêmicos” (PENNA, 2001, p. 32), o que seria provável que ocorresse, até mesmo devido ao curto espaço de tempo que distanciava a publicação de Penna do lançamento das novas propostas.

O que a presente pesquisa revela, entretanto, é a perpetuação do descompasso, especialmente devido à omissão do Estado na contratação de professores especialistas para as linguagens artísticas propostas nos documentos oficiais; pela escassez de cursos de atualização para os gestores e coordenadores das escolas lidarem com as novas propostas curriculares; e pela carência de infraestrutura adequada para a realização das atividades artísticas. Ainda assim, não posso deixar de admitir a importância dos PCNs para o reconhecimento das especificidades dos conteúdos artísticos. A autora mesmo salienta que:

Tal tendência contrapõe-se ao esvaziamento de conteúdos gerado por práticas pedagógicas centradas em um fazer artístico sem orientação, em nome da espontaneidade criativa, práticas estas que por muito tempo foram dominantes na área, sob as bandeiras da arte educação, e que ainda podem ser encontradas em muitas salas de aula. (PENNA, 2001, p.43).²⁷

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, seguindo a mesma estrutura dos *Parâmetros* para a Arte no ensino fundamental, orientam o ensino-aprendizagem, no âmbito das artes, atrelado à proposta triangular, com seus três eixos norteadores: a produção, apreciação e contextualização. Os eixos estão assim expressos:

Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais) analisando, refletindo e compreendendo os diferentes processos produtivos, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações socioculturais e históricas. (PCNEM, 1999, p.174).

Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a sua fruição quanto a análise estética, conhecendo, analisando, refletindo e compreendendo critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, psicológico, semiótico, científico e tecnológico, dentre outros. (PCNEM, 1999, p. 177).

27. Por essa razão é que se tem optado pela utilização do termo Teatro na Educação ao invés do vago conceito teatro-educação, passível de estar atrelado às mesmas ideias espontaneístas citadas por Penna.

Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações da arte – em suas múltiplas linguagens – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica. (PCNEM, 1999, p. 179).

Tanto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, quanto nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* há o destaque para a relevância da formação dos professores para garantir a aplicabilidade das propostas acima citadas e, conseqüentemente, a qualidade do ensino de artes nas escolas. Claro que é de se admitir também a importância das boas condições de ensino, sem as quais não se desenvolveriam os conteúdos previstos. Pensamento este que vai ao encontro das proposições de Antoni Zabala e de Anísio Teixeira, que, ao executar suas ideias educacionais na escola parque, reconheceu a necessidade de se assegurar o espaço adequado, o tempo de aula e o número de alunos que favoreciam o desenvolvimento das atividades artísticas.

Convém ressaltar que, para efetivar esse ensino de qualidade, seria imprescindível um **programa de formação continuada para os profissionais de educação, da disciplina Arte**, e mais especificamente, maior atenção às condições de trabalho, que, em alguns casos, são muito precárias. Devemos reunir o máximo de esforço para suprir os recursos necessários, tanto materiais quanto didático-pedagógicos, para que o ensino da Arte cumpra verdadeiramente sua missão de formar e educar. (OCEEM, 2005, p. 126) (*grifo dos autores*).

Assim, a pergunta que surge é: devemos, quem? Professores do ensino básico, das licenciaturas no ensino superior, gestores, estudantes, poderes públicos? Quem são os responsáveis pela infraestrutura física e material para que as aulas se desenvolvam satisfatoriamente em Arte? Todos nós? Por acreditar que esta é uma luta em processo, entendo a necessidade de não deixar que caiam na obscuridade as discussões sobre a escolarização do Teatro e da sua inserção no ensino formal. Mesmo com o avanço das proposições e a suposta abertura que os documentos oficiais dão para sua efetiva disseminação nas escolas públicas, não se pode fugir da urgência que demandam algumas destas questões, deixando-as à mercê dos encaminhamentos pretendidos apenas pelos gestores ou coordenadores pedagógicos, que em alguns casos, chegam a desconhecer a obrigatoriedade do

ensino das artes e o respeito às especificidades das linguagens artísticas. Do contrário, contribui-se para criar uma sala de aula falaciosa, no caso do ensino do Teatro.

Criar condições para que se desenvolvam os conteúdos teatrais é tão urgente quanto a capacitação dos professores para a sua implantação. No caso do Teatro, como ele adentra oficialmente nas escolas de ensino médio como uma das linguagens da disciplina Arte, é ainda importante retomar a discussão sobre a implicação da nomenclatura destinada à matéria e sobre a inexistência do detalhamento na Lei de como as linguagens artísticas propostas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, se consumam na sala de aula.

Um desdobramento desse aspecto diz respeito ao fato de que o termo Arte é usado frequentemente para designar unicamente as Artes Visuais, em detrimento das demais linguagens artísticas, o que aumenta a confusão na busca pela caracterização da nova disciplina.²⁸ No entanto, a conotação vem por corroborar a realidade, pois existe mesmo a supremacia do ensino das Artes Visuais no ensino básico, desde os tempos da antiga Lei nº 5.692/71, quando das aulas de Educação Artística. Ocupando lugar de destaque nas Artes Plásticas estava o Desenho Geométrico que, apesar de não mais integrar o rol de conteúdos programáticos para a nova disciplina Arte, ainda está presente como um importante conteúdo da matéria em algumas escolas, conforme atestam os dados, que serão apresentados na segunda parte deste trabalho. Algo de bom a ser dito é que no senso comum, a disciplina tem sido chamada, muito mais comumente de Artes, do que de Arte, o que pode dar um sentido mais amplo ao seus conteúdos e significados.

Outra controvérsia gira em torno não apenas do nome da disciplina, mas também com relação à nomenclatura dada ao trabalho com Teatro no ambiente escolar. Um termo para as atividades teatrais, que estaria historicamente de acordo com a tradição do teatro na escola, seria *Arte Dramática*, mas esse título poderia levar a uma interpretação equivocada, direcionando o objetivo da disciplina unicamente para a formação do ator profissional. Richard Courtney, no seu livro

28. Não apenas no senso comum se dá o uso desta generalização, visto que, por exemplo, o livro da Coleção Primeiros Passos chamado *O que é Arte* (1981), escrito por Jorge Coli, trata também apenas das Artes Visuais.

Jogo, teatro e pensamento, usa a expressão *Educação Dramática*, mas numa proposta em que toda a Educação seria repensada a partir das atividades teatrais (COURTNEY, 1980, p.19), o que também não se aplicaria a este caso, quando da inclusão do Teatro no ensino básico da rede pública.

Outros autores ainda optam por diferentes designações para o ensino do Teatro. Olga Reverbel, em *Jogos teatrais na escola* (1989), reflete sobre a utilização de diversos termos, tais como *Artes Cênicas*, *Drama Criativo*, *Expressão Dramática*. Apesar de a autora fazer uma distinção entre *Teatro* e *Teatro na Educação* e ressalta que, mais importante do que a discussão com relação à terminologia, o que, de fato importa é a possibilidade de se trabalhar com o Teatro, pura e simplesmente (REVERBEL, 1989, p.165). É um bom argumento, uma vez que o tema por trás da escolha do nome parece estar no encaminhamento dado às atividades teatrais, as quais podem tender mais para a formação artística, para o caráter formativo e sensível do ser humano ou ainda como estratégia de ensino para outras disciplinas, porém todas se referindo a uma mesma forma de expressão artística: o Teatro. Desse modo, também a professora Ingrid Koudela, em *Jogos teatrais*, afirma que, "apesar dos diferentes objetivos e metodologias para o uso das atividades dramáticas, não resta dúvida quanto a qual disciplina estas atividades pertencem: ao Teatro." (KOUDELA, 1984, p.17).

Assim, Arte é o nome da disciplina. Teatro é o nome da linguagem artística, da expressão humana e estética, do conhecimento historicamente estudado e desenvolvido em diversas culturas e sociedades ao longo dos séculos, e das atividades que são desenvolvidas junto aos estudantes do ensino fundamental e médio. Dentro ou fora da escola, são os mesmos recursos expressivos e estéticos do Teatro que se pretende cultivar e desenvolver nos indivíduos e cidadãos, sejam ou não estudantes de estabelecimentos regulares de ensino e para além dos objetivos psicológicos ou sociais que a eles sejam associados. Por isso, entendo que é preciso assumir a disciplina em sua proposição básica, ou seja, antes de mais nada o que se deve ensinar é Teatro. Essa linha de pensamento harmoniza-se com algumas correntes do Teatro contemporâneo, que pretendem levar o Teatro para outros espaços, além dos palcos tradicionais, diminuindo a distância entre quem o faz e quem o assiste e democratizando, assim, os fazeres teatrais, e entendendo a escola como um destes novos e possíveis espaços de práticas teatrais.

Então, ao utilizar-se neste trabalho o termo Arte-Teatro, significa que está sendo feita uma referência às atividades teatrais desenvolvidas dentro da disciplina Arte, já que o Teatro é um de seus componentes curriculares obrigatórios. Compreendo que, nos termos da Lei, não se pode falar de uma disciplina Teatro na escola de ensino básico, enquanto este for um conteúdo da disciplina Arte. Fora da sala de aula regular, em oficinas ou projetos em turno oposto, por haver autonomia das linguagens artísticas, pode-se, aí sim, referir-se especificamente às aulas de Teatro, de Dança ou de Artes Visuais.

Para aumentar a controvérsia, a linguagem musical oficializou-se como obrigatória no ensino básico por meio de uma outra Lei, a de nº 11.769/08, na qual o 6º parágrafo do Artigo 26 afirma que: "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo". Esse artigo já citado anteriormente é o que regula a obrigatoriedade do ensino da Arte na Educação básica. Será, então, necessária a promulgação de leis específicas obrigando a inserção de cada uma das linguagens artísticas, como o Teatro, a Dança e as Artes Visuais, para garantir de que todas estas linguagens tenham direito a um espaço no ambiente escolar? Se a Música é um conteúdo obrigatório da disciplina Arte, qual será o espaço destinado aos demais componentes curriculares na mesma disciplina? As respostas para estas questões dificilmente poderão ser apresentadas no âmbito desta tese, no entanto é possível conjecturar acerca das dificuldades, ou até mesmo da impossibilidade, de efetivação de mais esta Lei.

2.2.3 O Teatro e a Arte no ensino médio da rede estadual na Bahia

Como se dá, então, a inserção desta disciplina Arte, no ensino básico na rede estadual baiana? Seguindo a estrutura instituída pela Lei nº 9.394/96, o ensino da Arte no nível médio da rede estadual na Bahia no início desta pesquisa funcionava de modo a oferecer duas aulas por semana, de 50 minutos cada. O conteúdo da disciplina dependia do encaminhamento ou formação específica do professor, podendo variar, em alguns estabelecimentos de ensino, de acordo com a orientação de gestores ou coordenadores pedagógicos.

Durante a realização da pesquisa de Mestrado, realizada junto à esta mesma Secretaria de Educação, era algo facultativo a cada unidade escolar se as duas horas-aula semanais tinham lugar no primeiro ou no terceiro ano do nível médio, visto que foram encontradas diferentes disposições. Foi relatado o caso de escolas do ensino básico, fundamental ou médio que tinham apenas uma hora aula semanal de Arte em cada turma, o que diminuía sobremaneira a carga horária dos professores, dobrando o número de turmas sob sua responsabilidade. Foi também informado, na época, a exclusão total do ensino de Arte pelos dirigentes escolares de algumas unidades de ensino (ANDRADE, 2006, p.18).

No decorrer da nova investigação, houve alteração na disposição das disciplinas e na carga horária do currículo no ensino médio, inclusive em Arte. Uma nova matriz curricular para o nível médio unificou a forma de inserção das aulas dessa disciplina, que até 2009 a era oferecida, majoritariamente, apenas no 3º ano e último ano em grande parte das escolas, mas que a partir de 2010 passa a ocupar (ao menos como proposta oficial para todo o Estado da Bahia) o currículo do primeiro ano, com duas horas-aula semanais, sendo previstas “atividades de Arte” para o segundo e terceiros anos respectivamente.

As aulas de Arte passaram a ocupar o currículo dos primeiros anos de nível médio, alterando a programação dos professores e ampliando o número de vagas reais para a disciplina, uma vez que existem muito mais turmas de primeiro do que de terceiro ano nas escolas.²⁹ No que se refere às "atividades de Arte" previstas para o segundo e terceiro anos, não foram transmitidas às escolas informações complementares para seu funcionamento, nem as atividades foram disponibilizadas para serem computadas como carga horária dos professores da rede de ensino.³⁰ Assim, mesmo estando prenunciadas como parte integrante do currículo do ensino

29.É muito maior o número de alunos que adentram no primeiro ano, do que os que concluem o terceiro ano do ensino médio. Segundo o Canal do Educador em texto sobre a qualidade da educação brasileira: "Para cada 100 alunos que entram na primeira série, somente 47 terminam o 9º ano na idade correspondente, 14 concluem o ensino médio sem interrupção e apenas 11 chegam à universidade". Consulta a: <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/a-qualidade-educacao-brasileira.htm>. Acesso realizado em: 09/01/12.

30.De acordo com depoimento da vice-diretora do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes e responsável pelos horários e programação dos professores junto à SEC, os técnicos da Secretaria não reconhecem a carga horária do professor que não esteja com aulas regulares na grade curricular e alegam desconhecimento sobre as referidas "Atividades de Arte" previstas para o segundo e terceiro ano do nível médio, situação confirmada quando de visita ao setor responsável em julho de 2012.

médio no Estado da Bahia, as tais "atividades de Arte", não chegaram a ser implementadas, como poderá ser constatado na pesquisa de campo apresentada mais adiante.

Retoma-se, assim, uma das críticas mais sólidas que se faz a esta nova LDB se comparada com a anterior, cuja descrição sobre o funcionamento da disciplina Educação Artística era muito clara e bem definida no que se refere à carga horária e aos modos de funcionamento da disciplina. Isso porque instituía duas horas-aula semanais em todas as séries, e definia seu caráter de atividade, cuja reprovação deveria acontecer apenas para os alunos que não atingissem a meta de, no mínimo, 75% de frequência. Na nova lei, com a discussão já apresentada anteriormente, muitos aspectos ficam subentendidos, mas se regulamenta muito pouco sobre questões importantes no que diz respeito à inserção das artes no currículo. É de se pressupor em razão disso, que se deva continuar significando para a nova disciplina as mesmas duas horas-aula por semana em todas as séries do ensino médio e não apenas em uma delas. Entende-se, assim, que este foi o modo que a Secretaria de Educação encontrou para se ajustar à legislação, com uma interpretação própria da Lei.

A convicção de que a disciplina deveria estar presente em todas as séries foi, inclusive, reiterada posteriormente quando da publicação das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, em 2006, e que serviram como uma revisão aos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Nesta publicação, propõe-se o seguinte no item sobre *Princípios e fundamentos*: “Destinação de tempo na matriz curricular que permita o pleno desenvolvimento do ensino da Arte, com *duração mínima* de duas horas semanais, em cada uma das três séries do ensino médio.” (OCEM, 2006, p. 202)(grifo dos autores).

Assim, a mudança da disciplina Arte do terceiro para o primeiro ano pode ser considerada como positiva, pois será maior o número de alunos que usufruirão das aulas no primeiro, em comparação com o terceiro ano. Entretanto, mesmo que as aulas de Arte passassem a ser obrigatórias em todas as séries, do primeiro ao terceiro ano do nível médio, a situação não estaria resolvida, pois haveria outro problema: como é que quatro professores ocupariam o espaço de uma única

disciplina. Deste modo, a questão da *polivalência* continua como um paradigma não superado no ensino das artes, pois não foram criadas ainda, efetivamente, estratégias para contemplar as especificidades do ensino de cada uma das linguagens artísticas previstas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, como Artes Visuais, Dança, Teatro e até a Música, com sua Lei diferenciada.

Mesmo que os documentos oficiais, como *Parâmetros Curriculares Nacionais*, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, *Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio*, e a própria LDB, enfatizem a importância da contratação de professores devidamente licenciados, no que diz respeito à disciplina Arte e ao cumprimento dos seus conteúdos curriculares específicos, a realidade está na direção contrária à legalidade, pois o quadro não é favorável aos professores especialistas e é imensa a defasagem entre as vagas reais da disciplina e o número de professores devidamente capacitados que as ocupam. Trata-se de uma situação que pode ser considerada desrespeitosa para com a Lei, pois a atualização da LDBEN, publicada em 25/11/2011, no seu Artigo 61, versa que:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho [...] (BRASIL, 2011, p. 33-34).

Como já analisava Maura Penna (2001):

Uma questão crucial, portanto, parece ser quem é o professor que irá colocar em prática as propostas dos PCN-Arte, e qual deverá ser a sua qualificação. [...] Atualmente a maioria, no entanto, a maioria dos professores nas escolas é licenciada em Educação Artística, quando tem formação específica. [...] É bastante complexa e difícil, portanto, a questão dos recursos humanos necessários para uma adequada realização das propostas dos PCN-Arte. [...] como muitas vezes a contratação de professores está submetida à lógica de custos e benefícios, acreditamos que dificilmente as escolas contarão - a curto ou médio prazo - com

professores especializados em cada uma das quatro modalidades artísticas dos PCN-Arte. (PENNA, 2001, p. 51-52).

Uma das questões mais importantes desta pesquisa consiste em saber qual a formação dos professores que estão ocupando atualmente a disciplina Arte. Por conta disso, realizei um levantamento junto à Secretaria de Educação e de acordo com os dados fornecidos, no ano de 2011 existia um total de seis mil, seiscentos e sessenta e seis mil (6.766) vagas das disciplinas Arte e Artes Laborais³¹ em toda a rede pública estadual, capital e interior.³² Apenas 9% dos professores, um total de seiscentos e vinte e um (621) profissionais, apresentam alguma formação artística. Com isso, quando da obtenção destes dados, havia quatro mil, oitocentos e vinte (4.820) professores que lecionavam as disciplinas Arte e Artes Laborais com formação em outras áreas do conhecimento, que não em artes.

Nesse panorama, um detalhe importante é que no banco de dados da Secretaria de Educação não consta nenhuma informação sobre a formação de mil trezentos e vinte e cinco (1.325) destes professores, o que indica que eles podem ter qualquer formação ou nenhuma.

Dentre os 9% de professores com alguma habilitação na área de artes é grande a diversidade. Educação Artística é a maior formação indicada; lamentavelmente, é rara a indicação sobre a habilitação plena, isto é, qual a formação complementar das mesmas. Assim, não é possível verificar acertadamente se as habilitações plenas eram em Artes Plásticas, Música ou Artes Cênicas.

31.Artes Laborais é disciplina obrigatória nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, EJA, e está associada à disciplina Arte no quadro geral da SEC/BA.

32.Não havia dados específicos sobre a capital do Estado relacionados à formação dos professores de Arte, apenas a listagem geral dos professores de toda a rede estadual.

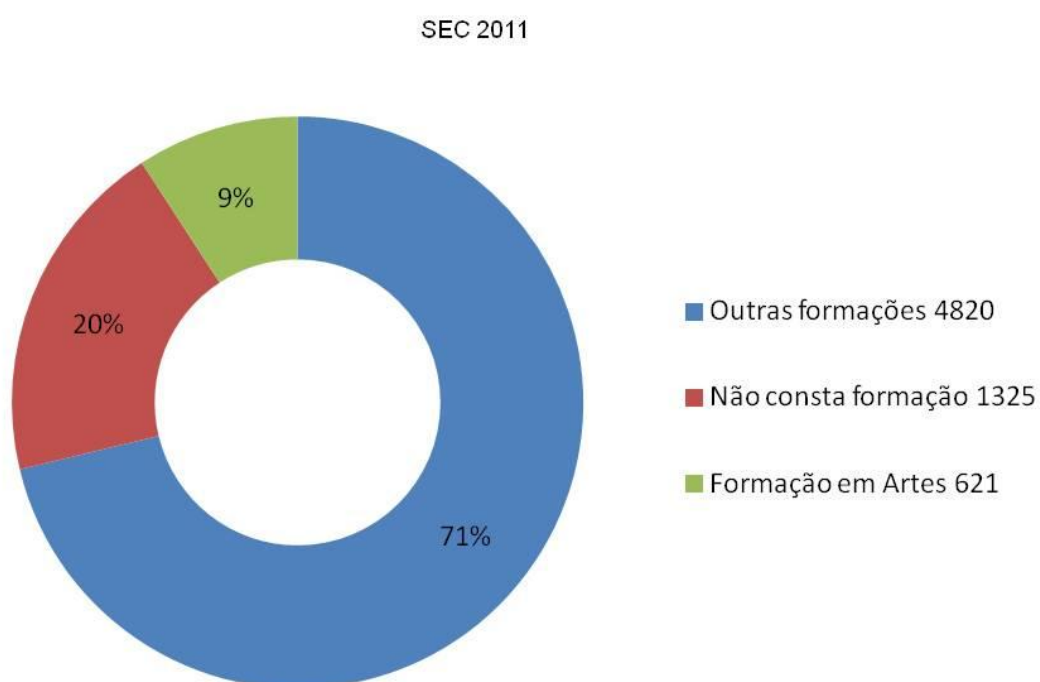


Gráfico 1 - Formação dos professores das disciplinas Arte e Artes Laborais dentre os 6.766 professores listados em 2011

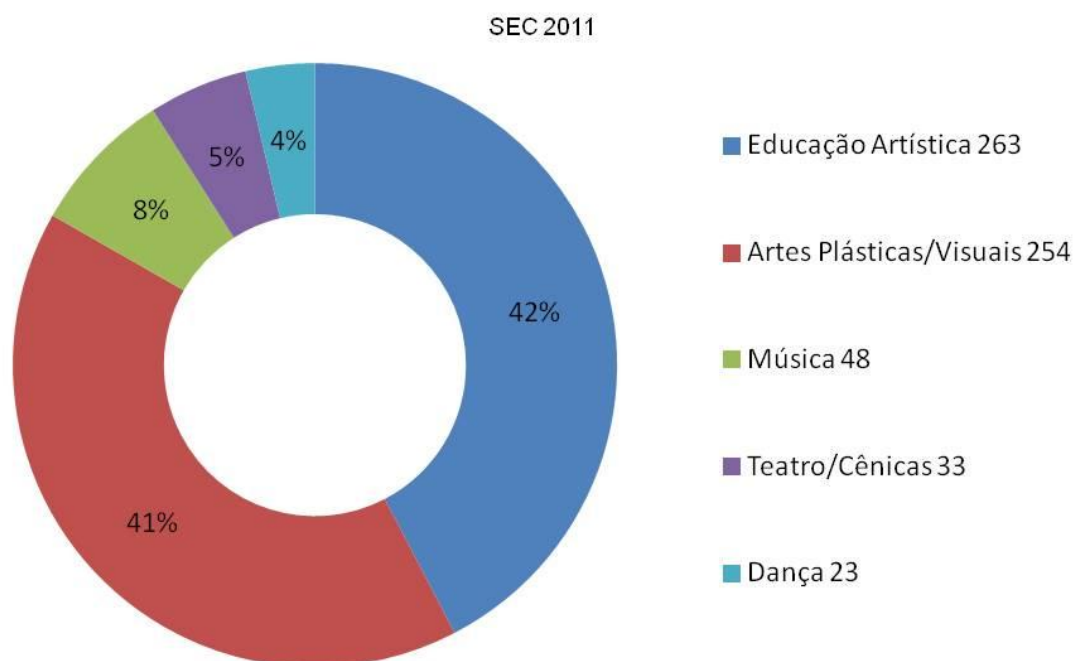


Gráfico 2 - Professores com formação em Artes, dentre os 621 da rede estadual na Bahia

É grande a diversidade dentre os professores não formados em alguma área relacionada às artes, mas que lecionam as matérias Arte ou Artes Laborais na rede estadual baiana. O curso de Letras, com suas diferentes ramificações e nomenclaturas, é a formação com o maior número de professores lecionando as disciplinas Arte e Artes Laborais e, assim como o curso de Pedagogia, supera o número de professores formados em artes assumindo as disciplinas citadas.

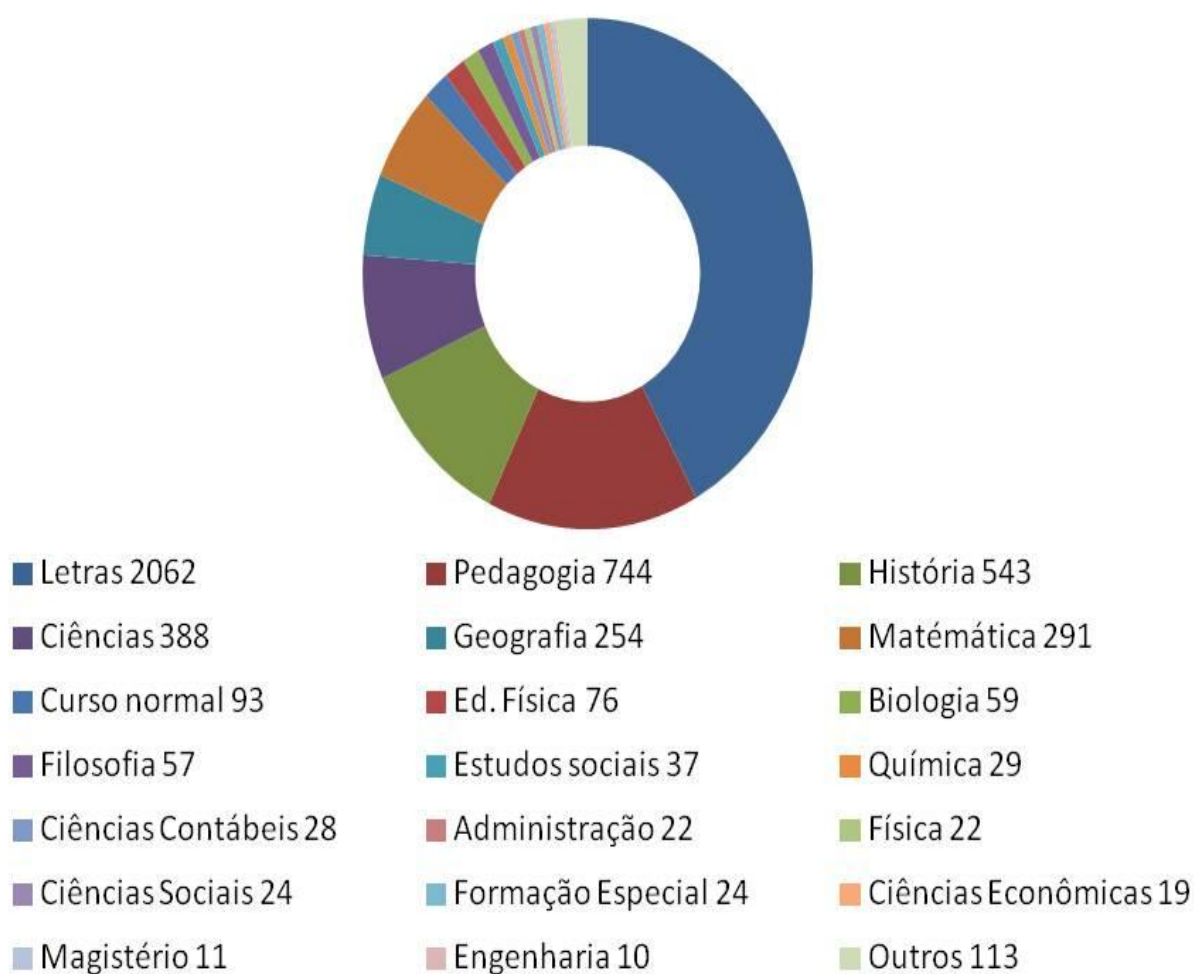


Gráfico 3 - Professores com outra formação dentre os 4820 que ministram as disciplinas Arte e Artes Laborais

Além dos já listados acima, muitos, e surpreendentes são os cursos de formação que não apresentam qualquer relação com as licenciaturas em linguagens artísticas dos professores que ministram aulas de Arte e Artes Laborais. Aparecendo em números entre 11 (onze) a 5 (cinco) professores para cada área encontram-se:

Engenharia (Civil, Agrônoma e de Minas), Direito, Farmácia (sendo um com Bioquímica), Enfermagem (inclusive com Obstetrícia), Eletricidade, Nutrição e Construção Civil. Contando entre 4 (quatro) a 3 (três) professores de cada área aparecem ainda: Agronomia, Formação Pedagógica, Fisioterapia, Teologia e Artes Práticas (sendo dois professores com habilitação em Educação para o Lar). Com 2 (dois) professores de cada área encontram-se: Arquitetura, Biblioteconomia, Ciências Estatísticas, Comunicação Social, Estudos Adicionais-Ciências, Formação Profissional 2º Grau, Formação Pedagógica-Matemática, Geologia, Técnicas Agrícolas, Sociologia, Secretariado Executivo, Psicologia e Professores das séries iniciais de ensino fundamental e alfabetização. Finalizando a lista de formação dos professores que ministram as disciplinas Arte e Artes Laborais nas escolas da rede estadual na Bahia, encontram-se ainda, com um professor em cada: Agrimensura, Agropecuária, Análise de Sistema, Comunicação Visual, Economia, Educação Religiosa, Ensino de 2º Grau-Esquema 1, Fonoaudiologia, Formação Continuada Ensino Fundamental, Gestão de Cidades, Instrumentista, Manutenção Mecânica, Zootecnia, Turismo, Técnicas Comerciais, Técnico em Turismo, Técnico em Administração de Empresas, Tecnologia e Turismo, Serviço Social, Processamento de Dados, Odontologia, Museologia, Medicina e Medicina Veterinária.

Em decorrência desses dados, são possíveis as seguintes afirmações: primeiramente, as disciplinas Arte e Arte Laborais estão majoritariamente sendo ministradas por professores sem nenhuma qualificação ou habilitação apropriada, sem curso superior na área correspondente. Em segundo lugar, não existem professores qualificados em quantidade suficiente para assumir as aulas da disciplina Arte e Artes Laborais, em nenhuma das linguagens propostas legalmente, seja Música, Teatro, Dança ou Artes Visuais. Claro que se trata de uma situação nociva para uma disciplina em fase de fortalecimento e que se vê nas mãos de professores que muito provavelmente desenvolverão atividades que contrariam o que está proposto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

A maior crítica aos professores de Arte não qualificados é a sua propensão a favorecer os eventos e as datas comemorativas em detrimento da valorização das artes enquanto forma de conhecimento, pois prescindem de formação adequada nas linguagens artísticas, desconhecendo seus princípios, teorias e história, razão pela qual tendem a repetir modelos ou a fazer uso das artes como instrumento para o

desenvolvimento de conteúdo de outras disciplinas, sem nenhuma reflexão sobre o que está sendo produzido.

Situação como essa acaba por fortalecer a atuação de gestores e coordenadores pedagógicos, mesmo que eles não estejam familiarizados com as tendências contemporâneas para o ensino das artes, pois assim podem interferir mais assertivamente para determinar quais e como serão desenvolvidos os conteúdos da disciplina Arte. Conforme apontado, é preciso ressaltar o importante papel que desempenham diretores e coordenadores como facilitadores, ou não, do encaminhamento das ações artísticas e pedagógicas no ambiente escolar. Nesse contexto, percebo a situação difícil em que se encontrará o professor, por exemplo, licenciado em Teatro e que assuma estas aulas em uma escola que não seja receptiva às suas propostas e anseios. É a "cena de guerra", delineada por André (2011).

Tal circunstância pode ser considerada desestimulante para concluintes dos cursos de licenciatura em artes. Após anos de estudo, os professores se arriscam em trabalhar em unidades escolares onde terão que lidar com gestores ou coordenadores despreparados, cujas ideias tendem a ser impostas, sem muita possibilidade de contra-argumentação. Este cenário nefasto pode levar ao desgaste do professor especialista em Teatro, tornando sua situação humilhante e desalentadora. Por isso, considero de fundamental importância, não só a capacitação continuada dos professores, mas também a dos profissionais da Educação, em especial gestores e coordenadores pedagógicos, para que todos possam estar sintonizados com as novas propostas para o ensino das artes na escola básica. Como afirma Sergio Farias em seu texto *Condições de trabalho com teatro na rede pública de ensino: sair de baixo ou entrar no jogo*:

As boas condições para o ensino-aprendizagem de teatro, e de arte em geral, não vão ser simplesmente *concedidas*. Terão que ser *conquistadas* e o preparo dos professores é fundamental para a argumentação, nas reuniões com os pares e perante os ocupantes de cargos diretivos. Numa sociedade baseada na dominação, expressa pela concentração de riquezas por poucos e pela miséria de grande parte da população, não interessa a quem está no poder a formação integral do cidadão, leia-se o desenvolvimento do ser nos domínios cognitivo, psicomotor, afetivo e estético. É isso que a arte na educação promove, sem limitar-se a desenvolver apenas a razão. Claro que não interessa aos políticos e

administradores corruptos governar gente *sensível* e *sabida*. (FARIAS, 2008, p.28).

Reforçando uma situação desfavorável para a implantação das novas ideias para o ensino das artes - e ao contrário do que tem acontecido na rede pública municipal em Salvador, na qual os últimos concursos públicos foram realizados em respeito às especificidades das linguagens artísticas - na rede estadual os concursos para contratação efetiva e temporária de novos professores, ainda são realizados seguindo o modelo *polivalente*, o que indica a permanência do paradigma-estigma a curto ou médio prazo. Entre os anos 2009 e 2012, foram realizados dois concursos públicos, sendo um para contratação de professores efetivos e o outro de provas para contratação de professores temporários, aqui chamados de Reda (Regime Especial do Direito Administrativo) - cujo período de atuação é de dois anos (com possível extensão de mais dois anos) - que podem atuar tanto na sala de aula, como em cargos técnicos e administrativos. Em ambos os concursos as provas englobavam questões referentes às quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Apesar de os citados concursos serem abertos para todas as formações artísticas, as provas não tinham caráter específico, desrespeitando, assim, as licenciaturas específicas de cada linguagem. Deste modo, o professor com formação em uma das áreas artísticas terá que responder questões sobre todas as outras, mesmo sem formação para tanto. Com isso, é de se subentender que o trabalho na sala de aula seguirá a mesma tendência.³³

33.O último concurso realizado na rede estadual de ensino aconteceu durante o período de realização desta pesquisa. O edital foi publicado no final de 2010, com inscrições entre 15/10 e 05/11 e as provas realizadas em janeiro de 2011, em vários municípios, incluindo Salvador. Segundo o edital, para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias com ênfase em Arte, o requisito era: diploma, devidamente registrado, de curso superior de licenciatura plena em Artes Visuais, Dança, Música, Teatro, Cinema e Audiovisual, Educação Musical, Artes Plásticas, Artes Cênicas, Educação Artística com ênfase ou habilitação em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC). Os pontos de conteúdo específico para a disciplina Arte foram os seguintes: 1 A arte na educação para todos - LDB/PCN/RCNEI. 2 Fundamentos da Arte-Educação. 3 A arte e o processo de construção da cidadania. 4 As diversas linguagens artísticas: estética - conceitos e contextos. 5 A cultura popular brasileira: formação histórica, multiculturalismo. 6 As artes visuais no Brasil e na Bahia: do barroco colonial brasileiro aos dias atuais. 7 As artes audiovisuais: TV, cinema, fotografia, multimídia - novos recursos/novas linguagens. 8 Cinema Novo, Glauber Rocha: fases, rupturas, polêmicas e marca brasileira na arte do cinema. 9 A música no Brasil e a contribuição baiana: história e movimentos. 10 O teatro no Brasil e na Bahia: história e movimentos; das encenações dos jesuítas ao teatro. 11 A dança no Brasil e na Bahia: dramática e folclórica, popular e erudita. 12 Principais movimentos artísticos do século XX no Brasil. 13 Arte-educação e epistemologia do ensino de Arte.

As últimas provas de avaliação continuada - aquelas que capacitam os professores estaduais já efetivos a receberem um incentivo salarial por qualificação, e que são realizadas visando ao estímulo e o contínuo aperfeiçoamento profissional, os chamados Concursos de Certificação para progressão na carreira do magistério - foram realizadas no decorrer desta pesquisa. Ao contrário do que ocorreu em gestão política anterior, a certificação mais recente seguiu a mesma tendência generalista dos concursos, com professores de cada uma das linguagens artísticas tendo que responder questões sobre todas elas, mesmo sem nenhum estudo especializado.

Lamentavelmente, confirma-se, ao menos para a rede estadual baiana, a previsão de Maura Penna, quando de sua análise dos PCNs, pois ela já vislumbrava algumas perspectivas pouco promissoras devido à falta de definições claras sobre a formação do professor de Arte, seja nos PCNs, seja na atual LDB nº 9.394/96. A primeira das três previsões apontava para a exigência de uma polivalência ainda mais acentuada do que a promovida pela tão criticada Educação Artística. Cabe enfatizar que, de fato, as provas dos concursos para ingresso na rede pública de ensino foram elaboradas em formato generalista, englobando as diversas linguagens artísticas. A segunda perspectiva apontava a possibilidade das propostas serem realizadas a depender dos recursos humanos disponíveis, ou seja, os alunos terão aulas da linguagens nas quais estão capacitados os professores que assumirem a disciplina, se for de Música, terão, Música; se for de Teatro, terão Teatro. Por fim, "ou ainda - e pior - as propostas dos PCNs poderão servir como base para planejamentos e relatórios que ficarão apenas no papel, sem mudanças efetivas na prática educativa em sala de aula." (PENNA, 2001, p. 52-53).

Complementando a apreciação da última previsão, observo, igualmente, o distanciamento de alguns professores de instituições de ensino superior, por vezes em cursos de licenciatura, que, ao desconsiderar a realidade da situação do ensino das artes nas escolas, acabam por tomar os PCNs, e outras teorias, como base de proposições metodológicas ou processos criativos que dificilmente poderão ter efetiva aplicação na sala de aula das escolas de nível básico da rede pública.³⁴ É

34. Segundo depoimento de ex-aluna da licenciatura em Teatro na UFBA, há uma certa fragilidade do curso em preparar os licenciandos para a sala de aula formal: "Em relação à formação, é que a gente vive num grupo, porque o sistema é modular, então é tudo muito lindo: a gente pesquisa as coisas, é tudo lindo, um monte de ciranda, e as coisas parecem, na teoria, que serão muito fáceis de fazer quando a gente estiver lá lidando com o aluno. Mas quando a gente chega lá e vê que

possível ainda observar ainda certa disputa institucional entre as universidades, com seus cursos específicos, e o Estado, com a desarticulação das proposições legais, ficando a escola no meio de uma batalha, como um campo aberto para a legitimação, ou não, da estrutura e funcionamento do ensino das artes na educação básica.

Do mesmo modo, considera-se que a ausência de uma entidade representativa independente, forte e atuante na Bahia - como um braço regional da Faeb, por exemplo - favorece a perpetuação de práticas artísticas e pedagógicas no ambiente escolar vinculadas a modelos antigos oriundos da Educação Artística, mas que são mais facilmente executáveis dentro do contexto e das condições precárias de ensino oferecidas nas escolas. A realização de encontros, conferências ou discussões em nível regional poderiam fomentar e facilitar o diálogo e a comunicação entre todas as instâncias educacionais. Cabe transcrever a constatação da professora Vera Rocha a respeito dessa necessidade:

Observamos enfim que, na atual realidade escolar, no que diz respeito ao Ensino do Teatro e ao acesso do professor a esta área de conhecimento, faz-se necessário e exige-se um investimento sério, comprometido e em longo prazo, para que o ensino [do] teatro se aproxime do nível de qualidade proposto e esperado pelas Novas Diretrizes Curriculares e então se constitua em novas práticas. (ROCHA, 2003, p. 82).

Nesse ambiente está o docente. Ele deve ter consciência do quão determinante é o seu trabalho - a partir de suas práticas pedagógicas, do enfrentamento das lutas e dos entraves do cotidiano escolar e até mesmo na forma

não dá, não dá pra fazer ciranda, não dá pra ensinar Teatro dessa forma que a gente vê aqui [Escola de Teatro]. Nem sempre o trabalho é colaborativo, nem sempre o trabalho é em grupo, nem sempre as propostas são aceitas por eles ou compreendidas, então a gente fica meio perdido. É um choque.[...] E agora, eu vou fazer o que, se lá na sala de aula na faculdade tudo acontecia? Se as experiências que a gente vê, são sempre experiências que deram certo? [...] E tem uma outra coisa também, a maioria dos professores da licenciatura, eles não têm a realidade da escola pública, eles não têm. Então, eles sabem porque estagiaram, talvez o estágio deu certo, ou sabem porque leem, e leem experiências que foram boas, que deram certo. Então eles levam aquilo pra gente. Mas eles não têm a realidade do dia-dia da sala de aula.[...] Muitas vezes eu desacreditava daquilo que o professor estava dizendo, porque ele não sabia a realidade. Muitas vezes não era só eu, muitos colegas falavam ou faziam "hum, tá"... "ah tá, tá bom, professor..." Ele não sabe, ele não viveu, ele não vive, nem viveu aquilo [a escola pública], então, é mais fácil você dizer o que é ideal, porque o que a gente aprende é o ideal, mas na hora do vamos ver, não era desse jeito. Tinha uma coisa também engraçada, a gente tinha a disciplina Metodologia do Ensino do Teatro e a gente trabalhava com os nossos colegas de sala, então os jogos e as atividades, era tudo lindo, a gente saía da aula falando "Meu Deus eu quero ser professor e tal", e aí, depois, quando a gente ia para sala, nada a ver." (Entrevista, 28/11/2012).

como estabelece a relação entre o conhecimento e os estudantes - para que sejam definidas quais são, de fato, as proposições mais adequadas e passíveis de desenvolvimento no contexto escolar. As atitudes e escolhas no ambiente escolar, dentro ou fora da sala de aula, podem ser determinantes para a ampliação de um novo sentido para o ensino das artes nas escolas. Teoria e prática, pesquisa e proposições metodológicas, devem ser pensadas pelo professor de Teatro de modo a garantir a implantação de objetivos artísticos e pedagógicos coerentes com a realidade no qual está inserido, mas também em contínuo processo de aprendizado e renovação das ideias que os fundamentam e, por vezes, instigam, diferentes modos de se pensar os fazeres do cotidiano escolar. Por isso, enfatizo também a necessidade não apenas de formação inicial para os professores das linguagens específicas em artes, como também da atualização constante e da formação continuada dos poucos professores de Arte da rede. A razão disso está, como enfatiza Biange Cabral, em seu texto *O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos*, nos seguintes pontos:

O ensino do Teatro no contexto curricular requer que sejam repensadas as relações entre o teatro e a escola a partir das interações possíveis entre metodologias e espaço real, não apenas o necessário. Observações de estagiários e depoimento de professores revelam que estes se voltam para as áreas de desenho, história da arte, confecção de fantoches (sem espaço para a construção da narrativa e manipulação), dobraduras. O ensino do teatro (e a escola em geral) padece com a falta de investimento e formação continuada e atualização do professor. Com sobrecarga de turmas e uma disciplina que envolve movimento, som, reformulação do espaço disponível e trabalho em grupos, o professor de teatro acaba reproduzindo uma relação de ensino-aprendizagem que vai gradualmente estabelecendo uma rotina e se afastando da reflexão teórica e prática. (CABRAL, 2008, p. 43).

A reflexão acima remete o leitor atento ao pensamento de Anísio Teixeira (1968), que tendo reformulado o ensino superior considerando a formação continuada do professor, atrelava o ensino à pesquisa, em especial a pesquisa aplicada ao ensino básico, no caso dos cursos de licenciatura. Atualmente há, da mesma forma, uma visão do professor não mais isolado em sala de aula, seja do ensino básico ou superior. Considerando-se a abrangência dos seus campos de atuação, inclusive o artístico, é preciso que ele se reconheça enquanto professor-

artista-pesquisador em contínuo processo de ensino-aprendizagem, ideia esta que vai igualmente ao encontro do pensamento de Paulo Freire:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 29).

A escola básica como um ambiente de suporte para pesquisas educacionais poderia ser o caminho para minimizar as distâncias entre teoria e prática, ensino superior e básico, assim ampliando o diálogo entre escolas e os professores dos diferentes níveis educacionais e oferecendo subsídios para uma reflexão e interferência mais concreta acerca dos métodos e processos criativos no ambiente escolar. Seriam essas algumas das atitudes que teriam um grande impacto para a transformação positiva da realidade atual.

2.3 A LEI E O COTIDIANO ESCOLAR

O que se quer dizer com obrigatoriedade do ensino da Arte e fazer com que essa disciplina esteja em posição de igualdade com as demais disciplinas do currículo? Como se dá a inserção? Como reconhecer a Arte como forma de conhecimento, independentemente de estar a serviço de outras disciplinas ou de ser fundamentada em estudos da Psicologia ou das Ciências Sociais? O que tudo isso quer dizer perante a Lei e na sala de aula, no cotidiano da vida escolar?

Estas perguntas motivadoras não apontam para respostas consensuais, visto que estão em processo de elaboração e ainda provocam alguns debates polêmicos; porém determinaram a importância desta subseção enquanto configuração de um contexto no qual se entende como sendo o da realidade concreta das escolas públicas de nível médio. Como esta tese se propõe a fazer uma descrição da

situação em que se encontra o ensino do Teatro, para assim poder compreender melhor o contexto atual e suas problemáticas, referendando-se nos parâmetros legais, e buscando contribuir para futuros encaminhamentos e ações que visem melhorar as relações entre Teatro e Educação na escola formal pública, é importante explicitar o lugar da disciplina Arte no cotidiano escolar.

Durante todo o ano letivo muitas são as situações que denotam as atitudes desrespeitosas para com as artes, porém é no final de ano que se percebe o quanto os alunos e professores têm visões diferenciadas sobre os pesos e medidas das matérias e o quanto este comportamento dificulta a aceitação da Arte como uma disciplina em posição de igualdade com as demais do currículo, em boa parte das escolas.

Em uma entrevista com a secretária de escola de um colégio central de grande porte na cidade de Salvador, que antes de ser secretária de escola era professora de Educação Artística da rede pública, foi perceptível como ela ainda pensa a nova disciplina Arte na forma da antiga Educação Artística, segundo a Lei nº 5.692/71, e não nos moldes da nova LDB, a de nº 9.394/96. Ao questioná-la sobre as transformações propostas pela nova legislação e as implicações em seu trabalho na secretaria da escola com relação às notas e frequência dos alunos, ela não soube explicar quais seriam as diferenças concretas entre uma lei e outra no que diz respeito ao funcionamento da matéria.

Este caso é aqui exposto como exemplo da ideia ainda difundida no ambiente escolar, também entre o corpo docente das escolas, de que Arte é uma atividade, não uma disciplina, e, portanto, não sujeita aos critérios de notas, avaliação, frequência e reprovação das demais matérias do currículo, consideradas mais sérias e importantes. É uma situação que provoca alguns questionamentos sobre os modos de trabalho no decorrer do ano letivo e as regulamentações legais acerca da Arte.

Assim, procura-se entender o que significa estar em posição de igualdade com as demais disciplinas em termos procedimentais: seria seguir o modelo de funcionamento por notas, aprovação ou reprovação do atual sistema educacional, pois, sem estes critérios existiria uma valoração diferenciada para os conteúdos, processos e metodologias desenvolvidos ao longo do ano letivo em Arte? Segundo a

secretária entrevistada, muito depende do professor na condução de suas atividades em sala, e, ao final do ano, do Conselho de Classe, no qual todos os professores participantes e têm poder de decisão sobre a permanência, ou não, dos alunos na mesma série de estudo, por não terem alcançado notas suficientes para avançar para a série seguinte. Mas ela pergunta: "para que se ter esse trabalho em Arte?"

A presente discussão não pretende defender se a disciplina Arte deva ou não ter caráter reprovatório, mas sim, questionar em que condições e sentidos está se falando sobre igualdade em termos de estrutura e funcionamento com as demais disciplinas, e como se revela no cotidiano escolar a obrigatoriedade do ensino das artes e o seu poder de atração dos alunos do ensino médio. Consequentemente, busco enfatizar um mesmo patamar de valorização do trabalho docente do professor da disciplina Arte.

O questionamento se dá não apenas em função do profissional que se dedica o ano inteiro para a construção do conhecimento em uma turma, e ao final do ano constata que alunos que nem sequer frequentaram regularmente as aulas são aprovados automaticamente. Mas é de se notar o quanto tais atitudes podem desencadear uma série de comportamentos desagradáveis, que levarão ao desgaste nas relações professor-aluno, e que podem ainda minar os melhores planos de aulas e as propostas mais criativas e inovadoras pensadas para o trabalho com Teatro na escola. Uma sugestão pertinente é que este contexto seja considerado quando da proposição de metodologias e processos criativos em Teatro se pensados para serem desenvolvidos em sala de aula, nos moldes de funcionamento da disciplina Arte no ensino básico de hoje.

Nesse quadro é notável a complexidade dos processos educativos quando da elaboração de planos e aulas que abarquem as desigualdades presentes em turmas do nível médio. Nelas, alunos com diversos graus de interesse e diferentes níveis de conhecimento em artes, coexistem na mesma sala de aula. Cabe mencionar que a heterogeneidade, além de ser um elemento desafiador para a elaboração e execução de um planejamento que atenda a todos, por vezes demanda muito tempo e energia em situações até mesmo de confronto direto, as quais não estão

diretamente relacionadas aos conteúdos da disciplina nem aos seus processos de ensino-aprendizagem.³⁵

Além destes, outros são os dilemas e contendas que perpassam o cotidiano dos professores de Arte e que fazem parte dos problemas enfrentados pela "escolarização do Teatro", termo utilizado por Arão Santana (2000), quando analisa aspectos da formação dos professores dessa área em nível superior no Brasil. Outro autor, Ricardo Japiassú (2007), fala da problemática da "disciplinarização do Teatro" e da inserção das atividades teatrais na educação infantil, mas que bem se adéquam para tratar de assuntos relativos ao ensino do Teatro e das artes em outros níveis de ensino, como no nível médio.

Devido à pequena tradição pedagógica quanto à escolarização das artes e inexistência de condições objetivas para sua implantação nos anos 70 - professores, currículo, didáticas e materiais de ensino, etc. -, passou-se muito tempo justificando a importância de sua permanência no currículo sem atentar-se para as teorias e metodologias de cumprir suas finalidades. Como será tratado adiante, essas saídas foram sendo inseridas aos poucos no ensino escolar e na formação de professores. (SANTANA, 2000, p. 7).

Se por um lado existe o cuidado com a formação dos professores de Teatro que poderão assumir a disciplina, de outro, entende-se - com certa obviedade - que deveria existir a preocupação recíproca do ambiente escolar para comportar e desenvolver as atividades. Caso contrário, agrava-se o embate para quem quer propor atividades dionisíacas em um contexto de configuração apolínea. Quem tem que se adequar a quem e sob que condições? Quais são os pontos-chave de atrito ou ajuste a serem resolvidos de modo a facilitar o desenvolvimento das atividades teatrais na escola?

35. Outro dado que amplia a complexidade do contexto apresentado é o da violência na escola, que não será abordado para não se perder o eixo do trabalho; porém, na visão de Carminda André, ela é um indicativo da crise atual da educação pública brasileira. André chama atenção para o fato de que "Ao entrar na escola, muitos estagiários nos relatam a sensação de estar em uma zona de perigo. O que os faz sentir isso é a presença de: grades em muros, portões, janelas e corredores; sistemas de segurança com filmadoras; catracas; rondas policiais nos períodos de entrada e saída das aulas; cansaço dos funcionários da limpeza ou merendeiras que resultam em mau humor; carros de professores depredados e outros incidentes permanentemente publicados pela imprensa sensacionalista. Essas cenas nos apresentam a metáfora de uma zona de guerra silenciada." (ANDRÉ, 2011b, p. 166).

O encaminhamento de questões como controle de frequência de alunos, sistema de avaliação e atribuição de notas, subdivisão do ano letivo em quatro unidades anuais, aprovação, reprovação e recuperação, preenchimento e registro das atividades, frequência e pontuação dos alunos, tornam-se, tanto quanto as questões teórico-metodológicas, itens importantes que devem ser considerados quando da escolarização do Teatro e para as quais devem estar preparados os professores de toda e qualquer disciplina obrigatória do currículo escolar. Quesitos que podem funcionar como obstáculos circunstanciais impostos pela inserção das artes no currículo escolar a serem transpostos pelos professores e alunos de Arte-Teatro.

“E Arte reprova? Se Arte não reprova, pra que frequentar?”: perguntas corriqueiras no cotidiano da sala de aula e que bem ilustram o caráter dúbio da disciplina no nível médio. Muitos são os alunos que se mantêm reticentes quanto a assiduidade regular nas aulas de Arte por razões diversas, inclusive por ignorarem tratar-se de uma disciplina obrigatória do currículo. Aliás, observo que, desde 1996, ano de publicação da atual LDBEN, foi alterada a Lei, e com ela o lugar do ensino das artes na escola. Ocorre que a visão antiga e tradicional ainda perdura até mesmo no nome da disciplina, já que alguns resistem à alteração. Com isso, o termo Educação Artística fica carregado de pesadas associações as quais desvirtuam o sentido criativo, expressivo e cultural, que deveriam lhe ser naturalmente intrínsecos.³⁶

Um dado importante de se mencionar é que não apenas os alunos ainda se confundem com a nomenclatura da matéria. Como visto, secretários, coordenadores, e gestores escolares desconhecem as alterações legais e mudança do nome, de Educação Artística para Arte, como também ainda sustentam equivocadamente o caráter *polivalente* e de atividade da disciplina.

36.A nomenclatura Educação Artística não tem a mesma conotação em outros países, como em Portugal, onde este é ainda o termo comum usado para se falar das questões que envolvem o ensino das artes ou da arte-educação, cuja constatação se dá em textos como *Roteiro para a Educação Artística, desenvolver as capacidades criativas para o século XXI* (Lisboa, 2006), elaborado a partir das premissas da I Conferência Mundial de Educação Artística realizada em Portugal, em 2003. Outra referência de texto é *A Educação Artística em Portugal: algumas evidências*, de Maria João Brilhante, professora de Centro de Estudos de Teatro da Universidade de Lisboa, para a Conferência Nacional sobre Educação Artística, realizada no Porto, em outubro de 2007.

Desde 1996, Arte é uma disciplina reconhecida como uma das formas de conhecimento humano e que deve seguir o padrão de avaliação que regula as demais disciplinas do currículo, como Física, Geografia, Biologia ou Matemática. A disciplina consiste em duas horas-aula por semana, em um ano letivo dividido em quatro unidades, cada unidade sujeita a um sistema de notas e avaliações próprios da escola; além disso, ao final do aluno letivo, os alunos estarão sujeitos à recuperação e dependência, caso não atinjam as metas de frequência e pontuação mínimas instituídas legalmente. Então, é neste contexto que se deve entender a inserção do Teatro enquanto conteúdo da disciplina Arte no nível médio, nos termos estritos da Lei (PCNEM, 1999, p.171).

Além do nome da disciplina e do seu caráter curricular obrigatório, ocorreu outra alteração, ainda mais importante, no que diz respeito aos conteúdos e metodologias para a nova disciplina. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* esse deve ser um momento de criação, apreciação e reflexão sobre a criação humana nos campos artísticos da Dança, Teatro, Música, Artes Visuais e, no ensino médio, também no campo do Audiovisual. Partindo desse marco divisor do antigo formato Educação Artística para a nova Arte, o Desenho Geométrico passou a ser um conteúdo da disciplina Matemática.

Há, contudo, uma grande reclamação dos professores sobre a imposição, por parte de gestores e coordenadores pedagógicos, para que o Desenho Geométrico continue como conteúdo da disciplina Arte. Aliás, a imposição ou sugestão vem por meio de solicitações de atividades e conteúdos outros que também não estariam em acordo com as novas propostas e nem afinados com as discussões mais recentes sobre os rumos do ensino das artes. Muitas vezes, são as velhas proposições de decoração da escola, de elaboração de peças ou trabalhos voltados para as datas comemorativas ou, mais recentemente, de metodologias que contemplem os conteúdos propostos em grandes projetos interdisciplinares nas escolas que acabam por abarcar diversas disciplinas.

Assumir o modelo de duas horas por semana da disciplina Arte em uma escola do nível médio, seja qual for a especialização do professor, é ter de assumir toda a problemática citada acima e outras ainda que serão desveladas ao longo da apresentação da pesquisa, nas próximas seções. No entanto, a autonomia, ou o seu

oposto, o constrangimento, pode ser determinante para os conteúdos e metodologia do ensino específicos do Teatro. O embate docente *versus* gestor/coordenador se apresenta apenas como um exemplo das muitas batalhas as quais, o professor comprometido com sua qualificação específica poderá encontrar para implantar seu projeto de trabalho em uma unidade escolar.

Carmina André, em seu livro *Teatro pós-dramático na escola, inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro na sala de aula* (2011), reconhece o contexto favorável em que a Arte está aparentemente inserida na escola desde a publicação da Lei nº 9.394/96, que a eleva à categoria de área do conhecimento, apesar de constatar que existe um desgaste nas lutas cotidianas e nos enfrentamentos, que podem se dar entre os professores de Arte e os alunos, colegas ou gestores, para a implantação de novas ideias no panorama do ensino do Teatro, fator este que tem afastado o recém-licenciado na área, das escolas públicas de ensino básico. Tal situação instiga os debates acerca da integração das artes nos discursos educacionais; faz repensar as metodologias adotadas e propõe uma reflexão sobre as produções escolares e sua relação com as tendências contemporâneas das produções profissionais.

Tentamos mostrar sinais de conflito no ambiente escolar por meio das manobras que os professores de arte são obrigados a executar para efetivar o ensino diante de tal contexto. Apesar do aparente "favorável" para a arte na escola com a supracitada lei, ainda observam-se dificuldades dos profissionais em abrir espaços para um ensino de artes com autonomia. Nessas condições, a área de artes servirá de maneira equivocada à educação, deixando de oferecer à comunidade escolar o próprio da experiência artística. (ANDRÉ, 2011, p. 210).

André propõe “uma outra cena que se faz como acontecimento do presente e não como mais como representação” (2011, p.17) ao conceituar as diferenças entre ações e eventos culturais, e defender que as ações em Teatro seriam a forma mais desejada de prática teatral no ambiente escolar. A proposta é extrapolar, buscando criar intervenções para que se ocupem outros espaços da escola, para além da sala de aula. A perquirição por novos espaços e formas de inserção do Teatro na escola, se dá pelo reconhecimento de que os estudos estéticos precisam dialogar com a produção artística contemporânea e permitir que novos processos criativos

adentrem o ambiente escolar pela ação de novos artistas-professores e pelo respeito às suas propostas metodológicas.

Ao associar o evento à representação e à elaboração de produtos cênicos, a autora procura fugir da submissão do Teatro às montagens escolares para fins outros que não a construção dos saberes cênicos e à sujeição da escolha do conteúdo da disciplina pelos gestores. Ela apresenta sua proposta com os seguintes argumentos:

Optou-se por discutir tal relação a partir da diferenciação entre ação e fabricação, por se considerar que esta perspectiva acerta a questão do problema que se coloca da seguinte maneira: como não falar em fabricação de arte quando o ensino do teatro deve inserir-se em um projeto pedagógico que nem sempre contempla as necessidades da arte e que, como é de seu particular, sistematiza, cataloga, e quer dominar o processo criativo, tal como faz com as ciências, sem distinguir a especificidade daquela com relação aos processos educativos destas? Essa situação geralmente leva os diretores das unidades escolares a justificar essa estranha e agora obrigatória que se chama arte na escola como uma atividade de finalidade utilitaristas, usando a arte para ilustrar as datas comemorativas ou para a finalização do ano, decorar a escola etc. (ANDRÉ, 2011, p.199).

Olhando por este ângulo, é de se perceber que um dos problemas enfrentados por professores de Arte atualmente nas escolas está na vontade deliberada que gestores, coordenadores e colegas de outras matérias têm em transformar as atividades artísticas em sua estratégia de ensino, instrumentalizando-a para o desenvolvimento do conteúdo das demais disciplinas do currículo, bem como na falta de condições adequadas de trabalho. "Se a arte é educativa é porque ela mesma propõe experiências que são formas de conhecimento. Se a arte pode contribuir para o ensino, ampliar seu alcance para outras racionalidades, é sendo ela mesma e não arte educativa ou arte para a educação." (ANDRÉ, 2011, p.200). Com esse relevante reconhecimento evidencia-se a contradição entre o momento histórico da luta pelas especificidades do ensino das artes e a necessidade de sua utilização nas escolas como contribuição para uma educação menos conteudista e mais participativa e atraente, especialmente para com o público juvenil, como é o

caso do ensino médio. Ambas as possibilidades se apresentam como passíveis de realização e convivência no espaço.

Em seu texto *A contribuição do teatro à educação*, o autor Juscelino Ribeiro (2004),³⁷ traça um preocupante quadro da educação brasileira e aponta, dentre os inúmeros graves problemas que dizem respeito ao ensino público, o crescente desinteresse dos alunos para com a escola. Ele diz: "que, efetivamente, [os alunos] não conseguem entender o valor que tem a educação." (RIBEIRO, 2004, p.67). Esse autor defende que o Teatro pode contribuir com aulas mais interessantes e prazerosas devido ao seu poder de atração junto aos alunos, ressaltando que o Teatro não pode continuar a ser praticado, como vem acontecendo em algumas escolas, como puro divertimento ou espaço de exibição, para deleite dos pais e da comunidade, nem com o propósito único de comemorar datas festivas na escola.

Ainda de acordo com Ribeiro (2004), os jogos teatrais são a contribuição mais expressiva que o Teatro pode dar à educação, favorecendo sistematicamente à formação e libertação do indivíduo.

Considerando-se que a educação deve ter como principal objetivo a libertação do indivíduo, que por meio da formação e informação tem conhecimento do meio no qual está inserido, podendo assim, atuar no mesmo, a seu favor, o ensino do teatro passa ter uma importância muito grande já que o teatro entendido não só como um espaço reservado à representação, mas como um espaço que possibilita a experimentação, proporcionando às pessoas, independente de idade, um autoconhecimento, tendo noção de seus limites e potencialidades, podendo, assim, transpô-los. (RIBEIRO, 2004, p. 70).

Cabe acrescentar que mesmo propondo atividades teatrais que menos se sujeitariam aos ditames de alguns coordenadores e gestores escolares, não fica claro de que forma esta inserção curricular seria diferenciada do ponto de vista funcional, tanto em André, como em Ribeiro. Uma vez que se está falando de sala de aula, de aulas de Teatro dentro da disciplina Arte, a sujeição à estrutura escolar descrita nos parágrafos iniciais desta seção continuariam as mesmas, o que transforma o professor especialista em um soldado raso no combate direto

37. Esse texto integra a coletânea intitulada *Teatro: ensino, teoria e prática*, organizada por Narciso Telles, dentre outros, e publicada pela Edufu em 2004.

enfrentado quase que cotidianamente na "cena de guerra" descrita por Carminda André.

Na cena de guerra, o que nos parece mais urgente enfrentar é o abismo entre as produções artísticas relevantes e a cultura de massa em que estamos sendo jogados diariamente. A ênfase que a educação quer dar ao ensino do teatro ainda calcada na formação do sujeito e do resgate dos princípios do teatro dramático não é suficiente para este enfrentamento. Trazemos aqui uma interpretação possível sobre essa questão, de que ainda não se olha para o ambiente cultural da faculdade, do bairro, da cidade, e assim por diante. Os processos artísticos realizados nos cursos de graduação e depois o que se fará na escola, em geral, não ultrapassam o interior da sala de aula. Enquanto as bombas estouram nas ruas, na sala as atividades artísticas se preocupam com o "desenvolvimento de capacidades intelectivas", "sensibilizando os corpos para a afetividade", como se tal espaço estivesse livre dos estilhaços. (ANDRÉ, 2011, p. 210-211).

Colocações como essas provocam ainda outras questões de ordem prática com relação à inserção do professor na escola: por exemplo, como fica a carga horária do professor sujeito, ou não, à disciplina Arte? Quantas turmas um único professor pode acompanhar em se tratando de processos criativos colaborativos e de um trabalho quase que personalizado a depender do perfil de cada classe? Quantos alunos por sala deveriam ter as aulas criativas e de caráter experimental? Em que espaço da escola se realizariam estas aulas? É possível conseguir uma flexibilidade no que diz respeito a local das aulas, número de alunos por turma e quantidade de turmas para cada professor no atual formato de inserção do Teatro como um dos conteúdos previstos para a disciplina Arte?

Tais questionamentos são inevitáveis ao se pensar em como escapar dos problemas que surgem na sala de aula e ao tentar encontrar soluções que visem minimizar a distância entre as proposições legais, previstas com a LDB em vigor, em acordo com orientações curriculares nacionais e estaduais, e a realidade do ensino do Teatro na maioria das escolas públicas contatadas durante esta pesquisa. Quando se pensa em proposta metodológica e conteúdos diferenciados é preciso ter em mente que um professor de ensino médio na rede estadual na cidade de Salvador tem, no mínimo, quatorze turmas, caso tenha uma carga horária de vinte horas semanais e vinte e oito turmas, caso trabalhe em regime de quarenta horas-aulas semanais. Aliás, existem professores que trabalham sessenta horas por

semana, uma vez que, além das quarenta horas semanais, ainda complementam a carga de trabalho em escolas municipais ou particulares. Assim, compreendo que quaisquer propostas que pretendam ser o mínimo exequível devem levar em conta esta situação. É por essa razão, aliás, que a ideia de utilizar o contraturno, no modelo da escola parque, permanece como uma forma de transpor a disciplinarização do Teatro na grade curricular, como afirma Sergio Farias em *Identificação cultural na prática educativa com teatro*:

A carga horária semanal, de uma ou duas horas, e as salas repletas com até 50 alunos, tornam a Educação Artística nas escolas algo próximo do *non-sense*, algo como uma piada de mau gosto. A criação de oficinas, em turno oposto complementar àquele em que o aluno cursa as demais matérias, aparece como alternativa para se realizar um trabalho de sensibilização ou de formação artística mais consistente. (FARIAS, 2002, p. 65).³⁸

Essa ideia, dos grupos formados por alunos que se inscrevem voluntariamente para aulas em turno oposto, soa como um eco das propostas defendidas por Anísio Teixeira na Escola Parque da Bahia (apresentadas na seção

38.No último concurso público realizado em 2010 na rede estadual de ensino no Estado Bahia, e já mencionado nesta tese, foram aprovados dois alunos do PPGAC (Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas) da UFBA. Um deles permanece em efetivo exercício, o outro optou por se desligar da rede estadual de ensino após alguns meses de trabalho por perceber o quão frustrante seria o trabalho de Teatro com os alunos da escola de ensino fundamental II, na qual foi lotado. Em seu depoimento, foi esclarecido que a direção da escola deu-lhe total liberdade para trabalhar a linguagem teatral, até mesmo o incentivando para tal. Porém, fora a sala de aula regular, pequena, com muitos alunos e suas cadeiras, havia somente a possibilidade das aulas acontecerem no pátio da escola, o que não seria melhor do que as salas, que eram quentes, sem acústica nem ventilação. A maioria absoluta dos alunos não se interessava por Teatro, resistindo às atividades que os tirassem da posição de sentados nas cadeiras. Eram, no geral, agressivos e displicentes. "Não consegui realizar simples apresentações de cenas que eles mesmos teriam construído", diz o professor. As aulas dialógicas eram praticamente impossíveis, pois um mínimo de silêncio e concentração só era obtido quando obrigados a copiar coisas do quadro. Nas palavras do próprio entrevistado: "não acredito mais nesse modelo de ensino, que obriga o aluno a estar em sala de aula, que amontoa dezenas deles num mesmo espaço fechado, sem nenhum conforto acústico, térmico, em salas cheias de mesas e cadeiras. Não acredito que aulas de Arte funcionem se não acontecerem em espaços físicos apropriados, com recursos específicos para isso. Não acredito nesse ensino porque as condições de trabalho para os professores são muito desgastantes: permanecer horas seguidas, três ou quatro vezes por semana, em salas de aula barulhentas, superlotadas, esgota o professor e tira dele a disposição, o ânimo em realizar suas atividades. E as queixas da maioria absoluta dos professores colegas, seus estados de saúde, etc., me fazem ter certeza que eles também compartilham das minhas insatisfações – mas, segundo falas deles mesmos, eles continuavam lá 'para pagar as contas' e diziam que não iam se importar com nada. Eu cansei, desacreditei e precisei sair. Achei mais coerente disponibilizar a vaga para alguém que pudesse lidar melhor com essas condições do que eu." (Depoimento, 25/11/12).

inicial deste trabalho) cuja influência também atinge diretamente os projetos do Ministério da Educação implantados no ensino básico nos últimos anos. Em contraposição às condições raramente favoráveis do ensino das artes no formato curricular, durante a coleta de dados, foram citados programas federais em andamento em algumas escolas públicas estaduais, que funcionam em um modelo diferenciado, e que acolhem o Teatro, e as artes, em suas propostas pedagógicas. Esses programas são o *Mais Educação*, o *Escola Aberta* e o *Ensino Médio Inovador* que serão explicitados na próxima seção, momento em que será apresentada também a forma como se inserem na rede pública estadual na cidade de Salvador.

2.4 PROGRAMAS FEDERAIS EM FUNCIONAMENTO NA REDE ESTADUAL

O Teatro, além de inserido como um dos conteúdos da disciplina Arte, tem estado presente em algumas escolas da rede estadual de ensino por meio de programas federais que funcionam em formatos diferenciados ao das disciplinas da grade curricular.

Dentre as escolas contatadas, o programa mais recorrente dos projetos em andamento encontrado na cidade de Salvador foi o *Mais Educação*. Seu objetivo é o de possibilitar à escola oferecer atividades aos estudantes de forma a complementar o quadro curricular, atendendo, prioritariamente as escolas que apresentam baixos índices de desenvolvimento no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica),³⁹ e consideradas em situação de vulnerabilidade social, que requerem maior atenção quanto a políticas públicas e educacionais.

Por intermédio do programa *Mais Educação* podem funcionar diferentes oficinas de caráter variado em uma mesma escola, porém todas devem acontecer em turno oposto ao que o aluno estuda regularmente. As atividades foram organizadas em macrocampos, tais como: Acompanhamento Pedagógico, Meio

39. Criado em 2007, esse índice é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação com o objetivo de medir a qualidade das escolas e das redes de ensino no Brasil.

Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Educomunicação, Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. O macrocampo de Cultura e Artes abriga as seguintes atividades: Leitura, Banda fanfarra, Canto Coral, *Hip Hop*, Danças, Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Mosaico, Percussão, Capoeira, Flauta doce, Cineclube, Prática Circense e Teatro. Apesar de não estar claro na leitura dos documentos os critérios de escolha destas atividades, elas abrangem uma vasta área de campos do conhecimento.

A ideia é de que a escola tenha autonomia para decidir quais as atividades serão contempladas, com base no perfil da comunidade e em acordo com as características de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), possibilitando a interação entre a instrução formal e não formal no desenvolvimento do processo educativo. O formato extracurricular, contudo, não é novidade nas escolas soteropolitanas, uma vez que já existiam escolas com propostas similares em funcionamento antes do surgimento dos programas federais. Entretanto, com eles cria-se oficialmente uma dupla proposição para a inserção das artes, em especial do Teatro, no ambiente escolar: a sala de aula da disciplina Arte no currículo oficial (com todas as problemáticas aqui apresentadas) e as oficinas artísticas no contraturno que, nos moldes da escola parque, podem ser de caráter obrigatório, mesmo que possibilitando a escolha da linguagem artística ou atividade na qual o aluno queira frequentar.

Com parcerias entre as instâncias municipais e estaduais de Educação, o referido programa é oferecido ao ensino fundamental I, II e ensino médio com fundos oriundos de outros programas federais de apoio à educação, como o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). A iniciativa é coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad / MEC), em associação com a Secretaria de Educação Básica (SEB / MEC). De acordo a página oficial de divulgação, o programa *Mais Educação*,⁴⁰ que teve início em 2008, tem como objetivo:

40. http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article

Aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. (PORTAL-MEC, 27/07/2011).

É possível perceber uma ligação temporal entre o início do funcionamento desse programa federal e o fim das oficinas nas escolas públicas promovidas por professores efetivos, transparecendo a ideia de que uma atividade acabe por substituir a outra. O formato de inserção dos programas nas escolas também indica um reforço à tendência de se manter os alunos nas escolas em período de tempo integral.⁴¹ A realização de aulas no contraturno - cujo objetivo é a ampliação da educação oferecida no currículo obrigatório - é um formato inspirado nas propostas de educação em tempo integral idealizadas por Anísio Teixeira.

Outra ação direcionada à melhoria do desempenho educacional dos alunos foi criada, em 2007, o *Programa Mais Educação*, cuja implementação ocorreu em 2008, com o objetivo de oferecer atividades educativas, inspiradas nas ideias de *Anísio Teixeira*, diferentes daquelas desenvolvidas nas aulas regulares aos alunos do ensino fundamental das escolas públicas que manifestam interesse em desenvolver o Programa. (QUEIROZ /MUNHOZ / MACIEL, 2012, p. 23).

Outro aspecto também semelhante às proposições da escola parque idealizada por Teixeira, similar aos programas federais, é o caráter opcional das atividades oferecidas. Essa característica garante ao aluno a decisão final sobre a escolha das atividades nas quais participará. O projeto surge como novo, sem o ser realmente, contribuindo para o encerramento de ações em escolas nas quais os próprios professores já haviam tomado a iniciativa de instalar oficinas semelhantes, de caráter optativo, voltadas para o ensino do Teatro, e de outras linguagens artísticas, como os que já vinham sendo realizados por um longo período em

41. Essa é, de fato, uma indicação da versão atualizada da LDBEN nº 9.394/96 que institui, no seu Artigo 87, a Década da Educação, garantindo no parágrafo 5º que: "Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral" (LDBEN, 2011).

algumas unidades de ensino fundamental e médio da rede estadual, sob a responsabilidade de professores efetivos e habilitados nas áreas específicas de atuação.

Segundo a página eletrônica oficial do Ministério da Educação, para a viabilização das atividades o governo federal repassa recursos para a aquisição de materiais de consumo e de apoio para o desenvolvimento das mesmas. Assim, instrumentos musicais, rádio escolar, bem como outros equipamentos e materiais podem ser adquiridos pela própria escola com os recursos repassados, dentre alguns dos suportes materiais que o projeto oferece. Um questionamento para esse modelo refere-se à ausência de capacitação dos gestores para o trato com as verbas públicas, o que pode gerar uma instabilidade na manutenção dos projetos e aquisição dos materiais. Esse e outros fatores podem ainda influenciar na sustentação do mesmo a curto prazo ou em iniciativas isoladas, sem continuidade no currículo escolar.

Um dos objetivos importantes do *Mais Educação* é o que visa fortalecer os vínculos entre a escola e as pessoas que habitam em seu entorno, pelo estímulo à participação de todos nas suas ações educativas, abrindo a escola para a atuação de professores comunitários. Para o campo das artes, a falta de exigência para uma formação superior mínima dos monitores das oficinas artísticas é um ponto importante, principalmente devido à especial atenção que as universidades têm dedicado nos últimos anos às pesquisas e publicações voltadas para a formação dos professores em artes e Teatro.

Essa problemática no funcionamento do programa foi, inclusive, identificada quando da realização da pesquisa de campo, no contato direto com as escolas, e aponta que os chamados "oficineiros", responsáveis pelas atividades, são, em sua maioria, estagiários ainda sem a devida formação e que atuam sem acompanhamento ou supervisão especializada na área.⁴² Trata-se de uma característica do programa que pode ser tida como um desafio à Constituição nacional que, no Capítulo III, Artigo 206, item V, estabelece o ingresso de

42.O que vai de encontro à proposta legal no mesmo Artigo 87 da LDB, que no Parágrafo 4º assegura que até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

professores no sistema público de ensino "exclusivamente por concurso público de provas e títulos".

A falta de exigência de uma formação mínima para os monitores das oficinas artísticas pode suscitar discussões, por exemplo, referentes à escolha dos conteúdos que serão desenvolvidos quando inexiste a qualificação especializada de quem conduz as ações no ambiente escolar, fazendo com que tal proposta ganhe contornos de um Amigos da Escola⁴³ em caráter oficial, sendo esta uma das maiores críticas que se pode fazer ao programa. A diferença é que estão previstos "recursos para o ressarcimento de monitores" (PORTAL-MEC, 27.07.2011), termo que chama a atenção pelo seu caráter de compensação por um mal ou prejuízo causado a alguém, o que instiga a reflexão sobre o exercício da função de oficineiro.

Outro programa federal citado com grande frequência como estando em funcionamento em algumas unidades da rede estadual durante o período de realização desta pesquisa foi o *Escola Aberta*. Com propostas similares ao *Mais Educação* no que diz respeito à integração escola-comunidade, esse projeto visa reduzir os índices de violência ao sustentar que ocupar os jovens com outras atividades evitaria o ócio mal empregado, algo que colabora para a redução da delinquência juvenil. A proposta é que as escolas abram aos sábados e domingos para que a comunidade e os alunos desenvolvam atividades complementares nas áreas da educação, cultura, trabalho, esporte e lazer seguindo o pensamento da "desescolarização" da sociedade. As oficinas devem ser planejadas a partir de uma pesquisa sobre os interesses e necessidades da comunidade realizada pelo coordenador escolar. Os objetivos podem variar entre informar, entreter, recrear, formar para o trabalho e ensinar.

Ainda, a título exemplificativo, as oficinas culturais das mais diversas linguagens (teatro, dança, pintura) são mais do que acesso a determinada expressão, são possibilidades de estabelecimento de relação dialógica entre o erudito e o popular; mais ainda, de desmistificação do erudito e universal e de resgate e valorização do popular e local. (PORTAL MEC, 27.07.2011).

43. Amigos da Escola é um projeto criado pela Rede Globo de televisão, em 1999, que incentiva o envolvimento e a participação da comunidade na escola pública e em centros comunitários por meio de atividades voluntariadas em diversos setores e instâncias.

No recém-citado programa não existe um ressarcimento proposto aos monitores das atividades, nem uma especificação sobre sua necessária qualificação, apenas o chamamento à prática e ao exercício da solidariedade. Em funcionamento desde 2005, ele é um programa que não está diretamente relacionado a esta tese, pois se destina mais à ampliação das relações entre escola e comunidade durante os finais de semana e, por tal razão, não tem interferência no currículo oficial ou nas ações pedagógicas do ensino básico regular. A sua inserção nesta seção justifica-se pelo fato de o programa incorporar, no seu funcionamento, as práticas artísticas ao ambiente escolar.

O último dos programas federais educacionais em Salvador diferencia-se dos demais pela sua inserção e interferência direta no funcionamento do ensino médio, mas se encontra em atividade apenas em uma única escola na cidade, o *Ensino Médio Inovador*. O projeto se autodefine como uma oportunidade de “pensar novas soluções que diversifiquem os currículos com atividades integradoras, a partir dos eixos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para melhorar a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-la mais atraente.” Assemelha-se, em alguns aspectos, ao *Mais Educação*, uma vez que ambos objetivam incentivar práticas pedagógicas complementares ao currículo regular, possibilitando ao aluno “a escolha das atividades nas quais participará para compor seu programa de nível médio.” (PORTAL-MEC, 28/07/2011).

Trata-se de um projeto para as redes estaduais de ensino, inserido em uma proposta de reformulação do nível médio pelo Ministério da Educação. Dentre as alterações propostas encontram-se um aumento na carga horária mínima do ensino médio para três mil horas (200 horas a mais a cada ano) e a oportunidade de oferecer ao aluno a livre escolha para compor 20% de sua carga horária com as atividades oferecidas pela escola. De acordo com a página eletrônica oficial de divulgação do projeto, “faz parte ainda da proposta associar teoria e prática, com grande ênfase a atividades práticas e experimentais, como aulas práticas, laboratórios e oficinas, em todos os campos do saber; valorizar a leitura em todas as áreas do conhecimento; e garantir formação cultural ao aluno” (PORTAL MEC, 28/07/2011). É um projeto que almeja ser uma experiência-piloto para futuras

transformações que podem ocorrer em todo o funcionamento do nível médio e que estão vinculadas à flexibilização da organização curricular, especialmente no quadro das disciplinas diversificadas.⁴⁴ As medidas ocorrem em função da complexidade desse nível de ensino, visando contemplar às diferentes expectativas dos alunos e educadores para a referida etapa dos estudos.

Entre os indicativos para a materialização do projeto nas escolas encontra-se o de "contemplar atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural", pressupondo, mais uma vez, a inclusão das atividades teatrais, e de outras modalidades artísticas, em um formato diferenciado ao da sala de aula regular na disciplina Arte. Retoma-se, assim, a discussão sobre a dupla possibilidade de inserção do Teatro na escola, tanto na sala de aula regular, como em oficinas, no turno regular ou no contraturno. O que todos esses projetos têm em comum é a necessidade de ampliar e complementar o ensino básico oferecido no turno regular ou de disponibilizar um grupo de atividades que podem ser consideradas opcionais, cuja escolha depende das aptidões e interesse dos alunos, estando sempre incluídas no rol das atividades artísticas e culturais nas áreas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Ao se falar em experiência de tempo integral, como as que estão sendo implantadas pelo governo federal, é inevitável a comparação com as propostas educacionais de Anísio Teixeira e o modelo da escola parque apresentadas anteriormente. Vale lembrar que na primeira experiência levada à frente por Teixeira havia, por trás da ideia de uma escola funcionando em tempo integral, uma sólida proposta de educação integral do ser humano. Sustentava-se também a ideia da manutenção de escolas funcionando em tempo integral, especialmente nos bairros mais populares, devido à necessidade da criança e do adolescente de permanecer na escola durante todo o dia, uma vez que seus pais e familiares eram trabalhadores. Aliás, nos tempos atuais, pode-se considerar válido esse apelo igualmente para outras camadas da sociedade, em consequência da ampliação das oportunidades de trabalho para todos.

44. Atualmente o currículo é composto por disciplinas obrigatórias, inclusive Arte, e disciplinas diversificadas, onde está inserida, por exemplo, a Língua Estrangeira, conforme disposto na LDB nº 9.394/96.

O ensino das artes na experiência da Escola Parque da Bahia ainda aparece como uma referência importante, por configurar os moldes como hoje funcionam os programas federais, com as atividades complementares ou diversificadas em turno oposto ao que o estudante frequenta as disciplinas regulares e outras iniciativas que visam criar situações de ensino-aprendizagem em linguagens artísticas específicas. Conforme apresentado anteriormente, a ideia era de que o funcionamento escolar fosse dividido em dois: a escola-classe e a escola parque, sendo que na escola-classe as crianças estudavam as disciplinas ditas mais teóricas e na escola parque vivenciavam as práticas artísticas, esportivas e de iniciação ao trabalho. É importante lembrar a influência do pensamento escolanovista na prática de Anísio Teixeira, pensamento que se traduz na expressão *aprender fazer, fazendo*, sobre a qual já fiz referência na presente tese.

Foi, aliás, esse aspecto prático que proporcionou o caráter de oficinas, modo e conceito ainda hoje utilizado e bem visto para o estudo e prática artística teatral. Destaco, nessa experiência, bem como nos projetos acima citados, o respeito às especificidades de cada uma das áreas artísticas, sendo separadas as aulas de Dança, Teatro, Música e as diversas ramificações das Artes Visuais, mesmo com a possibilidade de integração entre elas quando da realização de projetos comuns. Em tal contexto, cada uma das linguagens pode ser considerada como uma disciplina diferenciada, ao contrário do que ocorre na grade curricular, em que o Teatro e as demais linguagens são conteúdos de uma única disciplina: Arte.

Apesar da inspiração nos ideais de Teixeira, considero que os aludidos programas estejam em desacordo com a experiência prática da escola parque, nos moldes de seus primeiros anos de funcionamento, quando não prezam pela criação e manutenção necessárias para o desenvolvimento das suas atividades, e não apenas em termos de salas adequadas e materiais apropriados para as atividades artísticas, como também no quesito alimentação, um importante fator de manutenção dos alunos na escola em dois turnos. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro ainda contava com Biblioteca e Serviço de Orientação ao Estudante que complementavam eficazmente as atividades oferecidas tanto nas escolas-classe como na escola parque.

Outro desacordo se evidencia quando não preza pela capacitação dos seus "oficineiros", nem sempre formados e cuja instabilidade de permanência nas escolas é muito grande. Necessário lembrar que uma grande preocupação de Anísio Teixeira incidia sobre a formação, contratação e capacitação continuada de professores especialistas para as diferentes linguagens artísticas, o que já demonstrava uma preocupação e respeito a cada uma delas. Nesse sentido, seria mais lógico e coerente que professores concursados e devidamente habilitados da própria unidade escolar assumissem as atividades dos programas federais, ou ao menos que lhes fosse dada a oportunidade de propor projetos e oficinas em formato similar, como meio de assegurar a formação adequada dos educadores responsáveis pelas crianças e jovens que frequentam a escola pública por meio desses projetos.

A formação acadêmica propicia a aquisição de conhecimento e experiência mínimos para a qualificação do professor. Por isso, é importante citar aqui que, além dos programas federais propostos pelo Ministério da Educação, encontra-se em funcionamento em diversas unidades escolares da rede estadual, inclusive no campo das artes, o Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Este é um projeto da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em parceria com universidades federais e estaduais em todo o território nacional, e tem como principal objetivo o incentivo à formação docente para a educação básica em nível superior. O programa tem como meta fomentar a valorização e o aperfeiçoamento continuado dos professores da rede pública do nível básico ao mobilizá-los para atuarem como co-formadores dos futuros docentes, tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial docente nos cursos de Licenciatura, ação que acaba por promover a integração entre os dois níveis de ensino, o básico e o superior.

Em Salvador, o Pibid funciona pela ação da Universidade Federal da Bahia nos cursos de licenciatura de várias áreas do conhecimento, por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública. Desta forma, proporciona a oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e de práticas docentes, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem neste contexto escolar. A práxis pedagógica oportuniza, por sua vez, a possibilidade de estudos e reflexões,

contribuindo para a articulação entre teoria e prática tão importante para a formação docente, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, ligação esta que evoca as ideias de Teixeira quanto às pesquisas aplicadas à educação como forma de garantir tanto a boa formação como o próprio desenvolvimento da educação pública, algo que acontece mais comumente em "escolas de aplicação", destinadas a este fim.

O Pibid funciona por meio de concessão de bolsas, pagas diretamente pela Capes, em cinco modalidades: iniciação à docência, aos alunos dos cursos de licenciatura integrantes do projeto; supervisão, aos professores efetivos da educação básica que acolhem e intermediam as ações dos licenciandos nas escolas vinculadas ao projeto; coordenação de área, para os professores da licenciatura que coordenam os subprojetos por área de conhecimento; coordenação de área de gestão de processos educacionais, para professores de licenciatura que auxiliam a gestão do projeto nas unidades de ensino superior; e, por fim, coordenação institucional, para o professor do curso de licenciatura responsável pelo programa na instituição de ensino superior, a qual pode abrigar diversas áreas e unidades no seu campo de atuação, desde que atendam às demandas necessárias solicitadas para os projetos de adesão ao programa. As escolas públicas participantes do projeto também podem receber recursos financeiros para custear as despesas necessárias para a execução das atividades.

Ao contrário dos programas do Ministério da Educação, não há uma orientação explícita de funcionamento do Pibid para que aconteça dentro ou fora da sala de aula regular, por isso as atividades podem variar de acordo com a coordenação de área em adaptação aos professores supervisores das escolas e aos licenciandos. Nas áreas artísticas, o projeto atualmente contempla a Dança, a Música e o Teatro, sendo que a partir do ano de 2012 ele passou a funcionar em duas modalidades, uma vertente mais essencialista do ensino do Teatro, cujas atividades se inserem na disciplina Arte, e outra vertente voltada para as ações interdisciplinares, pela integração da linguagem teatral com outras disciplinas do currículo ou temas transversais, como o meio ambiente.

Fomenta-se, assim, a valorização do professor já habilitado, bem como a formação de novos docentes, em coerência tanto com a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, como com os *Parâmetros e Orientações Curriculares* nacionais e estaduais, nos quais é dado destaque às diferentes áreas artísticas, garantindo o funcionamento das aulas de artes. O fundamental é que elas não sejam transformadas em atividades de recreação, passatempo, nem para decoração ou festejo de datas comemorativas, mas como uma área do conhecimento humano e em respeito aos seus conteúdos e especificidades. Como bem expressa Vera Rocha:

O que mais se evidencia nas propostas contemporâneas para o ensino de arte é a necessidade da alfabetização estética e artística do indivíduo, pois só dessa forma ele terá condições de situar-se no mundo e com ele interagir, em todas as suas dimensões, como ser social e cultural, transformando-se assim em um ser criador de cultura. Nesse sentido, para possibilitar um caminho acessível ao teatro e ao seu ensino na educação escolar, é preciso considerá-lo como área do conhecimento, bem como a estética contemporânea. (ROCHA, 2003, p. 76).

A partir da compreensão dos modos de funcionamento do Pibid, surge uma dúvida com relação às oficinas de Teatro nos programas federais nas escolas, é se estes seguem os mesmos princípios para o ensino das artes propostos nos documentos oficiais ou se contribuem para a perpetuação de distorções e equívocos generalizados pelo senso comum a respeito das práticas artísticas na escola. Situação similar tem ocorrido com relação à disciplina Arte? Mesmo com o suporte dos *Parâmetros e Orientações* nacionais e estaduais, será que as escolas do Estado têm se mantido atualizadas, buscando possibilitar situações de ensino-aprendizagem nas diferentes linguagens artísticas propostas na Lei? Qual tem sido o espaço dedicado ao ensino do Teatro e às práticas teatrais no nível médio atualmente na rede estadual?

Foi buscando respostas para esses e outros aspectos que desenvolvi a presente pesquisa, cujos resultados serão apresentados a seguir, por meio dos dados levantados durante a investigação e que subsidiam o delineamento de um mapeamento da situação do ensino da Arte e do Teatro na rede pública estadual na cidade de Salvador.

A PESQUISA

Tá cansada, senta
Se acredita, tenta
Se tá frio, esquenta
Se tá fora, entra
Se pediu, aguenta
Se pediu, aguenta...
Se sujou, cai fora
Se dá pé, namora
Tá doendo, chora
Tá caindo, escora
Não tá bom, melhora
Não tá bom, melhora...
Se aperta, grite
Se tá chato, agite
Se não tem, credite
Se foi falta, apite
Se não é, imite...
Se é do mato, amanse
Trabalhou, descanse
Se tem festa, dance
Se tá longe, alcance
Use sua chance
Use sua chance...
Se tá puto, quebre
Ta feliz, requebre
Se venceu, celebre
Se tá velho, alquebre
Corra atrás da lebre
Corra atrás da lebre...
Se perdeu, procure
Se é seu, segure
Se tá mal, se cure
Se é verdade, jure
Quer saber, apure
Quer saber, apure...
Se sobrou, congele
Se não vai, cancele
Se é inocente, apele
Escravo, se rebele
Nunca se atropele...
Se escreveu, remeta
Engrossou, se meta
E quer dever, prometa
Prá moldar, derreta
Não se submeta
Não se submeta...

LENINE

3. 1 A DISCIPLINA ARTE E O TEATRO NAS ESCOLAS DE NÍVEL FUNDAMENTAL E MISTAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL NA CIDADE DE SALVADOR

Conforme explicitado na introdução, esta pesquisa sofreu uma alteração em seu objetivo inicial, passando, portanto, a investigar a situação da inserção do Teatro nas escolas de nível médio da rede estadual de ensino, movida pelo questionamento de quantas e quais escolas possuem práticas teatrais regulares, quem são os condutores das atividades a elas relacionadas e como o Teatro tem se desenvolvido nos ambientes educativos. Para tanto, foi realizada uma grande coleta de dados nas escolas da rede pública estadual na cidade de Salvador, Bahia, sobre o estado do ensino da disciplina Arte, revelando também as principais problemáticas que permeiam as relações entre Teatro e Educação.

Nos limites dos contextos descritos nas seções anteriores e baseada sobretudo nos relatos fornecidos durante as entrevistas, esta investigação procurou, então, delimitar a atual situação do ensino do Teatro, identificando as experiências teatrais mais significativas nas escolas de nível médio da rede pública estadual em Salvador, mantendo a apresentação dos dados nos moldes da estrutura de funcionamento do ensino básico, em vigor desde a promulgação da Lei nº 9.394/96. Uma tendência perceptível após esse período foi a da municipalização do nível fundamental I, ao mesmo tempo em que o Estado assumiria prioritariamente o ensino fundamental II e o nível médio, conforme já esclarecido. Com tal medida, muitas escolas estaduais deixaram de oferecer o fundamental I, passando a funcionar em caráter misto, ou seja, oferecendo o nível fundamental II e médio ao mesmo tempo, contudo, por vezes, separados por turnos, segundo esclarecimentos obtidos no contato direto com as escolas. Cabe esclarecer que quando falo aqui em escolas mistas, refiro-me às escolas que comportam os dois últimos níveis de ensino da educação básica.

A presente tese está exposta em acordo com a estrutura do ensino básico no Brasil, atualmente dividido em ciclos de ensino. Isso porque, no levantamento de

quais seriam as escolas unicamente de nível médio pude detectar, igualmente, o nível de ensino oferecido por todas as escolas contatadas, cujas informações fornecidas avolumaram os contornos da pesquisa, possibilitando a ampliação do panorama traçado sobre a disciplina Arte e as práticas teatrais atualmente recorrentes nas escolas da rede pública estadual. É possível, desse modo, fazer um acompanhamento da continuidade, ou, mais especificamente, da falta de concatenação dos conteúdos, no que diz respeito ao ensino das artes na escola básica em Salvador, do ensino fundamental II ao médio.

Para melhor compreensão dos procedimentos metodológicos durante o levantamento de dados, cabe elucidar que foram seguidas diferentes etapas de trabalho. Em um primeiro momento foram efetuadas ligações telefônicas para as escolas estaduais constantes em lista obtida no portal eletrônico da SEC - Secretaria de Educação do Estado da Bahia, disponibilizado na *world wide web*.⁴⁵ A listagem continha as escolas estaduais soteropolitanas pertencentes às duas DIRECs (Diretorias Regionais de Educação) da capital, a saber: DIREC 1-A e DIREC 1-B.

A primeira etapa de investigação foi realizada com o auxílio de duas bolsistas do Pibic (Projeto Institucional de Iniciação Científica), as licenciandas Poliana Bicalho e Clara Paixão, cujos dados parciais foram divulgados via relatório para que fossem cruzados com uma pesquisa similar realizada no ano anterior pelo mesmo projeto. A diferença com relação à sondagem precedente se deu, basicamente, pelos diferentes objetivos da pesquisa realizada anteriormente, voltada unicamente para a recepção teatral no ambiente escolar, cujo questionário continha um número bem menor de perguntas. Já em 2010, sob minha supervisão, houve ampliação das questões a respeito do ensino da Arte, dos projetos federais e das práticas teatrais nas escolas. Foi realizado também um importante recorte, pois essa pesquisa atual limitou-se às escolas estaduais.

Assim, na relação das escolas do portal SEC constava o nome, o endereço e o(s) telefone(s) das unidades escolares, sem estar especificado qual o nível de ensino de cada uma delas, se fundamental ou médio. Portanto, a primeira questão

45.O sítio eletrônico da Secretaria de Educação do Estado da Bahia encontra-se disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/> A lista de escolas pertencentes à rede estadual foi obtida em 08 de março de 2010.

efetuada nas referidas ligações, teve o objetivo de identificar o nível escolar oferecido para detectar se a escola era de ensino médio, fundamental ou de ambos.

A seguir foi aplicado breve questionário referente à situação da disciplina Arte e acerca do Teatro. Os dados a serem preenchidos em planilha durante o contato com as escolas e respondidos de acordo com o desenvolvimento das entrevistas, foram: data, escola, nível de ensino e turnos de funcionamento, interesse da escola pelo Teatro e/ou as razões da ausência de atividade teatral na unidade escolar. A respeito do ensino curricular foi indagado se havia professor para a disciplina Arte, qual a sua formação e quais os conteúdos desenvolvidos no âmbito da disciplina. No caso de haver algum projeto institucional em andamento, os dados solicitados eram: nome do projeto, se ele contemplava a atividade de Teatro, o responsável pela atividade teatral e os modos de funcionamento. Completando a planilha de dados, foi reservado um espaço para observações importantes que fossem mencionadas durante a entrevista e que não estivessem contempladas nas perguntas anteriores. As respostas aos questionários serão apresentadas a seguir e as planilhas estão disponíveis na seção de Anexos.

É importante informar que tomei o cuidado de solicitar que o questionário fosse respondido apenas por diretores, vice-diretores ou coordenadores pedagógicos porque, uma das hipóteses deste trabalho, confirmada ao longo da pesquisa, é que são estes os profissionais que mais diretamente influenciam e controlam os conteúdos e atividades desenvolvidos tanto na disciplina Arte como nas dependências da escola, na sala de aula ou em atividades interdisciplinares ou extracurriculares.

Após identificado o nível de ensino da escola procurei saber sobre a situação da disciplina Arte, indagando se havia professor habilitado na escola e qual o conteúdo regularmente oferecido. Depois, inquirei sobre a existência de atividades teatrais na escola. Seguiram-se, então, questões mais específicas sobre o Teatro na disciplina Arte, de acordo com o previsto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, pois esta disciplina, conforme discussão apresentada previamente, engloba quatro áreas artísticas distintas, a saber: Dança, Música, Artes Visuais e Teatro. A nomenclatura adotada para designar essa situação, foi a expressão Arte-Teatro.

Desse modo, Arte, de um modo genérico, diz respeito à matéria e aos seus conteúdos propostos, e Teatro especifica que é este o conteúdo em foco.

Caso houvesse indicativo de atividade teatral na escola, o questionário prosseguia com indagações sobre quem era o responsável pela atividade, se havia algum professor efetivo (concursado) de Teatro na escola ou se as atividades estavam vinculadas a algum programa institucional. A depender das respostas, o encaminhamento da entrevista tomava diferentes rumos referentes à formação do "oficineiro" (caso não fosse um professor específico) e acerca da frequência das atividades teatrais na escola.

Os dados obtidos no primeiro contato com as escolas já contêm informações substanciais e suficientes para um levantamento a respeito do ensino das artes na rede estadual. Eles serão apresentados após a explanação dos procedimentos metodológicos da pesquisa como um todo, decupando-se, posteriormente, os dados de cada nível de ensino.

O que observei a partir dos contatos com as escolas é que existem muitas variáveis que podem influenciar positiva ou negativamente os modos de funcionamento das atividades teatrais no ambiente escolar, bem como o funcionamento da disciplina Arte. Essas variáveis dizem respeito ao espaço físico disponível, aos profissionais habilitados das áreas artísticas que lecionam na unidade escolar, à orientação político-pedagógica do projeto da escola e a posição da direção e coordenação com relação a essas atividades. Aliás, como já destacado, trata-se de uma das variáveis com grande influência nas unidades contatadas. A postura autoritária ou democrática, o conhecimento ou não das propostas oficiais, os anseios educacionais e o grau de atualização dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos podem ter uma influência direta na condução da disciplina, bem como no caráter do funcionamento das oficinas dos programas federais. Assim, o relacionamento com a direção é o primeiro campo para a ação efetiva de um professor habilitado ao realizar sua tarefa de implementar ações teatrais regulares no ambiente escolar.

Em seguida à identificação dos níveis, da situação do ensino da Arte e da ocorrência ou não de atividades teatrais no ambiente escolar, foi feito o levantamento de quais eram as escolas de ensino médio com significativa atividade

em Teatro, as quais deveriam ser visitadas posteriormente para um aprofundamento na investigação dos modos e caráter das atividades teatrais que ali vinham sendo desenvolvidos. De início não foram solicitadas informações detalhadas acerca das ações teatrais mais importantes, pois, após a primeira etapa de ligações telefônicas, foram selecionadas quatro escolas de ensino médio com atividade teatral continuada para visita e contato posterior. Somente na segunda etapa de pesquisa utilizei um questionário que aprofundava a investigação sobre os modos de funcionamento dos grupos ou atividades e as metodologias, dentre outras perguntas que serão explicitadas posteriormente.

Nos primeiros contatos foi detectado um grande número de escolas de ensino fundamental II e de escolas mistas, ou seja, com ensino fundamental II e médio funcionando na mesma unidade, e, em menor número, as escolas voltadas unicamente para o nível médio ou equivalente. Dentre as escolas de ensino médio nas quais foi registrada alguma atividade teatral, o contato telefônico foi feito, com a opção de conhecer os grupos e trabalhos que já vinham sendo realizados há algum tempo e que mantinham uma frequência, permanência e reconhecimento na escola.

É importante registrar que algumas escolas, em todos os níveis de ensino, não puderam ser contatadas. Os motivos foram diversos, como o fechamento de algumas unidades escolares, número de telefone errado ou antigo fornecido na lista da SEC, chamadas que não eram atendidas - apesar das muitas vezes em que se repetiam as ligações - ou números que seguidamente davam sinal de linha ocupada. Saliento a dificuldade encontrada durante o contato com as escolas. Em alguns casos foram necessárias mais de uma ligação para obter uma satisfatória interlocução com a direção, vice-direção ou coordenação, pois os ocupantes desses cargos encontravam-se por demais ocupados ou sem disponibilidade de tempo para dar prosseguimento à entrevista no momento da ligação. A ausência de um telefone em perfeito estado de funcionamento em algumas unidades fez com que nem todas as questões pudessem ser plenamente respondidas, pelo fato da entrevista ser conduzida via aparelho de telefone público existente nas dependências escolares. O barulho do entorno e a má qualidade da chamada dificultavam a comunicação e tornavam-se fatores limitantes da entrevista, ocasionando a obtenção parcial dos dados nessas unidades escolares.

Mesmo com a efetivação do contato telefônico, não foi fácil obter as informações sobre algumas escolas e suas atividades. Por isso, em algumas unidades foram necessárias várias ligações, pela dificuldade de se encontrar os responsáveis pela direção ou coordenação para responder às perguntas. Em outras, o excessivo barulho no entorno e a troca de pessoas para responder às questões dificultou a comunicação. Houve ainda quem suspeitasse que fosse alguma fiscalização, quem alegasse que as informações solicitadas eram sigilosas, quem não quis fornecer as informações sem que fosse apresentada alguma documentação que comprovasse a idoneidade da pesquisa e quem simplesmente alegasse o total desconhecimento sobre o assunto. Algumas respostas foram dadas com pressa e em três escolas a falta de tempo devido ao excesso de trabalho foi o motivo alegado para não se respondesse com tranquilidade ao questionário.

Em março de 2010, na página eletrônica da Secretaria de Educação, estavam listadas duzentas e cinquenta (250) escolas. Dentre estas, cento e noventa e oito (198) foram contatadas por telefone e responderam ao questionário sobre o nível de ensino, a disciplina Arte e quanto à existência de atividades de Teatro no ambiente escolar. Conforme explicado, nem todas as escolas forneceram na íntegra as respostas solicitadas; porém, mesmo as informações parciais foram úteis para o levantamento ora realizado. As restaram cinquenta e duas (52) escolas foram as que, pelos diversos motivos e dificuldades apontadas anteriormente, não foram contatadas de forma alguma.

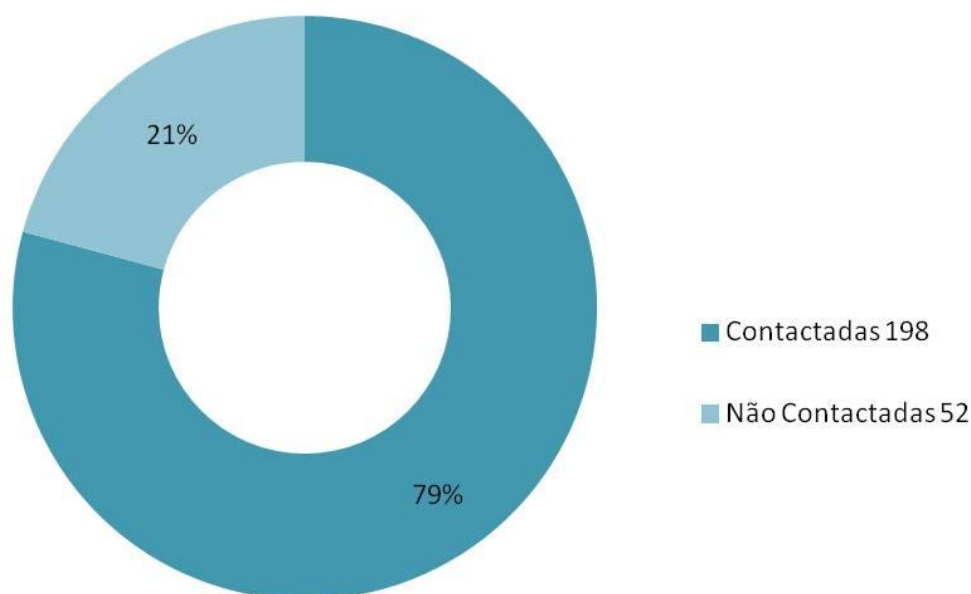


Gráfico 4 – Escolas contactadas dentre as 250 listadas pela Secretaria de Educação

Dentre as escolas contactadas, sessenta e cinco (65) escolas eram somente de ensino fundamental II, seja em formato regular ou no modelo EJA – Projeto de Educação de Jovens e Adultos.⁴⁶ Cem (100) escolas eram mistas, oferecendo igualmente o ensino fundamental II e médio. Por vezes, as escolas mistas separavam os níveis de ensino em diferentes turnos de funcionamento, por exemplo: o ensino fundamental II funcionando pela tarde e o ensino médio pela manhã ou vice-versa. Muitas das escolas mistas também ofereciam a modalidade EJA, mas sempre no turno noturno. Quatro (4) escolas eram, de fato, creches ou escolas com atendimento diferenciado, como no caso do Instituto Pestalozzi, destinado à educação de crianças e adultos portadores de necessidades especiais, e a escola especial da Penitenciária Lemos de Brito, que oferece o curso fundamental I e II regular e na modalidade EJA.

Após uma solicitação formal, a Secretaria de Educação forneceu uma relação constando onze (11) escolas como sendo exclusivamente de ensino médio, ou

46. Projeto que cria oportunidade de estudos para os alunos que ultrapassaram a idade para cursar o ensino regular.

equivalente, na capital. De acordo com os contatos telefônicos, foram identificadas, de início, vinte e quatro (24) escolas unicamente deste mesmo nível de ensino.⁴⁷ Nem todas as escolas listadas pela SEC haviam sido contactadas inicialmente, então, na segunda etapa da pesquisa foram realizadas novas tentativas de comunicação telefônica, desta vez bem-sucedidas, aumentando para trinta (30) o total de escolas exclusivamente de ensino médio ou equivalente atualmente em funcionamento na rede pública estadual na cidade de Salvador. Tal equivalência refere-se aos cursos técnicos profissionalizantes, cuja atividade se dá de modo integrado ou em substituição ao curso de formação geral do ensino médio. Uma destas escolas técnicas funciona de modo conveniado com Secretaria de Cultura, razão pela qual não foi contatada nem computada na contagem final. Assim, somadas as escolas listadas pela SEC e as que foram identificadas através de contato telefônico é possível obter o total de vinte e nove (29) escolas unicamente de ensino médio ou equivalente em Salvador.

A lista completa das escolas coletadas na página eletrônica da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, as planilhas com as respostas fornecidas ao questionário aplicado em contato telefônico, bem como a lista de escolas de nível médio fornecida pela SEC encontram-se na seção de Anexos.

47. Ao longo das duas seções de apresentação dos dados da pesquisa serão destacadas em negrito as palavras-chaves que definem o assunto tratado nos parágrafos em sua proximidade e que equivalem ao tema da pergunta contida no questionário-base, para facilitar a localização no texto do tópico abordado sem que haja necessidade de seccionar as seções em pequenas subdivisões.

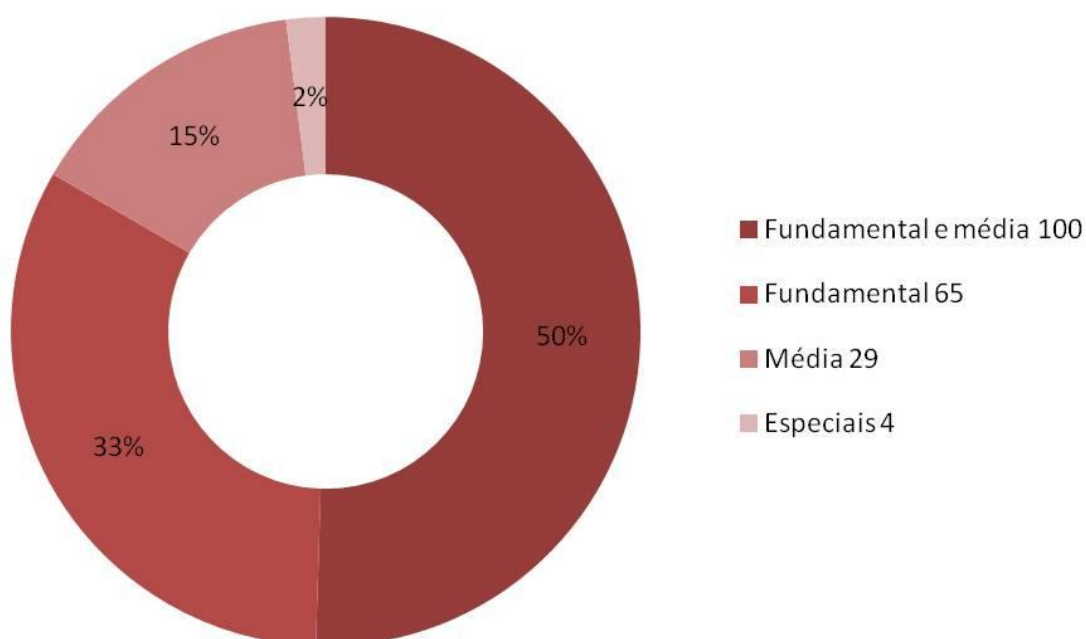


Gráfico 5 - Nível de ensino das escolas contatadas

Chama a atenção na contagem de escolas de nível fundamental, mistas ou médio o grande número de instituições em que está em atividade o projeto chamado EJA – Educação de Jovens e Adultos, também conhecido por ‘aceleração’, que funciona basicamente no turno noturno para atender a uma clientela diferenciada de jovens e adultos que em geral são trabalhadores e não podem ou não querem, por razões distintas, frequentar os cursos regulares. O número de disciplinas do EJA é reduzido, com uma carga horária tida como mínima e básica se comparada ao seu equivalente regular, razão pela qual o seu currículo não contempla o ensino das artes na forma da disciplina curricular obrigatória no ensino básico.

No currículo do EJA há uma disciplina denominada Artes e Atividades Laborais, sinteticamente chamada de Artes Laborais nas listagens oficiais da SEC e pelos entrevistados nas escolas contatadas.⁴⁸ Como o nome sugere, essa disciplina pode englobar muitas atividades, para além das atividades artísticas, cujo

48.No portal eletrônico da Secretaria de Educação existem informações acerca da organização curricular do EJA, disponibilizadas no endereço: http://www.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/Anexo_IV%20_%20Orientacoes_Replanejamento_da_EJA.pdf. Há também o Fórum EJA - Bahia, disponível em <http://forumēja.org.br/ba/> Ambos acessados em 21/01/2011.

encaminhamento alterna-se de acordo com a orientação pedagógica da escola, do professor que a ministra ou dos temas geradores que motivam os trabalhos para todas as disciplinas em cada período letivo. Sua carga horária é de uma hora de aula por semana. Um dado importante é que Artes e Atividades Laborais está associada à disciplina Arte no banco de dados da SEC, conforme apresentado na seção anterior, pois as duas disciplinas aparecem de modo unificado, sendo que muitos são os professores que completam sua carga horária com as duas matérias. Essa relação indica uma possível interligação também entre os conteúdos das disciplinas em questão, cuja prioridade deveriam ser os conteúdos artísticos. Conforme o levantamento inicial realizado na Secretaria de Educação, sabe-se que é insuficiente o número de professores com formação superior para suprir a demanda de vagas tanto em Arte como em Artes e Atividades Laborais.⁴⁹

Dentre as escolas de nível fundamental e mistas, ou seja, com fundamental II e ensino médio, em relação à disciplina Arte, foi informado que cento e quarenta e quatro (144) escolas possuíam ao menos um professor, e vinte e cinco (25) escolas não souberam ou não informaram acerca da existência desses profissionais. Esclareço que ter apenas um **professor de Arte** em cada escola não é o suficiente; ao contrário, nos grandes estabelecimentos seriam necessários de quatro até oito professores de Arte para que toda a carga horária da disciplina fosse ocupada por profissionais devidamente capacitados. Com isso, algumas escolas alegaram ter mais de um professor de Arte ou responderam que os tinham em número insuficiente; em outras palavras, havia professores para alguns turnos ou séries, mas não para todas as aulas disponíveis de Arte na escola.

Foram computadas, como tendo professores de Arte, as escolas cujos dirigentes afirmaram ter ao menos um professor da disciplina, mesmo que esse número não fosse suficiente, e que manifestaram ter ciência de que o quadro total poderia não estar completo no que diz respeito à ocupação de professores habilitados para a disciplina. Para a identificação exata da ocupação de vagas da disciplina em cada escola, seria preciso uma investigação mais minuciosa do que a possibilitada pelos contatos telefônicos para se chegar ao número real de vagas ocupadas por professores habilitados e, conseqüentemente, à quantidade de vagas

49. Vide o Gráfico 1 desta tese.

em aberto, na espera da presença desses profissionais nas escolas da rede estadual na capital.



Gráfico 6 - Professores da disciplina Arte nas escolas de ensino fundamental, mistas e especiais

Quanto à **formação dos professores** que efetivamente estão em sala de aula ministrando a disciplina Arte houve uma grande gama de respostas, já que se optou por um questionário aberto, no qual o modo de expressão e a nomenclatura utilizada já seriam um indicativo das ações que vinham sendo desenvolvidas na escola, no âmbito do ensino das artes. Dentre os professores da referida disciplina, pode-se evidenciar o predomínio da formação em Artes Plásticas ou Visuais, uma vez que trinta e duas (32) escolas demonstraram ser esta a habilitação de seus professores. Implicitamente também referenciado às Artes Plásticas ou Visuais, foi citado o termo genérico de formação em Artes, em um total de sessenta e duas (62) escolas; Desenho e Belas Artes surgiram em quatro (4) escolas. Com tais dados, o total de unidades de ensino com professores de Artes Plásticas / Visuais, Desenho e

Belas Artes perfazem noventa e oito (98), dentre as cento e sessenta e oito (168) escolas de ensino fundamental e mistas.

Quatro (4) escolas demonstraram ter um professor de Educação Artística sem, no entanto, explicitar a sua habilitação plena complementar. Dentre as formações específicas foram mencionados três (3) com habilitação em Música, seis (6) em Teatro e (2) em Dança. É de se registrar, contudo, que nem todos esses profissionais são professores efetivos, posto que alguns foram contratados pelo sistema Reda - Regime Especial do Direito Administrativo -⁵⁰ ou são estagiários cobrindo as ausências de professores que se afastam para o gozo de licenças.⁵¹ Dentre os professores temporários, alguns foram citados como sendo de Teatro. Outro dado é que quarenta e duas (42) escolas não têm nenhum professor da disciplina Arte ou não souberam informar.

Destaquei nesta pesquisa o considerável leque de outras formações dentre os profissionais que atualmente estão ministrando a disciplina Arte no ensino básico da rede estadual na cidade de Salvador, dados esses que confirmam as informações fornecidas pela própria Secretaria de Educação para todo o Estado da Bahia e já apresentados em seção anterior.⁵² Dentre as formações em outras áreas, os formados em Pedagogia (5) foram os mais citados, como ministrando a disciplina de Arte, seguidos de professores de outras disciplinas do currículo, tais como Língua Portuguesa (1), Matemática (1), Educação Física (1) e História (2). Áreas sem tradição com os cursos de licenciatura também foram mencionados, como as de Arquitetura (1) e Engenharia (1).

O termo "outra formação" foi reportado em nove (9) escolas, podendo estar relacionado a professores sem habilitação plena em nível superior ou com formação em cursos de capacitação oferecidos pela SEC, a chamada formação continuada.⁵³

50.Redá é uma contratação em caráter temporário, após realização de provas específicas, para preenchimento de vagas nas secretarias estaduais em diversas funções administrativas, bem como para os cargos do magistério da Secretaria de Educação.

51.O Instituto Euvaldo Lodi, conhecido por IEL, cadastra e agiliza a contratação de licenciandos em diversas áreas para atuarem como estagiários remunerados em substituição aos professores da SEC / BA em gozo de licenças.

52.Conferir Gráficos 1, 2 e 3.

53.Essa pode ser uma questão polêmica cujo aprofundamento não caberia neste trabalho devido ao foco da pesquisa, mas é questionável atribuir o termo capacitação continuada para o que, de fato, é a formação inicial de professores. Mais sensato seria abrigar sob esta nomenclatura a constante atualização e aperfeiçoamento de professores já formados que estejam atuando no magistério público oficial. A própria LDB pode abrir uma brecha para essa situação ao afirmar, em seu Artigo

Uma peculiaridade fica por conta da Escola Dionísio Cerqueira, por ter assumido que a professora não possuía habilitação na área de artes, mas que ela já ministrava a disciplina por mais de vinte anos, trajetória que lhe outorgava uma propriedade muito grande sobre a sua prática. Seis (6) foi o número de estagiários informados que estão assumindo a disciplina por falta de professor, sendo que dentre esses, alguns licenciandos em Teatro.

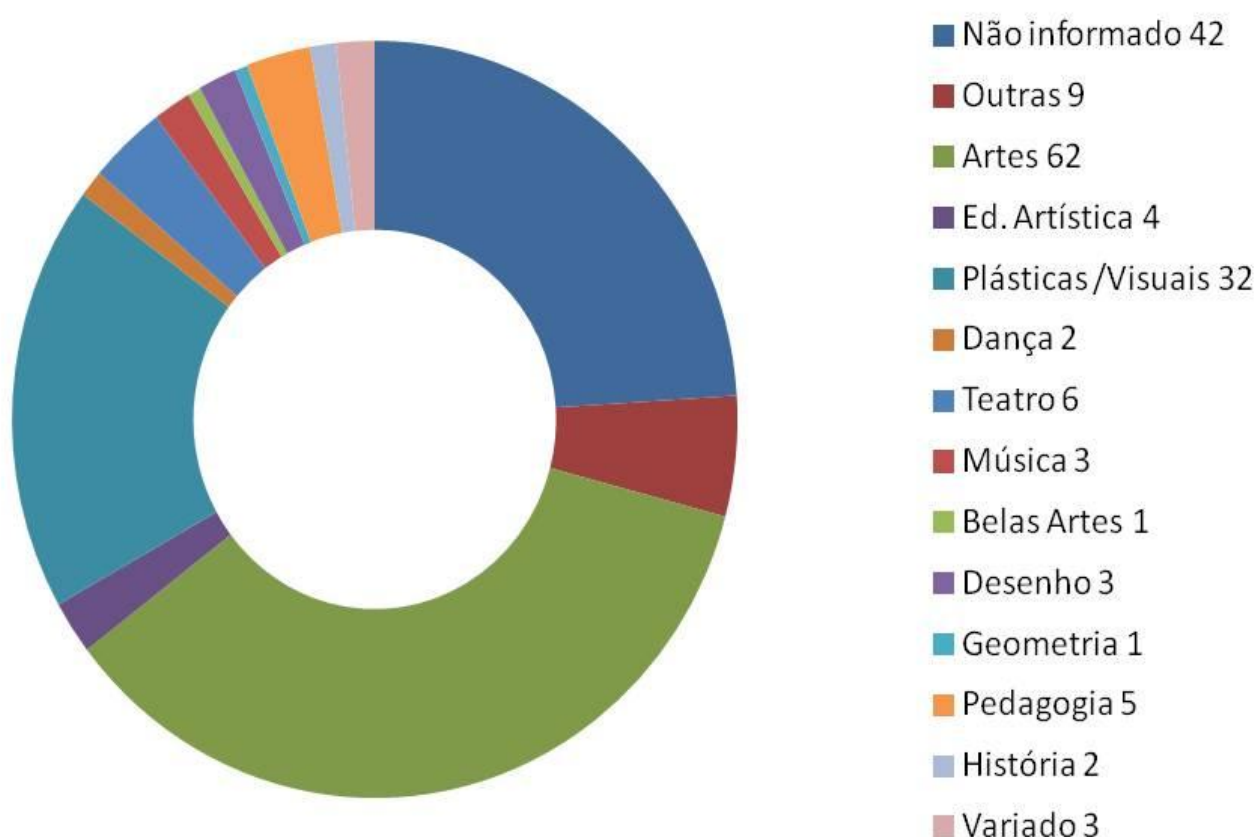


Gráfico 7 - Formação dos professores da disciplina Arte nas escolas de ensino fundamental, misto e especiais

Uma problemática reportada em diferentes unidades escolares revela o descontentamento dos entrevistados devido ao número insuficiente de professores para cobrir a carga horária da disciplina Arte e de outras matérias do currículo.

nº 87, § 4º, que "Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço."

Algumas vezes a insuficiência ocorre em razão de afastamentos temporários de professores efetivos, por razões diversas, sem, no entanto, existir professores suplentes ou estagiários remunerados para substituí-los. O mesmo acontece quando da aposentadoria de professores da disciplina, cujas aulas ficam em aberto e sem substitutos, em caráter temporário ou efetivo. Algumas escolas permanecem longo tempo em estado de espera, pois muitas vezes solicitam novos professores à SEC e não obtêm resposta positiva. Com esse impasse, a vaga fica em aberto e os alunos sem aulas da matéria. Essa situação pode ser considerada, primeiramente, como um reflexo da ausência de professores de Arte e Artes Laborais em toda a rede pública; além disso, acredito estar também relacionada a outras problemáticas existentes no complexo sistema público de ensino brasileiro e que tem afastado os professores das salas de aula.⁵⁴

Com relação aos professores atuantes na sala de aula, é possível notar a correlação entre a formação deles e os **conteúdos ministrados nas aulas de Arte**, como indica a grande amostragem obtida por esta investigação sobre como vem sendo conduzida a disciplina na rede pública estadual atualmente. Pelo fato de o questionário ter sido aberto, em algumas escolas mais de um conteúdo foi citado, o que já pode ser considerado como um indício do seu caráter *polivalente* e não específico. Esses índices servem de referência para o mapeamento dos assuntos abordados, mas não devem ser computados em equivalência ao número de escolas contatadas.

O termo geral "Artes" foi o mais citado nas escolas, quarenta e nove (49) vezes. Junto a ele, de forma implícita, há dois sentidos predominantes: o primeiro é

54.A professora Célida Mendonça, em sua tese de doutorado sobre o ensino de Teatro em escolas da rede pública na cidade de Salvador, atesta que "O excesso de faltas cometidas pelos professores da rede pública de ensino torna-se um problema ético, acarretando sérias consequências para a aprendizagem dos alunos. Sabemos que o professor, mesmo o mais consciente, não está livre de problemas e poderá precisar faltar, mas infelizmente não é o que acontece, sendo a maioria das faltas, abusivas. Ter um professor substituto para essas situações também não resolveria pois, às vezes, faltam dois, três ou até quatro professores, no mesmo dia. Por outro lado, a escola, também não oferece alternativa - educativa ou cultural - para os alunos, diante dessas ausências. Os alunos, na maioria das vezes, são simplesmente dispensados ou passam o tempo perambulando pelo pátio da escola" (MENDONÇA, 2009, p. 34). Acredito, contudo, que a complexidade da questão pode gerar diversas interpretações, algumas superficiais e equivocadas, sobre a ausência de professores na rede pública. Nesse caso, somente uma sondagem mais apurada sobre direitos e deveres, razões e responsabilidades dessas ausências e afastamentos poderiam gerar um diagnóstico preciso para auxiliar na tomada de medidas efetivas para a superação do problema tanto por parte da unidade escolar como pela Secretaria de Educação.

a sua associação às Artes Plásticas e Visuais e o segundo – especialmente quando aparece atrelado a outros termos como "em geral", "flexível", "todas as linguagens", "variado" ou "relativo" – é o que reforça o caráter *polivalente* dos assuntos abordados na disciplina. Este é o aspecto ainda predominante nos conteúdos e nas práticas desenvolvidas pelos professores, de acordo com a presente pesquisa. Confirmando tal tendência, está a menção ao antigo termo "Educação Artística", citado sete (7) vezes.

Na seara dos conteúdos, como no campo da formação do professor, o predomínio é o das Artes Plásticas ou Visuais, que foram citados trinta e quatro (34) vezes. Surpreendentemente presente nos assuntos da disciplina está a Geometria, mencionada trinta e duas (32) vezes, ficando atrás somente de Artes e Artes Plásticas. História da Arte e "teoria" também são termos associados às Artes Visuais e que apareceram em dezenove (19) escolas. Outros conteúdos associados às Artes Plásticas aparecem em menor quantidade, tais como Desenho, quatorze (14) vezes; Artes Manuais, oito (8); Pintura, seis (6); e Grafite, Mosaico e Leitura de Imagem uma (1) vez cada. O conteúdo "Reciclagem" aparece quatro (4) vezes, trazendo para a disciplina uma tendência contemporânea ligada à temática do meio ambiente, mas ainda de caráter plástico-visual.

Chega a ser também surpreendente o fato de a Geometria ainda estar tão fortemente atrelada ao conteúdo da disciplina Arte, pois, de acordo os atuais *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ela não mais pertence a tal área do conhecimento e sim à Matemática. Desse modo, além do caráter polivalente, Arte continua muito similar ao antigo formato da Educação Artística, que incluía o Desenho Geométrico em seu conteúdo programático para o 1º e 2º graus, bem como à formação de seus professores, por meio de habilitação específica no curso de Educação Artística.

Uma discussão como essa reflete outro aspecto da disciplina que parece não ter sofrido alterações e diz respeito ao reconhecimento da Arte como área de conhecimento com seus próprios princípios, metodologias e conceitos, uma vez que os PCNs enfatizam os aspectos de criação, recepção e estudo das artes não se restringindo à prática descontextualizada de suas atividades. Tampouco se remete ao preparo técnico para a indústria, linha de pensamento onde se comportavam a

Geometria e o Desenho Geométrico na antiga LDB, a de nº 5.692/71, bem como nas abordagens tradicionais do ensino das artes, conforme explicitado na Revisão Histórica contida nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Nelas pode-se ler que: "O ensino do Desenho orientava-se pela cópia e pela vertente geométrica. Esta representava uma simbiose entre as correntes positivista e liberal, ora voltada para a qualificação industrial, ora para o desenvolvimento do raciocínio." (OCM, 2006, p.170). Pensamentos que não mais fundamentam a inserção das artes na escola, a não ser em casos pontuais, como em cursos técnico-profissionalizantes que necessitam desse conteúdo específico.

Diversos outros conteúdos foram citados, ainda que em menor quantidade, uma (1) vez cada, tais como: Arte Laboral, Artesanato, Manifestações Populares, Fábula, Arte-Educação⁵⁵ e Literatura. A essa diversidade dos conteúdos condiciona-se às diferentes formações e orientações dos professores que ministram a disciplina e às demandas das escolas, que podem interferir ao sugerir ou exigir que determinados assuntos sejam abordados.

Em dois casos foi explicado que os professores exploram diversos temas transversais nas aulas, como Meio Ambiente, Identidade, Ética/Valores Morais e Recursos Tecnológicos por meio das artes. Isso traz à tona uma tendência educacional do uso instrumental das linguagens artísticas e o questionamento sobre o possível embotamento do papel das artes na escola no sentido de se restringir e servir unicamente como metodologia para o desenvolvimento do conteúdo das demais disciplinas do currículo ou para fins sociais e psicológicos. Pelo que indica o levantamento realizado, ao menos essa é a expectativa de boa parte dos professores, coordenadores e diretores de escola, e o que tem acontecido com certa frequência nos trabalhos chamados de interdisciplinares que realmente se mostram como uso instrumental do Teatro, em geral, sem o acompanhamento de um professor especialista.⁵⁶ Como salienta Carminda André, "[...] nota-se que o grande

55. Conforme descrito em dissertação de Mestrado (ANDRADE, 2006) e também confirmado nas entrevistas para o Doutorado, o conceito Arte-Educação, no entendimento dos professores de outras disciplinas, remete-se à ideia de educação pela arte e ao entendimento das artes a serviço da educação.

56. É de se compreender a interdisciplinaridade não apenas como o uso das artes como suporte para o desenvolvimento dos conteúdos de outras disciplinas, mas sim como a integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento, proposta que se apresenta como uma resposta aos problemas provocados pela excessiva compartimentalização e especialização

problema que os professores de arte enfrentam atualmente está no uso que a educação faz dela na escola, sua instrumentalização para algo que lhe é estranho." (ANDRÉ, 2011, p. 200).

Quanto aos demais **conteúdos específicos** propostos para a disciplina Arte, a Música foi citada em maior quantidade, dez (10) vezes, sendo que em uma única escola ela foi mencionada como disciplina regular do currículo diversificado. O Teatro vem em seguida, quatro (4) vezes, sendo associado aos estagiários da Escola de Teatro da UFBA, que estão assumindo a disciplina em caso de substituição de professores licenciados ou para cumprimento do estágio curricular obrigatório. Por fim, vem a Dança, citada apenas duas (2) vezes. Distintos conteúdos mencionados apenas uma vez (1) cada sugerem a exploração de outros conteúdos artísticos, cênicos ou musicais como a Expressão Corporal, Coral, Ludicidade e Máscara.

do saber. Como explica Moacyr Gadotti, em *Interdisciplinaridade: atitude e método* (1998), no final do séc. XX surgiu a necessidade de reformulação dos métodos de ensino, com o objetivo de viabilizar práticas interdisciplinares que visassem à integração de diferentes áreas do conhecimento. Já Weil, D'Ambrosio e Crema (1993) vão mais além ao propor a transdisciplinaridade como proposta de um ensino integrado, no qual todas as áreas do saber podem se interligar.

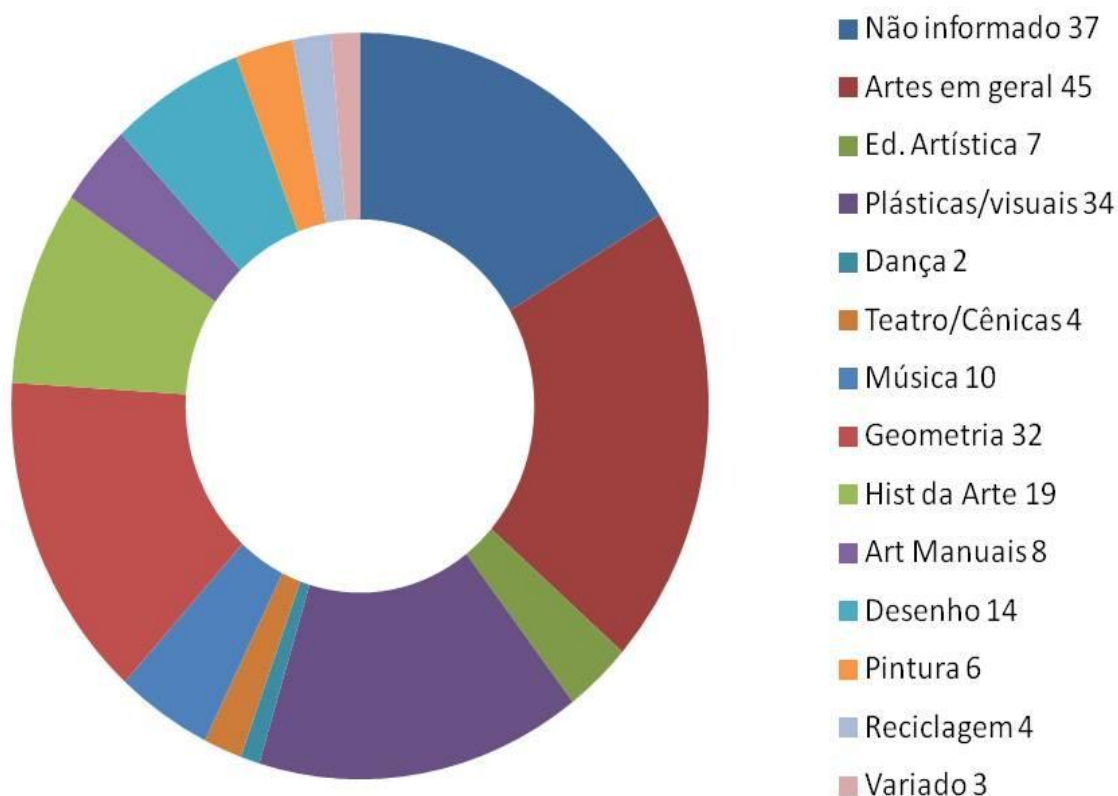


Gráfico 8 - Conteúdo ministrado na disciplina Arte nas escolas de ensino fundamental, misto e especiais

Todo o levantamento apresentando até aqui sobre a disciplina Arte e o funcionamento dos programas federais nas escolas de ensino fundamental e mistas foram dados obtidos na busca por informações mais precisas e detalhadas acerca da **situação do ensino de Teatro** e das práticas teatrais nas escolas de nível médio na rede pública estadual na cidade de Salvador. É possível constatar, principalmente a partir da contagem e análise dos dados referentes à formação dos professores e aos conteúdos da disciplina Arte, que, no que diz respeito estritamente ao Teatro, o ensino público regular da rede pública estadual no âmbito das escolas de ensino fundamental e mistas se mostra em um ambiente árido. Isso ocorre por falta de políticas educacionais que valorizem a contratação de professores específicos das linguagens artísticas enunciadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e pela falta de adequação na condução da disciplina ao que foi proposto com a implantação da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, conforme discussão apresentada na primeira parte deste trabalho.

Dentre as cento e sessenta e nove (169) escolas contatadas, cento e dezessete (117) revelaram não ter aulas de Teatro ou não souberam dar nenhuma informação sobre quaisquer atividades teatrais realizadas no ambiente escolar. Foi de cinquenta e dois (52) o número de escolas que apontaram ter alguma atividade teatral. Ressalto que dentre as escolas que responderam afirmativamente sobre a existência de atividade teatral, foi constatado, a partir da interlocução com os entrevistados, que algumas delas se referiam a projetos já extintos, que ainda estavam em fase elaboração ou que, apesar de já estarem em processo de implantação, ainda dependiam da liberação de verbas para contratação de pessoal e início das atividades. Com isso, na verdade, é menor o número de escolas que efetivamente contam com alguma atividade teatral regular.

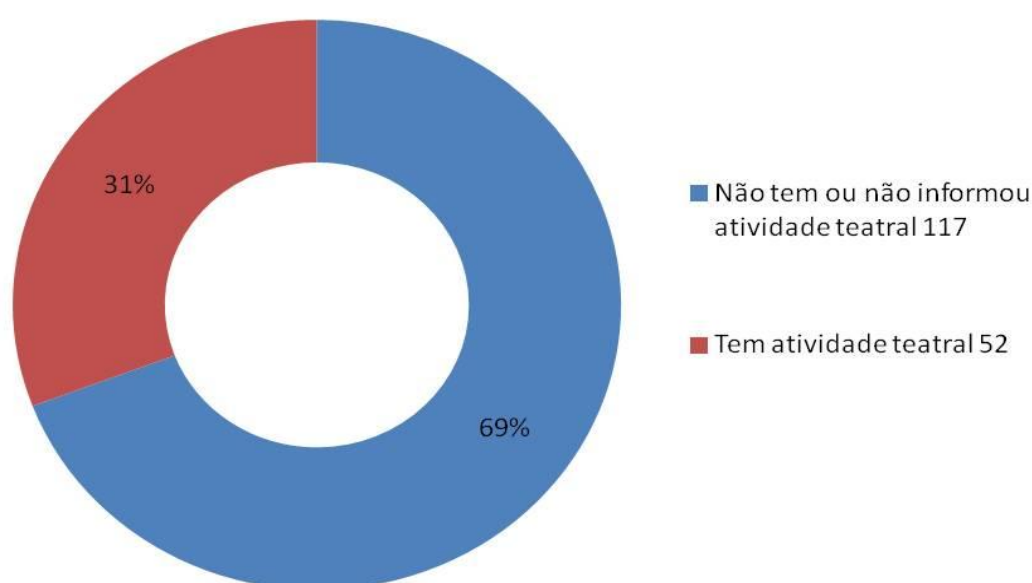


Gráfico 9 – Teatro nas escolas de ensino fundamental, mistas e especiais

Em seis (6) escolas o professor de Arte foi citado como sendo o **responsável e condutor de atividades teatrais**, seja em grupo ou na sala de aula, e mesmo sem formação específica. Sozinho ou articulado com outras disciplinas, como Letramento, esses trabalhos são apresentados no auditório ou anfiteatro das escolas. Em um caso, foi reportado que o professor de Música era o condutor da

atividade teatral e foi observado que ele encontra certa resistência por parte dos alunos para a realização de suas propostas. Em outra escola foi declarado que a atividade teatral como parte do programa *Mais Educação* não foi muito bem-sucedida, mas que a direção esperava um resultado mais positivo com o professor de Arte assumindo a sua realização. Em uma outra unidade foi destacado o fato de que a professora de Arte trabalha há quase 20 anos, ainda com muito amor e dedicação, mas que o seu empenho é limitado, pois ela não pode realizar muitas atividades devido à carência de material disponível na escola e em razão dos estudantes advirem de bairro periférico, fatores que não contribuem para o alcance de bons resultados na disciplina. Outra situação destacada foi o fato de um professor arrecadar verba na própria escola para a viabilização de seus trabalhos.

Em uma dessas unidades que afirmaram ter Teatro, a resposta foi muito positiva, sendo dito que o projeto *Mais Educação* vai indo muito bem e que apenas os passeios são difíceis de se realizar por falta de transporte. Há escolas que possuem auditório, espaço utilizado frequentemente para as dramatizações das disciplinas regulares e outros eventos escolares. Outra ainda destacou que há um grupo regular até responsável pela montagem de peça sobre a violência doméstica, a pedido da Secretaria de Educação que realizou também uma atividade extraescolar de ida a Teatro e Museu. Considero, no entanto, lamentável que as boas experiências pontuais aconteçam em número limitado se comparadas ao grande número de escolas que carecem de atividades teatrais regulares e bem conduzidas na rede estadual em Salvador.

Dentre as **escolas com respostas afirmativas sobre o Teatro**, uma chamou a atenção por sua expressiva movimentação artística. Trata-se do Colégio Estadual Dona Leonor Calmon, cujo diretor é licenciado em Teatro, onde existem grupos de Teatro que integram alunos dos diferentes níveis e idades funcionando em parceria com um grupo profissional dirigido pelo mesmo diretor da unidade. Aliás, a forte atividade teatral é o diferencial dessa escola, que foi apontada como um modelo a ser seguido por outra da região, durante as entrevistas em contato telefônico, o que enfatiza o importante papel do gestor como facilitador, ou não, das ações artístico-teatrais no ambiente escolar da rede pública.

Outra ação considerada positiva foi a relatada em uma escola que apontou o uso do Teatro como forma de evitar a evasão nos cursos de EJA, no noturno. Em outra, foi citada uma ação por parte dos alunos de Dança, que estão desenvolvendo um projeto com objetivo similar, o que indica o poder das artes em atrair e manter os estudantes nas escolas, corroborando a concepção de Juscelino Ribeiro (2004) sobre o poder de atração que as atividades teatrais podem exercer nos estudantes, contribuindo para a permanência dos mesmos na escola.

Além dos professores de Arte, independente de sua formação, também os professores de outras áreas foram citados como promotores de atividades teatrais em cinco (5) escolas. Em uma delas foi revelado ser a professora de Geografia quem estimula os alunos, que sempre se apresentam no Dia da Consciência Negra ou na Feira Artística do colégio. Já em outra, foi admitido que os alunos fazem Teatro de forma precária em algumas disciplinas, as chamadas dramatizações, mas sem contar algum tipo de orientação adequada. Em outra ainda, foi informado sobre o funcionamento de grupos de teatro não oficiais, criados pelos próprios alunos e sem estímulo nem orientação de qualquer professor, os quais funcionam de modo esporádico, mas de qualquer forma evidenciam o anseio dos alunos por esse tipo de atividade.

A Escola Parque da Bahia ainda funciona oferecendo atividades artísticas e teatrais para os alunos de algumas escolas fundamentais no seu entorno, dentre elas as unidades concebidas como escolas-classe do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, transformadas agora em escolas estaduais regulares. Outras escolas também alegaram ter atividade teatral não em suas dependências, mas sim em outro estabelecimento. Nesse sentido, o Centro Cultural de Plataforma foi indicado por duas escolas próximas como sendo o local de realização e apreciação de atividades artísticas e teatrais de seus alunos.

Grupos da comunidade foram citados três (3) vezes como provedores das necessidades culturais das escolas no que diz respeito ao Teatro, já que alguns integrantes desses grupos comunitários são também alunos ou ex-alunos da escola e apresentam suas peças no ambiente escolar. Em um desses casos, o grupo funciona pelo projeto *Escola Aberta* e não tem um diálogo expressivo com as disciplinas da escola regular, uma vez que seu funcionamento se dá aos finais de

semana. Em outro, o grupo formado por alunos da escola e da comunidade se apresenta com certa regularidade, mas existe censura quanto ao conteúdo e à forma. No terceiro caso, uma pessoa da comunidade que tem alguma experiência teatral coordena o grupo frequentado também por alunos da escola.

De acordo com as informações obtidas, os **programas federais** ou, em menor número, alguns projetos locais são grandes mantenedores das aulas ou grupos de Teatro no ambiente escolar. Isso porque dentre as escolas que revelaram ter alguma atividade de Teatro na escola muitas estavam vinculadas a projetos como os *Mais Educação*, *Escola Aberta* e *Tempo Integral* ou a projetos locais, como o *Outras Áfricas* e o *Kayodê*,⁵⁷ estes últimos trabalhando especificamente com a cultura afrodescendente e que desenvolviam atividades diversas, dentre elas, com o Teatro.

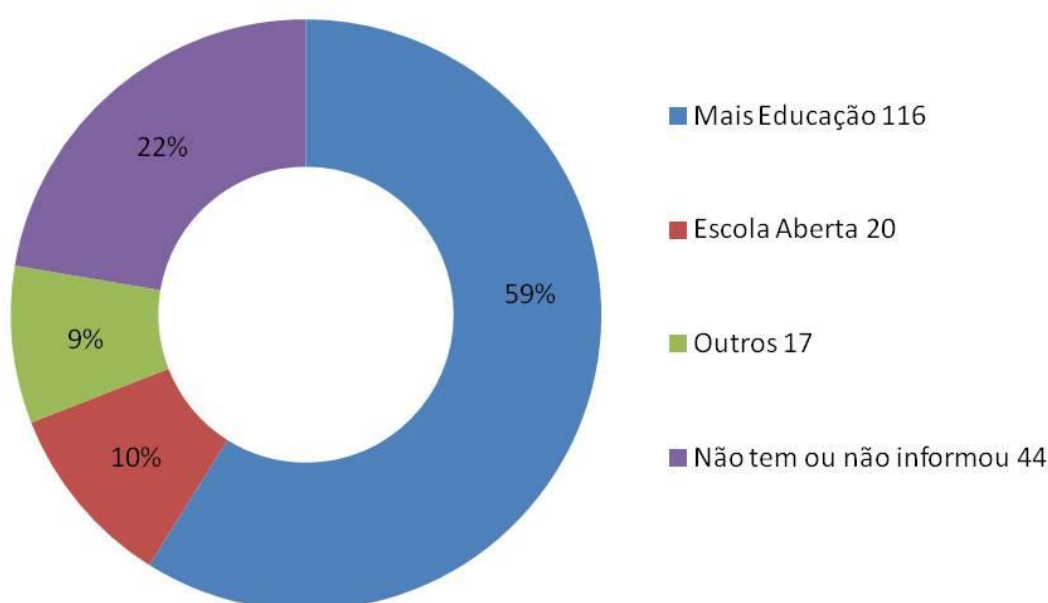


Gráfico 10 - Programas federais nas escolas de ensino fundamental, mistas e especiais

57. Esses dois projetos, que trabalham com a cultura afrodescendente, foram citados como sendo orientados por professores da área de Humanas em parceria com a comunidade.

Com relação à **condução das atividades teatrais** - seja na disciplina Arte ou nos programas federais atualmente em funcionamento nas escolas - apenas quatro (4) professores foram tidos como da área: um licenciado, um formado em Teatro, mas não em licenciatura, e os demais, como sendo professores de Teatro, apesar de não terem fornecido maiores detalhes sobre qual seria a formação. Foram apontados cinco (5) estagiários, estudantes da Escola de Teatro da UFBA, atuando nas escolas como condutores e responsáveis pela atividade teatral, seja em sala de aula, como estagiário ou substituto, seja *oficineiro* nos projetos federais, dentre estes, um aluno do curso de Direção.

Foram mencionados outros *oficineiros* não formados, tampouco em processo de formação, mas com vínculos a atividades teatrais paralelas, sendo um deles integrante do Cria, uma organização não governamental que trabalha com crianças e adolescentes de escolas públicas,⁵⁸ cuja programação teria duração prevista de um mês. Outros foram identificados como sendo: uma pessoa ligada ao Teatro Vila Velha e um ex-aluno do Liceu de Artes Ofícios,⁵⁹ todos eles como condutores de oficinas dos programas federais ou locais.

As demais respostas sobre os condutores das atividades teatrais diziam respeito a professores de outras áreas, como um de Língua Portuguesa, uma Bibliotecária e um aluno do curso de Comunicação. Um ex-aluno da própria escola e duas pessoas da comunidade foram também mencionados, sendo uma delas sabidamente sem formação na área, mas com alguma prática ou conhecimento em Teatro, pois é reconhecida pelo seu trabalho em um grupo local. Algumas respostas foram difusas, como: "Não sei ao certo, mas é da área" ou "Não sei muito bem"; uma pessoa preferiu não informar e outra ainda vai contratar. Em outra escola foi dito ainda que não poderia exigir muito, pois o *oficineiro* é voluntário, já que recebe apenas uma pequena ajuda de custo para transporte e alimentação. Apesar da pergunta se referir às atividades teatrais, foi mencionado também um professor de Educação Física que dá aulas de Dança.

58.A organização não governamental denominada Cria - Centro de Referência Integral de Adolescentes é coordenada pela professora Maria Eugênia Millet, da Escola de Teatro da UFBA, e tem um longo trabalho junto a adolescentes estudantes de escolas públicas em Salvador.

59. O Liceu de Artes e Ofícios foi responsável, do final da década de 1990 até o início dos anos 2000, pelo projeto teatral chamado "*Cuida bem de mim*", cujo espetáculo com homônimo foi apresentado por quase uma década para os alunos das escolas públicas estaduais, o qual também oferecia oficinas de teatro para os alunos das escolas públicas.

Os dados acima apontam para o fato positivo de que os programas federais fomentam o estreitamento de vínculos entre a escola e a comunidade na qual está inserida ao encorajar a participação de pessoas do próprio bairro ou ex-alunos da escola a conduzirem as atividades artísticas e teatrais. No entanto, a falta de formação específica e condizente com o exercício da função do magistério dos chamados "oficineiros" pode colocar em cheque a própria estrutura e base dos programas que, em algumas escolas, é tido como trabalho voluntário, já que o baixo "ressarcimento" ou ajuda de custo (que inclui auxílio transporte e alimentação), acabam por afastar os profissionais capacitados ou em vias de capacitação.

Tal situação é considerada danosa quando em contraponto ao proposto pelos dispositivos legais, cuja indicação é a de realização de concursos públicos para a contratação de profissionais capacitados e devidamente formados nas suas áreas de ensino para atuarem junto aos estudantes da rede pública em todo o ensino básico. De fato, todos os documentos oficiais prezam pela fundamental importância da capacitação dos profissionais em Educação como, por exemplo, nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, que versa:

É fundamental a definição de uma política de formação de professores de Arte em várias instâncias: graduação, pós-graduação, formação continuada, bem como o acesso a materiais, equipamentos, informática e apoio à participação em eventos da área. (OCM, 2006, p.169).

Ou ainda nos *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio*:

Por causa do direito dos alunos ao exercício e prática de sua sensibilidade expressiva em arte e como cidadão, espera-se que seus professores de Arte também possam aperfeiçoar-se nesse mesmo exercício, incluindo suas competências profissionais. Por isso, o aperfeiçoamento contínuo de professores de Arte requer melhorias sustentáveis nas ações nacionais, regionais e locais voltadas à formação inicial de professores de linguagens artísticas (em cursos de Graduação/Licenciatura de Arte e de Educação) e à formação contínua dos educadores de Arte, em serviço nas escolas ou centros culturais. As inserções e articulações de linguagens da Arte no Ensino Básico exigem um consistente e continuado projeto político-pedagógico que inclua melhores qualidades de estudo,

salário e capacitação para o exercício profissional de professores que atuam na disciplina Arte. (PCN-EM, 1999, p. 180).⁶⁰

É compreensível a necessidade dessa formação inicial e continuada pelas razões expressas nas *Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio*:

Para viabilizar este trabalho, faz-se necessária a participação de professores licenciados em Arte, arte-educadores, que tenham a vivência necessária na área de ensino, para que não se desvirtuem os propósitos defendidos na LDB 9.394/96, como também nos Parâmetros Curriculares Nacionais. (OCEEM, 2005, p. 127).

Necessário compreender, assim, que as indicações são válidas para todos os modos de inserção das linguagens artísticas no ensino básico, o que incluiria também os programas federais, que deveriam se ater melhor à qualificação dos profissionais engajados como garantia da qualidade de suas atividades.

Com relação à **frequência com que se realizam as ações teatrais** nas escolas, foram mencionados diferentes formatos com encontros de uma, duas ou três vezes por semana, a depender da disposição do responsável ou da demanda, com um número diferenciado de turmas e alunos inscritos em cada uma, variando entre oito a trinta por turma. O programa *Escola Aberta* funciona aos finais de semana, tanto aos sábados como aos domingos. Os projetos de ONGs locais podem durar algumas semanas, um mês ou um semestre, devido à sua independência em termos de formato e autonomia diante da subdivisão por unidades do ano letivo. Por exemplo, uma das ações estava prevista para durar por trinta dias, enquanto outras poderiam se estender por mais tempo. Os demais projetos funcionam no turno matutino e ou vespertino, sendo que o turno noturno não foi citado como acolhedor de atividades teatrais dos programas federais em nenhuma escola consultada.

60. Conforme apresentado anteriormente, a formação continuada de professores em exercício pode ser equivocadamente entendida como formação inicial para professores sem habilitação nas linguagens da Arte e que já estejam lecionando a disciplina. Tal situação nos faz retomar a questão apresentada por Ricardo Japiassú (2007) de que existem lacunas até mesmo na formação em nível superior, o que dizer então da inexistência da formação inicial mínima.

Demais **unidades que citaram ter alguma atividade teatral** dão exemplo de uma modalidade comum no ambiente escolar, que são os projetos realizados entre os professores de Arte-Teatro, ou de outras matérias, relacionados com temas específicos e que acontecem envolvendo os estudantes das séries regulares, geralmente pontuando, parcial ou integralmente, uma das unidades do ano letivo. São os chamados grandes projetos interdisciplinares que têm como culminância instalações artísticas e/ou apresentações teatrais e envolvem várias disciplinas do currículo regular.

De acordo com as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, aquela é uma prática antiga, oriunda da pedagogias tradicionais: "Contrapondo-se ao domínio do desenho geométrico, houve ainda a proposição de inserir a Arte como atividade extracurricular, posteriormente integrada ao currículo com o objetivo de expressar e fixar os conteúdos de outras matérias." (OCEM, 2006, p. 170). Apesar de o documento oficial não explicitar onde, como e quando existiram tais experiências extracurriculares em Arte, de fato, os projetos interdisciplinares reforçam a expectativa recorrente para a difusão das artes no ambiente escolar como meio de expressão e de fixação dos assuntos das demais matérias do currículo.

As referidas propostas também vão ao encontro das expectativas idealizadas no Encontro de Especialistas de Educação Artística da América Latina e Caribe, realizado em Uberaba, em 2001, conforme relatado pela professora Ingrid Koudela (2009). Segundo as perspectivas pedagógicas do encontro:

Na Educação Básica (infantil, fundamental e média), o Teatro deveria ser parte da área de conhecimento denominada Arte, ao lado da Dança, da Música e das Artes Visuais, dentro de um programa integrado e interdisciplinar. Nas últimas séries do Ensino Fundamental e ao longo do Ensino Médio, o Teatro deveria ser considerado como uma disciplina autônoma, de forma articulada com as outras linguagens artísticas. As quatro linguagens artísticas (Teatro, Música, Dança e Artes Visuais) deveriam estar presentes no currículo escolar, tanto individualmente como através de programas interdisciplinares. O teatro deveria estar presente todas as vezes que for concebido um programa multidisciplinar. O Teatro deve ser considerado como uma metodologia de ensino na Educação Básica. (KOUDELA, 2009, p. 114).

Na terceira parte do livro *Inquietações e mudanças no ensino da arte*, organizado pela professora Ana Mae Barbosa (2003), pequenos textos abordam a interdisciplinaridade e a multiculturalidade, proporcionando a compreensão quanto à multiplicidade de interpretações sobre esses termos e, conseqüentemente, quanto às diferentes práticas a eles relacionadas, encontradas no ambiente escolar. É Ivone Richter quem ressalta:

Os trabalhos interdisciplinares são, muitas vezes, realizados sob a forma de projetos. Trabalhar com artes de uma forma interdisciplinar tem se mostrado muito importante, especialmente para projetos em ecologia e meio ambiente. Não se trata de tomar as outras disciplinas e integrá-las às artes, nem de colocar a Arte a serviço das outras disciplinas. (RICHTER, 2003, p. 85-86).

Assim, os trabalhos interdisciplinares chegam às escolas pelas vias da chamada *pedagogia de projetos*, cujas bases são encontradas em proposições vinculadas ainda a métodos da escola nova e difundidas durante os anos 1990, particularmente pela professora Ivani Fazenda (1992). É como uma tentativa de se escapar de modelos tradicionalistas de ensino que fragmentam o conhecimento em áreas estanques de estudo, permitindo, assim, a integração dos conteúdos entre as diversas disciplinas do currículo por meio da valorização e da participação ativa dos educandos nos processos de construção do conhecimento, cabendo ao professor o papel de condutor e orientador destas atividades. Todavia, considero que seria pertinente uma pesquisa mais aprofundada que questionasse como de fato tem se desenvolvido esses projetos interdisciplinares nas escolas, visto que muitas são as que alegam trabalhar com tal proposta, devido ao modismo educacional por ela disseminado. Nesse sentido, faço aqui a constatação da sua existência, porém sem avaliar o *modus operandi* desses trabalhos, mantendo, assim, o foco da pesquisa.

Apesar de ter sido computada como atividade teatral na escola, tanto os programas federais como os projetos interdisciplinares não são aulas regulares ou grupos fixos de Teatro com funcionamento estável, nem estão relacionados às aulas de Teatro dentro da disciplina Arte, sob responsabilidade de um professor especialista. Além do mais, conforme elucidado durante as entrevistas, o tempo de duração dos programas federais é incerto, podendo ser interrompido a qualquer

momento devido à inconstância no envio de verbas, o que não permite a estabilidade das ações. Tal realidade fica evidente quando do levantamento de um grande número de escolas que afirmaram já ter tido experiências teatrais por meio dos programas federais, mas que, por diversos motivos, não houve continuidade do projeto.

Como esclarecido na apresentação da pesquisa, alguns dos entrevistados nas escolas que afirmaram realizar atividade teatral, na verdade estavam se referindo a experiências passadas ou a expectativas futuras. Mesmo dentre o rol de escolas nas quais inexistem aulas de Teatro, quando questionadas sobre o motivo da ausência dessa atividade, foram mencionadas experiências anteriores, algumas malsucedidas, motivo pelo qual não houve implantação de nova atividade teatral no ambiente escolar. Por isso é importante revelar essas informações e as razões do encerramento das atividades teatrais, pois elas ajudam na compreensão do funcionamento das escolas e dos projetos a elas vinculados, bem como na compreensão das razões da instabilidade das práticas artísticas em ambiente educacional.

Seis (6) **escolas afirmaram já ter tido Teatro** e formação de plateia, mas em uma o professor mudou de escola e em outra o projeto foi extinto pela Secretaria de Educação. Quatro (4) escolas relataram experiências bem-sucedidas com estagiários de Teatro, sendo uma na disciplina Arte Laboral e a outra no Instituto Pestalozzi, que atualmente conta apenas com aulas de Dança e Música. Outras experiências artísticas também foram mencionadas como eventos importantes que ocorreram relacionados à prática teatral, como a realização de um Festival de Talentos, a ida ao Teatro Castro Alves para gravação de um hino, a apresentação de um grupo da comunidade do qual uma aluna da escola era integrante e uma oficina realizada pelo Bando de Teatro do Olodum. O Liceu de Artes e Ofícios foi mencionado em duas escolas por antigas parcerias para o espetáculo “*Cuida bem de mim*” e suas oficinas de Teatro. Apesar de pontuais, estes são considerados eventos marcantes.

As **justificativas para a descontinuidade da prática teatral** no ambiente escolar são consideradas as que melhor revelam as dificuldades e as problemáticas que podem surgir nas relações entre Teatro e Educação. Com relação à disciplina

Arte, algumas escolas explicitaram a tentativa, por parte do professor, de montar peças ou de auxiliar os alunos para a formação de um grupo, mas alegaram que devido à resistência dos estudantes à proposta ou ao professor - movidos pelo preconceito, pela falta de interesse ou pela ausência de uma orientação adequada - a ideia não foi adiante. Duas escolas apontaram o descompromisso dos próprios profissionais contratados como causa do encerramento da atividade teatral, sendo que estes eram estagiários, alunos do curso de licenciatura da Escola de Teatro da UFBA. Houve ainda o desabafo de uma diretora que alegou não se poder obrigar um professor de Arte a trabalhar com Teatro se ele não tem habilidade: “ele até tentou, mas não deu certo”. Uma das experiências relatadas foi tida como péssima, e nem sequer considerada como Teatro, apesar de o coordenador optar por não fornecer maiores detalhes das razões para tal afirmação. Em outro caso houve grande evasão e na hora da apresentação os alunos resistiram e não queriam mais apresentar a peça preparada. No bairro de Itapuã uma escola apresentou uma alegação de que o Teatro não fazia parte da cultura da comunidade, apesar de um grupo local já ter montado uma peça na escola.

No que diz respeito especificamente aos **programas federais** houve afirmações simples e diretas: acabaram! Outras respostas foram mais explicativas sobre os motivos que levaram ao término das atividades, como em um caso do *Mais Educação* em que um ótimo voluntário se mudou; em quatro (4) escolas a razão foi monetária, devido ao corte ou não repasse das verbas. Em uma escola foi revelado que o programa funcionou, mas com problemas, e por isso não teve continuidade. Vale registrar que nem todas as experiências foram negativas; por exemplo, em duas unidades houve a afirmação de que tiveram professores e até apresentações e que por isso queriam novamente a atividade, demonstrando grande interesse pela linguagem teatral.

Quanto ao programa *Escola Aberta*, uma escola expressou estar receptiva e procurando estagiário de Teatro, mas gostaria que fosse aluno do curso de licenciatura, pois já teve um de bacharelado cuja experiência não foi muito positiva. Outras alegações diziam respeito a um profissional que faltava muito e a outro que proporcionava mais esporte do que Teatro. Delicada e preocupante foi a situação relatada em duas escolas envolvendo casos de pedofilia dosicineiros, cujas

desastrosas consequências desmotivaram a implantação de novas atividades teatrais nas escolas.

Espontaneamente nas entrevistas, ao se falar em Teatro, muitas foram as observações concernentes às **atividades culturais extraescolares** e à participação dos estudantes em projetos chamados de *formação de plateia*. Mesmo que essas atividades não fossem regulares, chama atenção o destaque e a importância dados a elas pelos gestores e coordenadores escolares.

Assim, foi dito em algumas escolas que os alunos já assistiram a espetáculos e em sete (7) foram específicos quanto a terem ido ver peças de Teatro. Algumas casas de espetáculos nas proximidades das escolas asseguram boas parcerias culturais, como é o caso do Teatro Solar Boa Vista, no bairro do Engenho Velho de Brotas, cujas escolas vizinhas citaram já tê-lo frequentado, o que agradou muito aos alunos, especialmente devido à interatividade e debate posterior à apresentação. Também as escolas na proximidade do Centro Cultural de Plataforma, em Plataforma, relataram poder usufruir das atividades culturais lá oferecidas.

A ida a museus, como o Caixa Cultural ou Casa da Música e diferentes passeios também foram citados como importantes experiências culturais para os alunos das escolas que tiveram a oportunidade de se beneficiar com essas atividades. Assim, puderam alterar a rotina do cotidiano escolar ampliada também com a ida a cinemas, como o da Biblioteca Central, atividades que foram mencionadas.

As dificuldades são muitas e várias escolas alegaram que, mesmo estando receptivas e tendo recebido com certa frequência ingressos para ida ao Teatro Castro Alves, por exemplo, a falta de transporte para todos os alunos e de pessoal de apoio que os acompanhassem, excluía qualquer possibilidade desse tipo de atividade se tornar regular ou mesmo que fosse expansiva para toda a comunidade escolar. Além do recorrente problema citado nas escolas, o da inexistência de um serviço de transporte para facilitar a locomoção dos alunos, o preço e a exiguidade de ingressos também foi apontado como elementos dificultadores de tais ações extraescolares, apesar do reconhecimento do valor cultural destas, que funcionam também como agentes integradores entre professores e alunos. Em uma escola foi

revelado que alunos e professores já foram à pé ao cinema, contornando o tão citado problema.⁶¹

Por melhorar a relação entre professor e aluno e por proporcionar o acesso aos bens culturais da cidade, em algumas escolas as atividades são mantidas, mesmo que esporadicamente, e apesar das dificuldades e da limitação a elas impostas devido à falta de recursos e de suporte da Secretaria de Educação. Passeios, ida ao teatro, cinema e museus algumas vezes ocorrem por iniciativa e custeio dos próprios professores, interessados em melhorar o nível e a qualidade de ensino oferecido aos seus alunos.

Dentre os exemplos de **apreciação artística ocorrida no próprio ambiente escolar**, foram citados o projeto Lanterninha, de cinema, e a apresentação de uma peça da ONG Cria. Sair do ambiente escolar é reconhecidamente uma atividade importante e excepcional, por isso vários entrevistados sugeriram mais programas da SEC para *formação de plateia*, até como forma de aproximar o Teatro do universo dos alunos, incentivando-os à participação nas práticas teatrais desenvolvidas na própria escola. Entretanto, a seguinte pergunta de uma diretora de escola, a saber: “como conseguir ingressos para os alunos?” ficou sem uma resposta fácil, o que a frustrou, pois estava ansiosa em poder proporcionar alguma atividade cultural para além dos muros da escola aos seus estudantes.

Um aspecto positivo apresentado pela pesquisa foi o grande número de escolas, cento e vinte e nove (129), nas quais os entrevistados demonstraram **interesse em possuir atividades regulares de Teatro**, ainda que duas delas tenham afirmado se interessar pelas atividades teatrais, porém com algum tipo de controle ou ressalva. Uma das restrições foi justificada pelo fato de a escola ter outras prioridades no momento. Em outras palavras, o Teatro, apesar de interessante, deveria ficar em segundo plano, uma vez que outras ações mais urgentes se apresentam como necessárias. A outra reserva condicionava a realização da atividade teatral à contratação de um profissional devidamente capacitado, por acreditar ser esta uma grande responsabilidade para a escola.

61. A relevância destas atividades que proporcionam aos alunos a possibilidade de assistir peças do circuito profissional de teatro, tem sido referendada pelo professor Flávio Desgranges em seus livros *Pedagogia do espectador* (2003) e *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo* (2006).

Mesmo com essas salvaguardas, o desejo pelo Teatro na escola foi pontuado tanto no formato regular como no formato extracurricular, tendo sido enfatizado o reconhecimento de ser esta uma atividade auxiliar no desenvolvimento de muitas habilidades nos alunos. Em uma das escolas foi apontado que querem Teatro “para trabalhar com os alunos mais danados, pois eles gostam e querem muito”.

Foram também mencionadas outras razões que motivaram o interesse pelas atividades teatrais no ambiente educacional, tais como: que o Teatro seria bom para melhorar o comportamento dos alunos; que o Teatro ajudaria na sensibilidade e criatividade dos educandos, além de ser um espaço para se trabalhar os conflitos da juventude; que o Teatro é bom para trabalhar expressão, comunicação, dicção e que a atividade teatral é como uma higiene mental, especialmente se associada à ida ao Teatro. O motivo alegado por uma unidade escolar para se querer aulas de Teatro foi a reconhecida experiência bem-sucedida de outra escola das proximidades (o já mencionado Colégio Dona Leonor Calmon), no qual é perceptível o comportamento diferenciado dos seus estudantes. Além do mais, o Teatro pode ajudar a atrair e manter os alunos na escola.

Houve uma unidade que solicitou a realização de atividades de sensibilização para despertar os seus estudantes para as atividades teatrais, que poderiam ser implantadas no ano seguinte. Foi manifestado também, em outra unidade, haver grande movimentação com atividades artísticas, sem, contudo, existir algum profissional da área para melhor orientá-los. Foi alegado ainda que estavam em fase de implantação, via projeto *Mais Educação*, por acreditarem que os alunos gostariam muito de fazer Teatro.

Alguns entrevistados reconheceram a falta de estrutura e de espaço adequado para abrigar as aulas de Teatro, mas, ainda assim, demonstraram grande interesse. Mesmo sem coordenação pedagógica e com poucos funcionários trabalhando na escola, a atividade teatral foi considerada muito bem-vinda, pois, nos dizeres de uma vice-diretora: “O professor está doente. E não é apenas aquele de 20 anos de escola. Quem entra, com dois ou três anos não aguenta mais. A escola vai falir. Os alunos precisam aprender de uma outra maneira e não apenas com cuspe e giz”.

Muitas foram as escolas onde houve franca demonstração de abertura para trabalhar em parceria com a Escola de Teatro da UFBA, por meio da realização dos estágios curriculares. Em alguns casos o interesse era imediato e os acordos eram propostos já no momento mesmo das ligações telefônicas, quando perguntavam se não haveria nenhum estagiário disposto a procurar a escola ou se havia como conseguir ingressos disponíveis para assistir alguma peça teatral. Outras vezes, os diretores ou coordenadores solicitavam os contatos da Escola de Teatro da UFBA para agilizar possíveis parcerias futuras.

Avalio que a credibilidade nessa instituição de ensino superior, a Universidade Federal da Bahia, e a garantia do envio de professores em adiantada etapa de formação sejam os maiores motivadores de tamanha receptividade. É um acolhimento que demonstra uma preocupação com os condutores das ações e atividades teatrais no ambiente escolar. Como não existem professores disponíveis para contratação pela Secretaria de Educação, sendo também difícil encontrar oficinairos para os programas federais, uma possível parceria com a Escola de Teatro da UFBA seria um canal possível de acesso a professores especialistas em Teatro, ainda que em fase de capacitação. Chegou a ser solicitado, por um dos entrevistados, que alguma atitude séria fosse tomada para garantir aulas de Teatro regulares nas escolas públicas, e, compactuado com esta expectativa, confirmo ser esta uma das motivações para a realização da presente tese.

As respostas à indagação sobre os responsáveis pelas atividades teatrais em funcionamento nas escolas evidenciaram o fato de que atualmente os programas federais garantem a manutenção de práticas artísticas nas escolas de ensino fundamental e mistas, mais do que as aulas de Arte. Entretanto, esses projetos oferecem um vasto leque de atividades além do Teatro, sendo as mais frequentemente citadas: Letramento, Matemática, Informática e Reforço Escolar nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Dentre as **demais atividades artísticas e culturais oferecidas pelos programas federais**, a Dança e a Capoeira são as mais frequentes, seguidas de Música, Fanfarra, Percussão, *Hip Hop*, Grafite, Canto, Coral e Rádio Escola. Mesmo já aparecendo como a atividade regular mais presente nas aulas de Arte, também nos programas federais foram mencionados Artes Plásticas, História da Arte e

Pintura, bem como Artesanato e Cultura Africana. Além destas, foram relatadas como atividades em funcionamento nas escolas estaduais, em parceria com os programas institucionais já citados: Educação Física, Futebol de Salão, Judô, Karatê, Vôlei, Xadrez, Meio Ambiente, Horta, Jornalismo, Direitos Humanos e Saúde.

Uma pergunta do questionário, aplicada nos contatos telefônicos com as escolas, que forneceu muitas informações relevantes para a compreensão do tratamento dado às artes nas escolas da rede estadual foi a que dizia respeito aos **motivos da ausência da linguagem teatral na escola**, uma vez que tantas demonstravam interesse em manter tal atividade em funcionamento. As respostas (ainda no formato questionário aberto) são consideradas como reveladoras do atual funcionamento das escolas públicas, suas dificuldades e dos expedientes utilizados pelos agentes educacionais, professores, gestores ou coordenadores, para confrontar tal situação.

Um dos motivos alegados de forma recorrente está relacionado à ausência de um profissional capacitado para a condução das atividades teatrais no ambiente escolar. Abundantes foram as respostas como: "não tem professor"; "a Secretaria de Educação não envia professor de Teatro"; "não tem nenhum professor interessado"; "o *Mais Educação* não tem professor definido"; "falta de professor"; "não tem ninguém capacitado para tal responsabilidade"; "não tem professor capacitado"; "não existe profissional nesta área"; "falta de professor"; "falta oficineiro"; "falta voluntário". Muitos afirmaram estar conscientes da inexistência do profissional no quadro da Secretaria de Educação e que, portanto, seria inútil qualquer tipo de solicitação. Outra alegação relevante relacionada ao desempenho profissional dos monitores que são contratados para o programa *Mais Educação* indica, segundo os entrevistados, é que a baixa remuneração oferecida somente atraía pessoas pouco capacitadas, sobretudo para um trabalho desgastante quanto o de professor.

Em algumas escolas foi mencionado que o professor da disciplina Arte, ainda que sem habilitação específica na área, já estava desenvolvendo a atividade, assumindo, assim, a responsabilidade pelas práticas teatrais. Houve também uma resposta que apontava para o fato de que professores de outras disciplinas, como Língua Portuguesa, História ou Sociologia, é que se incumbiam da montagem de

peças na escola. Tais alegações reforçam a necessidade que gestores, professores de outras disciplinas e coordenadores pedagógicos demonstrem para com o trabalho em caráter instrumental com o Teatro, por acreditarem que as atividades artísticas, em especial a teatral, seja uma boa estratégia para o desenvolvimento do conteúdo das matérias do currículo. Realmente, durante toda a pesquisa pude perceber o quanto o campo das ações interdisciplinares tende a ser uma importante vertente do Teatro na Educação, pelo crescente envolvimento demonstrado pelas atividades em questão, com ou sem a presença de professores de teatro no ambiente escolar.

Mais um argumento mencionado profusamente como **justificativa para a ausência de atividades teatrais na escola** é a falta de espaço e infraestrutura para que tais atividades se desenvolvam satisfatoriamente. Assim, algumas das respostas que bem ilustram essa situação foram: "a escola não tem estrutura nem horário viável"; "não tem estrutura"; "falta de espaço"; "a escola é pequena"; "a escola funciona em prédio alugado e não tem espaço"; "falta auditório"; "não tem espaço suficiente"; "espaço pequeno"; "falta lugar para fazer isso" e "a escola é pequena demais", foram respostas frequentes. Essas respostas confirmam a hipótese de que, além da falta de profissional adequado, é a ausência de espaço físico adequado nas escolas que mais distancia as proposições legais da realidade das escolas públicas, especialmente com relação ao ensino do Teatro, Música e Dança.

Apesar de muitas respostas estarem relacionadas à falta de espaço físico, também foi alegado que não haveria horário disponível para que tal atividade acontecesse, evidenciando-se, assim, a imprecisão com relação ao lugar onde caberiam as ações teatrais na atual estrutura curricular das escolas. Houve mesmo quem alegasse não saber como encaixar a atividade teatral na grade curricular, incerteza que, conforme explicitada nas seções iniciais, está relacionada ao funcionamento da disciplina Arte e a ausência de mecanismos que possibilitem as aulas de Teatro no turno oposto, mesmo que mantendo seu caráter curricular e obrigatório.

Com certeza esta é a questão motivadora da pesquisa: qual é o lugar e o espaço que ocupa o Teatro nas escolas hoje? Legalmente, deveria ser como um dos

conteúdos da Arte, mas ainda não se encontrou a resposta de como contemplá-lo em confluência com a Dança, Música e Artes Visuais. Será que a atividade extraclasse é a melhor forma de inclusão das atividades artísticas no ambiente escolar, tal como proposto nos moldes da escola parque e dos programas federais já em funcionamento nas escolas? É uma reflexão para a qual não se tem ainda uma resposta única, e cujas possibilidades serão melhor explicitadas quando da apresentação das experiências teatrais no nível médio. Notadamente, por este mapeamento é que a oposição entre a atividade em classe e a extraclasse consiste em um ponto crucial e deveras importante para a delimitação das características das proposições metodológicas em Teatro, uma vez que os diferentes formatos influenciam diretamente na possibilidade, ou não, de escolha e desenvolvimento de determinados conteúdos e saberes teatrais.

No que diz respeito às **ações dos projetos federais**, especialmente o *Mais Educação*, as justificativas para a inexistência de aulas de Teatro estavam relacionadas à falta de repasse de verbas para o início ou para a continuidade das atividades nas escolas. Em algumas, foram claras as respostas que diziam estar aguardando a chegada da verba para dar início às atividades, não só de Teatro, mas das demais oficinas programadas para aquele semestre ou ano letivo. Em outras afirmaram que o projeto teve de ser encerrado na unidade, apesar de experiências satisfatórias já ocorridas, pois não haveria mais envio de verbas oficiais para a continuidade dos mesmos.

Algumas respostas contribuem para a compreensão das dificuldades em se manter o bom funcionamento das escolas, dentre elas está a alegação constante sobre a falta de funcionários para auxiliar na realização de tais atividades e mesmo para a manutenção regular da escola. Seria necessário maior número de servidores para os serviços de limpeza e conservação dos espaços de aula e apresentação, funcionários para controle e orientação dos alunos e para o preparo da merenda escolar, nos casos das atividades em turno oposto ao das aulas regulares. Inclusive, a falta de merendeira foi uma das justificativas para o adiamento das ações do projeto *Mais Educação* em uma unidade escolar. Não é só a falta de funcionários de serviços gerais que tem afetado negativamente o funcionamento das unidades de ensino da rede estadual, conforme as respostas fornecidas. Em duas escolas foi destacada a ausência de coordenador pedagógico, cuja consequência era a

sobrecarga de trabalho para o diretor e vice-diretores, que não teriam tempo disponível para a implantação de qualquer atividade além das que já existem na grade regular.⁶²

Em respostas ligadas mais diretamente às atividades teatrais e a sua inserção na escola, foram registradas: "a comunidade escolar não despertou a ideia"; "falta despertar entre os alunos"; "teatro não foi contemplado por escolha da comunidade e o projeto é limitado"; "foi escolha da antiga direção e a atual direção não pode mais interferir"; "a comunidade não tem interesse"; "a Secretaria de Educação não incentiva"; "os alunos não escolheram teatro". As respostas refletem a liberdade de escolha que os programas institucionais dão para a escola e sua comunidade decidirem sobre quais atividades lhe são mais aprazíveis ou necessárias. Transparece também que as artes e o Teatro não são obrigatoriamente contemplados em todas as escolas que tenham um programa institucional extracurricular em funcionamento.

Em algumas unidades de ensino foi enfatizada a necessidade de ações sensibilizadoras dos estudantes para esse tipo de atividade cultural, já que muitas vezes seus estudantes foram considerados como sendo da periferia da cidade e, por tal razão, dominados pela mídia e pelos produtos da cultura de massa, sem acesso a outras atividades culturais, como o Teatro, por exemplo. Concordante com esta opinião, em outra escola foi revelado que o perfil dos alunos não se adequava a tal tipo de proposta, razão pela qual se dá a ausência de algumas atividades artísticas e culturais. Em um caso especificamente, por exemplo, o entrevistado caracterizou a escola como sendo de perfil evangélico, o que propiciava a resistência a algumas ações, especialmente as que tenham como foco a cultura ou a dança afrodescendente. Em outra escola foi destacado que há permissão para as apresentações de grupos da comunidade, mas que existe "uma peneira", ou espécie de censura quanto ao conteúdo e forma do que pretende ser mostrado.

Das respostas relacionadas diretamente ao Teatro, foi descrita uma experiência já ocorrida na escola, no ano anterior, cujo resultado foi a evasão dos

62. Lembrando que, conforme indicam os documentos disponíveis no Portal do MEC, citado anteriormente, cabe aos coordenadores pedagógicos o levantamento de quais as oficinas devem ser implantadas, bem o como a determinação de como se dará o acompanhamento das atividades.

alunos das aulas, razão pela qual a oficina de Teatro não foi contemplada novamente como uma das atividades do projeto já em andamento na escola. Essa experiência permite muitas especulações sobre as razões de tamanha resistência às aulas, instigando a problematização acerca de diferentes abordagens, metodologias e práticas teatrais passíveis de desenvolvimento no ambiente escolar. É preciso levar em conta a idade dos alunos, o nível de ensino, o grau de iniciação e interesse pela linguagem, bem como os objetivos e interesses tanto do condutor da atividade teatral como da comunidade, evidenciando-se, assim, a necessidade de uma formação inicial que habilite o professor de Teatro a lidar com a grande diversidade encontrada nas escolas de ensino básico. Nem sempre as propostas metodológicas, por melhores que sejam, são pertinentes a todos os espaços educativos, pois muitos são os teatros que cabem no ambiente escolar. No entanto, defendo aqui que somente uma boa capacitação profissional permitirá ao professor saber quando e como conduzi-las, o que não significa que mesmo professores habilitados não encontrem resistência ou dificuldade de condução dos trabalhos, mas se supõem que estarão bem mais preparados para contornar as adversidades por meio da flexibilização de conteúdos e estratégias. Assim, torna-se recorrente o destaque ao compromisso, formação e adequação do trabalho dos professores especialistas com as necessidades e formas de atuação na escola pública, no ensino formal ou em projetos paralelos.

Durante os contatos telefônicos, o encaminhamento das perguntas se dava de acordo com a disponibilidade do entrevistado e de acordo com as respostas que eram fornecidas às questões sobre a Arte e o Teatro. Em muitas ocasiões, aproveitava-se o momento da entrevista para esclarecer diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos sobre as propostas legais contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, pois eram desconhecidas por muitos dos interlocutores, especialmente no que diz respeito às especificidades das linguagens artísticas. A razão disso é que, conforme avaliado, as mudanças oficiais ocorridas na legislação que rege o ensino das artes, não implicaram uma grande transformação nas práticas pedagógicas e nos modos de funcionamento da antiga disciplina Educação Artística, agora chamada de Arte, conforme versa a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Não existem professores especialistas assumindo as aulas de Arte em número suficiente para provocar a superação da *polivalência*. Do ponto de

vista estrutural, não houve preparo das escolas para se adequar à nova Lei. As ações com Teatro, nesse contexto, podem ser consideradas esporádicas e pontuais, pois dependem da existência de profissionais dispostos a superar as adversidades para implantar as atividades teatrais na escola. Mesmo com todas as dificuldades reveladas durante a pesquisa, acredito que é preciso ainda insistir para que sejam efetivadas as aulas de artes em suas especificidades no ambiente escolar. Como afirma Sérgio Farias em *Condições de trabalho com teatro na rede pública de ensino*: sair de baixo ou entrar no jogo:

Considerar o estudante da escola pública como caso perdido, desinteressar-se pela efetiva aprendizagem, faltar aulas, *sair de baixo*, em outras palavras é, efetivamente reforçar a condição de miséria e contribuir com a dominação. Cabe, portanto, conhecer as regras, identificar parceiros confiáveis nas diversas instâncias da organização social e *entrar no jogo* para enfrentar a problemática e promover a transformação desejada. (FARIAS, 2008, p. 28) (grifos do autor).

É com tal disposição que pretendo contribuir para a ampliar o "conhecimento das regras do jogo", para que se possam identificar as melhores estratégias de superação da realidade indesejada. Assim, os diálogos, cujo desenrolar se dava no decorrer das entrevistas, tanto forneceram informações importantes sobre o lugar do Teatro nas escolas da rede estadual em Salvador, como possibilitaram certos esclarecimentos, com os entrevistados, quanto às possibilidades legais de inserção do Teatro na escola. Nesse panorama, pode ser delineado um vasto leque de ações por vezes contrastantes, desde os casos de escolas que repudiam o Teatro até o extremo oposto, com escolas que cultivam o Teatro, fazendo dele sua atividade referencial, o que evidencia a falta de homogeneidade no que se refere às práticas teatrais nas escolas estaduais de ensino fundamental e mistas. Essa realidade evidencia o quão distante está a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de sua efetiva implantação, ao menos no que diz respeito ao tratamento específico das linguagens artísticas.

Em se tratando do programa *Mais Educação*, cuja presença é fato em diversas unidades de ensino contatadas, o panorama também é díspar, havendo

casos de escolas que estão em vias de implantar o projeto até o caso de uma escola que alegou desconhecimento sobre o mesmo. É possível constatar também a instabilidade com relação à duração e permanência das atividades do programa nas escolas, principalmente devido à liberação de seus recursos financiadores, mas também como pela rotatividade dos seus "oficineiros". Inconstância como esta pode ser atribuída às atividades artísticas e teatrais. A situação atual comporta um vasto espectro, desde o caso da escola que informou ter sido realizada uma pesquisa e poucos alunos quiseram Teatro - por isso colocaram outras atividades no programa - até a situação inversa, ou seja, a de escolas que acolhem ações efetivas e recorrentes com relação às artes e ao Teatro.

Dentre os exemplos de movimentação artística nas escolas foram citados o caso de uma escola que estava em pleno desenvolvimento de atividades artísticas devido a um projeto interdisciplinar conduzido por professores de diferentes disciplinas; outra, cujo professor regularmente captava recursos para peças e levava os alunos ao teatro; e ainda uma terceira escola, na qual a professora da Escola de Teatro da UFBA, Maria Eugênia Millet, faz às vezes oficinas com estagiários. Finalmente, uma escola expressou já ter tido o *Mais Educação*, mas que atualmente opta por trabalhar com outros projetos, como o *Corre Beco* que tem seu foco nas manifestações populares.

Constato que nas escolas de ensino fundamental e mistas, se o Teatro não está inteiramente integrado no currículo oficial no âmbito da disciplina Arte, ele tem sido encontrado com maior frequência nos programas federais extracurriculares, como é o caso dos já citados *Mais Educação* e *Escola Aberta*. Trata-se de um aspecto que será melhor desenvolvido quando da análise dos dados e do questionamento das propostas de ações teatrais no nível médio, e que diz respeito às formas de inserção curricular e extracurricular das atividades artísticas em ambiente escolar. Um questionamento que ecoa a partir das análises, mas que dificilmente será respondido unicamente no âmbito desta tese, apesar de ser a hipótese aqui defendida, é o que defende a possibilidade de que o ensino das artes na escola básica não deve se limitar apenas ao espaço destinado à disciplina Arte no currículo regular, podendo se estender a horários diferenciados, sem perder seu caráter obrigatório e o respeito às especificidades de suas linguagens, de modo a

contemplar diferentes propostas para o ensino das artes na escola de educação básica.

As reflexões que se instauram a partir das diferentes possibilidades de inserção do Teatro na Educação são positivas e buscam contribuir como suporte ao encaminhamento de ações que visem a uma melhor implantação das práticas teatrais nas escolas. Um ponto fundamental, ao qual não se pode renunciar, é que todas as práticas artísticas em ambiente escolar sejam desenvolvidas por profissionais devidamente qualificados, ou em vias de formação (em caso de substituições e estágios) independentemente do seu horário ou modelo de inserção. Assim posto, creio na ideia de se aventar a flexibilização dos formatos que visem à garantia do ensino das artes e do Teatro, de modo a assegurar o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

3.2 A ARTE E O TEATRO NO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL EM SALVADOR

Após a exposição dos resultados da pesquisa nas escolas de ensino fundamental e mistas da rede estadual na cidade de Salvador, serão agora apresentados os dados relacionados estritamente ao ensino médio, uma das metas desta investigação. Conforme explicado, a primeira etapa da investigação envolveu a coleta de informações nas escolas, buscando identificar quais eram as unidades exclusivamente de ensino médio para, dentre elas, detectar as atividades teatrais desenvolvidas nesse nível de ensino. A amostragem de práticas teatrais objetiva revelar diferentes modos de inserção do Teatro em ambiente escolar nos dias atuais. Assim, todo o processo acabou por proporcionar um grande mapeamento da situação do ensino da Arte nas escolas públicas estaduais em Salvador.

Devido à dificuldade de interlocução com algumas escolas foram realizadas várias tentativas de contato ao longo desta pesquisa, especialmente no ano 2012. A dificuldade ocorreu por diversas razões, mas principalmente por problemas no

número do telefone constante na lista oficial da Secretaria de Educação; porque o telefone se encontrava sempre em comunicação ou a chamada não era atendida; a ligação era completada por sinal de fax; ou ainda porque no momento da ligação não eram localizadas pessoas que se consideravam aptas para responder ao questionário. O processo das ligações possibilitou a coleta do maior número possível de dados referentes às escolas de ensino médio na cidade de Salvador.

Considero importante relatar a dificuldade de comunicação com algumas escolas, compensada, em muitos casos, pela perseverança, fazendo deste um trabalho com alta demanda de tempo e disponibilidade. Foi o caso, por exemplo, de um colégio localizado na região central e notoriamente de ensino médio, cujas informações seriam muito importantes, mas cujo contato telefônico foi um grande desafio. A compensação se deu quando da entrevista com o diretor escolar, que foi muito útil. Vale anotar que em outras escolas, mesmo conseguindo a interlocução com alguém responsável, nem sempre houve muita disponibilidade de cooperação.

Em algumas unidades foi alegada a falta de coordenador pedagógico e a sobrecarga de trabalho, razão pela qual se dava a dificuldade de contato com o diretor ou vice-diretor. Houve também aquelas que forneceram apenas informações parciais, pelo desconforto com as perguntas da pesquisa e porque nem sempre o estado dos telefones facilitava a comunicação. Foram bem frequentes ainda os pedidos para que a ligação fosse efetuada para outro número e/ou em um momento posterior, sendo que o outro número fornecido não era atendido e os contatos posteriores não eram efetivados.

Detectar as escolas unicamente de nível médio implicou um processo de pesquisa que possibilitou uma relação das escolas de ensino fundamental e escolas mistas, isso é, escolas de nível fundamental e médio funcionando de modo integrado. As informações solicitadas à SEC se apresentaram integradas, pois nem sempre os dados diziam respeito unicamente ao nível médio ou exclusivamente à capital. Por exemplo, ao solicitar dados sobre a formação dos professores de Arte exclusivamente do ensino médio na capital, recebi em mãos uma listagem completa e nominal de todos os professores que ministram as disciplinas Arte e Artes e

Atividades Laborais no Estado da Bahia e a sua respectiva formação, cujos dados foram computados e já apresentados.⁶³

A Secretaria de Educação forneceu uma lista de onze (11) escolas como sendo exclusivamente de nível médio na cidade de Salvador; contudo, por meio dos contatos telefônicos, esse número acabou por aumentar para trinta (30) escolas. São elas:

1. Colégio Estadual Carlos Correia de Menezes Sant'Anna
2. Instituto Central de Educação Isaias Alves
3. Colégio Estadual Thales de Azevedo
4. Centro Estadual de Educação Profissional Anísio Teixeira
5. Centro de Educação Profissional Severino Vieira
6. Escola de Formação Técnica em Saúde Prof. Jorge Nogueira
7. Centro Técnico Luiz Pinto de Carvalho
8. Colégio Estadual Presidente Costa e Silva
9. Colégio Estadual Alípio França
10. Escola Técnica Estadual Newton Sucupira
11. Centro Educacional Edgar Santos
12. Colégio Estadual Duque de Caxias
13. Colégio Estadual Governador Roberto Santos
14. Colégio Estadual Helena Matheus
15. Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes
16. Colégio Estadual Marquês de Maricá
17. Colégio Estadual Presidente Emílio Garrastazu Médici
18. Colégio Estadual Edvaldo Fernandes
19. Escola Estadual Democrática Prof. Rômulo Almeida
20. Colégio Estadual Odorico Tavares
21. Colégio Edvaldo Brandão Correia
22. Colégio Estadual Prof. David Mendes Pereira
23. Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães

63. Devido à exposição dos nomes completos dos professores e número de cadastro constantes na listagem da Secretaria de Educação, a relação dos docentes das disciplinas Arte e Artes Laborais não será disponibilizada, com o intuito de salvaguardar a privacidade dos profissionais. Foi solicitada uma entrevista com o responsável pelo ensino médio na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, mas não foi possível a sua realização, apesar das diversas tentativas de contato.

24. Colégio Estadual Landulfo Alves
25. Colégio Estadual Luiz Viana
26. Colégio Estadual Senhor do Bonfim
27. Colégio Estadual Mario Augusto Teixeira de Freitas
28. Colégio Estadual Manoel devoto
29. Colégio Estadual da Bahia - Central
30. Escola de Dança da Funceb

A última escola, que funciona no bairro do Pelourinho, apesar de constar na lista de ensino médio fornecida pela SEC, é fruto, como seu próprio nome indica, de uma parceria com a Fundação Cultural do Estado da Bahia. Ela oferece cursos técnicos profissionalizantes e oficinas abertas ao público em geral, exclusivamente em Dança, razão pela qual na listagem final de nível médio da rede estadual foram computadas apenas vinte e nove (29) escolas.

Dentro do quadro das escolas de ensino médio com as quais foi possível uma entrevista telefônica a respeito das práticas teatrais, o panorama é um pouco melhor do que o encontrado nas escolas de nível fundamental e mistas. Isso, talvez, devido ao empenho de professores e alunos, em algumas unidades escolares para que as atividades artísticas e teatrais possam acontecer, dado indicativo de que o ensino médio é um campo fecundo e propício tais atividades teatrais.

Seguem-se, então, os resultados da investigação relacionada estritamente ao nível médio, lembrando que das cento e noventa e cinco escolas (195) contatadas, apenas vinte e nove (29) atendem unicamente a este nível de ensino e que são os dados relativos a essas escolas que serão apresentados. A revelação dos dados coletados seguirá a mesma ordem de apresentação das perguntas, conforme questionário aplicado sobre a disciplina Arte, seus conteúdos e formação dos professores, as atividades teatrais, seus modos de funcionamento e os responsáveis pelas atividades, programas federais e as razões para inexistência do Teatro na escola. O desejo por alguma atividade teatral e a ida ao Teatro complementam as informações aqui reveladas.

Dentre as escolas de nível médio, em relação à disciplina Arte, foi informado que vinte e cinco (25) escolas possuíam ao menos um professor e quatro (4) escolas não souberam ou não informaram acerca da existência desses profissionais.

É de se perceber então uma porcentagem um pouco menor do que a encontrada nas escolas de ensino fundamental e mistas, apontando para a maior carência de professores de Arte neste nível de ensino.



Gráfico 11 - Professores da disciplina Arte nas escolas de nível médio

Saliento, mais uma vez, que nas escolas de médio e grande porte apenas um professor não é suficiente para cobrir todo o quadro da carga horária destinada à disciplina, que necessita de muitos profissionais para preencher as vagas das aulas de todas as turmas. Em muitas unidades os próprios entrevistados assumiram a deficiência, enfatizando se tratar de professores com outra formação que assumem a Arte ou que os alunos ficam sem aulas da disciplina por falta de professor, alegações que expõem um quadro adverso da matéria nesse nível de ensino.

Atualmente, segundo a matriz curricular estadual, Arte tem oficialmente apenas duas aulas no primeiro ano do nível médio. Porém, em uma unidade de ensino foi revelado que ela está presente tanto no primeiro como no terceiro ano, pois neste último ela foi incorporada à grade de disciplinas diversificadas. Importante

compreender que diante da enorme defasagem no número de professores para ministrar Arte na rede estadual, caso haja um aumento no número de aulas para todas as séries do nível médio, maior será a discrepância, ampliando ainda mais a necessidade de professores de Arte devidamente habilitados para ministrar a matéria. Isso se levando em conta a necessidade de, no mínimo, um professor para cada turma, pois caso se queira implantar diferentes linguagens artísticas em todas as séries, seria imenso o número de professores a ser contratados para ocupar todas as vagas disponíveis. Realidade como esta interfere diretamente nos rumos conceituais e metodológicos da disciplina, ao mesmo tempo em que sinaliza a dificuldade de implantação de mais de uma linguagem artística em Arte, a não ser nos moldes do professor *polivalente*.

Com relação à formação dos professores que atualmente ministram aulas da disciplina Arte no nível médio, de acordo com as informações levantadas nas escolas, a distribuição ficou assim estabelecida:

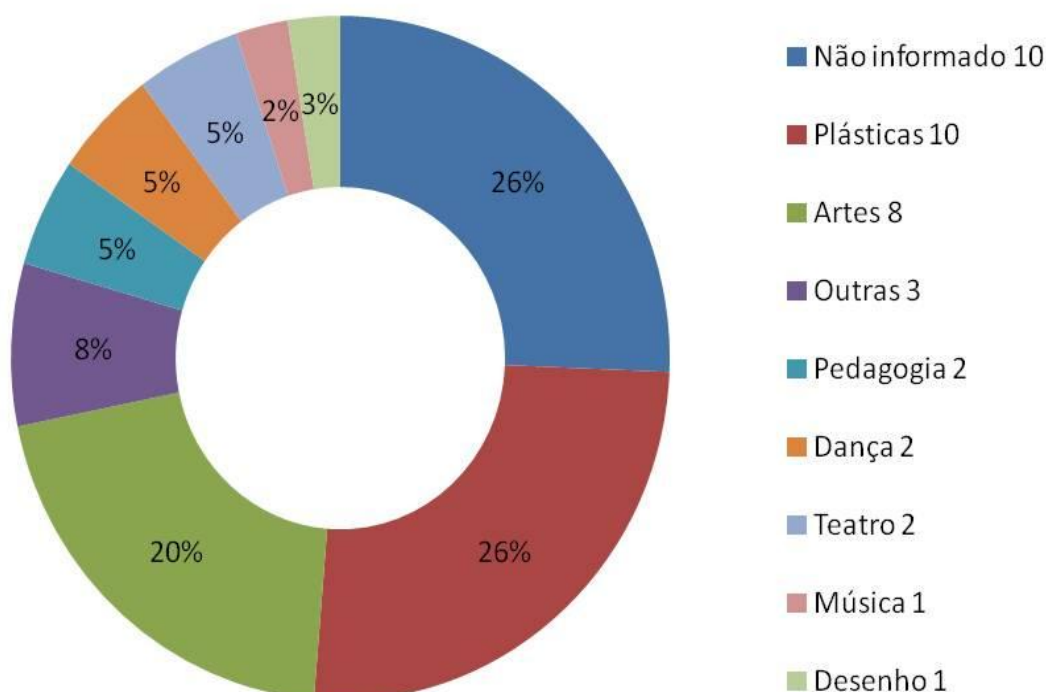


Gráfico 12 - Formação dos professores da disciplina Arte nas escolas de nível médio

No levantamento foi possível constatar a similaridade de resultados com os dados fornecidos pela SEC, referente à grande diversidade de formações dos professores que ocupam a disciplina Arte, apesar de ser possível avaliar que no nível médio podem ser encontrados professores formados nas diversas linguagens artísticas propostas oficialmente, tendo ao menos um representante de cada uma delas, mesmo que esse número seja ainda aquém do almejado.

Cruzando os dados da capital com os dados da SEC referentes a toda rede estadual, deduzo que a situação em Salvador pode ser melhor do que a do interior do Estado, onde se concentra a maior carência de professores da área. A participação constante em congressos nacionais como o Confaeb corrobora esta informação, pois no contato direto com professores do interior do Estado da Bahia evidencia-se o quão precária é a situação da disciplina em diversos municípios.⁶⁴

Em diferentes escolas a afirmação do reconhecimento de que a Secretaria de Educação não tem professor é recorrente, especialmente em se tratando de professores de Teatro. Os diretores estão cientes da carência desse profissional específico no quadro da SEC e, portanto, em muitas escolas nem sequer é cogitada a solicitação. Tal realidade contrasta com as propostas legais contidas tanto nos PCNEM (*Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio*) (1999), na OCEM (*Orientações Curriculares para o Ensino médio*) (2006), como nas OCEEM (*Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio*) (2005). Em todos esses documentos é dada ênfase à importância de profissionais devidamente habilitados assumirem as aulas, para, desse modo, ser possível garantir a qualidade de execução do que é proposto nas orientações nacionais e regionais, conforme explicitado em seção anterior, criando, assim, um grande abismo entre as proposições legais e a realidade das escolas.

Em algumas unidades escolares, não era conhecida a formação do professor ou ela não foi informada, por razões diversas. Somando os profissionais sem

64.A Faeb (Federação dos Arte-Educadores do Brasil) realiza anualmente seus congressos, fomentando a discussão acerca do ensino das artes e reunindo professores, pesquisadores e estudantes das diferentes linguagens artísticas. Em 2012, o XXII Confaeb em São Paulo, onde estavam presente professores de Arte do interior do Estado da Bahia, ratificou a informação de que é raro encontrar professores devidamente habilitados ministrando a disciplina.

formação conhecida com outras formações não artísticas e os assumidamente oriundos da Pedagogia que lecionam a disciplina, encontra-se o elevado número de quinze (15) professores, número que quase se aproxima da maior formação encontrada, Artes Visuais, com dezenove (19) professores. Dança, Teatro e Música aparecem em menor número, cinco (5) vezes.

Cabe aqui uma importante observação: apesar de já estar previsto por Lei a obrigatoriedade do ensino da Música para o ensino básico, e conforme discussão apresentada anteriormente, fica evidente, neste levantamento, que a nova legislação é amplamente ignorada pelas escolas ou, seguindo a problemática das linguagens artísticas, ainda não foi encontrada uma solução para sua inclusão na disciplina Arte. Apesar de se mostrar como uma tentativa de contornar a difícil superação de um único professor para a disciplina e de garantir que apenas profissionais qualificados assumissem o seu magistério, a Música não ganhou ainda um reconhecimento enquanto disciplina específica e regular nas escolas de nível médio na cidade de Salvador, ao menos, até o momento da finalização desta pesquisa. É de se perceber que o estímulo para a criação de Fanfarras em algumas escolas acaba por reservar este horário extraclasse para as atividades musicais, apresentando-se como um caminho para garantir a inclusão dessa ação na escola. Fica, assim, reforçada a necessidade de se ter alternativas acerca do formato de inclusão das atividades artísticas nesse nível de ensino.

Pelo fato de o levantamento telefônico ter se dado em forma de questionário aberto, revelou-se uma gama de expressões genéricas fornecidas para a formação dos professores. Desenho e Plástica foram mencionadas dez (10) vezes e "Artes" em geral, oito (8) vezes, perfazendo a maioria das formações artísticas para os professores da disciplina. Teatro e Dança contam com dois (2) professores cada; formado em Música foi citado apenas um (1) profissional. Esta formação dos professores não necessariamente significa que os conteúdos desenvolvidos sejam equivalentes, mas indica uma tendência de que formação e conteúdo ministrados sejam similares. Isso porque a falta de estrutura das escolas pode limitar o desenvolvimento de muitas atividades, levando professores de diferentes áreas a restringirem os conteúdos ministrados como forma de adequação à realidade. Os gestores e coordenadores escolares podem também influenciar na decisão de quais serão as atividades desenvolvidas na disciplina Arte. Os projetos interdisciplinares

com tema único e envolvendo muitas matérias em um único trabalho também podem contribuir para determinar a escolha dos professores com relação a conteúdos, metodologias e recursos aplicados em sala.

Conforme descrito pelos entrevistados, o quadro de conteúdos da disciplina Arte fica assim distribuído:

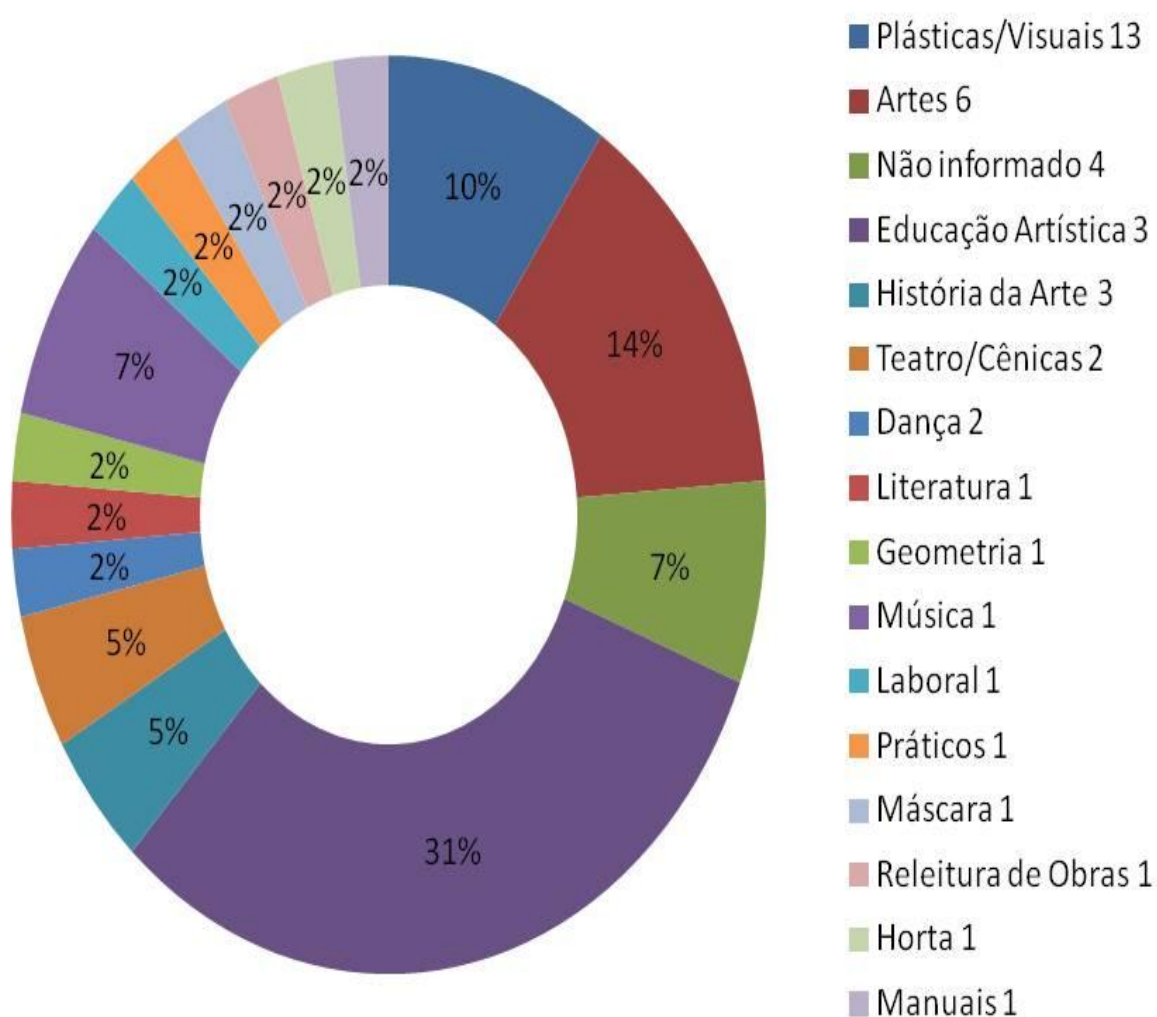


Gráfico 13 - Conteúdo ministrado na disciplina Arte nas escolas de nível médio

É de se notar que a questão dos conteúdos está atrelada à falta de formação específica nas áreas artísticas, revelando que a limitação pode fazer com que os

professores da disciplina ignorem critérios e fundamentos teóricos mínimos que possibilitem uma seleção de abordagens que estejam em acordo com as proposições legais, bem como com as atuais discussões e propostas acerca do ensino das artes no Brasil, contribuindo para a perpetuação dos velhos termos e tendências, como a Educação Artística, Geometria, Atividades Manuais e Práticos, entendidos aqui como atividades práticas, talvez ligadas ao artesanato e à produção de artefatos.

É notório o predomínio ainda existente das Artes Visuais, cujos conteúdos são os mais difundidos também no nível médio. Acredito que tal supremacia se deve não apenas à formação majoritária dos professores na área específica das artes e não somente pela demanda de gestores e coordenadores para que este seja o conteúdo ministrado. Ela ocorre por uma questão logística que inviabiliza o desenvolvimento satisfatório das demais áreas artísticas: o formato de duas horas aulas por semana, com muitos alunos em sala de aula, com interesses e aptidões diversas e, principalmente, a falta de espaço e material adequados para as atividades de Música, Teatro e Dança. Tudo isso acaba por levar os próprios professores dessas áreas, muitas vezes, a optar por um trabalho menos específico, devido à falta de condições adequadas para o desenvolvimento de ações em sua área de formação.

Apenas quatro (4) escolas não informaram ou desconheciam quais os conteúdos trabalhados na disciplina Arte, o que é pouco, especialmente se comparado com as de ensino fundamental e mistas. Dança, Teatro e Música acompanham o número de professores formados na área, aparecendo cinco (5) vezes no total. Já as denominações genéricas como Artes e Educação Artística aparecem nove (9) vezes, privilegiando majoritariamente conteúdos das Artes Visuais, referindo-se a abordagens *polivalentes* ou, ainda, dão margem para ações outras que não fariam parte dos conteúdos legais para a disciplina. Dentre os conteúdos citados, os considerados como os que mais se distanciam das proposições legais são Horta e Literatura, que podem também ser indicativos da falta de formação específicas dos professores que os ministram. Vagos também são Trabalhos Manuais, Práticos e Laborais, que podem tanto estar relacionados às Artes Visuais ou a outras atividades oriundas de uma tradição que encarava essas aulas como lazer ou recreação e se enquadram na disciplina Artes e Atividades Laborais, nos cursos noturnos do EJA.

Outros conteúdos citados que adentram também na seara das Artes Visuais foram Máscaras, Releitura de Obras, História da Arte e Geometria, sendo as duas últimas passíveis de reflexão. A Geometria, a não ser que seja ministrada em escolas profissionalizantes cujos cursos exigem o ensino do Desenho Geométrico para capacitação de seus estudantes, não mais se justificaria, pois pertence atualmente à área de Matemática. Uma possível justificativa para a continuação do ensino da Geometria seria a formação do professor, resquícios das habilitações específicas oferecidas nos cursos de Educação Artística.⁶⁵

Quanto à História da Arte, citada três (3) vezes, destaca-se como um conteúdo que tem em vista a preparação dos estudantes para as provas do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), exame no qual tem sido inseridas questões que lhe conferem importância. Nas provas iniciais do Enem foram contempladas questões com temas específicos da história das Artes Visuais, fator que estimulou o direcionamento da escolha desse conteúdo como sendo importante para a disciplina, privilegiando os estudos teóricos em detrimento das atividades de produção e criação artísticas. A submissão da disciplina aos concursos vestibulares e ao Enem pode reforçar um modelo de ensino conteudista, ao mesmo tempo em que afastaria a realização de ações de cunho expressivo.

Configura-se, então, mais uma problemática para o ensino das artes no nível médio e, em especial, um dilema para o professor de outras áreas artísticas, que não a de Artes Visuais, os quais não optem por seguir a tendência de um ensino mais teórico para a disciplina. Por vezes, são os próprios alunos que solicitam o ensino da História da Arte como forma de se sentirem melhor preparados para as provas obrigatórias necessárias ao ingresso no curso superior. Diante do quadro em que professores de Arte ministram aulas de Geografia ou Filosofia para complementar a carga horária, não seria considerado por demais abusivo pedir para a um professor de Dança, por exemplo, dar aulas de História das Artes Visuais.⁶⁶

65.É oportuno salientar que a graduação em Educação Artística não foi extinta em Salvador, ainda sendo ministrada unicamente com habilitações em Música e Artes Visuais, na Universidade Católica de Salvador.

66.Sim, pois além de professores de outras disciplinas estarem assumindo as aulas de Arte, foram relatados casos de professores de Arte que, para completar a sua carga horária semanal em uma única escola, estão assumindo as aulas de outras disciplinas, como Geografia ou Filosofia.

Em razão do formato aberto dos questionários, as conversas telefônicas muitas vezes forneciam informações complementares importantes sobre a disciplina Arte, seus professores e conteúdos. Por meio das interlocuções é que alguns entrevistados esclareceram sobre a aposentadoria de professores de Arte e a dificuldade de substituição dos mesmos, gerando uma vacância que favorece professores de Pedagogia, ou de outra formação, já lotados na escola, a assumirem as aulas até como uma forma dos alunos não permanecerem sem aulas por muito tempo.⁶⁷ Nas entrevistas telefônicas também foi possível averiguar o entusiasmo da comunidade escolar pelas atividades artísticas, como, por exemplo, no caso de uma escola de grande porte em bairro central da cidade, na qual duas professoras de Artes Visuais vinham desenvolvendo ativamente diferentes projetos artísticos. Ficou evidente durante a entrevista, que as referidas professoras recebem apoio institucional, usufruindo de uma boa infraestrutura da escola, como uma sala de artes e farto material disponibilizado para as suas ações. Do mesmo modo, assim como essa escola relatou uma forte movimentação em Artes Visuais, tiveram outras que deram destaque para Dança ou Música, pela ação de um Coral Escolar. Assim, a partir das ações dos professores de artes e do apoio dos gestores, as escolas acabam por criar um perfil próprio, privilegiando uma ou outra linguagem artística, a depender da qualificação e interesse de seus professores ou da vontade e empenho dos alunos e da comunidade. Ainda que tal situação não seja desejável, uma vez que o ideal seria que todas as linguagens artísticas tivessem seu espaço garantido nas escolas, ela pode ser considerada positiva, pois pelo menos uma dessas linguagens pode se desenvolver no ambiente escolar. Confirma-se, assim, a prognose de Maura Penna (2001) que apontava para a implantação das linguagens artísticas nas escolas estarem condicionadas aos recursos humanos nelas disponíveis.

Dos programas federais encontrados em funcionamento nas unidades escolares de nível médio, o projeto *Mais Educação* é o que aparece com maior frequência, embora nem sempre contemplando o Teatro ou outras atividades

67. Como pontuado anteriormente, a realidade de alunos sem aulas tem acarretado situações de descontinuidade no desenvolvimento dos conteúdos, mesmo nas disciplinas em que existem professores regulares. Tal fato também tem sido apontado pelos alunos como desestimulante para frequentarem a escola de modo geral, pois implica gastos com transporte, vestuário e alimentação, cujo retorno é incerto. Situação que mereceria maior atenção por parte dos administradores públicos.

artísticas. Dentre as cinco escolas em que ele foi citado como estando em funcionamento, o Teatro aparece somente em duas. Em algumas unidades houve reclamação de que a verba para o projeto foi suspensa e por isso tiveram que encerrar as atividades; e ainda houve um caso em que estavam aguardando o repasse dos recursos para dar início às atividades programadas. O Teatro foi cogitado em uma unidade e em uma outra foi manifestado que até gostariam, mas ainda não foi possível. Curioso observar que em uma escola central da cidade, quando houve o questionamento sobre a existência dos programas federais, o diretor foi taxativo, afirmando que o *Mais Educação* é um projeto restrito ao ensino fundamental. Causou estranhamento essa resposta, uma vez que outra escola de nível médio na mesma região, alegou ter implantado de forma bem-sucedida o mesmo programa. Em ainda outra unidade escolar, foi informado que todos os projetos estavam em vias de extinção por razões não explicitadas.

Além do Teatro, outras atividades citadas nos programas federais nas escolas de ensino médio foram: reforço escolar das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Física e Química, atividades esportivas de Educação Física, Judô e Capoeira, e outras atividades artísticas como Música e Dança. Duas escolas não esclareceram quais eram as atividades em andamento.

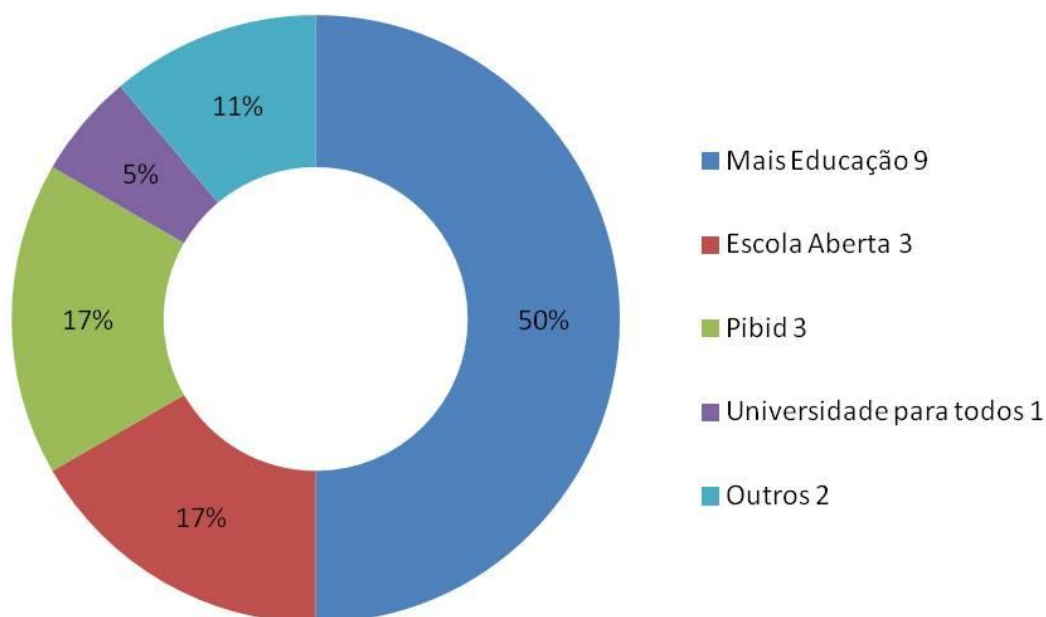


Gráfico 14 - Projetos nas escolas de nível médio

Dentre outros projetos, além dos já mencionados programas federais, foram citados também o chamado *Proteja*, ligado a uma ONG localizada nas proximidades da escola, a qual desenvolve atividades variadas. Outro projeto local fomenta um Coral misto com docentes, discentes e pessoas da comunidade, cujo funcionamento confere um perfil musical à escola.

Há ainda dois outros projetos que se somam aos demais já mencionados que merecem ser mencionados. Um é estadual, chama-se *Universidade Para Todos*. Ele tem como objetivo preparar os alunos das escolas públicas para os concursos vestibulares e Enem, com aulas específicas das disciplinas consideradas mais importantes para essas provas.⁶⁸ O outro é o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), cuja inserção, no caso das atividades teatrais, faz-se de modo curricular nas aulas de Arte do ensino médio. De fato, uma das grandes diferenças com relação às atividades teatrais do Pibid-Teatro para com os demais projetos é que sua inserção ocorre no horário regular e não em oficinas no

68. Para saber mais sobre o *Universidade para Todos*: <http://www.educacao.institucional.ba.gov.br/upt>

contraturno ou nos finais de semana, além de ser um projeto que visa à formação profissional de alunos dos cursos de licenciatura.⁶⁹

Na cidade de Salvador, o Pibid está vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA), cuja meta é ampliar a formação docente com uma dimensão prática embasada na efetiva práxis pedagógica, de acordo com o documento original para sua implantação, sob a coordenação institucional da professora Alessandra Santos de Assis (2007). Com esse objetivo busca-se desenvolver parcerias com professores em escolas públicas de nível médio, pensando na necessidade de um maior conhecimento do ambiente escolar por parte dos licenciandos, por meio de uma vivência no local onde posteriormente irão trabalhar. Inicialmente composto pelas disciplinas da área de Exatas, Física, Química e Matemática, a partir do ano de 2010 o projeto passou a incorporar outras áreas do conhecimento, dentre elas a Dança, a Música e o Teatro, conforme detalhamento do subprojeto do professor coordenador do Pibid-Teatro, Claudio Cajaiba (2010).

Apesar de atualmente ter-se ampliado e estar funcionando em quatro escolas, sendo duas delas de nível fundamental, nos anos iniciais o Pibid-Teatro estava locado apenas em três escolas de nível médio, período também de realização desta pesquisa, razão de sua inserção mais detalhada na presente seção. Em cada escola um professor efetivo da rede estadual supervisionava a atuação dos alunos bolsistas do curso de licenciatura em Teatro da UFBA. Ao contrário dos projetos propostos pelo Ministério da Educação, cujo objetivo é complementar a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas do país, o Pibid tem como interesse maior melhorar a formação dos licenciandos por meio de sua inserção nas unidades de ensino da rede estadual, sempre sob a supervisão de um professor efetivo da rede formado na mesma área de ensino, conforme detalhamento oficial (Capes, 2007).

O esclarecimento acima é importante uma vez que o projeto tem amplitude nacional e pode ocorrer de diferentes modos em outras cidades ou regiões. Em um

69. Quando dos contatos telefônicos com as escolas, estava em funcionamento apenas uma modalidade de Pibid-Teatro, sob a supervisão do professor Claudio Cajaíba, porém, a partir de 2012, foi implantado outro projeto Pibid-Teatro, sob a supervisão do professor Fabio Del Gallo, com o diferencial de estar voltado para as ações interdisciplinares nas escolas, envolvendo a linguagem teatral com as demais disciplinas do currículo. Portanto, quando fala-se aqui sobre Pibid-Teatro, está-se referindo ao primeiro projeto, ativo em três escolas de nível médio durante a fase de coleta de dados da pesquisa.

encontro nacional do Pibid-Teatro realizado em Belo Horizonte, em 2012,⁷⁰ por exemplo, foi constatado que Salvador era uma das poucas cidades onde havia o acompanhamento real dos estagiários por professores com alguma formação em Teatro. Esta a razão pela qual se justificavam diferentes formas de inserção do projeto nas escolas em outros Estados, o que podia se dar em forma de projeto temático ou de atividades no modelo de oficinas em turno oposto, por exemplo. Tal fato indica a evidência de que o problema da carência de professores especialistas nas linguagens artísticas seja de ordem nacional. Porém, ainda faltam dados e pesquisas referentes a outros Estados para se confirmar tal indicação.

Em 2012, assim como ocorreu com as atividades do *Mais Educação e Escola Aberta*, também as ações do Pibid-Teatro foram comprometidas devido à greve de cento e quinze (115) dias na rede estadual de ensino, justificada pela luta dos professores estaduais pelo pagamento do piso nacional dos professores, já regulamentado legalmente, apesar de ainda não implantado de forma efetiva. A continuidade do movimento reivindicatório, mesmo após o término da greve, com assembleias e paralisações, constantes dificultou o andamento dos programas federais, bem como o das atividades normais programadas para sala de aula. No entanto, a necessidade de reposição das aulas suspensas durante a greve, com a consequente extensão do ano letivo e a utilização dos sábados para a reposição, revela um ambiente propenso aos já citados projetos interdisciplinares. Aliás, o trabalho conjunto dos professores de Arte com professores de outras disciplinas foi bem mencionado no nível médio, tanto que uma escola adota tal prática como modelo de ação e utiliza o Teatro como aglutinador dos trabalhos, experiência que será melhor explicitada mais adiante.

No que se refere estritamente ao ensino do Teatro, o quadro geral do nível médio ficou configurado conforme gráfico abaixo, de acordo com as informações obtidas nos contatos telefônicos com as escolas.

70. Cujas informações estão disponíveis em: <http://encontropibidteatro.blogspot.com.br>

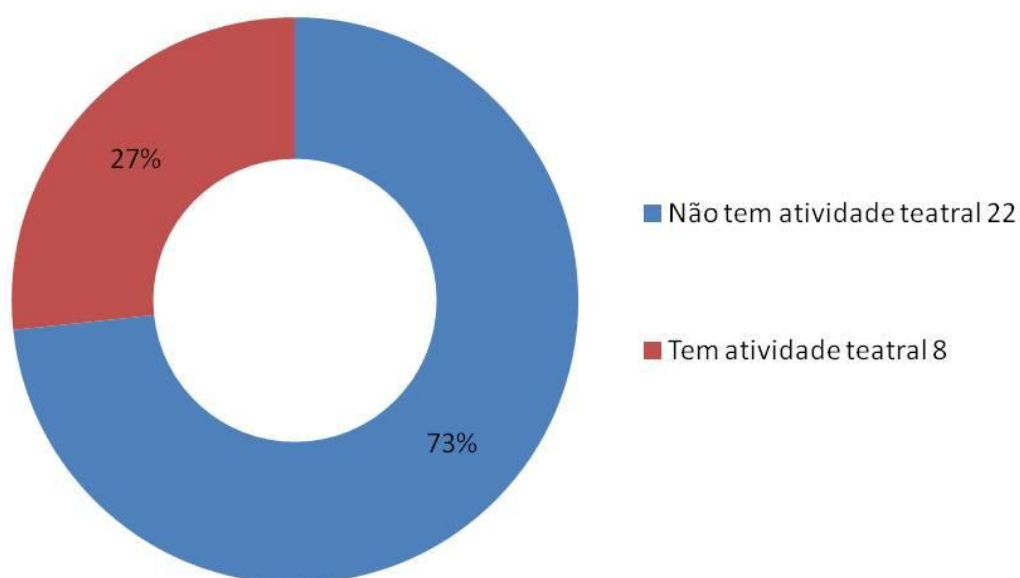


Gráfico 15 - Teatro nas escolas de nível médio

Foram oito (8) as unidades que responderam positivamente à pergunta sobre a existência de aulas de Teatro na escola. Em duas destas escolas (a Landulfo Alves e Edvaldo Fernandes) as aulas acontecem em outro local, que não na própria unidade escolar. Em uma delas o local das aulas de Teatro (e de outras atividades) é o Cenint (Centro Interdisciplinar Oscar Cordeiro), cujo detalhamento das atividades será melhor apresentado posteriormente; na outra escola, o Teatro faz parte do já citado projeto chamado *Proteja*, voltado para jovens considerados em situação de risco, e as aulas ocorrem em uma escola mista nas imediações. Foi ressaltado que o Teatro também está presente de modo interdisciplinar nos projetos da própria escola.

Em duas unidades (Edgar Santos e Duque de Caxias) as práticas teatrais ocorrem na forma de projetos conjuntos entre os professores de Arte e os de outras disciplinas. A primeira tem um perfil voltado para a cultura afrodescendente, na qual se desenvolvem projetos e atividades culturais de Dança, Teatro e Música ligados ao tema. Inclusive foi relatado pela escola que pouco tempo antes havia sido apresentada uma peça sobre o movimento conhecido por “Revolta das Chibatas”,

um trabalho conjunto das professoras de Arte e de Língua Portuguesa. No segundo caso, foi dito que por muitos anos lá no estabelecimento trabalhou uma professora com formação em Artes Cênicas e que ela desenvolvia muitas atividades teatrais tanto na sala de aula, na disciplina Arte, como em projetos interdisciplinares. A referida professora não está mais na escola e agora é a de Educação Física quem promove e coordena as atividades teatrais. A escola também entende a carência da comunidade em seu entorno no que se refere ao lazer e à cultura, por essa razão, disponibiliza o espaço da escola ou ela mesma promove diversas ações culturais abertas, como as já tradicionais quadrilhas no período junino, para que haja uma melhor integração entre a escola e os moradores do bairro.

O programa *Mais Educação* foi citado como sendo o promotor de oficinas de Teatro em duas escolas (Edvaldo Brandão e Bonfim). A primeira se mostrou muito aberta e interessada nas atividades teatrais, com duas oficinas em andamento, e justificou o Teatro como atividade extraclasse devido à falta de espaço no currículo, já que a demanda dos vestibulares e do Enem faz das Artes Plásticas o conteúdo único trabalhado no período regular. O comentário reforça a ideia de que o Enem e os vestibulares estimulam o ensino da teoria e da História da Arte, conteúdos vinculados, portanto, às Artes Visuais, indicando, assim, que o Teatro, a Dança e a Música sejam alocadas como atividades extraclasse ou diversificadas no nível médio. Esta mesma unidade de ensino, no entanto, apresenta-se muito receptiva, alegando já ter promovido uma ação sobre a Semana de Arte Moderna com dramatizações criadas pelos próprios estudantes. Ainda segundo o relato obtido no mesmo local, a comunidade escolar também apoia e foi solicitado que as atividades da oficina de Teatro dialoguem mais com outras disciplinas do currículo, como História e Língua Portuguesa.⁷¹ Afirmaram que sentem falta do professor de Teatro no quadro das disciplinas regulares, para ajudar na leitura, e da criação de peças baseadas nos livros que caem no vestibular, já que os alunos resistem à leitura e, nesse sentido, o Teatro poderia ser um forte aliado. Na outra escola, na qual funciona o Teatro dentro do projeto *Mais Educação*, o entrevistado alegou desconhecimento dos PCNs, mas concordou que seria bom ter Teatro na grade, pois “seria bom para os alunos relaxarem”, possibilitando outro tipo de aula, diferente das muitas aulas teóricas do currículo. Nessas unidades foi expresso que

71. Alerto para o fato de que o 'diálogo' pode ser, de fato, a instrumentalização do Teatro.

osicineiros eram voluntários, sendo que dois são estagiários da Escola de Teatro/UFBA e o outro era um ator, oriundo do grupo de Teatro do Olodum.

Duas escolas afirmaram ter aulas de Teatro no horário regular, como parte integrante da disciplina Arte (Manoel Novaes e Odorico Tavares) e com professores habilitados. Essas escolas de nível médio estão dentre as que primeiro receberam o projeto Pibid-Teatro, nas quais as professoras, ambas formadas em Artes Cênicas, atuavam como supervisoras do projeto, acolhendo os bolsistas-estagiários licenciandos da Escola de Teatro/UFBA. A primeira delas tem uma tradição de atividades teatrais, razão pela qual sua trajetória será melhor apresentada na próxima seção sobre as práticas teatrais no nível médio. A segunda escola não tinha professor específico até a chegada do projeto Pibid-Teatro, cuja supervisora para lá se transferiu como forma de melhor participar as atividades; no entanto, essa mesma professora, para completar a sua carga horária na unidade, teve que assumir também algumas aulas de outra disciplina. Conforme esclarecido, a proposta do modelo do Pibid-Teatro era trabalhar na sala de aula, dentro da disciplina Arte, buscando o desenvolvimento de metodologias e conteúdos teatrais, também estimulando a realização de mostras cênicas dos estudantes como forma de proporcionar a recepção teatral junto aos alunos de nível médio dessas instituições de ensino.

Dado relevante no panorama do ensino médio é que algumas vezes, ao serem inquiridos sobre as razões de não haver Teatro na escola, os entrevistados diziam que o fato de oferecerem cursos técnicos, muito específicos, não facilitava a inserção de atividades diversificadas, como as atividades artísticas e esportivas, por exemplo. Até mesmo algumas escolas tradicionais de nível médio na cidade de Salvador estavam se tornando escolas unicamente profissionalizantes, em processo de extinção dos cursos de Formação Geral, restando apenas algumas turmas de segundo e terceiro ano. Desse modo, há uma diminuição na demanda de professores das disciplinas não pertencentes ao currículo dos cursos oferecidos.

Devo registrar que existem escolas cujos cursos técnico-profissionalizantes oferecidos são na área de artes, como o caso da Escola de Dança, cujo funcionamento se dá em parceria entre Secretaria de Educação e a Funceb (Fundação Cultural do Estado da Bahia). O Colégio Estadual Deputado Manoel

Novaes, desde a sua fundação, oferece o curso profissionalizante em Música com formação técnica em diversos instrumentos, tais como Guitarra, Violão, Piano, dentre outros e, a partir de 2012, passou a oferecer um curso técnico integrado ao médio, em Arte Dramática. O Colégio Estadual da Bahia, chamado Central, por um curto período ofereceu cursos de formação musical, ao receber os egressos da escola de música Pracatum, período no qual ele foi cogitado para se transformar em um polo de aulas de artes, o que daria à escola um perfil voltado para as atividades artísticas, intenções que não foram adiante, segundo informações do gestor escolar.

As demais escolas de nível médio com perfil profissionalizante, conforme informado, estão voltadas para as áreas de Informática, Negócios, Saúde, Análise Clínica, Meio Ambiente, Administração, Relações Humanas, Contabilidade, Edificações, Comércio, Enfermagem, Saúde Bucal e Biologia. Em uma escola da área de Saúde foi até cogitada a inserção das atividades de artes, talvez, em uma disciplina como a de Terapias Alternativas, mas a dificuldade em aliar os cursos de formação geral e técnico eram muito grandes. Uma das escolas está mudando de prédio e tal foi a razão que impediu o planejamento de atividades extras.

Continuando com a sondagem sobre as razões pelas quais não havia aula de Teatro nas escolas, as justificativas foram em sua maior parte relacionadas à falta de professor devidamente qualificado, tanto para assumir a disciplina Arte, como as aulas de Teatro em horário extra. De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria de Educação, a carência de professores para as disciplinas Arte e Artes Laborais é imensa. Mesmo na listagem da SEC, nem sempre é especificada a licenciatura plena dos professores formados em Educação Artística, cuja habilitação específica pode ser em Artes Cênicas, por exemplo. Em algumas escolas há o interesse, mas a compreensão da inexistência do profissional no quadro da SEC constrange até mesmo uma solicitação. É com pesar que alguns entrevistados assumiram forte envolvimento dos alunos com o Teatro, faltando, porém, algum profissional qualificado para orientá-los. Outra unidade respondeu que a professora de Dança trabalha com Teatro, mas falta sistematização nas aulas. Um diretor de escola, que se mostrou muito solícito, assumiu que o professor de Arte não tem

formação para dar aulas de Teatro, Dança e Música, porém ele gostaria que em cada unidade fosse contemplada uma linguagem artística diferente.⁷²

A falta de espaço físico foi citada em várias entrevistas. Escolas que se reconhecem como carentes apontaram a falta de auditório para as apresentações ou a existência apenas de uma sala multiuso como a causa principal para não se ter aulas de Teatro. A deficiência na estrutura física da escola, como apontada com certa frequência, inclui a falta de espaço e, por vezes, surge atrelada a ausência de um lugar preciso para o Teatro no currículo escolar, pois Arte é apenas uma disciplina e não quatro. Não seria possível acomodar quatro professores para todas as linguagens artísticas. Por tal razão, a opção seria ter o Teatro como atividade extra, em turno oposto, como oficina, apesar de que, mesmo assim, seria retomado o problema da falta de professor qualificado para assumir tais aulas ou da falta de espaço adequado para as atividades teatrais. Em uma escola, o entrevistado foi contundente ao afirmar que não tem aula de Teatro porque a LDB não a contempla e o estabelecimento segue o currículo que a Lei manda; além do mais, seria um problema na carga horária, pois seriam quatro disciplinas a mais.

Uma alternativa para a falta de espaço no currículo obrigatório para todas as linguagens artísticas, sugerida em algumas interlocuções, foi transformar Música, Teatro e Dança em disciplinas do currículo diversificado, já que Arte, na grade obrigatória, atendia muito mais às Artes Visuais do que às outras manifestações artísticas. Porém, essa forma foi indicada como sendo mais adequada para o Teatro, sabendo-se que não seria possível incluir as quatro linguagens, mesmo na grade diversificada. Conforme destacado em uma escola, a Arte está presente em duas das séries do nível médio, no primeiro e terceiro, exatamente porque se usou desse artifício para colocá-la como disciplina da grade diversificada do terceiro ano. Mas é Arte e não poderia ser Teatro, Música nem Dança, a não ser que um professor formado em uma destas linguagens assumisse a disciplina comum, uma vez que, legalmente, não existem tais disciplinas específicas.

72. De fato, este modelo de funcionamento, com cada uma das quatro unidades do ano letivo, destinada para cada uma das quatro linguagens artísticas – Música, Dança, Teatro e Visuais – já foi cogitada por estagiários e colocada em prática no antigo Cefet (Centro Federal de Educação Tecnológica), de Salvador.

Duas escolas apontaram falta de verba, de infraestrutura e de alimentação como os motivos pelos quais não tiveram início as atividades do programa *Mais Educação*. Houve escolas que não demonstraram nenhum interesse nas aulas de Teatro, pois os profissionais já se sentem sobrecarregados atualmente e as atividades teatrais iriam requerer muito mais trabalho e disposição. Algumas até sabem da obrigatoriedade, mas a escola possui outras demandas mais importantes. Uma escola se mostrou muito satisfeita com o reforço das disciplinas obrigatórias, que estão funcionando bem, e, por isso, incluir algo a mais seria confuso e desnecessário. Outra justificativa foi que o Teatro não combina com o perfil da escola, que não tem grupo nem professor empenhado para o tipo de aulas requerido. Em um outro caso, foi expresso que seria necessária uma sondagem para saber do interesse dos alunos. Em contrapartida algumas escolas se mostraram abertas para parcerias e acham que a iniciativa poderia vir da Escola de Teatro/UFBA e seus estagiários.

Um fato positivo foi constatar que mesmo dentre as vinte e duas (22) escolas que afirmaram não ter aulas de Teatro, devido à inexistência de um professor específico, existem algumas atividades teatrais em andamento em diversas unidades. É o caso do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, que tem um grupo de teatro formado por alunos e ex-alunos, bem como uma forte movimentação teatral com a realização de projetos interdisciplinares envolvendo o Teatro. O colégio é parceiro ao ceder as suas dependências para atividades artísticas de ex-alunos e de pessoas da comunidade; em razão disso, as atividades dessa escola serão melhor explicitadas adiante, quando serão abordadas as práticas teatrais no nível médio.

Os projetos interdisciplinares envolvendo várias disciplinas e com a presença marcante do uso das linguagens artísticas em suas apresentações foram citados em mais de uma escola. Em uma delas, existe um projeto chamado *Conhece a Ti mesmo*, que a cada unidade trabalha um tema em todas as séries, e quase sempre apresenta peças no final do ano. Já em outras unidades os projetos dependem da iniciativa dos próprios professores.

Uma escola possui ao menos três projetos anuais, com o envolvimento de várias disciplinas do currículo. São eles: a Feira do Meio Ambiente (em junho), o

Café Literário (em setembro) e o Africanidades (em novembro). Refletindo a partir desta realidade, surge uma pergunta: trata-se de saber se os conteúdos e atividades das disciplinas envolvidas, especialmente os de Arte, não perdem autonomia, ficando extremamente limitados quando submetidos constantemente aos grandes projetos interdisciplinares. Isso, principalmente, levando-se em conta o quanto as artes na escola tendem a ser facilmente entendidas apenas como instrumento para desenvolvimento do conteúdo das outras disciplinas curriculares, sem levar em consideração suas próprias necessidades e iniciativas.

Outra questão que se apresenta diante do tipo de inserção do Teatro e das artes na escola é a solicitação continuada de um produto elaborado a partir de temas estabelecidos previamente e que, devido a ausência de um professor especialista, pode ter um modo de preparação que não valorize a participação do grupo e a construção do conhecimento cênico em seu processo de elaboração. Especialmente no ensino médio, considero o produto cênico muito importante, talvez mais do que em outros níveis do ensino básico, podendo variar os modelos de produção, desde pequenas cenas até uma peça mais elaborada e em diferentes estilos e gêneros teatrais. A temática, o tratamento dado a ela e o cuidado na condução de todas as etapas de elaboração da montagem podem fazer a diferença para se garantir o equilíbrio entre o produto e o processo cênico educativo. Esta questão será novamente abordada quando for apresentada uma comparação entre as oficinas de Teatro e o Teatro na sala de aula, como conteúdo da disciplina Arte, na próxima seção.

Em outras escolas, nas quais mesmo não havendo aulas de Teatro foram mencionadas outras atividades teatrais, foi dito que os professores às vezes trabalham com Teatro dentro da aula de Arte ou de outras disciplinas, como Língua Portuguesa, cujos professores costumam pedir dramatizações com certa frequência, mesmo que sem muita orientação. Outros professores da área de Linguagens ou de Humanas foram igualmente citados como contumazes na solicitação de peças e dramatizações, até mesmo como forma de avaliação da matéria. Em uma escola foi mencionada a existência de grupos não oficiais, dos próprios alunos. Uma ressalva deve ser feita: os próprios entrevistados destacaram que nem sempre os alunos têm orientação adequada para a realização das atividades e raramente os professores tem algum conhecimento aprofundado para a condução das ações artísticas,

ressaltando, no entanto, que a criatividade e a boa vontade ajudam na realização das mesmas.

Diante do exposto, a falta de profissional capacitado e de infraestrutura adequada foram as causas mais frequentes apontadas para a ausência do Teatro nas escolas. Uma associação frequente que se faz quando se trata do Teatro na escola é a falta de um local para as apresentações. Esse é um repetido exemplo de estrutura inadequada para as atividades teatrais. Ou ao contrário, quando se quer dizer que a escola tem uma boa infraestrutura para receber as atividades teatrais, refere-se logo a um lugar de apresentações, como um bom auditório. Porém, o que de fato significa ter um espaço adequado para a realização das atividades teatrais na escola? Uma reivindicação com relação ao espaço é, a bem da verdade, a de uma sala ambiente adequada para as aulas e ensaios, mais do que um auditório para as apresentações. As aulas necessitam de uma sala ampla, com piso apropriado e limpo, aparelhagem de som e, de preferência, em um local da escola que não cause muitos transtornos e reclamações, pois em geral as aulas de Teatro causam muito barulho, podendo ser fonte de atritos e problemas com outros professores da escola.⁷³

Ainda que a sala de aula formal não seja o lugar ideal para a realização das aulas de Teatro, no nível médio foram citadas, em maior número, as atividades teatrais no âmbito regular.⁷⁴ Principalmente no já citado projeto Pibid, mas além dele, o Teatro foi tido como sendo uma atividade frequentemente solicitada por professores de diferentes disciplinas do ensino médio. Aliás, muitas são as disciplinas do currículo que nesse nível de ensino dialogam com o Teatro enquanto instrumento na construção de seus conteúdos e como modo de avaliação. Mais uma vez, também os projetos interdisciplinares sobre temas diversos unem vários professores e seus conteúdos para a culminância e apresentação de trabalhos, dentre eles, o teatral.

73. Fato recorrente até mesmo nas universidades. Por exemplo, quando atuei como professora de Metodologia do Ensino do Teatro na Faculdade de Educação, da UFBA, entre 2006 e 2007, não tive acesso a uma sala apropriada, razão pela qual alguns colegas, professores de outras disciplinas nas salas vizinhas, se indispuseram com minhas aulas devido ao barulho e à movimentação constantes provocados pelas atividades cênicas.

74. Em algumas escolas é possível encontrar espaço outros, além da sala de aula, para a realização das aulas de Teatro, mesmo que não sejam considerados de todo adequados.

Em algumas unidades de ensino - mesmo que no momento de realização desta pesquisa não mais existiam aulas nem atividades teatrais - foi informado já ter havido uma forte movimentação teatral. Em duas delas, foi a aposentadoria dos professores responsáveis pelo Teatro a razão pela interrupção das atividades e, coincidentemente, ambas estão se tornando escolas técnicas após a saída dos profissionais (Severino Vieira e Pinto de Carvalho). Na primeira delas, localizada em uma região central da cidade, as oficinas eram abertas e os grupos formados por alunos e membros da comunidade, os quais frequentavam os Teatros da cidade com certa regularidade. Na outra escola, localizada em uma região periférica de Salvador, além dos grupos formados nas oficinas, por muitos anos seguidos foi produzido o Festival Interescolar de Artes Anísio Teixeira, no qual se apresentavam grupos de diversas escolas estaduais. As atividades aconteciam sob a responsabilidade e coordenação do vice-diretor, também habilitado em Teatro, que se aposentou recentemente. Nas duas escolas era usual o acolhimento de estudantes universitários da Escola de Teatro/UFBA para a realização de estagiários curriculares.

Em outras escolas ainda, a transferência ou saída de professores e estagiários tanto da disciplina Arte, como em oficinas promovidas pelo *Mais Educação*, também foi mencionada como razão para o fim das atividades teatrais. Em uma delas foi dito que por causa da greve o voluntário deixou as aulas e, em outra, eles estavam trocando de estagiário, pois já tiveram dois; um deu certo, mas teve que se afastar das atividades, e o outro abandonou as aulas antes mesmo da conclusão do estágio.

Houve também casos em que a oficina de Teatro foi encerrada devido ao pequeno número de alunos que a frequentavam e em outra escola foi informado que a oficina encerrou por falta de verba. Um ex-aluno do Liceu de Artes Ofícios, que era da comunidade, foi voluntário por certo período, mas não ficou muito tempo. Em um outro caso, foi informado que era desenvolvido o Teatro no Sarau Literário da professora de Língua Portuguesa, mas esta obteve licença-maternidade.

Assim, como o citado Sarau Literário, as atividades cênicas que ocorrem, mesmo sem orientação específica, acabam por referendar o grande número de escolas que desejam ter aulas de Teatro, uma vez que estas já existem

informalmente no ambiente escolar. Esta, aliás, foi uma pergunta do questionário: se havia o interesse por aulas de Teatro na unidade escolar. Os discursos que surgiram nas escolas de que gostariam de ter alguma atividade teatral estão baseados principalmente no interesse dos alunos, na importância de se ter aulas que saem do modelo conteudista e aulas que sejam diferentes. Os entusiastas são muitos, apesar de haver também os que não se mostraram favoráveis, pois acham que existem problemas mais sérios na escola pública com os quais devem se preocupar.

Em algumas escolas foi dito que talvez quisessem aulas de Teatro, porém com certas restrições. Em outras unidades lamentaram muito não ter professor de Teatro, principalmente para dar o apoio e suporte a outras disciplinas, por exemplo, quando da encenação de textos de Literatura, que ajudariam no vestibular para uma clientela com pouco hábito da leitura. De fato, esta é uma grande expectativa com relação às atividades dramáticas no nível médio razão pela qual as escolas também se mostraram abertas a projetos e parcerias com estagiários e para apresentação de peças em suas dependências. Em algumas unidades foi revelado também um grande interesse por atividades musicais. Em outras escolas foi mesmo afirmado que as atividades teatrais já estariam sendo cogitadas ou programadas para ter início via o programa *Mais Educação*.

Além das aulas de Teatro e das oficinas, na interlocução com os entrevistados foram mencionadas algumas ações de apreciação teatral, ida ao teatro, cinema e formação de plateia também no nível médio. Inclusive em uma das escolas contatadas a entrevistada estava ocupada, sem poder se alongar muito na entrevista, pois estava providenciando um passeio cultural para os alunos, em parceria com a Faculdade da Cidade. A ida ao cinema foi citada por mais duas escolas, porém o preço do ingresso, a falta de professor para acompanhar os estudantes e a ausência de transporte dificultavam esse tipo de atividade.

Em uma escola foi dito que a apreciação de concertos e a ida ao museu dependia da Direc (Diretoria Regional de Educação)⁷⁵ e em outra, os alunos só assistiam peças quando alguém os convidava. Contrapondo-se a tal postura, duas

75. Órgão responsável pela supervisão das escolas em todo o Estado da Bahia. As regionais, na cidade de Salvador, são: Direc-1A e Direc 1-B. Assim, segundo a escola citada, caberia a esse órgão enviar ingressos e viabilizar os meios para a realização de atividades culturais fora do ambiente escolar.

escolas apontaram a iniciativa dos professores como responsáveis por essas ações: em uma foi dito que com o Pibid-Teatro os alunos têm saído mais da escola, usufruindo melhor da sua localização central e privilegiada; em outra escola foi atribuída ao professor de Arte a responsabilidade por mobilizar os alunos para juntos assistirem a espetáculos teatrais. Uma escola foi muito específica sobre a constante ida ao Teatro, que se dava sempre para assistir às peças do Teatro Vila Velha. Houve, no entanto, grande reclamação para com os programas de formação, que não oferecem transporte, não tem ingressos para todos os alunos e as apresentações acontecem à noite, geralmente no final de semana. A seguinte fala foi contundente: "que tipo de formação de plateia é essa? Desse jeito, não serve". Apenas em uma escola foi relatada a apresentação de uma peça no seu próprio auditório, mas com um grupo de fora, cuja aceitação junto aos alunos foi considerada positiva.

Seria mesmo uma indicação que o referido tipo de atividade ocorra de forma organizada e regularmente, pois no âmbito da escola pública, elas ganham uma dimensão ampliada já que frequentemente a escola é a única fonte de contato dos alunos com as artes e a vida cultural da cidade. Consuelo Schichilia em *Arte-Educação: há um lugar para a arte no Ensino Médio?* (2009) sustenta o relevante papel da escola e afirma ser preciso reconhecer que a escola pública é ainda um espaço importante, principalmente para as artes. De forma semelhante, Sérgio Farias já constatou: "Ainda é na escola pública que a população menos contemplada com bens econômicos, materiais e culturais pode encontrar referências significativas." (FARIAS, 2008, p. 26).

Para muitos alunos, realmente, o primeiro e único contato com as artes, em especial com o Teatro, se dá no ambiente escolar, uma vez que os meios de comunicação de massa, rádio e TV, dominam o universo cultural dos estudantes que residem em bairros onde raramente existem centros de cultura e lazer. Muitos advêm de famílias nas quais, em sua maioria, não há um estímulo para a ampliação do universo cultural; ao contrário, por experiências já realizadas em sala de aula, com idas a teatros e museus, o caminho se mostra inverso, são os alunos que, uma vez desvendando as possibilidades culturais da cidade por intermédio da escola, levam seus amigos do bairro e familiares para as novas aventuras culturais.

Daí a importância do espaço escolar, instância privilegiada de acesso a esses saberes. Contudo, não há como ignorar que, embora principal, por vezes, o saber artístico e sua socialização continuam em um patamar secundário na escola; conseqüentemente, o conhecimento continua nas mãos de uns poucos privilegiados. (SCHICHILIA, p. 32).

O lugar secundário a que se refere a autora pode ser perpetuado devido tanto às razões aqui já pontuadas, como, por exemplo, ao tratamento dado à disciplina pelos alunos e pelos próprios colegas da unidade escolar, por conta da disseminação da ideia de que arte é uma questão de gosto ou que não se ensina. É como se cada uma das linguagens não fosse bastante complexa em si mesma e não fossem todas regidas por uma série de princípios, técnicas, estilos; como se não estivessem presentes nas diversas sociedades, nos diferentes períodos do tempo e como se não existissem fazeres e saberes específicos.

Um grave problema apontado em várias escolas de ensino médio foi a evasão. Muitos são os alunos matriculados, porém nem todos frequentam as turmas regularmente e poucos são os que chegam à sua conclusão. A disciplina Arte, como mencionado na seção sobre o cotidiano escolar, acaba por sentir o esvaziamento, devido aos preconceitos, ao tratamento dado a ela e devido às condições nas quais tem sido desenvolvida em algumas unidades escolares. Foi relatado que um comportamento comum entre os alunos é tirar os vinte pontos mínimos necessários para a aprovação e, a partir de então, deixar de frequentar as aulas, em qualquer uma das unidades. Nesse caso, a nota é a única motivação desses estudantes. O sistema conteudista do Enem e dos vestibulares pode ainda agravar o esvaziamento da disciplina, uma vez que Arte não faz parte do rol das matérias importantes para essas provas, especialmente quando se opta por trabalhos artísticos, que não contemplem os assuntos teóricos exigidos nos exames.

Acredito que a escola, enquanto espaço de convivência e socialização, pode vir a se tornar uma utopia acadêmica pedagógica, caso se dê a excessiva valorização dos exames e provas de avaliação que privilegiem os saberes cognitivos em detrimento das vivências criativas. Razão que justifica, inclusive, a busca por alternativas para a inserção da disciplina e das práticas artísticas no nível médio,

mais especificamente das ações teatrais que não estejam a serviço do desenvolvimento dos conteúdos de outras disciplinas. Mesmo a inclusão de questões sobre as diferentes linguagens artísticas no Exame Nacional do Ensino Médio não seria uma garantia de solução da controvérsia, pois, de toda forma, o direcionamento da disciplina estaria voltado para os conteúdos teóricos passíveis de avaliação, ao invés de privilegiarem as atividades de jogo, integração ou expressão corporal em sala.

Uma situação apontada como desafiadora para os professores cujas disciplinas têm grande espaço nas provas do Enem é o fato do Exame se realizar antes do término do ano letivo, quando nem todo o conteúdo foi ainda ministrado e, como a prova tem se tornado cada vez mais importante para a conquista de uma vaga na universidade, essa diferença no cronograma pode dar ao aluno um sensação que de que não precisa mais se esforçar até o final do ano na escola, aumentando ainda mais os índices de evasão escolar.

Aliás, o apelo das provas teóricas pode fazer com que a atividade teatral perca o seu caráter criativo, de produção e participação para se tornar também apenas o estudo das teorias e movimentos teatrais ao longo da história humana. Seria trocar a História das Artes Visuais pela História do Teatro. Uma reflexão que essa situação provoca é: como em tão pouco tempo e com tão pouco espaço, poderia o professor contemplar todas as instância do ensino? Elas são problemáticas importantes quando há uma reflexão sobre a "disciplinarização do Teatro", nos dizeres de Ricardo Japiassú (2007) e da sua inserção na estrutura escolar. Cabe observar que a expressão "grade curricular" já é bem significativa, como bem pontuado por Arão Santana (2000), e pode denotar os limites aos quais o Teatro terá que se submeter. Talvez seja mesmo devido à vontade de não se restringir às atividades unicamente na sala de aula regular, que, apesar da profusão de ações teatrais citadas no nível médio, estas raramente fazem parte do conteúdo da disciplina Arte, onde ainda prevalecem as Artes Visuais, o que incita à reflexão de que, a não ser nos trabalhos interdisciplinares, os saberes específicos teatrais podem não encontrar um espaço para seu pleno desenvolvimento no ambiente escolar.

Um dos depoimentos mais incisivos durante as entrevistas se deu com o diretor de um colégio bem conceituado, devido à sua rígida disciplina e ao alto nível de aprovação em vestibulares. Nesse colégio inexistem atividades teatrais no ensino regular, a não ser quando, esporadicamente, alguns professores apresentam projetos nos quais podem contemplar o fazer teatral. Corroborando outras respostas obtidas nos contatos telefônicos, o referido diretor afirmou que não tem Teatro na escola porque a LDB não o contempla e eles seguem unicamente o currículo conforme a lei manda. Ainda afirmou que o programa *Mais Educação* na escola vem funcionando como reforço das disciplinas obrigatórias, tais como Química, Matemática e Física, e tem sido muito bem aceito na comunidade escolar. De fato, ele não se mostrou muito interessado em ter Teatro e alegou a questão da carga horária como o maior problema para inserir a disciplina no currículo.

Tal resposta nos remete diretamente à problemática descrita inicialmente sobre as querelas em torno da nomenclatura da disciplina e da consequente coexistência das diversas linguagens artísticas em uma única matéria, Arte, na educação básica a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. O argumento do diretor foi de que quando chega à escola um professor com licenciatura específica encontra-se uma dificuldade, pois a disciplina não é plenamente contemplada, visto que o que se espera dele é poder atuar nas diversas linguagens artísticas e não apenas em uma, o que é a afirmação, ainda, do modelo *polivalente* do ensino das artes. Assim, na visão daquele diretor, é preferível ter um professor que possa transitar entre várias linguagens a um que se deterá em apenas uma delas. É clara a escolha pelo primeiro modelo, *polivalente*, cujo trabalho, sob este ponto de vista, será mais rico e diversificado. Esta é a lógica do gestor e, possivelmente, dos administradores da educação pública. Assim posto, a grande questão para os defensores do ensino das especificidades artísticas é descobrir mecanismos de superação de raciocínio como esse.

Reforçando o dilema legal, o mesmo diretor alega que se a escola fosse efetivamente incorporar as quatro linguagens separadamente - Teatro, Música, Artes Visuais e Dança - como sugerido nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, teriam que ser implantadas, em verdade, quatro novas disciplinas no currículo ao invés de apenas uma: Arte. Ainda segundo o depoimento do referido gestor, está claro na Lei

e nas orientações legais, o fato da disciplina ser apenas uma, apesar de seus múltiplos possíveis conteúdos.

É certo que o aumento no número de disciplinas poderia desencadear um sério problema na grade curricular das escolas. Inclusive, foi citado o exemplo similar da Língua Espanhola, que já está prevista desde 2010, mas que não teria como ser inserida no currículo de modo obrigatório. Então, a proposição foi de oferecer ambas as línguas estrangeiras, Inglês e Espanhol, sendo que cabe ao aluno escolher qual deseja cursar.

As reflexões aqui apontadas nos remetem novamente a outro tema, que é o da obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica, desde a aprovação da Lei nº 11.769/08. Ao menos na cidade de Salvador, durante o período de realização desta pesquisa, esta legislação ainda não entrou em vigor nas escolas de nível médio. Assim a pergunta é: a disciplina Arte passaria, então, a contemplar apenas Artes Visuais, Dança e Teatro, uma vez que Música já estaria favorecida por uma lei própria e deveria ser contemplada em um momento à parte? Ou dentro da disciplina Arte há a obrigatoriedade do ensino da Música, sem, contudo, ser esclarecido o que aconteceria com as demais linguagens sugeridas nas orientações oficiais? Esta tem sido uma grande discussão em andamento, inclusive nos grupos especializados, como nos Congressos da Faeb (Federação dos Arte Educadores do Brasil). Talvez esteja longe uma resposta conclusiva para o caso.

A ideia da livre escolha pode ser considerada como uma tendência também para o ensino das diversas linguagens artísticas propostas para a disciplina Arte, especialmente nesse nível de ensino. Do ponto de vista do estudante é a possibilidade de fazer escolhas. Já para o professor, trabalhar com alunos que se inscreveram espontaneamente para a aula de Teatro é muito diferente do que propor atividades teatrais para grupos de mais de trinta alunos que não necessariamente têm algum interesse pela linguagem teatral. Há casos de alunos que oferecem franca resistência. Uma situação assim faz pensar não apenas nas diferenças metodológicas, mas também no desgaste e empenho diferenciados que são exigidos do professor, enquanto condutor de tais ações teatrais. Especialmente se for levado em conta que um professor tem entre sete a quatorze turmas, a depender de sua carga horária semanal de trabalho. Planejar, desenvolver e avaliar

as atividades criativas com um grande número de turmas diferenciadas pode ser um enorme desafio pedagógico.

Além do mais, pode ser afirmado a partir da análise dos dados coletados nesta pesquisa, que não há continuidade entre o que é ensinado em Arte desde o ensino fundamental até o nível médio, visto a discrepância dos conteúdos, a ausência ou diversidade de professores específicos e as diferenças estruturais das escolas. Ao tentar responder as questões relacionadas aos possíveis formatos de inserção das atividades teatrais nas escolas, é necessário ponderar que tanto as aulas no ensino regular, como as atividades extraclasse, segundo o modelo implantado em programas tais como *Mais Educação* e *Ensino Médio Inovador*, podem funcionar positivamente. Ambos são viáveis e passíveis de implantação nas escolas de nível médio, desde que sejam respeitados os critérios de obrigatoriedade de frequência dos alunos em ao menos uma dessas aulas, que, por sua vez, devem ser ministradas por professores com formação inicial na área lecionada.

O que foi observado com relação aos programas federais é que eles são de caráter transitório, que acontecem em um número limitado de escolas. Além do seu caráter passageiro, a sua prática desenvolve-se com estagiários, e o que se propõe é ir além dos projetos, ou seja, pensar em ações que pudessem garantir o ensino das artes e do Teatro na própria estrutura e funcionamento da educação básica, conforme já anteriormente delineado pela atual Lei de Diretrizes e Bases.

Compreendo que o ensino formal pode ser, sim, um espaço de exploração das ações teatrais em ambas as possibilidades de realização, já que o Artigo 24, item IV, da referida lei abre a possibilidade para a formação de turmas ao garantir que: “Poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de língua estrangeira, artes ou outros componentes curriculares.” (GROSSI, 1997, p. 26).

As turmas extras são tentadoras, uma vez que a prática teatral com jovens no formato de oficinas é muito benquista e já acontecem fora da escola, de maneira positiva e profícua em centros culturais, teatros e em organizações não governamentais. Por isso, a possibilidade de também na escola formal haver uma fruição desse tipo de trabalho com formação de grupos de Teatro é uma opção desejável, pois apesar de ser considerado opcional, permite ao professor e aos

alunos um aprofundamento em conteúdos cênicos específicos e o desenvolvimento de temas da disciplina que, de outra forma, não seria possível.

Algumas questões referentes às atuais condições de funcionamento de rede pública ficarão sem respostas, como, por exemplo, qual a razão para não se investir na contratação de profissionais qualificados para que as práticas artísticas e complementares à educação regular tornem-se ações continuadas e frequentes em todas as unidades de ensino da rede pública. Outro exemplo: o porquê da ausência de funcionários e coordenadores, situação que dificulta o andamento das atividades nas escolas. Ao contrário das expectativas positivas geradas com a nova legislação acerca do ensino das artes, e indo na contramão do investimento em qualificação, foi relatado que algumas unidades da rede estadual tiveram seus projetos suspensos, mesmo aqueles já existentes há muito tempo e que tinham o reconhecimento da comunidade escolar, os quais eram conduzidos por professores efetivos e atuantes em suas escolas. Tal situação levanta o seguinte outro questionamento: por que não é dada a mesma confiança e disponibilidade para a atividade extracurricular para os professores já formados da rede pública estadual? A alegação, à época da suspensão dos projetos já em andamento, foi a necessidade de os professores estarem em sala de aula regular para que cobrissem a ocupação das muitas vagas existentes, devido à carência de professores de Arte na rede.⁷⁶

Longe de pretender valorizar apenas um dos modos de inclusão ou ainda de querer esgotar as respostas aos questionamentos e provocações aqui levantados, a pretensão é a de instaurar uma discussão em defesa da possibilidade de que os dois formatos possam servir como mecanismos que facilitem a inserção das artes no ambiente escolar. Porém, é preciso levar em conta o quão arriscado pode ser sair da grade e, ao mesmo tempo, manter a obrigatoriedade, colocando as artes à margem do currículo regular. Por tal razão, houve a necessidade de pesquisar algumas propostas passadas, mas com uma visão dos tempos atuais, que fundamentam a tendência contemporânea de retorno à Educação em tempo integral, nas quais

76. Foi elaborado um questionário de perguntas referentes ao funcionamento das aulas de Arte na rede pública estadual, acerca da falta de contratação de professores específicos, da suspensão dos projetos já em andamento na rede e sobre a melhoria das condições físicas das escolas para receber as atividades de Música, Teatro e Dança. Apesar das várias tentativas de interlocução com o diretor técnico responsável pelo ensino médio da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, não foi possível agendar uma entrevista. Acredito que seria revelador conhecer os trâmites, empenho e dificuldades encontradas pelos administradores públicos sobre a situação comentada.

estão inseridas as linguagens artísticas em suas especificidades. Daí a retomada, no início deste trabalho, do modelo proposto por Anísio Teixeira no sentido das chamadas oficinas de trabalho artístico, no formato de turmas no turno oposto.

Desde meados da década de 1950, esse renomado educador brasileiro já havia revelado a importância da Educação de tempo integral e da inserção das atividades artísticas nos currículos oficiais quando elaborou o modelo da escola-parque e dos centros educacionais, cuja formação incluiria não apenas os aspectos cognitivos e intelectuais, mas também as atividades socializantes, as artes, a educação física, dentre outros componentes importantes, que fariam parte do que denominou de escola ativa. Citando suas próprias palavras, ele diz que:

[...] não podemos ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola de prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábito de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão. (TEIXEIRA apud SANTOS, 2004, p. 25).

Tanto considerando a ótica do aluno como também a do professor, Anísio Teixeira acreditava em uma escola que funcionasse em tempo integral, com uma Educação voltada para formação completa e com atividades diversificadas que garantissem aos estudantes uma Educação de qualidade. Para que tal projeto fosse devidamente efetivado, era preciso haver uma boa infraestrutura, física, material e humana. A capacitação e valorização dos professores, de acordo com suas ideias educativas, era um ponto sobre o qual não se poderia barganhar, devido ao cuidado e respeito para com os educandos. Aliás, estas deveriam ser as bases e metas de todos os envolvidos nas ações educativas e teatrais na educação básica, em tempo integral ou parcial.

Pelos depoimentos recolhidos durante esta pesquisa, como em outros trabalhos acadêmicos acerca da escola pública,⁷⁷ muitas são as adversidades e não apenas referentes ao ensino das artes. Por exemplo, um comentário que justifica a complexidade da situação encontrada para a realização das atividades artísticas na escola foi: “É difícil quando os alunos não possuem nem comida...”, o que indica as difíceis condições sociais nas comunidades nas quais estão inseridas algumas escolas públicas,⁷⁸ cujos projetos devem levar em conta a realidade a fim de conseguirem se estabelecer, proporcionando situações de ensino-aprendizagem que acolham os envolvidos nas ações educativas. O quadro visto, referente à situação do ensino da Arte e do Teatro no ensino médio, apontou ainda a ida ao Teatro ou a eventos culturais como uma importante atividade, citada em diversas escolas. Assim, apesar da reivindicação de que a Secretaria de Educação devesse ajudar com o fornecimento de transporte, que poderia muito facilitar esse tipo de ação extraescolar, esta é sim uma atividade complementar que bem poderia se tornar regular, muito contribuindo para o ensino das artes na escola.

3.3 PRÁTICAS TEATRAIS NO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA EM SALVADOR

A proposta inicial desta pesquisa seria a de fazer uma comparação entre os processos criativos dos grupos juvenis em funcionamento nas escolas públicas de nível médio em Salvador. No entanto, a publicação de um decreto extinguindo o funcionamento de projetos em turno oposto nas escolas e, conseqüentemente, dos grupos a eles veiculados, somada à constatação de uma árida realidade devido à falta de políticas educacionais precisas no que se refere ao ensino do Teatro, provocou alteração nos rumos da pesquisa logo na sua fase inicial. As experiências

77. Na tese da professora Célide Mendonça, *Você tem fome de quê?* (2009) encontra-se uma série de recortes de jornais, cujas reportagens sobre as escolas públicas baianas dão conta de um panorama desalentador.

78. De fato, as dificuldades econômicas sugeridas pelo depoimento podem ser consideradas muito similares às que encontrou Anísio Teixeira, quando da instalação do CECR em um bairro popular na cidade de Salvador, cuja descrição foi encontrada em Terezinha Eboli (1969).

criativas existem e falar sobre elas é importante, mas não sem antes enfatizar a necessidade de melhoria das condições de ensino e de propostas pedagógicas claras que fomentem e facilitem as práticas teatrais no ambiente escolar. Reconhecer a complexidade e multiplicidade dos modos de ação das práticas teatrais, apresentando-as aqui, também é parte desta proposta de trabalho, indo ao encontro do que propõe outros pesquisadores.

Por inserir-se num cenário de amplo espectro, o estudo do *teatro na educação* exige a compreensão de questões inerentes ao campo social, em articulação com variáveis de natureza artística e pedagógica, tais como a educação básica, a formação profissional, a preparação dos docentes, as práticas inerentes ao ato de ensinar e aprender, as diversas maneiras de inserção dos sujeitos no campo das artes, seja produzindo, criticando ou apreciando, para citar apenas alguns aspectos desse vasto universo temático. O desafio de compreender as alternativas emergentes num país como o Brasil, de vasta dimensão continental e múltiplas culturas, diz respeito à análise das situações regionais, tornando-se necessário inventariá-las com rigor, organização conceitual e concisão. (SANTANA, 2003, p.19-20).

Assim, em concordância com as tendências de pesquisa que buscam o levantamento e análise da situação e do lugar que ocupa o Teatro na Educação nos dias atuais, um dos objetivos da presente pesquisa transformou-se em identificar as práticas teatrais no ensino médio na rede estadual na cidade de Salvador e, ao mesmo tempo, elaborar um mapeamento de como tem ocorrido a inserção do ensino do Teatro como parte integrante da disciplina Arte.

Traçar tal panorama justifica-se também, e principalmente, pela necessidade de se obter respostas à pergunta central, motivadora da pesquisa, que busca compreender e explicitar as razões que levam a um distanciamento entre o que é proposto na Lei nº 9.394/96 e a realidade das escolas públicas. Trilhar esse caminho buscando traçar os contornos e principais aspectos do complexo objeto de estudo, consequentemente permitiu o levantamento de aspectos secundários que são importantes por possibilitar uma vasta reflexão e, quiçá, o vislumbre de novos rumos possíveis nas pesquisas em pedagogia do Teatro e Teatro na Educação, bem como no encaminhamento de soluções e propostas que possam atenuar a aridez do ensino das artes na maior parte das escolas públicas.

A presente pesquisa, portanto, objetivou demonstrar tanto um mapeamento do ensino da Arte-Teatro, como também um levantamento das problemáticas que regem as relações entre Arte e Educação no ensino formal. Assim, pretendo compreender as diferenças e similaridades dos modos de inserção das atividades teatrais selecionadas nas escolas de nível médio, identificando quem são os condutores ou responsáveis pelas ações. Intenciono revelar também qual a relação das atividades teatrais com outras disciplinas do currículo e se existe algum suporte institucional para a manutenção delas. Completando as metas, proponho identificar quais os fundamentos teóricos que sustentam os trabalhos teatrais e a sua relação com a vida cultural da cidade.

A sequência das perguntas contidas nos questionários, inclusive, foi a seguinte: qual o tempo de duração das atividades teatrais; quem eram e qual a formação acadêmica dos condutores ou responsáveis por essas atividades; se havia alguma relação com outras disciplinas do currículo; quais as condições físicas e materiais para o desenvolvimento das atividades; se havia algum apoio institucional para a manutenção das mesmas e quais as sugestões para melhorar as condições atuais, os referenciais teóricos ou autores mais importantes que fundamentavam o trabalho teatral; e, por fim, se era organizada ou incentivada a ida ao Teatro.

Diferente do que inicialmente havia sido planejado como meta para esta pesquisa, não serão investigados os processos criativos dos grupos, nem em como se dá a aplicação das propostas metodológicas citadas durante as entrevistas, que, assim como os questionários iniciais, aconteceram no formato de questões abertas. Desse modo, nesta etapa final serão apenas listados os autores mencionados durante as entrevistas, fundamentos teóricos estes tidos como referenciais das experiências reveladas.

A pesquisa seguiu o plano de detectar as escolas exclusivamente de ensino médio, sendo que algumas delas foram recontactadas para confirmar a presença das atividades teatrais, reconhecendo a quem cabia a condução das atividades, bem como as características das ações realizadas. Dentre as vinte e nove (29) identificadas inicialmente como sendo unicamente de nível médio, conforme explicitado na seção anterior, foram selecionadas três (3) escolas com efetiva atividade teatral, especialmente pelas características e tempo de permanência das

atividades teatrais nas escolas. Apenas uma escola de ensino misto foi adicionada à amostragem, por ter sido a única a acolher o programa *Ensino Médio Inovador*.

Selecionadas as escolas, e de acordo com a possibilidade e disponibilidade dos contatos obtidos, foram agendadas visitas para melhor se conhecer as práticas teatrais desenvolvidas por meio de entrevistas com os responsáveis das respectivas atividades. Em função de possíveis comentários ou reverberações negativas dos depoimentos prestados, os entrevistados não serão tratados nominalmente. As visitas aconteceram no Colégio Estadual Presidente Costa e Silva e no Cenint (Centro Interdisciplinar de Atividades Oscar Cordeiro). Vale constar que na Secretaria de Educação foi indicada a visita a duas escolas que reconhecidamente trabalhavam com Teatro, o recém-citado Cenint e o Colégio Cesar Borges, todavia, por ser esta última, de fato, uma escola mista, com ensino fundamental e médio, e que no contato telefônico não assumiu tal prática teatral diferenciada, a opção adotada foi a de não visitá-la. O Colégio Costa e Silva, apesar de não se identificar como tendo Teatro, devido à ausência de um professor com esta qualificação na disciplina Arte, apresentou-se como tendo há longo tempo uma forte movimentação teatral e interdisciplinar.

O Colégio Rafael Serravalle, apesar de ser unidade mista, tem uma continuidade de ações teatrais voltadas exclusivamente para o nível médio, além de ser a única escola na cidade de Salvador que acolheu o programa federal *Ensino Médio Inovador*, razão pela qual foi também escolhida. Neste caso, a escola não foi visitada, mas as informações foram passadas em uma entrevista com a professora responsável pelas atividades teatrais. O Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes também não precisou de visita, por se tratar da escola em que atuo como professora de Arte e Teatro e cujo trabalho foi detalhado na dissertação de Mestrado.⁷⁹ O referido colégio é uma escola exclusivamente de nível médio e que desenvolveu um formato diferente de atividades, uma vez que por muito tempo abrigou oficinas regulares de Teatro, razão pela qual foi uma das primeiras escolas a receber o projeto Pibid-Teatro.

79. Disponível no endereço eletrônico: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=87255

Acredito que as escolas acima dão um bom panorama da diversidade encontrada com relação às práticas teatrais nas escolas de nível médio. Elas apresentam respectivamente, atividades interdisciplinares em andamento sem a interferência de um professor de teatro, oficinas extraclasse em um local projetado para atender estudantes de uma escola próxima, um programa federal voltado para esse nível de ensino. Assim sendo, os quatro exemplos escolhidos para a presente amostragem oferecem a possibilidade de se aprofundar a discussão sobre a diferença entre a oficina de Teatro e o ensino regular de Teatro dentro da grade curricular.

As experiências bem-sucedidas são o que considero como oásis de atividade teatral nas escolas da rede pública estadual. Evidenciar esses trabalhos ou torná-los público é um modo de chamar a atenção para a importância das experiências. Como oficialmente não há regras explícitas, apenas sugestões curriculares, essa situação pode ser considerada, de algum modo, favorável por oferecer certa independência aos professores que resolvem encarar o desafio de desenvolver atividades ligadas à sua própria área de formação, principalmente os professores de Teatro, Música e Dança. Mesmo nas Artes Visuais, um trabalho criativo e diferenciado pode demandar ousadia e coragem.

É importante ressaltar que mesmo existindo os oásis de criatividade, nos quais, em geral, foi a determinação de alguns professores que tornou viável o desenvolvimento dos trabalhos teatrais, é ainda relevante que se almejem políticas públicas educacionais mais efetivas e que possibilitem a implantação de atividades artísticas em todas as escolas públicas e não apenas naquelas onde os professores assumem o papel de “soldados no campo de batalha”, em uma situação já configurada por Carminda André (2009), como cena de guerra, abordada anteriormente.

Assim, esta pesquisa apresenta uma amostragem das múltiplas possibilidades de inserção das práticas teatrais no ensino médio e como elas se desenvolvem de modo a buscar propostas que venham minimizar a distância que separa as proposições legais da LDB nº 9.394/96 da realidade das escolas públicas, no que diz respeito ao ensino do Teatro.

A busca por experiências criativas que funcionam ou, em alguns casos, que funcionavam, é uma forma de tentar responder à *curiosidade epistemológica*, nos dizeres de Paulo Freire (1996), ao apresentar propostas concretas e passíveis de realização em diferentes unidades escolares, é claro, se respeitadas as devidas metodologias, infraestrutura e, talvez o mais importante, o empenho e dedicação dos envolvidos no processo.

Ouvir o professor é, por vezes, uma árdua tarefa, pois muito da sua fala acontece em tom lamurioso e muitas são as feridas expostas de um profissional que não se sente respeitado na sociedade atual, especialmente por parte dos poderes públicos. É algo que se manifesta nos baixos salários pagos tendo em vista o seu grau de instrução, na falta de infraestrutura adequada para a boa execução de seu trabalho e no desprestígio que lhe é imposto na sociedade contemporânea, o que, consequentemente, dificulta a relação com os alunos em sala de aula. Em geral, é uma fala doída, magoada, apesar da confiança no trabalho que é executado. Então, dar voz ao professor é reconhecer seu pedido de atenção, quase de socorro, o que considero uma ação importante para qualquer pesquisador ligado a área educacional. Poucos são os espaços de expressão dos professores, seja nas universidades ou junto aos poderes públicos, sendo que esta exclusão também pode criar ressentimentos.

No livro *A coragem de criar*, Rollo May (1982) reconhece os desafios que surgem para aqueles que querem exceder os limites de sua criatividade, mas os estimula a continuar, por considerar esse o único caminho de real liberdade e realização. Esta é uma obra de referência para bem compreender os empreendedores das atividades as quais denominamos de bolsões de atividade teatral na rede pública. São pessoas que, apesar de reconhecerem as dificuldades, ousaram ser criativas ao propor experiências fecundas no ambiente escolar.

Escola 1

A primeira escola contatada foi o Complexo Educacional Jequitaia, localizada no bairro de Água de Meninos, próximo ao porto de Salvador e ao lado da grande

Feira de São Joaquim. Com uma bela vista para a Baía de Todos os Santos e com a rádio comunitária da Feira sendo ouvida em alto volume quase o dia todo, o centro foi escolhido para visita devido à proposta de trabalho e pela manutenção continuada das suas atividades teatrais, que ocorrem no formato de oficinas de turno oposto. O relato das experiências foi obtido em conversas com o professor de Teatro, seu estagiário e com a coordenadora geral do complexo, em 03 de novembro de 2010.

Fazem parte do conglomerado o Colégio Estadual Landolfo Alves e o Colégio Estadual Hamilton de Jesus Lopes, ambas escolas de nível médio; e o Cenint onde acontecem as aulas e atividades complementares. O primeiro colégio oferece o curso regular de Formação Geral, já o segundo aplica provas da CPA (Comissão Permanente de Avaliação) e oferece o EJA. Um pouco mais distante, mas ainda dentro da grande área abarcada pelo Complexo encontram-se um centro náutico e uma escola profissionalizante. São várias unidades independentes.

Inicialmente eram quatro centros separados, sendo que um deles era o núcleo de arte, chamado Cria (Centro de Reflexão e Aprendizagem para o Ensino das Artes), que funcionava dentro do Cenint, o qual promoveu os primeiros trabalhos artísticos no local. Este núcleo deixou de funcionar sem, entretanto, cessarem as aulas de artes. Por ser um centro de Arte, Cultura, Ciência e Tecnologia atualmente o Cenint,⁸⁰ oferece diferentes oficinas, como as de Cenário, Figurino e Adereços, além das aulas de Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas, Arte e Produto,⁸¹ Condutores de Turismo, Telemarketing, Redação, Inglês, Francês e Espanhol. Funcionando onde antes era um prédio da Petrobrás, o Centro ocupa o sétimo e último andares de um grande edifício onde, nos andares inferiores, funcionam os colégios Landolfo Alves e o Hamilton de Jesus Lopes.

De acordo com a coordenação do Cenint, a concepção inaugural era efetivar as proposições contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, desenvolvendo atividades com as várias linguagens intermeados por projetos interdisciplinares. Todavia, o projeto não foi adiante conforme pensado originalmente devido a problemas estruturais, dentre eles a falta de verba para a sua efetiva concretização.

80. <http://centrosinterdisciplinares.blogspot.com.br/>

81. Montagem e venda de objetos criados a partir de material reciclado.

Apenas em um ano houve a realização de grande projeto envolvendo as diferentes unidades escolares, possibilitado principalmente devido à utilização de verbas comuns.

A oficinas do Cenint recebem em todo ano aproximadamente setecentos e trinta inscritos, não apenas das escolas do complexo, mas também de alunos de outras escolas públicas e pessoas da comunidade. No começo havia muitos professores de Artes Visuais e foi um desses, com formação inicial em Educação Artística - Artes Plásticas, que buscou a especialização em Teatro a partir do seu envolvimento, principalmente, na produção de Figurinos e Cenários, passando a assumir posteriormente as aulas de Teatro do núcleo de artes sempre atento para estar envolvido com atividades de Artes Cênicas, dentro e fora do ambiente escolar.

Assim, as oficinas de Teatro têm funcionado ativamente, desde a inauguração do espaço, em 2002, contando com muitas montagens encenadas ao longo do período. Conforme relatado, alguns trabalhos são efetivados também em forma de pequenos subprojetos que vão sendo criados em paralelo às atividades das oficinas, como Quintas Performáticas, Festival de Monólogos ou Quinta Acontece. Cada subprojeto tem suas próprias características e podem se realizar em espaços públicos, na forma de instalações que permitam a interferência do público em seus experimentos criativos, ou assumem o formato de um espaço livre no final da tarde para que os alunos possam apresentar suas próprias criações, seguidas de debate, em que são discutidas as ideias e processos de construção das mesmas, o que permite também a participação ativa do público na conversa.

Esses eventos, bem como outras mostras ou formas de apresentações, eram abertas não apenas para os alunos das oficinas do Cenint, como para alunos e grupos cênicos de outras escolas públicas da rede estadual.⁸² O objetivo maior seria a troca de experiências para o crescimento do trabalho e dos grupos. Algumas vezes eram escolhidas temáticas diferenciadas, que guiavam as apresentações e eventos. Uma prática constante dos grupos de Teatro que se formam nas oficinas é a de fazer ensaios abertos, nos quais é solicitada a opinião dos alunos espectadores

82.De fato, duas outras escolas, cujas experiências serão ainda apresentadas, mencionaram apresentações nos projetos do Cenint.

acerca do trabalho em construção, opiniões essas que são levadas em consideração quando da conclusão e apresentação do trabalho final.

Os grupos são a base do trabalho com Teatro, o que não exclui outras modalidades de criação e apresentação das propostas cênicas. A frequência de encontro dos grupos, que existem nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), tende a ser de dois dias por semana, com três a quatro horas de duração em cada encontro. Podem participar alunos que estudam no turno oposto nas escolas de complexo e ex-alunos, que mesmo já tendo se formado no ensino médio, continuam fazendo parte das atividades teatrais. Isso ocorre devido à dificuldade de se encontrar aulas de Teatro fora do ambiente escolar, além do fato de lá já estarem ambientados e acostumados com o ritmo e características dos trabalhos.

Para os professores a permanência dos egressos pode ser também confortável, uma vez que já conhecem as habilidades dos alunos que estão bem adaptados às suas propostas e métodos e, por terem experiência, garantem uma melhor qualidade das apresentações. Do ponto de vista da coordenação do Cenint, a situação é ambígua, pois pode ser um ponto de fragilidade das oficinas, devido ao desconforto e inibição na participação dos novatos, pelo fato dos antigos já terem intimidade tanto com a linguagem como com os professores.

Além disso, ainda segundo a coordenação, poderia haver um maior empenho na divulgação e motivação para a inscrição de alunos novos, especialmente dentre os estudantes das escolas do complexo. O ideal seria um professor com regime de trabalho de 40 horas ser responsável por seis turmas, tendo cada uma delas um trabalho desenvolvido de acordo com o nível de conhecimento dos seus integrantes. Assim, haveria um envolvimento crescente e continuado nas atividades teatrais o que ampliaria o número de estudantes beneficiados pela participação em experiências com o Teatro e suas potencialidades educativas. O alto índice de alunos egressos, sendo que alguns retornam a pedido dos professores para participar dos espetáculos, configuraria um perfil mais artístico do que educacional às atividades teatrais do centro.

Todas as atividades são abertas e são os alunos que escolhem as oficinas nas quais querem se integrar. Não é realizado nenhum teste de seleção, pois, de acordo com o professor, por ser uma escola pública, a participação é um direito de

todos, e a seleção acaba sendo natural, uma vez que muitos alunos começam, sem manter a frequência ou o empenho nas atividades.

Considero que, no âmbito educacional, a seleção faz-se às vezes necessária a depender da quantidade de alunos inscritos, pela necessidade de se limitar o número de participantes nas aulas de Teatro, não pelas características do trabalho, mas pela falta de estrutura física para comportar um número muito grande de estudantes nas salas, em geral pequenas e sem ventilação adequada. Nesses casos, a realização de testes de seleção para participar de um trabalho de Teatro na Educação seria realmente um dilema, pois diferente de grupos profissionais, ou propostas de trabalho que valorizem unicamente o produto final, poderia até ser utilizado o critério de talento ou aptidão, verificando as potencialidades vocais, corporais e de intérprete dos candidatos, mas não seria este o caso em um trabalho com Teatro na escola.

É de se defender que na escola de ensino médio a ideia pode ser, sim, chegar a uma encenação, porém levando todo o grupo a participar e cada aluno contribuindo de acordo com sua potencialidade, sabendo fazer do processo um caminho rico em situações de ensino aprendizagem sobre o Teatro e seus fazeres. Ao contrário de um diretor, o professor encenador não espera que os seus alunos já saibam aquilo que cabe a ele criar ou aproveitar das situações para ensinar, e o rico processo de encenação proporciona diversas oportunidades de ensino-aprendizado de conteúdos específicos do Teatro.

Além do mais, autores como Bernard Blot (1982), em *O Teatro*, e Luiz Ferreira (1982) em seu artigo *Processos teatrais na ação educativa* ressaltaram a ideia de haver diferentes etapas no desenvolvimento do trabalho teatral no ambiente escolar, cuja progressão se desenvolve desde os anos iniciais da educação básica, com crianças, até a sua etapa final, com jovens adolescentes.

Respeitando o crescimento do aluno, pode-se pensar num aprofundamento dos jogos dramáticos e na *montagem de peças teatrais em que a participação do aluno seja uma constante, da redação dos textos à encenação*. Uma outra possibilidade é o próprio teatro como objeto de estudo, a sua importância no desenvolvimento da história do homem. (FERREIRA, 1982, p. 82).

Luiz Ferreira destaca a proposta na qual os estudantes possam contribuir ativamente em todas as etapas do processo de criação, até a montagem final. É fundamental observar continuamente que as temáticas e abordagens sejam pertinentes à faixa etária e ao nível de conhecimento teatral dos estudantes envolvidos no processo. Assim, em criações próprias ou em adaptações de textos dramáticos já existentes, os alunos deveriam estar engajados em todas as etapas do processo de encenação.

No caso do Cenint, há situações em que alguns alunos frequentam mais de uma oficina e alguns em mais de um turno, de forma intensiva, o que possibilita uma boa formação de ator, mesmo que o objetivo principal das aulas não seja a formação artística profissional, segundo o professor de Teatro. A seriedade do trabalho para com as montagens cênicas acaba por promover o interesse pelo Teatro, razão pela qual existem ex-alunos que continuam a atividade ou estudos teatrais também em outros locais, inclusive como licenciandos da Escola de Teatro/UFBA. Aliás, é um estagiário da graduação em licenciatura desse mesmo curso que, juntamente com o professor de Teatro, responde às perguntas e explica o funcionamento das atividades no setor artístico do Cenint. Na condição de ex-aluno, monitor e estagiário ele atribui ao local a base da sua formação, que é ampliada pelos estudos oferecidos na universidade.

Com relação às metodologias utilizadas e os autores que fundamentam as práticas e o ensino do Teatro no Centro, os entrevistados explicam que apesar não haver recursos, o trabalho de produção é desenvolvido com muita seriedade em todas as suas instâncias. Uma das primeiras ações é contextualizar o Teatro e as aulas no espaço educacional no qual atuam. No princípio do ano, o projeto, que acontece em duas etapas, tem início com uma introdução ao Teatro, sua história e seus elementos, como, por exemplo, a cenografia, além de alguns estudos visuais. Muitas são os autores e poéticas que podem servir de referência para propostas práticas que são desenvolvidas na segunda etapa do projeto.

Os entrevistados esclarecem que é oferecida uma oficina de iniciação teatral na qual se busca transmitir os fundamentos e noções estudados também em boas escolas de Teatro ou até mesmo na universidade. O importante é não fazer algo, na

prática, sem saber teoricamente o que é, de onde surgiu e de que forma vem acontecendo até o presente momento. Isso ocorre não apenas com relação aos elementos do Teatro, mas também com relação aos exercícios vocais e corporais. O trabalho avança basicamente por meio de apostilas, nas quais são propostos diversos tipos de exercícios de dicção (como respiração, fonação e alguns exercícios que parecem infantis e típicos de quem está aprendendo a falar) e de expressão corporal, pois se trabalha muito com o corpo e até com elementos da dança, como com o “contato improvisação”.⁸³

Estudos teóricos também acontecem ao longo do processo por meio da leitura de capítulos, resumos ou apostilas. Lamentavelmente, o Cenint não teria como custear a aquisição de livros específicos de Teatro. Nesses momentos, em geral no início ou final da aula, na grande roda com o grupo, o material é lido e discutido, o que é uma boa oportunidade para esclarecer a razão e origem do que acontece nas aulas práticas. Brecht, Stanislavsky, Ciane Fernandes, Boal, Grotowski são alguns dos autores citados como referências teóricas desses momentos de estudo e reflexão.

Observo a demonstração de um cuidado no desenvolvimento das aulas para que todas as etapas do processo de elaboração e montagem cênica, até a apresentação, sejam realizadas com seriedade, cuja consequência é o crescimento dos alunos integrantes das oficinas tanto no aprendizado teatral como no desenvolvimento individual. Segundo o professor de Teatro, devido ao contexto social e familiar do qual são oriundos, muitos alunos chegam para frequentar as aulas com baixa autoestima e sem muita credibilidade no seu próprio potencial criativo. Assim, as aulas auxiliam ainda o autoconhecimento, a melhora da autoestima e o reconhecimento de novas aptidões e potencialidades, até então desconhecidas.

83. Contato Improvisação é uma técnica surgida nos EUA no início dos anos 1970, no marco da dança pós-moderna, e logo amplamente disseminada fora do âmbito artístico por vários países do mundo como uma nova dança social. Baseia-se no toque e na expansão das percepções para o desenvolvimento de um diálogo físico, profundo e espontâneo, de acordo com informações disponibilizadas em <http://contactinrio.jimdo.com/homepage/afinal-de-contas-o-que-%C3%A9-contato-improvisa%C3%A7%C3%A3o-after-all-what-contact-improvisation-is/> Acesso realizado em 24.02.13.

Mesmo em se tratando, em sua maioria, de estudantes advindos de uma situação economicamente desfavorável, conforme esclarecido pelo professor e estagiário das oficinas de Teatro, são evitadas durante as aulas quaisquer tipo de atitudes de comiseração. A proposta é séria e intensa, o que, por vezes, exige muito empenho e dedicação para atingir um patamar considerado satisfatório nas aulas e apresentações.

Acreditam também ocorrer a valorização das obras artísticas que necessitam de trabalho e disciplina para serem consideradas bem feitas. Além do mais, como ressalta o professor, fora dos muros da escola a vida não é complacente e cita até um jargão motivador muito utilizado por ele: "lá fora o sistema é bruto!". Há também uma preocupação em se criar nas aulas um caminho, por vezes sinuoso, que facilite a liberdade de criação individual sem ferir o respeito mútuo e coletivo, com retidão, de modo a engrandecer o ser humano que se constrói no decorrer das experiências em sala.

Por ter como meta a apresentação de um resultado final, há a opção, portanto, por autores e práticas que vão ao encontro dessa concepção de trabalho, sendo que nem todas as propostas metodológicas em Teatro na Educação são bem aceitas. Como exemplo, foi citado o *Manual de criatividade* (DOURADO e MILLET, 1985) cujo público-alvo, na compreensão do professor e estagiário, é o infantil. Eles avaliam ainda que a referida obra, uma vez aplicada aos adolescentes, ganha um caráter de mera recreação. Por ser o projeto de iniciação teatral e não, unicamente, de diversão é relevante, dentro do contexto educacional, que tais conceitos fiquem claros, devido aos equívocos que costumam direcionar as práticas e projetos que envolvem Teatro e as demais disciplinas do currículo regular.

A visão sobre o Teatro como recreação é apontada como um dos empecilhos para que haja maior integração entre as oficinas do Cenint e os colégios Landolfo Alves e Hamilton de Jesus Lopes. Outra dificuldade é creditada à propensão dos demais professores em querer utilizar o Teatro e as artes apenas como instrumento para o desenvolvimento de seus próprios conteúdos. Mesmo do ponto de vista da coordenação pedagógica, é de se constatar que não há uma interação como a desejada quando do início do funcionamento do complexo educacional.

Pelas razões acima apontadas, o trabalho interdisciplinar não tem acontecido e é pequena a relação entre o Teatro e as demais disciplinas do currículo, como Língua Portuguesa ou Matemática. Segundo informado, os professores do curso regular são da área de Artes Visuais e têm privilegiado o ensino da História da Arte como conteúdo das disciplinas Arte e Artes Laborais, dado que se confirma na pesquisa de campo. Nas escolas localizadas no complexo, inexistente uma estrutura adequada para as práticas artísticas, o que faz do Centro um local privilegiado, uma vez que há todo um andar, com salas e espaços apropriados para o desenvolvimento das atividades. É uma rara infraestrutura comparada à da maioria das escolas contatadas, que confere ao Cenint a maior similaridade para com as propostas da escola parque.

Segundo a coordenação, a interação entre as oficinas e as aulas do currículo do nível médio se dá apenas, geralmente, por parte dos alunos, quando é procurada ajuda para a execução de algum trabalho solicitado por outras disciplinas ou para o empréstimo de materiais e acessórios. Os demais professores, quando requisitam algum auxílio, é com o intuito de instrumentalizar o Teatro e as artes. Atuando dessa maneira, as oficinas do Cenint funcionariam apenas como suporte para as atividades do ensino médio, sem ter um programa específico para o andamento de suas próprias disciplinas que, assim, são vistas mais como ponto de apoio do que como áreas do conhecimento.

Esse papel coadjuvante em relação às outras matérias do currículo é exercido na medida da disponibilidade tanto dos materiais como dos professores de artes. Mas a dificuldade de elaborar um trabalho comum também esbarra na falta de comunicação entre as coordenações do centro e das escolas para planejarem a realização de atividades conjuntas, ao menos em uma das unidades do ano letivo. Foi alegado que, por vezes, há até dificuldade de se entender a necessidade de um planejamento comum. Como salienta a coordenadora do Cenint, são locais distintos que funcionam de modo independente.

O aspecto da interdisciplinaridade, quando relacionado às áreas artísticas, ainda é visto com alguns equívocos algumas vezes perpetuados devido à atuação de professores, com ou sem formação específica, que, cansados de lutar por um espaço próprio para sua disciplina, acabam por se render às solicitações das

escolas. Esses equívocos⁸⁴ dizem respeito, especificamente, aos trabalhos integrados com outras disciplinas ou voltados para as datas e festas comemorativas no ambiente escolar, sem que haja o cuidado com os conteúdos próprios das artes. Os que mantêm uma postura essencialista no ensino das artes nem sempre são bem compreendidos.⁸⁵ Como afirma o professor de Teatro, "a gente não acredita em arte instrumentalista, que é o maior grau de desrespeito que a escola pode dar para o ensino de arte, que se justifica na escola, porque ela serve para ensinar Física ou Matemática." (Entrevista concedida em 03.11.10).

Na prática do cotidiano escolar ainda tem sido com dificuldade que a Arte e o Teatro sejam respeitadas enquanto disciplinas importantes e inerentes à formação do ser humano, com conhecimentos próprios, e que por isso merecem maior espaço e atenção no currículo do ensino médio. O que não deixa de ser uma contradição com as *Orientações* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* que preveem o desenvolvimento de habilidades de conhecimentos específicos, que não seriam alcançadas se os programas das disciplinas estivessem unicamente a serviço das ações erroneamente consideradas como sendo interdisciplinares ou apenas voltadas para ensino da História das Artes Visuais.

Por essas razões é que a coordenadora vê o Cenint mais como um centro cultural do que como um centro educativo em pleno funcionamento de suas potencialidades. Aos estudantes dos colégios Landolfo Alves e Hamilton de Jesus Lopes, por exemplo, poderia ser facultada a participação nas oficinas artísticas como equivalente à frequência na disciplina Arte, assim como as oficinas de línguas

84. Durante as entrevistas, em várias escolas foi dito que os professores costumam solicitar dramatizações aos alunos, até mesmo como atividade avaliativa da unidade, sem, contudo, oferecer orientação sobre o *modus operandi* da atividade teatral. É um total *laisse faire*, sendo este um dos maiores equívocos relacionados às atividades teatrais nas escolas. Lamentavelmente, é uma prática constante.

85. As vertentes essencialista e contextualista do Teatro na Educação foram conceituadas pela professora Ingrid Koudela no livro *Jogos teatrais* (1992) e também explicitadas por Ricardo Japiassú em *Metodologia do ensino do Teatro*. Este argumenta o seguinte: "A partir da segunda metade do século XX, com o fortalecimento de uma educação através da arte (READ, 1977), o teatro e sua dimensão pedagógica começaram a ser pensados na educação escolar de um ponto de vista que ambicionava superar as limitações de seu uso exclusivamente instrumental, isto é, como 'ferramenta', 'instrumento' ou 'método' para o ensino de conteúdos extrateatrais. Essa nova abordagem do ensino do teatro, essencialista ou estética, fundamentou-se na especificidade da linguagem teatral e, ao mesmo tempo, buscou compreender seus princípios psicológicos. O eixo dessa perspectiva pedagógica teatral é a compreensão do Teatro como sistema de representação semiótico, como forma de expressão artística e linguagem acessível a todo ser humano – e não apenas a um grupo de iniciados (profissionais de teatro ou aficionados do teatro amador)." (JAPIASSÚ, 2001, p.21)

estrangeiras poderiam equivaler à disciplina de Língua Inglesa, obrigatória no ensino médio. Lamentavelmente, não há incentivo nem amparo legal para que tais medidas sejam efetivadas. Outro modo de intercâmbio entre as escolas e o Centro poderia advir do reconhecimento da frequência nas oficinas como matérias optativas no currículo de nível médio, algo similar ao que é proposto no programa *Ensino Médio Inovador*, principalmente porque lá já se encontram os professores, a infraestrutura montada e as aulas em andamento, mas isso também não acontece.

A integração maior se dá dentro do próprio Cenint e entre os professores do local, em um trabalho, de fato, interdisciplinar, com planejamento e integração de ações conjuntas entre diversas oficinas que, em geral, têm o Teatro como catalisador e culminância dos projetos. Um relato como este muito se assemelha aos relacionados à escola parque e apresentados anteriormente. Assim, os professores das diferentes áreas artísticas trabalham juntos, sem, contudo, um interferir na seara do outro, e ainda assim conseguindo a concretização de boas ideias. As tarefas são distribuídas em torno de um tema comum escolhido para cada projeto, que acontece anualmente, e conta com a participação ativa dos alunos e de muitos professores, mesmo que nem todos se engajem em todos os anos.

No momento da visitação ao Cenint, a equipe de Teatro (professor, estagiário e alguns alunos) estava elaborando a caracterização de personagens e confecção de figurinos para o projeto em andamento a partir da obra *Mar morto*, de Jorge Amado, cujo título provisório era *Os encantos do mar*, escolhido por votação entre os estudantes. Primeiro seriam apresentados somente alguns esquetes como parte do processo de criação e de preparação para a estreia, que ocorreria dentro em breve.

São vários os professores engajados em um mesmo projeto, o que facilita e enriquece o trabalho. Cada um é responsável por uma atividade, mas todos em função de uma montagem cênica final. O roteiro ou adaptação do texto fica a cargo do professor de Informática; o professor de Artes Visuais atua na construção dos cenários; a professora de Dança cria as coreografias, e o projeto conta ainda com a participação dos professores de Estamparia e Adereços, Espanhol e Libras. A equipe de Teatro fica responsável pela construção de personagens, figurinos e adereços, estética da encenação e pelos ensaios e preparação da montagem final.

Foi revelado que nem todas as oficinas estão engajadas neste trabalho, pois um pequeno grupo de professores optou por trabalhar com outra obra de Jorge Amado, *Capitães de areia*.

Os estudantes das oficinas participantes do projeto atuam em todas as etapas do processo. Há sempre o registro e documentação do trabalho, com fotos e relatórios das apresentações, cujas imagens são editadas pelo professor de Design Gráfico, que também é programador visual do Teatro Castro Alves e leva sua experiência para os trabalhos do Cenint. A boa infraestrutura física do espaço contribui muito já que existem salas para a confecção e armazenamento dos cenários e figurinos, bem como existe o espaço para ensaio e apresentação da montagem final. A coordenação se mostrou participante, dando sempre o apoio às iniciativas e trabalhos comuns, principalmente diante da impossibilidade de se promover outros projetos que visem à efetiva integração de todos.

A carga horária oficial de trabalho do professor de Teatro é de quarenta (40) horas semanais; contudo, especialmente durante os períodos que antecedem as apresentações, essa carga horária pode ser ampliada para atender às necessidades do projeto, segundo o entrevistado. O estagiário também alega cumprir uma carga horária acima do solicitado para seu estágio curricular obrigatório, devido à sua dedicação intensa aos trabalhos, especialmente se comparada com a de outros colegas, que efetivam menor carga de estágio. Outra diferença alegada pelo estagiário foi que na Universidade há um relato frequente da ausência sentida dos professores supervisores, que nem sempre acompanham as aulas dos licenciandos estagiários nas escolas. No caso do Cenint, foi tido como proveitoso o contato direto com o professor de Teatro, que está sempre presente e que abre espaço para juntos poderem conversar sobre o encaminhamento das propostas e atividades.⁸⁶

Além dos projetos e das aulas, é também objetivo das oficinas de Teatro estimular seus participantes a frequentar a vida cultural da cidade e, para tanto, existe no Centro um mural onde são divulgados diversos eventos. A apreciação de

86. Além da diferença na carga horária e no acompanhamento direto de um professor de Teatro durante o cumprimento do estágio curricular, o estagiário atuante no Cenint, alega que a falta de acompanhamento por parte de alguns professores da Universidade para com os estágios curriculares gera um baixo nível de exigência com relação aos mesmos. Com isso, alguns de seus colegas da licenciatura, ao acabar o estágio, não deixam uma grande contribuição nas escolas que os receberam.

espetáculos de Dança e Teatro e as visitas a museus e casas de cultura ocorrem mais esporadicamente. Estas ações dependem da liberação de ingressos, transporte ou disponibilidade de acolhimento dos alunos.

Uma preocupação existente é com a manutenção do espaço. Devido à falta de funcionários para conservação e limpeza das salas utilizadas e pela necessidade de um local limpo para os ensaios e aulas de Teatro, muitas vezes são os alunos, professor e estagiário, que varrem, passam pano e zelam pelo cuidado do local. Essa característica do trabalho proporciona uma reflexão e aprendizado sobre o estado precário e mau cuidado em que se encontram algumas escolas públicas, em função do vandalismo advindo de uma concepção falaciosa de que o que é público não merece ser valorizado. Alguns acreditam que, por ser uma escola pública, é normal que seja suja, barulhenta e feia. Na contramão de tal pensamento existem muitos profissionais da rede pública que discordam desse raciocínio, crendo se tratar de um pensamento nocivo, especialmente em se tratando de um ambiente escolar.

O descrédito citado se dá também como consequência da falta de condições adequadas para o trabalho, o que tem sido relatado em muitas escolas. A negligência de uns leva ao descaso de muitos, criando um círculo vicioso que penaliza os profissionais empenhados na construção de um projeto educacional de qualidade na rede pública de ensino.

A situação afeta todo o Cenint. É a coordenação que relata a dificuldade com a manutenção e aquisição de materiais para as oficinas devido à falta de verbas destinadas exclusivamente para aquele setor do complexo, uma vez que os recursos são majoritariamente destinados às escolas. É com economia e bom uso das poucas verbas próprias que as atividades têm acontecido, mas as reclamações são muitas, pois muitas são as dificuldades relatadas.

Algumas vezes são rateios entre os integrantes da equipe que custeiam as pequenas aquisições ou são contribuições voluntárias dos professores envolvidos nos projetos que ajudam no andamento dos mesmos, que acabam acontecendo pela iniciativa e boa vontade dos educadores. Porém, quando a situação é mais grave e se tratando da recuperação do espaço em razão de alagamentos ou incêndios, nem sempre se consegue a solução imediata do problema. Fato

corroborado pelo estagiário, que devido ao seu vínculo pessoal com o espaço, chegou a escrever relatórios informando à Secretaria de Educação sobre alguns incidentes ocorridos e que ainda aguardam providências.

Conforme explicado, o Centro não tem independência financeira que permita custear totalmente suas atividades. Em algumas ocasiões há o apoio das escolas, como na utilização de bebedouros, mas não existe autonomia para decidir em que serão gastos os recursos que chegam dos colégios e que acabam por ser destinados ao Cenint. É citado o exemplo da instalação de câmeras de segurança, colocadas em quase todo o sétimo andar, um material de alto custo cuja instalação não foi negociada, nem comunicada e que contrasta com a falta de recursos básicos para outras atividades consideradas mais importantes. Além do preço dos aparelhos, cujo montante poderia ter sido destinado a algum outro projeto educacional, existe a questão pedagógica, uma vez que esse tipo de recurso gera um clima de insegurança ao colocar as pessoas como se estivessem em constante situação de risco. Não adianta monitorar se não cumprir, em primeiro lugar, a função pedagógica do espaço educacional.

Do ponto de vista dos professores, já houve tempos melhores em que as oficinas tinham mais apoio, o espaço tinha mais recursos e manutenção, inclusive com mais funcionários, ou seja, no início eram menores as dificuldades. Elas foram se avolumando com o passar do tempo e com as mudanças na direção do Centro e na administração pública; gestores e coordenadores já foram mais próximos e compreensivos, dando maior apoio e liberdade para os trabalhos de cada oficina. Do ponto de vista da coordenação é uma luta dupla e paralela. De um lado, a falta de compreensão de alguns professores a respeito da difícil situação em que se encontra o Centro e, de outro, uma constante luta junto à Secretaria de Educação para que se dê definitivamente o reconhecimento e o apoio oficial ao Cenint. Acredito, contudo, que se professores e coordenação estivessem unidos, maiores seriam as chances de se alcançar os objetivos em comum.

No início do seu funcionamento existiu uma unidade gestora do Centro Múltiplo que repassava verbas a cada uma das unidades do complexo; porém, com a contínua mudança nos governos a configuração foi-se alterando e atualmente somente as escolas tem recursos próprios, apesar do empenho para que sejam

mantidas as estruturas e propostas do projeto e que ela possa funcionar como idealizada. Somente assim o Centro deixaria de ser um anexo, um apêndice. É uma situação que afeta também a vida funcional dos professores, como ocorreu no último senso educacional promovido pela Secretaria de Educação, no qual só podiam ser cadastrados os que estavam lecionando no ensino regular, retirando todo professor de oficinas e projetos. Para que os professores do Centro fossem cadastrados, o Cenint foi inscrito como unidade complementar de escolarização, como um apoio ao Colégio Landulfo Alves, situação que se mantinha até o momento da pesquisa. Realizaram o inventário e tombamento dos bens e materiais e os professores foram lotados como sendo da escola, mas estão à disposição do Centro. Na ocasião das entrevistas ainda continuava em trâmite e aguardando ser referendada a volta de sua autonomia.

Com um quadro assim, as relações entre o Centro e as escolas são por vezes conflituosas. Um exemplo de relação dúbia, relatada pela coordenadora, ocorreu quando da pintura de grandes murais que cobrem as paredes das rampas externas de acesso aos andares do colégio. Toda a pintura foi promovida e realizada pelos professores e alunos das oficinas do Cenint, principalmente pela disponibilidade de tempo para a concretização do projeto, já que as oficinas acontecem em turno oposto. A referida pintura das paredes deu à escola um visual diferenciado e único. Contudo, houve o relato de que em um dos colégios do complexo havia um professor de Biologia que foi afastado da sala de aula devido a problemas ocorridos com um aluno. Os gestores do colégio onde era lotado o referido docente afastaram os professores e alunos do Cenint da continuidade da pintura dos muros e decidiram designar o tal professor de Biologia para concluir o trabalho de pintura das escadarias internas da escola. Segundo a coordenadora do Centro, atitude como a relatada demonstra uma dupla distorção com relação à pintura das rampas: primeiro, foi um desrespeito para com as artes ao descartar o trabalho de professores especialistas, transferindo-o para um professor de outra disciplina; segundo, o fato foi considerado uma usurpação dos trabalhos do Cenint para, unicamente, solucionar um problema de ordem interna do colégio.

Diante de tantas adversidades, um elemento facilitador para a continuidade das oficinas foi a volta da merenda escolar para o todo o ensino médio, que se deu especialmente pelo grande problema que tem atingido este nível do ensino que é o

das altas taxas de evasão escolar. A medida fez com que aumentasse significativamente o número de alunos frequentadores das oficinas. Até mesmo os ex-alunos reconhecem a necessidade e importância de se oferecer alimentação como incentivo para permanência dos novos alunos nas atividades propostas no contraturno. Aliás, quando se pensa em qualquer modelo de educação em tempo integral, seja nos centros de apoio, seja no formato escola parque ou na própria unidade de ensino, oferecer uma boa refeição, e não apenas uma merenda ou lanche, para que o aluno possa ficar no turno oposto, apresenta-se como fundamental. No caso do Cenint, esta sempre foi uma preocupação, razão pela qual há a disponibilização de uma geladeira e de um forno micro-ondas, para que os alunos possam aquecer suas refeições trazidas de casa na hora do almoço. Por motivos diversos, nem todos os alunos podem levar refeição ou comprar, então, a merenda é a única solução.

Um fato apontado tanto pela coordenação como pelo professor e estagiário como desesperançoso tem sido a preferência dada pelo Estado aos programas federais mais do que a projetos das próprias unidades de ensino da rede. O principal desses programas e o maior alvo de críticas é o *Mais Educação* que, de forma similar ao que já acontece no Centro, visa ampliar os turnos de frequência dos alunos na escola, trazendo a discussão da Educação em tempo integral de volta ao centro dos debates educacionais. A desaprovação, como evidencia a coordenação do Centro, experiente na compreensão e administração desse modelo de proposta, dá-se especialmente no que diz respeito à contratação de oficinheiros que não são capacitados para assumir tais funções, razão pela qual é oferecida apenas uma ajuda de custo, cujo montante não é atrativo o bastante para os manter à frente das atividades por um longo tempo, acarretando uma descontinuidade na oficinas do projeto.

Em contrapartida à facilidade apontada para a implantação dos programas federais nas escolas da rede estadual, muitas são as incertezas com relação ao futuro do Cenint, o que provoca indignação e levanta também o questionamento sobre as prioridades e custos de implantação de novos programas em detrimento dos projetos já existentes e em funcionamento na rede estadual. O que seria mais pertinente: revitalizar e melhorar as estruturas que já existem ou acabar com tudo para começar outras propostas, do ponto zero? A primeira resposta seria a mais

lógica, especialmente em se tratando de projetos já existentes e que vêm atendendo aos interesses da comunidades na qual estão inseridos.

A coordenadora salienta que foram muitas as reuniões na Secretaria de Educação para decidir sobre o funcionamento e autonomia do Cenint, e outras ainda estão agendadas, visando principalmente garantir maior suporte financeiro e institucional, no que diz respeito à manutenção das instalações, contratação de funcionários para serviços gerais e verbas próprias para aquisição de material básico para o funcionamento das oficinas. Nem sempre os trâmites burocráticos correspondem às expectativas, o que acaba por gerar uma grande insegurança com relação ao porvir, agravando a crise de identidade em que vivem os seus profissionais. Esta é uma condição que se reflete também nos grupos de Teatro, pois, conforme relato do professor, ao término das apresentações, no final do ano letivo, há sempre um sentimento de despedida e tristeza, pois nunca se sabe ao certo se aquele foi o último ano de funcionamento das oficinas. Enquanto não se chegam a soluções definitivas, o Centro continua oferecendo suas oficinas de artes, línguas e tecnologia, mantendo sua equipe de professores e coordenação empenhados na manutenção da qualidade do trabalho realizado nos limites das circunstâncias dadas.

Chama a atenção nessa escola, a similaridade do formato proposto à experiência da Escola Parque da Bahia. As escolas do complexo assumiriam o papel de escolas-classe, com o Cenint abrigando as atividades que caberiam à escola parque, evidenciando, é de se notar, uma forte influência do pensamento de Anísio Teixeira ainda nos dias atuais. Cabem aqui duas observações: primeiramente, constato a diferença entre alguns objetivos e atividades oferecidas nos dois centros educacionais; a segunda nota é que a falta de estrutura física e material para o desenvolvimento das atividades propostas no Cenint contrasta com os relatos dos momentos iniciais daquela Escola Parque, fator este que afeta o desdobramento das ações objetivadas inicialmente em todas as áreas de conhecimento. De fato, mais duas escolas apresentadas subsequentemente têm formato similar, de oficinas em turno oposto, sem, contudo, terem um espaço próprio para a realização de suas atividades.

Assim, a experiência do Complexo Jequitaia contribui para o levantamento de elementos sobre os modos de inserção de diferentes práticas teatrais no ensino médio. A experiência ratifica a ideia de que o ensino da Arte, em termos ideais, mesmo dentro da escola regular, deveria contemplar, no mínimo, as quatro linguagens artísticas, ou seja, Teatro, Dança, Música e Artes Visuais, as quais, por sua vez, devem ser sempre ministradas por professores capacitados para cada uma delas e que os alunos possam, ao menos no nível médio, optar em qual delas participar. Para tanto, seria necessária uma infraestrutura apropriada, espaço físico, material e número de alunos por turma que permitam o bom desenvolvimento das aulas de artes. De outro modo, a falta de condições pode levar à perpetuação do predomínio das Artes Visuais, pela maior facilidade de adequação das suas atividades às condições inadequadas encontradas na maioria das escolas. Tal alternativa, comumente empregada, conforme pode ser constatado na presente pesquisa, revela uma falta de atenção e respeito para com as necessidades específicas das demais linguagens.

No caso específico do ensino e prática do Teatro, é possível observar a contradição entre a luta pelo reconhecimento de seus conteúdos e metodologias, facilitado pelo modelo de aulas no turno oposto, e as proposições pedagógicas que, cada vez mais, incentivam as práticas interdisciplinares nas quais, equivocadamente, as artes tendem servir de suporte para outras disciplinas. Razão pela qual, conforme informado pelos entrevistados, apesar da proximidade física do Centro e das escolas de ensino médio, as ações interdisciplinares abrangendo as diferentes unidades do complexo ainda pouco acontecem, principalmente devido à falta de articulação entre as coordenações pedagógicas dos diferentes espaços.

Escola 2

Com características bem diversas das apresentadas anteriormente, outra escola foi selecionada para compor o presente mapeamento. Localizado no bairro da Ribeira, na Cidade Baixa, o Colégio Estadual Presidente Costa e Silva funciona, desde o final da década de 1960, no prédio de um antigo colégio de freiras, e foi

escolhido devido a uma intensa atividade teatral caracterizada predominantemente pelo aspecto da interdisciplinaridade. Apesar disso, durante a coleta de dados o entrevistado declarou não ter aulas de Teatro, devido à ausência de um professor com formação específica ministrando aulas na disciplina Arte ou atuando em projetos. No entanto, é fato que a escola possui um grupo de Teatro formado por professores, alunos e ex-alunos e abriga, como já dito, uma forte movimentação teatral com a realização de projetos interdisciplinares, tendo o Teatro como seu principal elemento de coesão. A escola também atende à comunidade ao ceder as suas dependências para atividades artísticas de alunos e ex-alunos que habitam no entorno, especialmente quando a ocupação está vinculada ao projeto *Escola Aberta*, que tem sua realização restrita aos finais de semana.

A trajetória dessa experiência foi narrada pelo professor de História e vice-diretor da escola, responsável pelo início e desenvolvimento das atividades, em 16 de novembro de 2010. Ele conta que sua intenção era fazer uma pesquisa como parte de um projeto para a pós-graduação, cujo tema seria o sertão. O material coletado foi utilizado como mote para a realização de um espetáculo teatral, ensaiado por seus alunos do curso noturno durante os intervalos das aulas. Até então, sua única experiência teatral tinha sido como espectador. Apesar de a ideia ter surgido na sala de aula, era fora dela que o trabalho, de fato, crescia e se fortalecia, com encontros para ensaios, produção e montagem do texto.

Na época, o professor percebeu que os alunos da noite chegavam cansados do trabalho e sem muito estímulo para estudar História e ouvir sobre o passado. Assim, ele começou, então, a refletir sobre suas próprias metodologias e a investigar as habilidades dos alunos. Foi quando conjecturou transformar o tema das aulas em peças de Teatro. A proposta foi lançada e bem acolhida pelos alunos, cuja empolgação e envolvimento progrediam cada vez mais.

Da motivação continuada para a escrita e montagem de outras peças surgiu um grupo de Teatro, que passou a se chamar *Por Acaso*, oficializado por meio de projeto encaminhado e aceito pela coordenação pedagógica da escola. O grupo se consolidou no trabalho teatral, com apresentações na escola, mesmo que houvesse uma oscilação com relação aos seus integrantes. A atividade despertou a atenção de outros professores, que se entusiasmaram em contribuir, dando início, assim, à

ideia de um projeto interdisciplinar em que cada sala apresentaria um trabalho com temas diferenciados. Desse modo, as duas propostas, a do grupo de Teatro e a dos projetos, passaram a se desenvolver simultaneamente e com apoio mútuo.

Conforme relato do professor, o grupo funcionava regularmente e contava com o apoio de professores de outras disciplinas, bem como de pessoas do meio teatral, cuja contribuição esporádica acrescia ao grupo experiências e conhecimento. O apoio externo possibilitava ao grupo experienciar trabalhos de expressão corporal, vocal ou de criação dramatúrgica. A parceria com o Teatro Vila Velha e seu projeto *Tomaladacá* foi o que deu maior sustentação para os trabalhos do *Por Acaso*, cujos integrantes passaram, por sua vez, a ser multiplicadores dos conhecimentos teatrais nas ações interdisciplinares.⁸⁷

A citada parceria com o Teatro Vila Velha se manteve por algum tempo e, nos dizeres do professor, os responsáveis “abriram as portas pra gente, e nos deram a régua, o compasso e aquilo que mais precisávamos: profissionais de voz, corpo, cenografia, etc..” (Entrevista concedida em 16.11.10). O próprio professor de História, mesmo já tendo escrito outros textos desde a fundação do grupo, participou de um curso de dramaturgia realizado no Teatro Vila Velha em parceria com a Escola de Teatro da UFBA. Como resultado, foi redigido um drama sobre os cemitérios da cidade de Salvador, montado e apresentado no próprio Teatro e em outros lugares como, por exemplo, no Cenint. Estes eventos aumentaram a visibilidade do trabalho na própria escola, junto a outros professores, que se mostraram mais dispostos a apoiar as atividades teatrais. O grupo participou também, ativamente, do Festival Interescolar de Arte Anísio Teixeira promovido, por longo período, pelo Colégio Estadual Pinto de Carvalho, cuja realização se dava em diversos teatros e escolas da cidade, no qual ganhou vários prêmios.

Ao longo da entrevista ficou evidente que a proposta de trabalho com o Teatro se tornou dinâmica e muito independente, ao ser acolhido por outros professores,

87.O Teatro Vila Velha, situado em bairro central da cidade de Salvador, abrigou importantes espetáculos artísticos durante as décadas de 1960 e 1970. Após este período, viveu momentos de crises e incertezas, até que em meados dos anos 1990 sofreu uma grande reforma, passando a ser conhecido como o Novo Vila, sob a direção artística do diretor teatral Marcio Meireles. A partir de então tem abrigado espetáculos, atividades e grupos de Dança, Música e Teatro, como o Bando de Teatro Olodum e a Cia. Teatro dos Novos, dentre outros. O projeto *Tomaladacá* visa ao intercâmbio com artistas das periferias da cidade, ao criar oportunidades de troca de experiências e aprendizado com os grupos residentes do Novo Vila.

alunos e ex-alunos da escola, que se revezam e assumem todas as etapas dos processos de montagem. Apesar de continuar sempre presente, apoiando as atividades e ainda escrevendo muitos dos textos que são encenados pelos grupos que se formaram desde então, o professor com o qual tudo se iniciou é também vice-diretor da escola e nem sempre pode estar à frente das ações. Ele conta: "Então às vezes eu estava na vice-direção e os meninos ficavam ensaiando lá em cima. Ai, de repente, eu dava uma fugidinha e ia lá dar uma espiada e já logo perguntavam: 'onde ele está? Tá no auditório...' Aí parecia que eu estava abandonado o trabalho para ficar cuidando só do Teatro." (Entrevista concedida em 16.11.10).

Apesar de ter continuado sua trajetória de dramaturgo, não assumia a encenação dos trabalhos, que ficava por conta dos próprios alunos ou dos demais professores que passaram a se alternar na coordenação dos grupos e atividades. Alguns colaboradores são músicos ou escritores e cada um, de acordo com suas próprias aptidões, tem auxiliado para a continuidade das ações teatrais. Dentre eles estão os professores de Arte, Informática, História e Enfermagem que, mesmo sem formação acadêmica, atuam também profissionalmente na cena cultural da cidade, o que ajuda no encaminhamento das ações. Muitos foram fazendo e aprendendo, aprendendo e fazendo, de modo que as atividades oscilaram entre períodos mais ou menos produtivos, com estudantes mais ou menos participativos.

Os grupos passaram a ser abertos, acolhendo não apenas alunos da escola, mas também jovens da comunidade interessados em deles participar, e foram criando autonomia, mesmo que sempre sob seu acompanhamento, passando a utilizar outros turnos e, principalmente, os finais de semana para o desenvolvimento das suas atividades. O trabalho no turno oposto não deu muito certo, pois era difícil manter os alunos na escola em tempo integral sem alimentação. O grupo continuou funcionando, mesmo com a contínua troca de seus componentes, já que os alunos antigos saíam e novos entravam na escola; os antigos podiam continuar, o que não impedia que novos participantes ingressassem, e acabavam por atuar como mantenedores do conhecimento adquirido. São alunos de todos os turnos e com idades que variam entre quinze a cinquenta anos.

Atualmente o grupo conta com vinte e cinco integrantes que se encontram nos finais de semana sob a orientação de outro professor da escola, que também passou a escrever, junto com os alunos, alguns dos textos montados. Houve um período em que a procura pelo grupo era muito grande e, por isso, realizaram uma seleção, cujos critérios passavam pela capacidade vocal e algumas outras habilidades. Mesmo que no início do processo muitos se mostrassem bem empolgados, nem todos permaneciam depois de perceber a seriedade e a dedicação que o trabalho exigiria, então, acabava por acontecer uma seleção natural. Cada participante contribuía de acordo suas habilidades, na produção de cenários, figurinos, adereços ou na produção textual. Foi, inclusive, criado um núcleo de dramaturgia, que agrega os alunos que preferem escrever e passar os textos para que o grupo apresente, o que é bem positivo. Além do mais, segundo o professor: "o que não pode é a arte ficar na gaveta." (Entrevista concedida em 16.11.10).

Ao ser questionado sobre a importância da inserção das atividades teatrais na escola de nível médio, o professor enfatiza que o Teatro transforma positivamente a vida daqueles que vivenciam essa experiência, citando como exemplo um aluno muito tímido e gago, que se encontrou como ator, tornou-se estagiário e, posteriormente, passou a dirigir o grupo. Com o Teatro, os alunos mudam para melhor. Um exemplo de um bom trabalho criado pelo grupo foi quando foi realizada uma apresentação itinerante, desde a entrada da escola, onde se iniciava, passando por vários espaços, até chegar à quadra. Nesta proposta incluíram a dança, a pesquisa de sons, com a utilização de materiais alternativos. Um trabalho que ele considera muito interessante e bonito. A escola recebe também grupos de outras instituições, geralmente nos finais de semana, quando há um intercâmbio, isso é, os grupos da casa abrem os espetáculos com alguma cena de Teatro ou Dança e depois os grupos convidados se apresentam.

Com relação às metodologias e aos fundamentos teóricos utilizados, o professor admite que não existe uma única linha que dê identidade para o grupo. Depende do momento e das pessoas que participam de cada trabalho. Cita Boal e Brecht como referências em algumas atividades e relata ainda que quando ele próprio escrevia as peças, os personagens eram criados a partir do perfil dos alunos que os interpretavam e dependia da quantidade e do interesse dos integrantes no

grupo. Os temas dos trabalhos são propostos na própria oficina, na qual há uma discussão a fim de encontrarem um consenso sobre qual proposta será desenvolvida, nem sempre sendo tratados temas históricos, podendo ocorrer de os espetáculos se desenvolverem sobre outras temáticas de interesse do grupo.

Além do auditório, onde acontecem ensaios e apresentações, existe na escola um sala de Teatro na qual são guardados os materiais dos grupos: figurinos, cenários e adereços. Algumas vezes os próprios professores pagam uma pessoa para arrumar e limpar o local, pois na correria das apresentações nem sempre os alunos têm o devido cuidado com o material, principalmente quando é grande o número de envolvidos. Em outros momentos, as apresentações que são realizadas fora da escola, como em escolas particulares ou no interior do Estado, podem render alguma verba que é revertida para a manutenção do espaço e produção de novos trabalhos. Outras vezes é o grupo que arca com os custos e, para tanto, são recolhidas doações, das quais participa voluntariamente também a comunidade escolar, como a direção e a coordenação. Quando das apresentações em outros lugares, a escola entrega um atestado aos alunos que exercem atividades profissionais regulares, para que eles possam apresentá-lo em seus locais de trabalho.

Para o professor, o mais significativo é perceber o crescimento e desenvolvimento das ações teatrais, além da satisfação em ver que alguns dos ex-alunos se tornaram atores, trabalham com Teatro-empresa ou adentraram na universidade para cursar licenciatura em Teatro, após a conclusão do ensino médio. Aliás, não só no curso de Teatro é possível encontrar ex-alunos do colégio, pois, ainda segundo sua opinião, é grande a aprovação nos vestibulares, inclusive da UFBA, em diversas áreas, pelo fato de que o Teatro não limita, ao contrário, ele estimula o crescimento dos alunos e isso favorece a todos. Ainda informa que muitos são os que voltam e contribuem ou trazem mais jovens interessados em participar.

Além dos grupos, os projetos interdisciplinares para os terceiros anos do ensino médio que têm o Teatro como culminância tornaram-se recorrentes. Tudo começou na disciplina de História, no horário noturno, como explicitado no início da entrevista, mas o projeto foi ganhando adesão de outros professores até se

transformar em um grande trabalho conjunto. Nem sempre todos participam, podendo haver mais ou menos disciplinas envolvidas a cada ano, quando é sempre escolhida uma temática diferente.

No momento de visita à escola tinham acabado de acontecer apresentações teatrais cujas temáticas eram os grandes musicais. Cada uma das sete turmas de terceiro ano ficou responsável por um musical, que foram os seguintes: *Cats*, *Salimbancos*, *Ópera do Malandro*, *O Fantasma da Ópera*, *Evita*, *Hair* e *Orfeu da Conceição*. O projeto contou com a participação ativa dos estudantes, que se encontraram fora do horário escolar para ensaiar e produzir as peças apresentadas para os professores e colegas da escola, como atividade avaliativa da unidade para as nove disciplinas envolvidas.

Ao ouvir e observar o relato sobre essas atividades percebo ser importante ressaltar o papel do Teatro enquanto mobilizador do processo de ensino-aprendizagem em diferentes matérias do currículo médio e como elas podem se aglutinar numa grande atividade interdisciplinar que mobiliza a escola. Os alunos se empenham arduamente nas produções, principalmente no que diz respeito aos cenários, adereços e figurinos; fazem adaptação dos textos e ensaiam, desafiando suas capacidades para interpretar os personagens para os quais foram designados. As salas se unem em torno de um projeto comum, a produção de uma peça teatral. Um trabalho que evidencia a pluralidade de temas passíveis de serem abordados pelo Teatro e a diversidade de modos de organização das atividades teatrais no ambiente escolar, visão que abre um amplo leque de possibilidades para as atividades interdisciplinares, com destaque para o trabalho coletivo, no qual os alunos abraçam uma proposta e podem desenvolvê-la com certa liberdade criativa.

O empenho e dedicação a esta atividade promove um enorme aprendizado, de acordo com o professor de História, que tem constatado tal fato não apenas pelo contato direto com os alunos quando da realização do projeto, mas principalmente pela leitura dos relatórios sobre a realização da atividade. Segundo ele, chega a ser emocionante ler as narrativas que, em geral, destacam a união entre os alunos e a integração da turma. Eles entendem que é um trabalho em grupo, que precisa da participação de todos, especialmente nos ensaios, para que tudo dê certo. Um aprendizado como este é levado para o mundo do trabalho, para além das fronteiras

escolares. "O Teatro é um trabalho basicamente de equipe e se você não sabe trabalhar em grupo possivelmente você não vai conseguir se sair muito bem." (Entrevista concedida em 16.11.10).

Alguns dos estudantes envolvidos no processo reforçam a ideia acima ao relatarem o quão gratificante foi poder superar os problemas de comunicação dentro e fora da sala de aula, pois este foi um trabalho que possibilitou a união de todos os terceiros anos. Não havia a competitividade no sentido de uma sala querer ser melhor do que a outra, os espaços e materiais eram partilhados de modo a facilitar que todas as turmas pudessem executar a tarefa solicitada. Com isso, os estudantes se perceberam de modo diferenciado, mais capazes e participativos. Os alunos envolvidos acreditam ainda que houve uma melhora acerca da visão que os professores e gestores tinham sobre os terceiros anos, apesar de, no início, ter havido apreensão sobre se eles seriam capazes de concluir o trabalho. A desconfiança se transformou em confiança e credibilidade, conforme relato de um dos estudantes:

Outra parte interessante que, particularmente na minha sala, os professores estavam todos sentados na frente você percebia de cima os olhares deles e quando eles viam a peça passando de maneira correta o alívio era tanto deles quanto nosso. E depois isso se refletia na nota, porque muitos deram a nota máxima. Não pelo lado emocional, mas pelo lado racional pelo trabalho, pelo empenho e também pela estrutura que eles viram que nós construímos para a peça. (Entrevista concedida em 16.11.2010).

Ao questionar os alunos entrevistados sobre o desafio e a experiência de estar em um palco atuando, um deles relatou que a sensação é similar à de um professor, passando conhecimento para as outras turmas. Outro estudante, também presente na entrevista, destacou a revelação de alguns colegas enquanto intérpretes, habilidade ignorada até então. Alguns apreciam tanto a experiência, que passam a se interessar pelo Teatro de forma mais séria, até mesmo como uma possível atividade profissional. Foi comentado, com espanto, que a plateia até chorava em alguns momentos das apresentações; em outros, eram as canções, não tão conhecidas, que mais se destacaram; a beleza das histórias também foi apontada por ter chamado a atenção da audiência.

Um dos estudantes destaca a união entre Arte e História, ao relatar sua responsabilidade de apresentar fatos importantes ocorridos no período da peça, enfatizando que, segundo ele, todo conhecimento pode ser transmitido por meio da Arte, o que torna o aprendizado mais dinâmico e agradável. Além do mais, considera que “este é um conhecimento que fica para a vida toda.” (Entrevista concedida em 16.11.10). Credito tal afirmação ao fato da situação de ensino-aprendizagem envolvendo o Teatro não estar unicamente relacionada aos aspectos cognitivos do aprendizado. Toda a experiência é marcada também por forte envolvimento emocional dos estudantes, que, assim, se mantêm a ela ligados, mesmo depois do término da atividade. As apresentações podem ser consideradas como fatos marcantes na vida dos estudantes. É relatado também que, pela atividade teatral, podem-se aliar as disciplinas de Arte e Literatura, estimulando a leitura e tornando o aprendizado mais prazeroso.

Durante a entrevista com grupo de estudantes, participantes ativos nos trabalhos recém-apresentados foi dado destaque para outro fato, o de que, quando estão no palco, todos se tornam iguais, independente da origem social. Conforme relatado: “então eu acho que o sonho de igualdade aqui no palco acontece de maneira real apesar de ser fictício.” (Entrevista concedida em 16.11.10). As qualidades e aptidões são afloradas não só para quem está no palco, como também para quem atua nos bastidores, na confecção dos cenários, figurinos, texto ou direção. O que é considerado pelos estudantes um grande aprendizado sobre as artes cênicas e seus elementos, e que leva à valorização do trabalho de outros artistas e não apenas ao trabalho dos atores.

A reflexão sobre o fazer teatral levou os estudantes a revelar um paralelo entre a produção teatral e a cinematográfica, sendo que nesta a maioria das pessoas reconhecem unicamente os intérpretes e seus personagens, sem se dar conta da enorme equipe técnica que participa por trás das câmeras. Com esse aprendizado, os alunos passaram, inclusive, a valorizar o trabalho de artistas brasileiros que atuam internacionalmente, como os diretores Fernando Meireles e Carlos Saldanha.

Na dinâmica da entrevista, pergunto a opinião desses alunos sobre a inserção do ensino do Teatro nas escolas, levando-se em conta que poucas são as que

possuem atividades similares. Suas respostas endossam a necessidade de atividades regulares com todas as linguagens artísticas, pois avaliam que, sem as artes, a escola não teria vida e seria muito monótona. Ao conversar sobre a situação atual do ensino das artes no nível médio e a mobilização para sua efetiva implantação, todos se mostraram favoráveis e desejosos de que o máximo de escolas possíveis possam vivenciar as atividades criativas envolvendo as artes e os demais conteúdos do currículo.

O professor, ao reconhecer que o aprendizado pode se dar por meio da apreciação de obras que lidam com os temas que estão sendo estudados nas diferentes séries do ensino médio, conta que, por isso, estimula a ida ao Teatro, cinema, exposições e a leitura de livros que tratem de assuntos correlatos, pois rendem boas discussões em sala de aula. Diz ainda o professor que solicita a redação e entrega de resenhas críticas das obras visitadas, com o estímulo de pontuação extra, contribuindo para a nota final da unidade. Em outras turmas, ou unidades, trabalhos como recitais dramáticos de letras de música e poesia também são recursos didáticos que unem as artes e os conteúdos de outras disciplinas.

O Teatro Vila Velha mais uma vez surge como um bom parceiro ao disponibilizar, com certa frequência, ingressos para que os alunos possam ir assistir suas encenações, que geram debates, trabalhos e estudos em diversas disciplinas. Também o grupo de Teatro da escola aparece como referência, pois suas apresentações acontecem aos finais de semana e são abertas para toda a comunidade. O senso crítico dos alunos do terceiro ano que participam das montagens interdisciplinares logo transparece ao constatarem que nem todas as peças do grupo têm atuações comprometidas, apesar de reconhecerem a criatividade e inovação de alguns dos trabalhos apresentados. Porém, acreditam que o apoio e incentivo por parte dos professores pode fazer muita diferença no resultado final, interferindo positivamente na qualidade das apresentações. Se os alunos não forem motivados, nem a produção e nem a apreciação artística alcançam os resultados esperados.

O professor justifica a necessidade constante de gerar estímulo junto aos alunos, devido ao grande desinteresse geral deles para com os estudos. Alguns estudantes procuram a escola para ter alimentação ou transporte barateados, e

muitos deles encontram sérias dificuldades em acompanhar as aulas, especialmente das disciplinas consideradas mais difíceis. Muitos passam por várias tentativas até conseguirem adentrar em um curso superior e, nesse sentido, o Teatro pode ajudar muito, pois, por trás das peças, existe também um grande trabalho de pesquisa, o que facilita o aprendizado. As atividades teatrais na escola possibilitaram também o fortalecimento do grêmio escolar, que não tinha muita adesão, mas que se fortaleceu a partir da compreensão da necessidade de trabalharem juntos, professores e alunos, para a construção de uma escola melhor.

Uma característica apontada como facilitadora para as realizações das atividades teatrais diz respeito ao espaço, pois a escola possui uma sala, chamada de *Céu*, para ensaios e aulas de Teatro, Dança e Capoeira, e um grande auditório, com duzentos e setenta lugares. Algumas cadeiras estão quebradas, o que abaixa para duzentos e trinta a capacidade total do espaço, mas ainda assim pode abrigar várias turmas ao mesmo tempo quando das apresentações. A acústica do auditório não é considerada muito boa e já foi solicitado algum apoio à SEC para melhorar as condições do espaço, mas isso ainda não aconteceu. Apesar do grupo e dos trabalhos serem reconhecidos, razão pela qual são constantemente convidados a se apresentar em outras escolas e em eventos da Secretaria de Educação, não existe qualquer apoio institucional para a realização das atividades teatrais.

Ainda consideram que são muitas as necessidades para se melhorar as condições do espaço de apresentação dos trabalhos, como microfones, caixas de som, cortinas, coxias, espelho nos camarins e outros materiais técnicos para se equipar o auditório. Até mesmo dentro da própria escola há, por vezes, falta de apoio. Por exemplo, quando uma professora voluntariamente se habilitou para, em conjunto com seus alunos, pintar todo o fundo do palco de preto, houve reclamação da diretoria e de outros professores, uma vez que o espaço era utilizado para outros eventos e não apenas para a apresentação das peças de Teatro. Com isso, fica evidente que apesar de suas características positivas, ainda existe preconceito e desconsideração com relação ao Teatro e suas especificidades. Importante observar, no entanto, que, em contrapartida, existe apoio de professores e da comunidade, que contribuem para a aquisição de materiais ou na obtenção de transporte para algumas das atividades de apreciação teatral. São parceiros solidários.

A falta de um professor de Teatro é também sentida, pois, ao contrário do que acontece na rede municipal de ensino na cidade de Salvador, a rede estadual não abre concursos específicos, o que dificulta a contratação de professores qualificados e a promoção de aulas de Teatro em muitas escolas. A ausência só é compensada quando da realização de estágios curriculares ou da colaboração voluntária nas questões de voz, corpo e dramaturgia. Uma curiosidade despertada foi com relação à carga horária dos professores que contribuem efetivamente tanto no grupo de Teatro como nas atividades interdisciplinares. Não há, nesses casos, qualquer alteração oficial na contagem da carga horária e nem são contadas como horas extras o tempo de permanência na escola em outros turno ou nos finais de semana para a orientação e apoio às atividades teatrais. O professor de História, por exemplo, maior responsável pela inserção do Teatro na escola, conforme já indicado, e que acumula a sala de aula e a vice-direção, conta que há muitos anos vem fazendo o acompanhamento das atividades e muitas foram as vezes em que trouxe seus filhos nos finais de semana à escola, tornando-os os primeiros espectadores e, por vezes, também colaboradores. Já foram, inclusive, apresentados projetos que justificariam o seu enquadramento nessas atividades, sem, contudo, haver liberação do setor de programação de carga horária da Secretaria de Educação. A coordenação de projetos é restrita aos programas federais, o que não engloba aquele tipo de projeto teatral.

Um problema que pode ser levantado a partir da experiência do Colégio Costa e Silva, e ponto-chave desta pesquisa, diz respeito ao trabalho dentro e fora da sala de aula. Para a realização das montagens cênicas, somente duas horas-aula por semana não são suficientes, é preciso muito mais tempo e dedicação, conforme evidenciam os relatos em ambas as escolas apresentadas até aqui. Contudo, é dúvida a distribuição da carga horária de um professor de Teatro nessa situação. Com pelo menos sete turmas (em geral quatorze) para ele coordenar os trabalhos criativos e diferenciados em cada uma delas, pode ocorrer comprometimento da qualidade. Deste ponto de vista, talvez esta seja uma das dificuldades para a inserção do Teatro na grade curricular sob a responsabilidade de um único professor, pela dificuldade em computar o trabalho extraclasse. Um risco é o trabalho extra ser considerado como espontâneo, compartilhando a ideia do senso comum de que o magistério é vocação e dedicação, na qual se trabalha unicamente

por amor, o que justificaria, inclusive, os baixos salários oferecidos à categoria como um todo.

Existe uma peculiaridade no trabalho desenvolvido no Colégio Presidente Costa e Silva. É que nele tudo começou nas aulas de História em turmas do noturno e foi se expandindo, chegando ao matutino e ao vespertino, graças ao apoio e adesão de professores de outras disciplinas. Cabe destacar ainda, nesta experiência, que referências como a de Boal, dramaturgo brasileiro, e do dramaturgo alemão Brecht são importantes, mesmo que não apareçam em uma prática efetiva dentro das linhas do fazer teatral, já que não foram citadas experiências baseadas na peça didática, nem nas propostas com o arsenal do Teatro do Oprimido. As referências citadas apontam para uma proposta teatral que não valoriza unicamente as propostas tradicionais, dando reconhecimento a outros modos e concepções do processo criativo em Teatro. Importante também é o reconhecimento do Teatro enquanto trabalho coletivo que exige um bom trabalho de pesquisa e reflexão, o que extrapola a simples montagem escolar.

Escola 3

A experiência do Colégio Raphael Serravalle foi escolhida para compor este panorama das práticas teatrais no nível médio por ter sido o único colégio a receber o programa federal *Ensino Médio Inovador* que ainda não está totalmente implantado, mas que já contempla as aulas de Teatro. Localizado no bairro da Pituba, esse colégio foi construído em meados da década de 1970, atualmente considerado modelo na cidade de Salvador.

Inspirado na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - e em modelo aplicado também em outras unidades de ensino que desenvolviam propostas de trabalho com grupos de Teatro, como o Colégio Manoel Novaes - houve, durante certo período no colégio, uma significativa experiência com oficinas que funcionavam para os alunos do nível médio no modelo extraclasse, no noturno e no período intermediário entre os turnos regulares. Isso ocorreu até o ano de 2009, quando, junto com a mudança na matriz curricular para o ensino médio no Estado da

Bahia, foi coibido o funcionamento de qualquer oficina ou projeto extraclasse conduzido por professores de escolas da rede pública estadual.

A professora de Arte-Teatro do Colégio Serravalle é formada em Educação Artística, habilitação em Música, mas fez cursos de Teatro na adolescência e concluiu o curso de especialização no ensino da Arte-Teatro, em 1997/98. O referido curso foi promovido pelo Instituto Anísio Teixeira, que já foi um grande centro de aperfeiçoamento para professores da rede estadual. Na época, ela atuava na vice-direção da escola, na sala de aula e nos projetos, como professora de Teatro. Recentemente, concluiu o Mestrado em Artes Cênicas, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia.

As oficinas de Teatro, propostas por meio de projeto socioeducativo, duraram aproximadamente nove anos, acolhendo alunos do matutino, vespertino e noturno. As turmas tinham em média quarenta alunos e as aulas aconteciam em encontros de quatro horas semanais. Em parceria com a UFBA recebia estagiários de licenciatura em Teatro, que chegavam com diferentes propostas de trabalho, fato que até gerou alguns problemas, uma vez nem todos tinham, segundo a opinião da professora, aptidão para a sala de aula. O professor precisa, antes de tudo, ser um bom mediador, pois nem sempre é fácil lidar com os contratempos e dificuldades encontradas na escola. Nos dizeres da professora entrevistada, educação atualmente é isso: “ame-a ou deixe-a!” (Entrevista realizada em 28/06/2011).

Nas oficinas era utilizada uma multiplicidade de metodologias, como os jogos de Spolin, os exercícios de Boal e pré-textos para os dramas, a depender das necessidades da turma, com cada grupo criando coletivamente seu trabalho, geralmente a partir da improvisação. Os temas desenvolvidos eram sugeridos pelos alunos e pelo professor/estagiário e a escolha se dava por votação; também ocorria uma junção, o que podia resultar em uma colagem cênica. Propostas envolvendo Brecht já foram cogitadas, mas a professora avalia que seria preciso uma estrutura melhor para o trabalho com as peças didáticas. Algumas vezes eram sugeridos como tema os livros indicados para o vestibular ou conteúdos didáticos de outras disciplinas. Por intermédio de planejamento e execução de ações conjuntas com alguns professores já aconteceram atividades interdisciplinares, tais como leituras de textos e encenação de poemas ou contos.

O grupo todo assumia a produção dos trabalhos, sob a supervisão do professor/estagiário, que seguia as etapas de sensibilização, integração, preparação corporal e vocal, improvisações, construção de roteiro, definição de figurinos, cenários e sonoplastia, ensaios e estreia. As cenas ou montagens eram apresentadas em mostras no final do ano e, por vezes, aconteciam apresentações fora da escola, quando o grupo recebia algum apoio como transporte e merenda.

Devido a razões aqui já apresentadas, este trabalho foi interrompido, porém, em 2010 se deu a implantação do programa *Ensino Médio Inovador*. É a coordenação da escola que faz seleção para as vinte vagas oferecidas em cada uma das oficinas, como de Língua Portuguesa, História, Pintura, dentre outras. Entretanto, segundo a professora, a oficina de Teatro é um pouco discriminada no projeto, pois não há uma compreensão sobre as suas necessidades específicas, além de haver um certo estranhamento pelas roupas e comportamentos diferenciados.

Os grupos do projeto *Ensino Médio Inovador* tem o horário similar à sala de aula regular, são duas horas-aula por semana. Com isso, são necessários cinco grupos de trabalho para as 10 horas de dedicação ao projeto e a professora tem que completar a sua carga horária com aulas de Arte no ensino médio regular e ainda com algumas aulas de Filosofia, mesmo que não seja esta a sua formação. O grande incentivo para os alunos é o almoço fornecido pela projeto, pois se acredita que, se não houvesse, ocorreria muita evasão, que, por sinal, ainda é muito grande no noturno.

A partir de 2012, a escola passou a acolher também o projeto Pibid-Teatro,⁸⁸ no qual a professora regente atua como supervisora dos licenciandos bolsistas oriundos da graduação em licenciatura da Escola de Teatro da UFBA, cujo funcionamento se dá tanto na sala de aula, dentro da disciplina Arte, como nas oficinas do projeto *Ensino Médio Inovador*. As oficinas são oferecidas de modo a dar aos estudantes a possibilidade de flexibilizar uma parte de seu currículo, por poder escolher em qual atividade complementar se engajarão.

88.O projeto Pibid-Teatro, cujas características de base foram apresentadas aqui anteriormente, será melhor abordado quando da apresentação da próxima e última escola. Ele foi transferido para o Colégio Raphael Serravalle em seu terceiro ano de funcionamento.

Além das aulas de Teatro, os alunos são frequentemente convidados para assistir a espetáculos teatrais em cartaz na cidade, mas encontram dificuldade com transporte e horários impróprios (noturno) para adolescentes muito jovens. A escola procura manter parcerias com grupos que se apresentam na escola, como os da Petrobrás, Colégio Militar, Polícia e Detran, dentre outros. Assim, já foram apresentadas peças com temáticas variadas, na maioria comédias, falando sobre a dengue, DSTs ou educação para o trânsito. Dois exemplos de montagens que a escola recebeu foram *Romeu e Julieta* e *Dom Quixote*. Alguns professores retomam os temas em suas aulas e incentivam a escrita crítica sobre os mesmos, porém, de acordo com a professora de Teatro, as apresentações acontecem para várias turmas e não são divulgadas com antecedência, o que dificulta a elaboração de trabalhos voltados para a recepção teatral.

Dentre as principais dificuldades relacionadas pela professora para o bom desenvolvimento do *Ensino Médio Inovador* na escola são apontadas questões de tempo e espaço. As aulas deveriam ter uma maior duração e maior também deveria ser o período destinado ao professor para planejamento das atividades. Por isso, falta tempo para professores poderem interagir melhor com os professores das outras disciplinas e até os alunos reclamam do curto prazo para dar conta de todas as atividades.

Outro aspecto que afeta de modo negativo o andamento das aulas é a do espaço. O auditório é o único local destinado às ações teatrais, sejam as aulas ou as apresentações, e também é o mesmo espaço utilizado para vários eventos realizados na escola e para atividades de outras disciplinas, por conta disso as aulas de Teatro são suspensas com certa frequência para que as outras atividades possam se realizar. É possível afirmar que falta um lugar para que as aulas pudessem acontecer sem interferências, para garantir a continuidade e qualidade dos trabalhos, e que, por vezes, falta também motivação, diante do desgaste e da ausência de perspectivas na vida funcional para o professor da rede pública.

Segundo a professora, poderia haver um maior apoio institucional para as práticas teatrais na escola por meio do fornecimento de transporte para os espetáculos da cidade, de verbas para figurinos e cenários, permanentes e

eventuais, além de um bom acervo de livros e outras mídias especializadas.⁸⁹ Patrocinar artistas e grupos para apresentar seus trabalhos no horário escolar, inclusive palestras, seria também uma forma de viabilizar o acesso dos alunos ao Teatro e às artes.

Nesta escola, como foi observado anteriormente, a extinção dos chamados Projetos Produtivos ou Socioculturais se deu pouco tempo após a implantação dos programas federais, que estimulam atividades em turno oposto, com o fortalecimento da ideia de uma escola de tempo integral. No caso de projetos como o *Mais Educação* e *Escola Aberta*, conforme constatado no levantamento inicial realizado nas escolas da rede pública estadual, a condução das atividades artísticas pode ficar sob a responsabilidade de estagiários ou até mesmo de voluntários, sem nenhuma formação para ministrar oficinas de teatro para adolescente. Assim, o que difere o projeto *Ensino Médio Inovador* dos demais programas federais é o fato de que a professora efetiva da escola é quem assume as oficinas, ao menos nas aulas de Teatro.

Escola 4

A última escola relatada nesta amostragem de práticas teatrais no ensino médio é o Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes e será apresentado aqui por ser, como as demais, uma escola na qual tem havido uma constante prática teatral e em diferentes formatos, seja no modelo de oficinas em turno oposto ou na sala de aula regular, dentro do projeto Pibid-Teatro.⁹⁰

89.A ausência de boas bibliotecas nas escolas públicas é notadamente um grande problema não só para a área de Teatro, como para as demais disciplinas do currículo.

90.Sou professora de Arte e Teatro nesta escola, desde o ano de sua inauguração, em 1992. A proposta e o desenvolvimento das oficinas de Teatro por mim implantadas foram melhor detalhadas na dissertação de Mestrado intitulada “*Práticas teatrais no ensino médio: dez anos de oficinas de teatro no Colégio Est. Dep. Manoel Novaes*”, defendida no mesmo Programa de Pós-Graduação em Arte Cênicas da Escola de Teatro da UFBA, em 2006. Acredito, inclusive, que esta tese de Doutorado surge como uma necessidade de continuidade da pesquisada iniciada no mestrado, ao buscar investigar o que acontecia em outras escolas, traçando um panorama do ensino do Teatro no ensino médio na cidade de Salvador nos dias de hoje. Na dissertação discorri sobre as etapas de desenvolvimento das oficinas de Teatro, no formato extraclasse, e sobre os desafios encontrados no ambiente escolar para a implantação de aulas de Teatro que valorizassem os conteúdos específicos das artes cênicas.

Localizado no Canela, um bairro central da cidade, o colégio agrega estudantes oriundos de diferentes regiões da cidade e não apresenta um perfil de escola de bairro, por isso sem grande interação com a comunidade na qual está inserida. Foi inaugurado nos primeiros anos da década de 1990 para ser a primeira escola com o curso profissionalizante em Música no nível médio, formando profissionais em diversos instrumentos como piano, violão, trombone, dentre outros, sendo que aulas de iniciação musical também eram oferecidas em forma de oficinas. A escola, em seus primeiros anos de funcionamento, acolhia alunos de todas as séries, da pré-escola ao profissionalizante. Alguns anos depois, ela se definia como uma escola exclusivamente de ensino médio, encerrando as turmas dos demais níveis de ensino. As aulas de Teatro começaram nas séries regulares no diurno; posteriormente, foi pensado em se formar um grupo de Teatro com os alunos mais interessados, já que na sala de aula regular da disciplina Educação Artística não havia um envolvimento e comprometimento com os trabalhos como seria desejado. Em 1996, foi, então, proposto um projeto para as aulas de Teatro no formato de oficinas de iniciação teatral em turno oposto ao que os alunos cursavam as demais disciplinas do currículo.

A implantação dessas oficinas contempla uma expectativa minha. Influenciada pelas ideias difundidas no curso de especialização em Arte Educação, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, e pela participação nos encontros e oficinas promovidos pela Aaesp, buscava trilhar uma linha do ensino das artes diferente da polivalência dominante até então e que favorecesse às especificidades de cada uma das linguagens artísticas, fazendo prevalecer a formação do professor, no meu caso, Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas.⁹¹ A oficina em turno oposto seria o mais próximo do modelo da Escola Parque da Bahia, tido como ideal por permitir o estudo e a criação teatral mais aprofundados do que na sala de aula regular. As vantagens de tal formato seriam: a inscrição de alunos interessados em Teatro, a utilização de uma

91. Formei-me em 1985, no curso de Educação Artística, com licenciatura plena em Artes Cênicas. No ano seguinte ingressei na rede estadual de São Paulo como professora de Educação Artística, na qual lecionei até o início da década de 1990, quando me mudei para Salvador, adentrando na rede estadual baiana em 1992, após aprovação em concurso público, também a para a disciplina Educação Artística. No ensino médio, cursei o magistério, antigo curso normal, razão pela qual mesmo antes de ingressar como professora de Educação Artística, eu já ministrava aulas como professora substituta nas séries primárias da rede estadual paulista. Foi na segunda metade da década de 1980, quando cursei a especialização na ECA/USP, que participei dos encontros e oficinas promovidas pela Aaesp.

sala própria adequada às aulas e uma carga horária maior do que duas horas-aula semanais, pontos importantes que favoreceriam a experiência e a prática teatral.

No começo, os grupos eram divididos por série, mas logo se percebeu que agregar os estudantes em turmas multisseriadas propiciaria melhor andamento das aulas, cujo fundamento legal se encontrava no Artigo 24, item IV, da LDB nº 9.394/96: "poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de língua estrangeira, artes ou outros componentes curriculares". Alunos novos ou antigos nas oficinas e com diferentes graus de conhecimento teatral frequentavam os grupos sempre buscando o entrosamento entre eles, uma vez que os mais antigos poderiam acolher e auxiliar os que estavam chegando.

Nem sempre as montagens finais para apresentação na escola foram importantes, mas com o passar do tempo elas passaram a ser uma característica dos grupos, especialmente pela demanda de seus participantes e pela cobrança da comunidade escolar com relação aos resultados das oficinas. Para o professor, estar afastado da sua carga horária de sala de aula para dedicação aos projetos socioeducativos - como eram chamadas as propostas de aulas em turno oposto - era, por vezes, uma situação que causava certo estranhamento em alguns outros professores, que, equivocadamente, acreditavam ser esse um trabalho mais fácil e cuja assiduidade não era acompanhada tão de perto pelos gestores. Os alunos sofriam igualmente uma cobrança por parte dos colegas, que eram curiosos com relação às aulas de Teatro e ansiosos para assistir ao resultado dos trabalhos. A maturidade dos estudantes do ensino médio, que já compreendiam as produções cênicas enquanto formas de criação e apreciação artística, também fortaleceu a ideia da importância das cenas ou pequenas peças para apresentação, uma vez que muitos estudantes já se inscreviam nas oficinas de Teatro com esse objetivo em mente. Todo o processo de trabalho era calcado em jogos e improvisações, conforme melhor detalhado na dissertação de Mestrado, como já mencionado; todavia, inicialmente a ausência de um objetivo para além das dinâmicas e processos criativos, acabava por criar um sentimento de caminho inacabado, inconcluso.

As apresentações regulares passaram a acontecer uma ou duas vezes por ano, ao final de cada semestre, o que ajudava a dar visibilidade ao projeto intitulado de *O Teatro na Escola*, facilitando a conquista de espaços, materiais e serviam como estímulo para que cada vez mais alunos participassem das oficinas. Devido à grande procura e por razões burocráticas, as aulas eram destinadas apenas aos alunos do colégio e poucas foram as vezes em que alunos de fora participaram. Essa era uma preocupação que se justificava pelo controle da assiduidade dos integrantes das oficinas, que tinham certo acompanhamento com relação às notas e frequência nas aulas regulares.

Evidentemente, nem sempre foi fácil manter o trabalho, pois muitas foram as adversidades enfrentadas para que as aulas acontecessem regularmente e em um ambiente propício à criação artística. Uma das maiores dificuldades se deu com relação ao espaço para a realização das oficinas. Devido ao barulho causado pelas atividades e às roupas diferenciadas para a prática dos jogos e exercícios, as aulas iam acontecendo pelos lugares ainda inexplorados da escola, mas que, ao ganhar visibilidade, acabavam por ser incorporados pela escola para outros setores de trabalho. Foi assim com a sala de Vídeo, sala de Artes Visuais e a Secretaria da escola, todos espaços inicialmente utilizados pelos grupos de Teatro. Houve um momento em que até mesmo o corredor do terceiro andar, destinado ao curso de Música, foi utilizado para aulas e ensaios. Outro espaço sem uso foi descoberto no subsolo externo e acabou por se transformar definitivamente na Sala de Teatro, facilitando o desenvolvimento das aulas e ensaios, apesar do forte odor que atinge o local quando permanece fechado por muito tempo.⁹²

Muitas foram as montagens cênicas ao longo dos treze anos de funcionamento das oficinas. A procura sempre foi por temáticas voltadas para o público juvenil, uma vez que o público-alvo de todo o projeto eram os estudantes do colégio. Os jogos e improvisações eram a base de todo trabalho de construção dos textos, cenas e personagens das montagens apresentadas, em sua maioria criações dos próprios grupos sob minha coordenação, enquanto professora de Teatro que

92. Para melhor contextualizar o referido ambiente escolar, faz-se saber que, antes de ser uma escola, o prédio abrigava o Hospital Geral do Estado; a Sala de Teatro foi algumas vezes considerada assustadora, uma vez que se suspeitava que ali funcionava o necrotério do antigo hospital. Até hoje, por vezes, estudantes ou estagiários resistem à utilização da mesma. Tal ambiente foi especialmente favorável quando da apresentação do texto *A Intrusa*, de Strindberg, o que conferiu uma atmosfera de suspense ampliado à proposta estética da montagem.

também participava dos processos criativos, em geral como dramaturgista, e orientando a concepção de figurinos e trilhas sonoras. Por ser uma escola pública na qual inexistiam verbas destinadas para as produções das oficinas, tudo era simples e, em alguns semestres, os custos rateados entre todos. Os elementos basilares dos trabalhos eram as trilhas, figurinos, dramaturgia e interpretação, pois a ideia era fugir do conceito das grandes produções em geral levadas a cabo nas escolas particulares. Com isso, evitava-se o naturalismo/realismo e os trabalhos realizados eram baseados em concepções contemporâneas de estética teatral, com as quais eram mais afinados, particularmente os influenciados pelas ideias do encenador inglês Peter Brook.⁹³

Os participantes se engajavam em todas as etapas de criação dos elementos teatrais em cada montagem. Com isso, cada trabalho era fortemente influenciado pelos componentes dos grupos no momento de sua criação. Apesar de não estar em voga desde o princípio, o conceito de processo colaborativo bem se aplicava a essas produções. O que nem sempre era fácil e simples. Alguns dos grupos que se formavam nas oficinas eram mais interessados e participativos do que outros e, em muitos momentos, nem os próprios alunos acreditavam que seriam capazes de criar e apresentar algo. Talvez, exatamente pelo descrédito e pela baixa autoestima, as apresentações, mesmo que fossem de colagens cênicas ou pequenas cenas, eram muito importantes, pois a seriedade e nível de exigência das repetições garantia a boa qualidade das exhibições. Os espetáculos recebiam muitos aplausos e elogios, o que favorecia o reconhecimento de aptidões e capacidades dos alunos, antes pouco crentes em si mesmos e no contexto no qual estavam inseridos.

Havia de minha parte uma preocupação em criar nas aulas um ambiente cooperativo que facilitasse a liberdade de criação e estimulasse a participação de todos, pois, mesmo que cada aluno contribuísse na medida de sua disposição e habilidade, todos eram importantes, sem distinções entre novatos e antigos, personagens grandes ou pequenos na trama, idade outra distinção qualquer. A

93. Peter Brook (1925-) é um renomado encenador inglês, cujas concepções teatrais descritas em seus livros e artigos, como *Ponto de mudança: quarenta anos de experiências teatrais - 1946-1987* (1994), *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro* (2002) e *Da liberdade fácil à liberdade difícil* (2002), difundidas inclusive nos grupos de estudos teatrais, fundamentaram algumas proposições contemporâneas do fazer teatral desenvolvidas no projeto escolar, conforme explicitado em Andrade (2006).

frequência, interesse e participação era um dever de todos e estes critérios eram os mais utilizados quando das avaliações nas rodas de conversa.

Mesmo quando da encenação de peças de Gil Vicente, Shakespeare ou de outros autores, os jogos e improvisações eram utilizados para se chegar à compreensão das mesmas e para a criação de cenas e de personagens relacionados ao texto. Eram, de fato, essas atividades que mostravam os caminhos a seguir nas adaptações que procuravam ser fieis ao autor, ao mesmo tempo em que propunham uma atualização juvenil na linguagem e encenação. Muitos eram os jogos, a depender dos objetivos e conteúdos para cada grupo, que podiam variar bastante, tanto com relação à maturidade, ao grau de iniciação teatral ou a outras características que auxiliavam na configuração de um perfil de cada grupo. Com isso, costumo dizer que muitos são os teatros passíveis de adentrar no ambiente escolar. Spolin, Reverbel e Boal,⁹⁴ dentre outros, se consolidaram como uma base sólida sobre a qual outras propostas teatrais eram desenvolvidas.

As oficinas aconteciam em turno oposto para alunos da manhã e da tarde, sendo que os alunos do noturno podiam se inscrever em qualquer um dos turnos. As aulas começavam com a carga horária de seis horas divididas em dois dias da semana. Era sabido, desde o princípio, que com o desenvolvimento do processo de criação das montagens haveria uma intensificação dos ensaios e da carga horária, especialmente com a aproximação das apresentações. Então, os encontros passavam a acontecer quatro vezes por semana e, caso fosse necessário, até mesmo sábados, domingos e feriados eram disponibilizados para que o trabalho ganhasse ritmo, para que todas as cenas estivessem bem estruturadas e para que fossem criados os cenários, figurinos ou adereços necessários. Apesar de muito cansativo, o trabalho era prazeroso, em especial após as bem-sucedidas apresentações, onde todos ficavam felizes: professor, grupo de teatro, professores de outras áreas, alunos e gestores da escola, que prestigiavam as encenações.

Apesar de ser mais trabalhoso o processo, o que mais me agradava enquanto professora-artista e co-criadora dos trabalhos, eram as criações coletivas próprias de cada grupo. O início das aulas destinava-se a apresentação, sondagem dos temas e

94. Viola Spolin (1906-1994), Olga Reverbel (1917-2008) e Augusto Boal (1931-2009) foram os autores referenciais mais utilizados nas atividades de jogos e improvisações nos grupos de Teatro.

habilidades dos seus integrantes; a etapa seguinte era de jogos e exercícios vocais e corporais que os preparava para o palco, mas também continuava a pesquisa sobre o qual seria a proposta cênica que melhor contemplasse o perfil daqueles jovens envolvidos no processo. Uma vez definido os caminhos, começava-se o intenso trabalho de criação de textos, cenas, personagens, figurino, trilha sonora e cenários, caso houvesse. Assim, as aulas iam se tornando mais frequentes, e, ao mesmo tempo, mais motivantes, com o envolvimento de todos até o momento das apresentações, que aconteciam tanto no turno oposto, no horário das aulas de Teatro, como no próprio turno de estudo dos alunos. Aliás, era grande a expectativa para a apresentação no próprio turno de estudo, pois a plateia era formada majoritariamente por colegas de classe e professores, o que proporcionava uma emoção extra às performances. O fato de tudo correr bem garantia o sentimento de satisfação e competência, pelo bom trabalho realizado. Em geral, as reuniões finais de avaliação tendiam a ser muito emotivas pelo término das atividades e pelos laços afetivos que se criavam ao longo do processo de trabalho, mas sempre havia a expectativa de que no semestre seguinte todos estivessem juntos novamente, o que, por circunstâncias diversas, nem sempre era possível.

Apesar das oficinas caminharem bem nessa proposta mais essencialista do ensino do Teatro, os trabalhos interdisciplinares eram difíceis de acontecer, tanto pela questão do turno oposto como pela dificuldade de se encontrar tempo para o planejamento e execução de atividades em comum com as demais disciplinas do currículo. Sugestões eram bem-vindas e o apoio às dramatizações, por parte de integrantes de outras matérias, era constante, tanto que foi criada uma ficha de atendimento interdisciplinar, na qual eram registrados os conteúdos, a disciplina e as orientações fornecidas. A montagem de *Alto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, por exemplo, ocorreu a partir da sugestão de uma professora de Língua Portuguesa. Além do mais, os professores eram sempre orientados a acompanhar as turmas, na ocasião das apresentações, para facilitar o desdobramento de ações, como debates e relatórios da apreciação teatral.

Ao longo do seu período de funcionamento o *Teatro na Escola* recebeu muitos estagiários do curso de licenciatura da Escola de Teatro da UFBA. A maioria se empenhou muito e estava bem motivada, principalmente pelo formato das oficinas e pela seriedade com que os alunos se comprometiam com as montagens,

se bem conduzidos para o trabalho. Com os licenciandos, as produções variavam muito e muitos foram os tipos de Teatro que adentraram no ambiente escolar, via estágio curricular. As propostas variavam desde criação de texto próprio, montagem de texto juvenil, teatro popular, colagem cênica de poesias até trabalhos contemporâneos com participação do público ou do Teatro Fórum, onde a jovem plateia assumia o lugar do personagem oprimido alterando o desfecho da trama.⁹⁵

Naturalmente, existiram problemas diversos. Por exemplo, alguns estagiários reclamavam que o curso de licenciatura era tido como menor, frente aos de bacharelado, o que resultava na falta de motivação para o trabalho escolar. Talvez por tal razão, outros estagiários, apesar de cursarem licenciatura, tinham maior interesse por Interpretação ou Direção e não se sentiam confortáveis naquele contexto educativo. Houve ainda, felizmente poucos casos, em que o estagiário alegava já estar sobrecarregado de atividades, por isso não havia muita disponibilidade para o estágio supervisionado, o que os levava a sugerir que o trabalho nas oficinas exigisse menor envolvimento. Poucos também foram os que constataram, no caminhar do processo, não ter vocação para assumir uma turma de alunos, e os trabalhos, nesses casos, ficavam bem comprometidos, situação que exigia a minha interferência mais direta, enquanto supervisora e professora, para que tudo terminasse a contento. A variação no grau de acompanhamento dos estágios por parte do professor responsável na universidade também tinha uma interferência direta no desenvolvimento e resultado do trabalho com os grupos. Compensando essas ocorrências negativas, muitas foram as contribuições positivas dos licenciandos para os quais foi aberta a possibilidade de estágio nas oficinas de Teatro do Colégio Manoel Novaes.

Conforme enfatizado, os temas e estéticas das montagens cênicas eram sempre voltados para o público juvenil. As apresentações também ocorriam fora do âmbito escolar, como em várias edições do Festival Interescolar de Artes Anísio Teixeira, promovido, anualmente, pelo Colégio Pinto de Carvalho; no projeto *Tomaladacá*, do Teatro Vila Velha; no Cenint e em outros espaços. Com exceção de um único trabalho montado especialmente para um evento nacional da Secretaria de

95. Teatro Fórum é um dos arsenais propostos por Augusto Boal no livro *Teatro do Oprimido e outras poéticas* (1993) para intervenções teatrais com atores e não-atores, práticas difundidas na Escola de Teatro/UFBA pela professora Antonia Pereira.

Educação e Secretaria da Fazenda, voltado para a Educação Fiscal, os demais tinham a comunidade da própria escola como público-alvo principal, em especial, os demais estudantes do ensino médio. Todo o processo era permeado por estudos sobre os gêneros e os elementos teatrais, história do Teatro, teorias ou pesquisas a partir dos temas de interesse dos próprios participantes das oficinas sobre o universo teatral.

A ida ao Teatro era frequentemente estimulada e as peças assistidas possibilitavam ricas discussões sobre o fazer teatral. Um fator positivo é a localização central do colégio, que facilitava o acesso aos principais espaços teatrais da cidade. Tornou-se uma tradição, por exemplo, a visita guiada ao Teatro Castro Alves, ocasião em que eram mostradas as dependências do Teatro, como palco, salas de ensaios, de figurinos e de confecção de cenários. Essa era também a oportunidade para os alunos ouvirem um pouco mais sobre a história do teatro baiano, já que nos livros raramente se encontram referências às produções locais.

Um ponto de fortalecimento da proposta era a criação de grupos para cada turno, que se formavam com os participantes das oficinas. Apesar do rodízio constante de alunos, muitos permaneciam nos grupos durante os três anos de ensino médio e, quando podiam, continuavam por mais algum tempo, pela identificação positiva que tinham com o trabalho. A seleção para entrada nos grupos era evitada ao máximo e só acontecia quando o número de inscritos que compareciam nas primeiras aulas ultrapassasse oitenta alunos. Neste caso, eram formados dois grupos iniciais, que, com o decorrer das aulas acabavam por se fundir em um único trabalho final.

Apesar dos longos anos de existência, dois fatores contribuíram para a extinção do projeto *O Teatro na Escola*. Em primeiro lugar, a publicação de uma portaria da Secretaria de Educação recrutando a volta de todos os professores para a sala de aula regular, finalizando a possibilidade de projetos socioeducativos nas unidades da rede. Em segundo, a mudança na direção da escola que, ao contrário da gestão anterior, já não se mostrava tão interessada na manutenção das oficinas. Neste período, é de se anotar, teve início o projeto Pibid-Teatro na Escola de Teatro da UFBA, dando-se, assim, a passagem dos trabalhos em formato de oficina de Teatro para as atividades teatrais no horário regular, como componente curricular da

disciplina Arte, segundo as orientações e parâmetros oficiais, e tendo a recepção teatral como objeto e objetivo principal do projeto.

O referido projeto permaneceu na escola por dois anos e meio, entre 2010 e meados de 2012, inicialmente com oito estagiários bolsistas, passando para seis estagiários no terceiro ano de funcionamento do projeto na escola. Na condição de professora de Arte-Teatro efetiva na rede estadual, atuei como supervisora e intermediadora na iniciação dos jovens bolsistas, futuros professores, para o trabalho na sala de aula, período este que me permitiu elaborar uma comparação entre os dois formatos: na sala de aula regular da disciplina Arte e no formato oficinas em turno oposto.

Os estagiários, em duplas, assumiam duas turmas de ensino médio, intercalando as ocupações de estagiário regente e de estagiário assistente-observador. Cada dupla dialogava sobre as turmas acolhidas acerca das observações referentes ao alcance dos objetivos, das metodologias utilizadas, do perfil de cada turma e sobre a adequação entre conteúdos e objetivos planejados. Semanalmente eram realizados encontros com todo o grupo para que houvesse uma troca de experiências coletivas, nos quais se dava o planejamento das ações do projeto e também eram passados os informes sobre o funcionamento da escola. Reuniões gerais, com todos os bolsistas e supervisores de todas as escolas, aconteciam mensalmente; os supervisores tinham seus próprios encontros para tratar dos assuntos pertinentes à práxis pedagógica em Teatro na sala de aula.

Ainda que com algumas dificuldades, as turmas selecionadas acolheram bem o projeto, conseguindo um envolvimento que permitia os estudos teóricos e práticos em Teatro, com suas especificidades. Mais uma vez, os jogos e improvisações eram os recursos mais utilizados como conteúdo e como metodologia. No primeiro ano, houve uma mostra cênica que contemplava a proposta do projeto de trabalhar com recepção teatral na escola, uma vez que as apresentações geravam discussões acerca do conteúdo e processos de criação das mesmas. Já no segundo, o excesso de paralisações e feriados afetou um pouco a continuidade e ritmos dos trabalhos.

Uma greve de cento e quinze dias interrompeu os trabalhos no seu terceiro ano de funcionamento, quando o colégio deixou o projeto.⁹⁶

Ao contrastar o trabalho nos dois formatos, sala de aula regular e oficinas em turno oposto, alguns pontos merecem ser observados, dentre eles, o mais notório, que é o número de alunos por sala e o diferente grau de interesse nas atividades. Por vezes, uma grande turma envolvida no processo é mais gratificante do que uma turma pequena que não abraça as propostas ou traz muitos questionamentos e empecilhos para que as aulas transcorram a contento. Neste ponto, por ser uma turma com alunos que se inscrevem por vontade e interesses próprios, as oficinas podem proporcionar maior aprofundamento nos conteúdos teatrais e maior envolvimento da turma nas ações propostas.

É de se considerar que, ao se relacionar brincadeira e representação, atividade dramática e jogo, um ponto de fundamental importância - e primeira característica da atividade lúdica - é o que se refere à liberdade de participação, que, por si só, já suscita uma série de questionamentos referentes à obrigatoriedade do ensino do Teatro no nível médio da escola formal. Isso justifica o fato de, por vezes, ser difícil o trabalho com Teatro como disciplina regular, por romper, de antemão, o pacto da livre iniciativa que as oficinas conseguem manter, uma vez que só se inscrevem os alunos interessados.

Segundo Roger Callois, em *Les Jeux et les Hommes*, as atividades dramáticas, desde as mais regradas voltadas para a apresentação (como no jogo teatral) até as mais livres, que se sustentam unicamente pelo prazer da brincadeira e da interpretação (como no jogo dramático), têm como característica fundamental a liberdade de escolha que as pessoas têm para delas participar ou não. Como ele diz: “*On ne joue que si l’on veut, que quand on veut, que le temps qu’on veut. En ce sens, le jeu est une activité libre.*”⁹⁷ (CALLOIS, 1967, p. 38).

Aliás, assim como anteriormente já havia proposto Huizinga, no livro *Homo Ludens*, Callois mantém essa como a primeira e fundamental característica do jogo, a de ser livre : “*à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde*

96. Para saber mais sobre o projeto Pibid-Teatro, seus planos, relatório e documentação das atividades, consultar o blog: <http://pibidteatroba.blogspot.com.br/>

97. “A gente só joga se quiser, quando quiser, pelo tempo que quiser. Neste sentido o jogo é uma atividade livre.” (Tradução própria)

aussitôt sa nature de divertissement attirant et joyeux."⁹⁸ (CALLOIS, 1967, p. 42).

Ou, como diria Huizinga :

O jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser imitação forçada. Basta esta característica de liberdade para afastá-lo definitivamente do curso da evolução natural... As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade. (HUIZINGA, 1980, p.10).

Portanto, levando-se em conta esse princípio da livre participação, foi preciso criar alternativas para o bom funcionamento das atividades teatrais na sala de aula. E a palavra-chave dentro das aulas do Pibid-Teatro foi flexibilidade. Por isso, foi preciso fazer adaptações para que o Teatro melhor adentrasse a sala de aula.

Como pontos favoráveis à inserção do Teatro na disciplina Arte estão dois fatores importantes: um deles é a não necessidade de gastos extras com alimentação e transporte, uma vez que as aulas acontecem no turno regular de ensino do estudante. Por este mesmo motivo, são apenas duas horas-aula por semana que podem não ser conjugadas, o que, na prática, significa uma probabilidade de fragmentação que reduz ainda mais o tempo de encontro com cada turma. Tal é a razão pela qual nem sempre é possível aprofundar alguns conteúdos, sendo preciso repensar a criação de cenas ou montagens para apresentação, não apenas pela questão do tempo, mas também porque na sala de aula regular nem todos estão dispostos a se apresentar para outros estudantes, ao contrário dos participantes das oficinas, que já entram no trabalho tendo essa meta em vista.

Tem sido grande a evasão nas turmas do nível médio. Em algumas salas, apesar de constar cerca de quarenta alunos na lista de frequência, apenas metade, ou menos do que isso frequentava as aulas regularmente. Outras vezes, os alunos compareciam apenas nas últimas unidades ou em momentos esparsos. Foi possível perceber, no entanto, que os alunos frequentes e participantes das aulas de Teatro se mostraram muito positivos com a experiência, creditando valor aos saberes adquiridos e vividos durante as aulas. As aulas de Arte são muito afetadas com a

98. "Na qual o jogador não pode ser obrigado, posto que o jogo perde imediatamente sua natureza de divertimento atraente e alegre." (*Tradução própria*)

evasão ainda devido àquele velho conceito de que é uma atividade sem caráter avaliativo. A forma como o professor ou estagiários se apresentam e conduzem as ações, demonstrando maior ou menor empenho para que as atividades se realizem, atua diretamente no comprometimento da turma, algumas vezes trazendo os alunos dispersos para participarem mais ativamente das aulas.

Os trabalhos interdisciplinares podem contribuir para a permanência dos estudantes na escola e se apresentam como atividades alternativas à fragmentação do conhecimento, especialmente se com outros professores da área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias. Uma vez que as ações podem ser planejadas pelos docentes nas Atividades de Coordenação, e por atuarem no mesmo turno de ensino, eles podem executar os planos de modo mais conjunto e coordenado. De fato, como existiam oito disciplinas recebendo estagiários bolsistas do projeto Pibid na escolas, foi possível a realização de alguns trabalhos em comum.

Com a dupla experiência do Colégio Manoel Novaes, tanto no projeto *O Teatro na Escola*, em forma de oficinas, como no projeto Pibid-Teatro, na sala de aula regular na disciplina Arte, é observável que os dois formatos possuem seus prós e contras, e exigem um planejamento específico para cada contexto, sendo ambos importantes de acontecerem no ensino médio. Aliás, o formato de oficina permite a criação de grupos, e seria muito importante que cada escola tivesse pelo menos um grupo de Teatro (assim como existe uma Fanfarra ou Coral, independente das aulas de Música). No modelo sala de aula regular, dentro da disciplina Arte, uma questão continua em aberto: como oferecer as quatro linguagens dentro de uma mesma disciplina. O ideal seria que tivessem professores especialistas nessas linguagens com um horário conjugado, assim os alunos poderiam escolher se fariam Música ou Teatro, Artes Visuais ou Dança, por exemplo. Contudo, para que tal ideal fosse alcançando a questão do espaço e material adequado para aulas de cada uma das linguagens seria fundamental.

A realidade é outra, todavia, e no Colégio Manoel Novaes onde, na maioria das turmas do nível médio, apesar de uma das professoras ter formação em Dança, há a supremacia das Artes Visuais, com forte tendência ao ensino da História da Arte. Exceção apenas das minhas turmas, por ser uma professora habilitada em Artes Cênicas, com ou sem projeto Pibid-Teatro.

Assim, com a apresentação dessas práticas teatrais nas escolas de nível médio da rede estadual, percebo que existem diferentes formatos de inserção das atividades teatrais e diversos são os Teatros que podem adentrar no ambiente escolar, confirmando a ideia de que coexistem diferentes vertentes que fundamentam as práticas e propostas encontradas para o ensino do teatro nos dias de hoje.

4 CONCLUSÕES

“É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”

Paulo Freire

Tendo como ponto de partida o questionamento sobre a situação atual do ensino da Arte e do Teatro nas escolas da rede pública estadual na cidade de Salvador, foi fundamental identificar práticas teatrais significativas e representativas desse importante momento em que se tenta implantar as especificidades do ensino das artes nas escolas de ensino básico, a saber, de Teatro, Música, Dança e Artes Visuais.

Considero que a presente tese cumpriu com seus objetivos, pela grande quantidade de dados apresentados acerca desse cenário, especialmente no que diz respeito ao lugar que o ensino de Teatro tem ocupado na realidade. Entretanto, não se pretendeu realizar análises restritas ao que foi aqui exposto; ao contrário, pois a intenção basilar desta tese é oferecer uma mostra fidedigna do cotidiano do ensino do Teatro na escola pública, tencionando subsidiar futuros estudos e questionamentos, cumprindo seu objetivo de ser um material de suporte para professores e alunos de cursos de licenciatura em Teatro. Ainda é necessário salientar que, conforme enfatizado, além de traçar um mapeamento da situação atual, fornecendo algumas amostras de produções escolares, procurei identificar as problemáticas secundárias que podem permear a relação entre o Teatro e a escola.

Respondendo à questão sobre quais as razões que levam ao distanciamento entre o que é previsto na Lei nº 9.394/96 e a realidade da escola pública, pude constatar que, assim como as expectativas iniciais, duas são as dificuldades mais relevantes. A primeira delas, a ausência de professores especialistas na rede pública; a segunda, a falta de estrutura física e material para as aulas de Teatro. Estas duas principais dificuldades destoam da visão contemporânea sobre a especificidade do ensino das artes e são ainda coadjuvantes na manutenção de uma conjuntura que não estimula a implantação das propostas legais. Por outro lado,

configuram um campo no qual facilmente se perpetuam antigos modelos, notadamente o da chamada *polivalência*, evidenciando a força que ainda tem a tradição da disciplina Educação Artística. Mesmo que não tenham sido pormenorizadas as habilitações específicas dos professores formados em Educação Artística, que somam a maioria dos já formados lecionando atualmente na área, foi possível constatar que as Artes Visuais dominam amplamente esta área de ensino.

Realmente faltam professores devidamente capacitados em qualquer área artística para ministrar aulas da disciplina Arte, uma vez que apenas 9% dos professores da rede pública estadual na Bahia têm formação em alguma das linguagens artísticas. Dos professores que assumem as disciplinas Arte e Artes Laborais, 71% têm outras formações e 20% dos professores listados não constam de nenhuma formação nos quadros oficiais da Secretaria de Educação. Com isso, 91% dos professores que dão aulas de Arte e Artes Laborais não estão devidamente capacitados para tal tarefa educativa.

O aspecto relacionado aos conteúdos ministrados na disciplina Arte está sobremaneira vinculado à formação dos professores, sofrendo grande influência dos gestores e coordenadores para escolha do modelo a ser seguido na disciplina, nem sempre atendendo às proposições contidas em parâmetros e orientações curriculares nacionais ou estaduais. Duas das indicações de conteúdos averiguadas como frequentes no nível médio são: História da Arte, como forma de preparar os estudantes para as provas vestibulares e Enem, e a utilização da disciplina como suporte para outras disciplinas dos currículos, seja no trabalho em sala, como em projetos interdisciplinares. Assim, é possível concluir que os principais problemas a serem enfrentados pelo professor de Teatro que adentra hoje na estrutura de ensino são a falta de condições físicas e materiais adequadas para as práticas teatrais e a solicitação da própria comunidade escolar para um encaminhamento menos específico para a disciplina. Só então, depois de superadas ou negociadas estas duas questões, é que poderão ser encontrados caminhos que coloquem em prática as especificidades do ensino do Teatro no ambiente escolar.

Não se pode afirmar que por falta de professores especialistas o Teatro tem estado ausente das escolas do ensino básico, em especial, no nível médio. Ao contrário, as artes têm estado presente nas escolas e isso se deve principalmente

em razão da existência dos projetos interdisciplinares e da solicitação, mencionada como frequente por professores de diversas disciplinas, por atividades dramáticas como suporte para a expressão e avaliação de seus conteúdos. Foram citados muitos professores que se utilizam das linguagens artísticas desenvolvendo o que consideram como educação pela arte, ou arte-educação, mesmo que sem a presença de professores especialistas para orientar a realização dos trabalhos, em grande parte baseados unicamente na criatividade e inventividade dos alunos.

Convém ressaltar que, apesar de aparentemente cumprirem a proposta de disseminação do fazer teatral no ambiente escolar e da mencionada regularidade de tais ações, em nenhum momento é aceitável considerar que esta seja uma situação adequada e satisfatória, pois a falta de acompanhamento especializado pode ser nefasta e prejudicial tanto para as relações interpessoais da turma, como para a construção dos saberes artísticos.

Ficou notório também que, mesmo dentre os professores que se utilizam continuamente das linguagens artísticas, raros são os que possuem algum conhecimento complementar para lidar com as artes e com o Teatro, enquanto recurso em trabalhos pedagógicos. A ausência de formação adequada para o ensino das artes - que envolvem saberes artísticos, estéticos e pedagógicos, oferecido apenas nos cursos de licenciatura das linguagens artísticas - pode acarretar a perpetuação de estéticas consideradas ultrapassadas e a supervalorização do produto, em detrimento da afinação entre processo e produto no fazer artístico escolar, aspecto considerado relevante, já que o professor deve ser um profissional capaz de conduzir a construção do conhecimento enquanto processo, não se atendo apenas no objetivo único de apresentação de um produto espetacular. As criações, sem uma boa orientação, também podem ter características que as diferenciam das atualmente idealizadas para o ensino das artes no ambiente escolar, distanciando as práticas escolares dos estudos acadêmicos e das produções artísticas atuais, bem como contribuindo para aumentar a distância entre Arte na escola e arte na sociedade contemporânea.

A análise sobre os dados colhidos permitiu a percepção de que as práticas teatrais iniciadas e desenvolvidas por professores efetivos e licenciados em Teatro ou Artes Cênicas, aqueles já concursados, foram sendo extintas ao longo dos

últimos anos e poucos foram os novos contratados em caráter efetivo na área. Em contrapartida, foram relatadas atividades teatrais em maior frequência nos programas federais, notadamente no *Mais Educação* e *Escola Aberta*, programas que não garantem a formação profissional dos "oficineiros", nem a obrigatoriedade e continuidade das ações em artes, já que a escolha das atividades se dá pela unidade escolar e está sujeita ao envio de verbas, cuja instabilidade foi uma alegação frequente.

Nas experiências apresentadas, bem como em casos citados nas escolas, é a vontade, dinamismo e iniciativa de professores - os quais não esperam de braços cruzados o apoio nem incentivo dos órgãos públicos - que garantem a implantação, execução e manutenção de projetos da própria unidade, na sala de aula ou fora dela (no caso de idas ao Teatro e museus) e que garantem a qualidade do ensino oferecido em Arte-Teatro.

Conforme relatado individualmente, os confrontos podem ser extenuantes para professores que querem manter atividades artísticas e teatrais no ambiente escolar, por falta de estrutura e pelas próprias características atuais do sistema público de ensino, por isso constato a necessidade e a importância do fortalecimento das associações de arte-educadores ou de professores e pesquisadores de artes, para que ações conjuntas - por meios de encontros, congressos e reuniões - possam estimular os debates sobre os conteúdos e metodologias próprias do ensino das artes. Tudo isso com o objetivo de manter as atividades artísticas devidamente qualificadas no ambiente escolar, quem sabe interferindo positivamente para a redação de novas proposições legais mais explícitas, e menos dúbias, com relação ao ensino das artes e fortalecendo uma mobilização que vise à garantia do cumprimento das proposições legais já implementadas.

Reforço ainda a importância da realização de congressos e encontros, nas áreas artísticas e suas respectivas licenciaturas, enquanto momentos oportunos de discussão sobre o ensino das artes, possibilitando os relatos de experiências dos professores atuantes na rede pública como um reconhecimento do que tem acontecido na área. Os encontros podem ser foros pertinentes e privilegiados para discussão em torno das políticas públicas educacionais para o ensino regular do

Teatro em ambiente escolar formal, conforme destacou José Mauro Ribeiro, quando esteve à frente da Faeb:

Os objetivos das associações científicas, além de promoverem a discussão, a crítica e a socialização do conhecimento, têm também a função de congregar profissionais, estimular a produção do conhecimento, de pesquisa. A cada ano, a Faeb realiza em algum estado da Federação, o Confaeb, nosso momento mais importante de aprofundamento das questões teórico-políticas sobre o ensino de arte. [...] as questões a serem discutidas, aprovadas e encaminhadas às autoridades competentes têm importância primordial no apontamento de saídas para os problemas identificados neste fórum. (RIBEIRO, 2009, p.19-20).

Grande foi o número de entrevistados nas escolas que se mostraram abertos e interessados em que haja efetivamente a implantação de atividades teatrais e artísticas no ambiente escolar. No entanto, a escola quer Teatro, mas nem sempre do jeito que o Teatro quer a escola. Com essa afirmação quero dizer que o Teatro busca a escola como um espaço alternativo aos grupos profissionais e onde possa se desenvolver enquanto forma de conhecimento humano, com conteúdos e metodologias próprias, no mesmo patamar de igualdade das demais disciplinas do currículo. Todavia, a expectativa que se tem acerca do Teatro e das artes, no ambiente escolar, parece-me estar muito mais relacionada às ações interdisciplinares ou de suporte para outras matérias do currículo obrigatório. Equilibrar as tendências essencialista e contextualista, ou aderir a apenas uma delas, pode ser um grande dilema a ser enfrentado pelo professor especialista que adentra no espaço escolar.

Outra aparente dualidade encontrada nas escolas diz respeito aos modos de inserção das atividades artísticas e teatrais, sejam na sala de aula, em horário regular ou nas oficinas em turno oposto, pois ambos se apresentam como alternativas para garantir a presença das artes no ensino básico e ambos enfrentam seus respectivos dilemas na tentativa de garantir a disciplinarização do Teatro e das artes.

De acordo com as informações coletadas, um primeiro ponto controverso para a inserção do Teatro no horário regular é o fato de ter que dividir o tempo e o espaço

com as demais linguagens artísticas previstas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, pois a disciplina Arte é apenas uma, mas quatro são as linguagens artísticas que nela deveriam ser contempladas, embora, na prática, não sejam. Um segundo ponto é que, mesmo dentro das duas horas-aula semanais, o ensino do Teatro pode não ser considerado de todo satisfatório (tanto para o professor como para o aluno) devido ao grande número de alunos por sala, sendo que nem todos motivados para o fazer teatral, uma vez que a nota, a aprovação/reprovação e preparação para os exames posteriores são os aspectos mais importantes do formato em questão. Além de tudo, as salas são pequenas e cheias de cadeiras, evidenciando uma estrutura física e material inadequada, que muito dificultam a realização das atividades teatrais. Tal formato tende a valorizar uma visão teórica e instrumental do ensino do Teatro e das artes.

Já o modelo de oficinas de artes se mostrou mais propenso a trabalhar com a visão essencialista de ensino do Teatro, especialmente devido à possibilidade de se aprofundar conteúdos e metodologias teatrais, uma vez que a carga horária e o interesse dos alunos é maior do que na sala de aula em horário regular. Trata-se de formato que pode dar a opção para que o jovem estudante transite pelas diversas linguagens ao decidir seguir ou se desafiar em suas habilidades, pois, especialmente no nível médio, muitos alunos já possuem vontades e aptidões definidas, sendo positivo proporcionar a liberdade de escolha. Assim, seria obrigatória a frequência nas atividades artísticas, cabendo ao aluno escolher em quais oficinas ele gostaria de participar.

O formato sala de aula regular tem sido explorado pelo Pibid-Teatro, mas as oficinas, inspiradas no formato da Escola Parque da Bahia, têm fundamentado antigos projetos para o ensino do Teatro nas escolas, bem como os programas federais, como o *Mais Educação* e o *Ensino Médio Inovador*. Por isso, é de se concluir que os dois formatos de inserção das artes na escola, especialmente para o nível médio, podem vir a ser considerados curriculares, dando autonomia para a escola disponibilizar as aulas em todas as linguagens artísticas previstas no documentos oficiais. Todavia, fundamental ressaltar que em qualquer um dos formatos continua sendo indicado que sejam professores capacitados, com formação inicial adequada em curso superior de licenciatura, que assumam a

condução dos trabalhos e que sejam respeitados o tempo e o espaço adequados ao desenvolvimento de cada uma das linguagens artísticas.

Destaco, nesse cenário, o projeto Pibid, no sentido de incentivar a produção de conhecimento nos cursos de licenciatura, com pesquisas e discussões teórico-metodológicas que dialogam com a realidade da escola pública, o que tende a estreitar os laços entre as instituições de ensino básico e superior, proporcionando o encaminhamento e debate de práticas pedagógicas atreladas ao desenvolvimento do ensino público no Brasil.

A partir dos dados e dos relatos apresentados nesta pesquisa, fica evidente a necessidade de reconhecimento e fortalecimento da escola pública na sociedade brasileira. Mesmo que não chegue ao ponto de supervalorizar o provérbio que diz: "cada escola que se abre, é uma prisão que se fecha", endosso aqui a crença de que a escola pública é ainda "uma grande máquina de fazer democracia" e uma forma de garantir um presente - e, conseqüentemente, um futuro - dignos a todos os cidadãos de uma nação em pleno desenvolvimento no âmbito internacional, como é o Brasil. Daí a relevância de se ter a escola pública como tema e objeto de estudo.

No 1º Encontro Nacional do Pibid-Teatro foi mencionada a distância, "quase esquizofrênica", entre as escolas públicas de ensino básico, as universidades e os poderes públicos, situação que enfraquece a contínua luta pelo reconhecimento do Teatro e das artes enquanto formas de conhecimento humano, como já mencionei, cuja existência na sociedade deveria garantir a sua inserção na escola. Aliás, a falta de diálogo entre essas instâncias foi apontada, desde a minha dissertação de Mestrado, como um problema a ser superado, por isso, com a presente tese, busquei fornecer mais subsídios nos quais professores e alunos pesquisadores da licenciatura em Teatro possam se referendar quando de novas proposições práticas ou investigativas.

Enfim, o compromisso da presente tese foi, acima de tudo, contribuir para a transformação positiva dos processos de ensino-aprendizagem em Teatro no nível médio, uma vez que proporciona a reflexão e o debate sobre as especificidades do ensino de Teatro, ao mesmo tempo em que instiga professores e estudantes a serem sujeitos, neste momento, de um processo histórico, que visa à efetivação das diferentes linguagens artísticas no ensino público baiano. A contribuição a que

também me propus foi no sentido da ampliação dos debates no campo do Teatro na Educação, uma área de pesquisa em plena expansão, especialmente no início do século XXI.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Stela B.. **Escola parque: paradigma escolar 1947-1951**, 1988. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1988.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro Pós-dramático na escola** (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula). São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- _____. A necessidade do teatro na escola. In: MERÍSIO, Paulo e VILMA, Vilma (Org.). **Teatro: ensino, teoria e prática**. Vol. 2. Uberlândia: Edufu, 2011b.
- ANDRADE, A. F. **Práticas Teatrais no Ensino Médio: dez anos de Oficinas de Teatro no Colégio Manoel Novaes**. 2006. 144f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- APLB** Sindicato: <http://www.aplbsindicato.org.br/estadualeinterior/>
- BAHIA. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio: Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Salvador: Secretaria de Educação, 2005.
- BAHIA-SEC: <http://www.educacao.ba.gov.br/>. Primeiro acesso em: 08/03/2010.
- BAHIA-SEC-EJA: http://www.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/Anexo_IV%20_%20Orientacoes_Replanejamento_da_EJA.pdf
- BAHIA- **Universidade para Todos**: <http://www.educacao.institucional.ba.gov.br/upt>
- BAHIA-SECULT: <http://www.cultura.ba.gov.br/a-secretaria/historico/>
- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1975.
- _____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- _____. (Org.) **Arte-educação: leituras de subsolo**. 3.ed. Edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed.. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Arte-educação não é espetáculo**. Folha de São Paulo, São Paulo, 26 abr. 2005. Folha Sinapse, p.16.
- BBC-Brasil**: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/11/121127_educacao_ranking_eiu_jp.shtml.

BEAUD, Michel. **A arte da tese**: como preparar e redigir uma tese de mestrado, uma monografia ou qualquer outro trabalho universitário. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BLOT, Bernard. **O Teatro**. In PORCHER, Luis (Org.) Educação Artística: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.

BOAL, Augusto. **200 jogos e exercícios para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977/2002.

_____. **O teatro do oprimido e outras poéticas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução. Brasília: MEC/SEMT, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: ME/SEB, 2006.

BRASIL-Portal MEC: **Escola Aberta**:

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta_pedagogica.pdf

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2272&catid=216.

Acesso em 27.07.2011.

BRASIL-Portal MEC: **Ensino Médio Inovador**:

portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_inovador.pdf

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439:ensino-medio-inovador&catid=195:seb-educacao-basica. Acesso em 27.07.2011.

BRASIL-Portal MEC: **LDBEN nº 9.394/96** atualizada:

http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7

BRASIL-Portal MEC: **Mais Educação**:

portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maieducacao.pdf

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article. Acesso em 27.07.2011.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre Teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BRILHANTE, Maria João. **A Educação Artística em Portugal**: algumas evidências. Porto, 2007: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/MariaJoaoBrilhante.pdf>

BROOK, Peter. **Ponto de mudança**: quarenta anos de experiências teatrais - 1946-1987. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

_____. **Between two silences, talking with Peter Brook**. Edited by Dale Moffitt. Dallas/USA: Southern Methodist University Press, 1999.

_____. **Fios do tempo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **A porta aberta**: Reflexões sobre a interpretação e o teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Da liberdade fácil à liberdade difícil**. In: Folhetim, Rio de Janeiro, nº 14, p.80-91, jul-set/2002.

CABRAL, Beatriz (Org) **Ensino do teatro**: experiências interculturais. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1999.

_____. **O professor diretor e a busca da teatralidade em contextos periféricos**. O Teatro Transcende, n.13 . Blumenau : FURB, jul.2004, p 8-15.

_____. **O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos**. In: Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas/Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. Vol. 1, nº 10 (Dez. 2008) – Florianópolis: Udesc / Ceart.

CAILLOIS, R. **Les jeux et les hommes**. Paris: Gallimard, 1967.

CAMPELLO, Sheila M. C. R. **Escolas Parque de Brasília**: resgate de uma utopia. Anais: XXII Confaeb, São Paulo, 2012.

CARREIRA, André et. al (Org.) **Metodologias de pesquisa em artes cênicas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

CARVALHO, Ênio. **História e formação do ator**. São Paulo: Ática, 1989.

CARVALHO, Marta M.C. **Reformas da instrução pública**. In: LOPES, FARIA e VEIGA (Org.) 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

CENINT: <http://centrosinterdisciplinares.blogspot.com.br/>

COLI, Jorge. **O que é Arte**. Coleção Primeiros Passos, São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

CURY, Carlos R.: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/teixeirf.pdf. Revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXX, nº 4, décembre 2000 , p. 579-593. ©UNESCO: Bureau international d'éducation, 2000. Acesso em: 20.01.11.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir juntos. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. **Pedagogia do teatro:** provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec/ Edições Mandacaru, 2006.

DOURADO e MILLET. **Manual de criatividades.** Salvador: Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, 1985.

DUARTE JR., João F.. **Por que arte- educação?** Campinas: Papirus, 1983.

_____. **Fundamentos estéticos da educação.** Campinas: Papirus, 1988.
Estudos & Pesquisas Educacionais - nº 1, maio 2010 – Fundação Vitor Civita – São Paulo

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 1998.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral.** Bahia: MEC/Inep, 1969.

FACED/UFBA -Teses e Dissertações:

http://www2.faced.ufba.br/pos_educacao/teses_dissertacoes. Consulta em: 25/01/10.

FARIAS, Sergio C. B. **Metodologia de ensino para um teatro instrumental.** 1989. 211f. Tese (Doutorado em comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1989.

_____. **Identificação cultural na prática educativa com teatro.** In: Seminário nacional de arte e educação, 16º, 2002, Montenegro. Anais. Montenegro/RS: Fundarte, 2002. p. 64-66

_____. **Condições de trabalho com teatro na rede pública de ensino:** sair de baixo ou entrar no jogo. In: Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas/ Udesc/ PPGT. Vol. 1, n. 10 (dez. 2008). Florianópolis: Udesc/Ceart, 2008.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

FERRAZ, Maria H. e FUSARI, Maria R. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Metodologia do ensino de arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da Arte.** 8 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FISCHMANN, Roseli (Org.) **Escola brasileira:** temas e estudos. São Paulo: Atlas, 1987.

FREIRE, Ana M. A. (Org.) **Paulo Freire:** pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz & Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FERREIRA, Luiz A. C. **Processos teatrais na ação educativa.** In PEREIRA, Maria L.M. (Org) **A Arte como processo na educação.** Rio de Janeiro: Funarte, 1982.

FREITAS, Marcos C. de. **Memórias de relíquias nem um pouco acadêmicas**: os debates sobre educação nos anos 1950-1960. In: VAGO, Tarcísio M. et al. (Org.). *Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

Folha de São Paulo de 01.03.2012, consulta em 27.11.2012:

<http://www1.folha.uol.com.br/saber/882676-brasil-fica-no-88-lugar-em-ranking-de-educacao-da-unesco.shtml>, o que pode ser considerado uma decaída, já que em 2006 seu lugar era o de 72º.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Interdisciplinaridade**: atitude e método. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Filosofia_da_Educacao/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.pdf. Acesso em: 07/09/2006.

GROSSI, É. (Org.). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** nº 9394/96. Rio de Janeiro: Casa Ed.Pargos, 1997.

GUINSBURG, J.; FARIA, João R.; LIMA, Mariângela A. (Org.) **Dicionário do Teatro Brasileiro**: temas, formas e conceitos. São Paulo: Perspectiva, 2006.

HISTÓRIA EDUCAÇÃO: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mecusaid%20.htm. Acesso em 03/01/12.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

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

_____. **A linguagem teatral na escola**: pesquisa, docência e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2007.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____. (Org.). **Um vôo brechtiano**. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 1992.

_____. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. **Arts Education in Latin America and Caribbean meeting of experts**. In: TELLES e FLORENTINO (Orgs.). *Cartografias do ensino do teatro*. Uberlândia: Edufu, 2009.

LANIER, Vincent. **Devolvendo arte à arte-educação**. In: BARBOSA (Org.). *Arte-educação: leituras no subsolo*. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

LANGER, Susanne. **Sentimento e forma**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007

LENINE. **Do it**. In *Lenine in Cité*. CD - BMG/Brasil, 2004.

LITTO, Fredric M. **A sistematização do projeto de pesquisa em artes**. In: *Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA*, n. 1. Salvador: UFBA/EM, 1981.

LOPES, FARIA e VEIGA (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUBISCO, N. M. L. & VIEIRA, S.C., SANTANA, I.V. **Manual do estilo acadêmico:** monografias, dissertações e teses. 4 ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

MACHADO, Irley, TELLES, Narciso, MERÍSIO, Paulo e MEIRA, Renata B. (Org.) **Teatro:** ensino, teoria e prática. Uberlândia/MG: Edufu, 2004.

MACHADO, I. e ARANTES, Luiz H. M. **Perspectivas teatrais:** o texto, a cena, a pesquisa e o ensino. Uberlândia/MG: Edufu, 2006.

MAFFESOLLI, Michel. **Elogio da razão sensível.** Petrópolis: Vozes, 1998.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro.** Rio de Janeiro: MEC/Funarte/ SNT, 1978.

_____. **Iniciação ao teatro.** São Paulo: Ática, 1987.

MANIFESTO DOS EDUCADORES:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>

Resenha: nacional: <http://www.ufrb.edu.br/cinecachoeira/2012/06/pro-dia-nascer-feliz/>
Consulta realizada em 15.11.2012.

MAY, Rollo. **A coragem de criar.** 6 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MENDONÇA, Célida S.. **Fome de quê? Processos de criação teatral na rede pública de ensino em Salvador.** 2009. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

MERÍSIO, Paulo e VILMA, Vilma (Org.). **Teatro:** ensino, teoria e prática. vol. 2. Uberlândia: Edufu, 2011.

MILLET, Maria E. **Uma Tribo a mais de mil, o teatro do Cria** 2002. 129f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2002.

MONROE, Paul. **História da Educação.** 10 ed. São Paulo. Nacional, 1972.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **A análise dos espetáculos.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

PEDAGOGIA DE PROJETOS: <http://homes.dcc.ufba.br/~frieda/pedagogiadeprojetos/conteudos/a1p2.htm>. E http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf. Acesso em : 13.02.2013.

PENNA, Maura et al.(Coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária/ CCHLA/PPGE, 2001.

PEREIRA, Maria L.(Org.) **Arte como processo na educação.** São Paulo: Funarte, 1982.

PEREIRA JR, Paulo. **O papel do teatro na construção do projeto pedagógico:** o caso da escola Padre Palmeira, na Bahia. 1999. 101f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 1999.

PIBID-CNPQ: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

PIBID-FACED/UFBA: <http://www.colmat.ufba.br/pibid/projeto.pdf> e <http://www.pibid.mat.ufba.br/pibid/projeto.pdf>. Acesso em 05/10/2010

PIBID -Teatro/UFBA: <http://pibidteatroba.blogspot.com.br/>

PORTO, Maria do R. S. **Função social da escola.** In: FISCHMANN, Roseli (Coord.) Escola brasileira: temas e estudos. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

PUPO, Maria L.B. **Pesquisa na Licenciatura em Artes Cênicas.** In: TELLES, Narciso e FLORENTINO, Adilson. Cartografias do ensino do teatro. Uberlândia: Edufu, 2009.

QUEIROZ, Norma L. N., MUNHOZ, Silmara C. D. e MACIEL, Diva M. A.. **Escola, organização curricular, seus principais conceitos e a prática docente.** Apostila do curso de Atualização em Práticas Pedagógicas para os professores da Rede Estadual na Bahia. Brasília: UnB/EAD, 2012.

RABELLO, Roberto S. **A representação da arte na escola parque da Bahia (1955-1965).** 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1992.

READ, Hebert. **Arte e alienação, o papel do artista na sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

_____. **A Redenção do robô.** São Paulo: Summus, 1986.

REDE GLOBO - **Amigos da Escola:**

<http://redeglobo.globo.com/amigosdaescola/noticia/2012/06/o-amigos-da-escola-e-um-projeto-da-rede-globo-para-valorizar-educacao.html>

REVERBEL, Olga. **O Teatro na sala de aula.** São Paulo: Ed. José Olympio, 1979.

_____. **Um caminho do teatro na escola.** São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Jogos teatrais na escola.** São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Oficina de teatro.** Porto Alegre: Quարup, 1993.

REVISTA: <http://educador.brasile escola.com/trabalho-docente/a-qualidade-educacao-brasileira.htm> Acesso realizado em 09/01/2012.

RICHTER, Ivone M. **Multiculturalidade e interdisciplinaridade.** In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RIBEIRO, José M. B..(Org.) Anais da XV Confaeb. **Trajetória e políticas para o ensino das artes no Brasil.** Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. **Políticas públicas para o ensino de Arte no Brasil.** In: RIBEIRO, José M. B. (Org.) Anais da XV Confaeb. Trajetória e políticas para o ensino das artes no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

RIBEIRO, Juscelino. **A contribuição do Teatro à educação.** In: MACHADO, Irley et al (Org.). Teatro: ensino, teoria e prática. Uberlândia, Edufu, 2004.

ROCHA, João Augusto de Lima. **Anísio em movimento:** a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

ROCHA, Vera. **Novas diretrizes curriculares: novas práticas ensino do teatro.** In: SANTANA, Arão, SOUZA, Luiz R. e RIBEIRO, Tânia C.C.. (Coord.) Visões da ilha: apontamento sobre teatro e educação. São Luis, 2003.

ROTEIRO PARA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA:

<http://www.clubeunescoedart.pt/files/livros/roteiro.pdf>. Consulta em 21.01.2012.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do Teatro.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Jogar, representar:** práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosacnaif, 2009.

SANTANA, Arão, SOUZA, Luiz R. e RIBEIRO, Tânia C.C.. (Coord.) **Visões da Ilha:** apontamento sobre teatro e educação. São Luis, 2003.

SANTANA, Arão P. N.. **Teatro e formação de professores.** São Luís: EDUFMA, 2000.

_____. **Um Novo Currículo de Teatro para o Ensino Médio:** indagações, desafios, perplexidades e outras questões de natureza político-pedagógica. In: Congresso Abrace, IV, 2006, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. p.111-112.

_____. **A brief prospect of theatre teaching in Brazil.** Unesco Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean, Brazil, 2001. Disponível em: http://portal.unesco.org/culture/en/files/9214/10814391863A_BRIEF_PROSPECT_OF_THEATRE_TEACHING_IN_BRAZIL.pdf/A%2BBRIEF%2BPROSPECT%2BOF%2BTHEATRE%2BTEACHING%2BIN%2BBRAZIL.pdf . Acesso em janeiro de 2013.

SANTOS, Flávia F.F. **Anísio Teixeira:** uma concepção de educação em tempo integral. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. Disponível em: www.unirio.br/cch/neephi/textos/monografia_fontany.pdf Acesso em 18/set./2011.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2002.

SCHICHILIA, Consuelo. **Arte-Educação:** há um lugar para a arte no Ensino Médio? Curitiba: Aymará, 2009.

SOARES, Luis C.C. **Detalhamento do subprojeto PIBID de Teatro.** Salvador: Faced/Escola de Teatro - UFBA, 2010. (Apostila)

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

SQUARISI, Dad e SALVADOR, Arlete. **A arte de escrever bem.** 8 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

STOKLOS, Denise. **Teatro essencial:** manifesto e reflexões. São Paulo: DSPAL, 1992.

SUANO, Helenir. **A educação nas constituições brasileiras**. In: FISCHMANN, Roseli. Escola brasileira: temas e estudos. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

TEATRO VILA VELHA: <http://www.teatrovilavelha.com.br>

TELLES, Narciso. **Ensino do teatro**: espaços e práticas. Porto Alegre: Editora Mediação e Arte, 2008.

TELLES, Narciso e FLORENTINO, Adilson. **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: Edufu, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Ed. Nacional / Brasília: INL, 1976.

_____. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Ed. Nacional, 1968

TIBA, Içami. **Adolescente**: Quem Ama Educa. São Paulo: Integrare Editora, 2005

UBERSFELD, Anne. **Para ler o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas/Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. Vol. 1, n. 10 (Dez. 2008) – Florianópolis: Udesc/Ceart.

VAGO, Tarcísio M. et al. (Org.) **Intelectuais e Escola Pública no Brasil**: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

VELOSO, Caetano. **Podres Poderes**. In: Velô. LP/CD - Philips/Polygram, 1984.

WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. **Rumo a nova transdisciplinaridade**: sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus, 1993.

WIKIPEDIA. http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei%C3%A7%C3%B5es_estaduais_no_Brasil
Acesso em: 27.07.2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Lista de Apêndices e Anexo:

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista com os professores/coordenadores das práticas teatrais no nível médio.

APÊNDICE B - Roteiro para entrevista com o Coordenador do Ensino Médio na Secretaria de Educação – SEC/BA.

ANEXO A - Lista de escolas da rede estadual disponibilizada na página eletrônica da Secretaria de Educação.

ANEXO B - Lista de escolas de nível médio disponibilizada pela SEC/BA.

ANEXO C - Planilhas de respostas ao questionário de entrevista nas escolas da rede estadual na cidade de Salvador.

ANEXO D - Portaria da Secretaria de Educação regulamentando a estrutura de funcionamento curricular do ensino médio no Estado da Bahia

ANEXO E - Íntegra da entrevista com ex-aluna do curso de Licenciatura da Escola de Teatro/UFBA, em 28/11/12.

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista com os professores/coordenadores das experiências teatrais no nível médio.

Local da Entrevista: _____

Data: _____ Início: _____ Término: _____

Identificação:

1. Nome:
2. Escola:
3. Formação (acadêmica/extra):
4. Currículo resumido:

Questões norteadoras da entrevista:

5. Há quanto tempo existe o grupo?
6. Existem ou existiam outras atividades teatrais na escola?
7. Qual a frequência dos encontros (carga horária) do grupo?
8. Quantos são e qual a faixa etária dos integrantes do grupo? São alunos da escola ou externos?
9. São os mesmos alunos desde o início do grupo ou há renovação constante?
10. É realizado algum teste de seleção? Caso afirmativo: quais os critérios?
11. Qual infraestrutura a escola oferece para o desenvolvimento das atividades teatrais (espaço, materiais, suporte)?
12. Quais, na sua opinião, são as mudanças necessárias para melhorar as condições físicas e pedagógicas das atividades teatrais no ambiente escolar?
13. Qual a metodologia utilizada para o ensino de teatro e os tipos de jogos e exercícios aplicados?
14. Em que autores se baseiam as atividades desenvolvidas?
15. Já realizou alguma montagem?
16. Como são escolhidos os temas a serem trabalhados?
17. Quais as etapas do processo de montagem?
18. Quem assume a produção e as diversas funções da montagem?
19. Até que ponto o universo temático está relacionado aos espectadores?
20. As apresentações acontecem em ambiente escolar ou fora dele?
21. Existe algum apoio institucional para tanto?
22. Como se dá a relação do teatro com as demais disciplinas do currículo?
23. Como você resumiria as principais dificuldades em desenvolver o teatro na escola?
24. Quais as ações institucionais da SEC poderiam melhorar a qualidade do trabalho?
25. Além das aulas de Teatro, qual o outro contato dos alunos com a linguagem teatral?
26. A escola já recebeu alguma apresentação teatral de grupo externo? Quais as características desta apresentação? Qual o universo temático abordado pelas apresentações realizadas na escola?
27. Após as apresentações os alunos são questionados sobre a compreensão das mesmas?
28. Há alguma iniciativa em levar os alunos ao teatro fora da escola? Como ela se caracteriza?

Obs.: Outros temas de interesse podem emergir durante a entrevista e a partir das respostas às questões norteadoras acima listadas.

APÊNDICE B - Roteiro para entrevista com o Coordenador do Ensino Médio na Secretaria de Educação – SEC/BA.

Local da Entrevista: _____

Data: _____ Início: _____ Término: _____

Identificação:

1. Nome:
2. Formação Acadêmica:
3. Currículo resumido:

Questões norteadoras da entrevista:

4. Como você definiria a proposta da SEC para o ensino das artes no nível médio?
5. Quais as maiores dificuldades para a sua implantação?
6. Especificamente falando sobre o Teatro: existe alguma proposta para otimizar o ensino do Teatro nas escolas de nível médio?
7. De acordo com os PCNs, são (no mínimo) quatro as linguagens artísticas a serem desenvolvidas no ambiente escolar, por que não se tem infraestrutura e professores especializados nestas linguagens para efetivar as orientações legais?
8. Qual a razão da falta de concursos públicos e certificações específicos para as linguagens propostas nos PCNs e acima citadas uma vez que existe a carência desses profissionais no quadro da SEC?
9. Por que motivo ainda existe escolas que utilizam a antiga nomenclatura da disciplina (Ed. Artística), mantendo inclusive o antigo conteúdo, apesar da nova LDB já estar há 14 anos em vigor?
10. Sabemos da existência dos projetos *Mais Educação* e *Escola Aberta*, são professores devidamente licenciados que ministram as aulas de artes nestes projetos? Caso negativo, por quê?
11. Quantos são os professores habilitados em Teatro/Artes Cênicas concursados na rede estadual aqui na cidade de Salvador?
12. Qual a sua opinião sobre o modelo da Escola Parque proposto por Anísio Teixeira? Seria possível a sua viabilização em maior escala aqui, na rede pública estadual?

[illegible]

01	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL RENAN BALEIRO	OK 1	AGUAS CLARAS	4071	32156561	32156143	32156290	MALAQUITAS.ELIAS@
02	000 SA.UF.Est.	##	ESCOLA SANTA RITA DE CASSIA	OK 2	AGUAS CLARAS	4171	33090460		33090460	mrian365@yahoo.c
03	000 SA.UF.Est.	##	ESCOLA ESTADUAL TEODORO SAMPAIO	OK 3	PIRAJA	4171	32150053		32150053	escolateodrosamg
04	000 SA.UF.Est.	##	ESCOLA ESTADUAL TEREZA HELENA MATA PIRES	OK 4	BELA VISTA DO LO	4071	33926591		33926591	mm.fontes@uol.com
05	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL VITOR SOARES	OK 5	ITAPAGIPE	4071	33122382	33128100	33132593	cvtorsoares@yahc
06	000 SA.UF.Est.	##	ESCOLA ESTADUAL JOSTAS DE ALMEIDA MELO	OK 6	PLATAFORMA	4071	33983407	33985016	33983407	naomaraval@yahoo.
07	000 SA.UF.Est.	##	ESCOLA ESTADUAL DEPUTADO NAOMAR ALCANTARA	OK 7	CAJAZEIRAS	4171	33092063	33958845	33092063	ESCOLAARTURDESALI
08	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL ARTUR DE SALES	OK 8	CAMPINAS DE PIRA	4171	33929114	33929760	33929558	CEACB10@YAHOO.COM
09	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL ABILIO CESAR BORGES	OK 9	ROMA	4071	33130139	33929760	33130139	cedrapa@gmail.com
10	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL DE 1º GR AUILLON PINTO DE ANDRADE	OK 10	ITAPAGIPE / LARGO	4071	32151121	33921031	32151384	eaagig.com.br
11	000 SA.UF.Est.	##	ESCOLA ALFREDO AMORIM	OK 11	COUTOS	4071	33971020	33974101	33974101	esc.acm@ig.com.br
12	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL ANERISIA SANTIAGO	OK 12	PERIPERI	4071	33075997	33081887	33075997	ue.388@educ.ba.gc
13	000 SA.UF.Est.	##	ESCOLA ANTONIO CARLOS MAGALHAES	OK 13	SÃO CAETANO	4071	33034343	33046861	3032723	escola.alves@bol.
14	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL ASSIS CHATEAUBRIANT	OK 14	CALCADA	4071	33122639	33139798	33122639	escolaclaritamarj
15	000 SA.UF.Est.	##	ESCOLA CASTRO ALVÉS	OK 15	AGUAS CLARAS	4171	32389407	33959727	32389407	vicentepachecol0
16	000 SA.UF.Est.	##	ESCOLA CLARITA MARIANI	OK 16	PERIPERI	4071	3082732	33081890	3082732	danielisboa-esc.
17	000 SA.UF.Est.	##	ESCOLA CLETO ARAPOANGA	OK 17	PAU DA LINA	4171	3924864	33921793	3924864	cesantosdumont@cl
18	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO EST CONSELHEIRO VICENTE PACHECO DE OLIVEIRA	OK 18	LARGO DO TANQUE	4071	33912576	32150144	32150124	1937@educ.ba.gov.
19	000 SA.UF.Est.	##	ESCOLA ESTADUAL DANTE JUNIOR	OK 19	PIRAJA	4171	3921505		3921505	kalil_51@yahoo.cc
20	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL CESAR CASALI	OK 20	PIRAJA	4171	32462127	33920101	32462127	wellingtonfp@oi.c
21	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL DEPUTADO ROGÉRIO REGO	OK 21	JARDIM CAJAZEIRA	4171	32462127	33920101	32462127	lucio.galva@ig.c
22	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL DR. LUIZ ROGERIO DE SOUZA	OK 22	LOBATO	4071	33920101		33920101	solangefranco@ig
23	000 SA.UF.Est.	##	ESCOLA ESTADUAL IVONE VIEIRA LIMA	OK 23	URUGUAI	4071	33125578		33125578	ue4243@educ.ba.gc
24	000 SA.UF.Est.	##	ESCOLA ESTADUAL SOLANGE HORTELINO FRANCO	OK 24	NOVA BRASÍLIA	4171	32131504		32131504	ceat@ig.com.br
25	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL VERA LUX	OK 25	PARALELA	4171	33663082	32660029	33663082	cbentogoncalves@j
26	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL DE APLICACAO ANISIO TEIXEIRA	OK 26	FAZENDA GRANDE	4071	34034109	33046974	32591284	jeadeoliveira@hot
27	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL BENTO GONCALVES	OK 27	CAJAZEIRAS	4171	33094943	33958862	33953042	ESCOLAJESUSCRISTO
28	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL BATISTA NEVES	OK 28	PAU DA LINA	4171	32135761	33938156	34090650	tarcisioferreira@
29	000 SA.UF.Est.	##	ESCOLA DE 1º GRAU JESUS CRISTO	OK 29	PAU DA LINA	4171	33044305	33039126	3044305	cebb_370@hotmail.
30	000 SA.UF.Est.	##	ESCOLA DOM AVELAR BRANDÃO VILELA	OK 30	PARIPE	4071	33975717	33971603	33975717	www.edvaldobrande
31	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL BARROS BARRETO	OK 31	CAJAZEIRAS IV	4071	33095263		33958018	col_estadualeralc
32	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO EDVALDO BRANDAO CORREIA	OK 32	SETE DE ABRIL	4171	33931051		33994794	colégioanabernarc
33	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL ERALDO TINOCO	OK 33	CAJAZEIRAS VI	4171	32190119	33950150	33959600	Reljo@ig.com.br
34	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL ANA BERNARDES	OK 34	CAJAZEIRAS	4171	33095997	33958850	32530208	escolaedsontenorj
35	000 SA.UF.Est.	##	ESCOLA ESTADUAL LUIZ JOSE DE OLIVEIRA	OK 35	PARIPE	4071	33974690		33975391	escola.mariaanita
36	000 SA.UF.Est.	##	ESCOLA EST EDSON TENORIO DE ALBUQUERQUE	OK 36	PERIPERI	4071	33084747		31178212	paulafabtei@MAIL
37	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL PROFESSORA MARIA ANITA	OK 37	CAB	4171	31161720	33712900	31161719	dinahgon2004@yahc
38	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL BOLIVAR SANTANA	OK 38	VALERIA	4171	33018107		33018665	escolavaleadoslagc
39	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL DINAH GONCALVES	OK 39	CAJAZEIRAS X	4171	3958854		33095302	moraquimaraes@ig
40	000 SA.UF.Est.	##	ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR NELSON BARROS	OK 40	VALE DOS LAGOS	4171	33998688	33937040	33939688	ue949@educ.ba.gov
41	000 SA.UF.Est.	##	ESCOLA ESTADUAL VALE DOS LAGOS	OK 41	CAJAZEIRAS	4171	3953880	33952968	3956769	32141403
42	000 SA.UF.Est.	##	ESCOLA ESTADUAL DONA MORA GUIMARAES	OK 42	FAZENDA GRANDE D	4071	32141402	32141455	32141403	3948094
43	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL DOIS DE JULHO	OK 43	SÃO TOME DE PARI	4071	33931086		33931086	ue2747@educ.ba.gc
44	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL MARIA AMELIA SANTANA	OK 44	SÃO MARCOS	4171	33931086		33931086	escolafatimaperij
45	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL JOAO CARIBE	OK 45	PERIPERI	4071	33975655	33971605	33975655	colégioopauloamerj
46	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL NOSSA SENHORA DE FATIMA	OK 46	VALERIA	4171	33018394		3126370	
47	000 SA.UF.Est.	##	ESCOLA NOSSA SENHORA DE FATIMA	OK 47	BAIXA DO BONFIM	4071	3134992			
48	000 SA.UF.Est.	##	ESCOLA NOSSA SENHORA DE FATIMA	OK 48						
49	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL PAULO AMERICO DE OLIVEIRA	OK 49						
50	000 SA.UF.Est.	##	COLEGIO ESTADUAL PAULO AMERICO DE OLIVEIRA	OK 50						

loga depoi

00(SA)U1Est: ##	ESCOLA CRECHE NOSSA SENHORA DA VITORIA	4071	3368529	33748000 (n. conf. 1)	33368529	sumaron7@hotmail.
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA ESTADUAL CUPERTINO DE LACERDA	4171	31163128		(32476944) 11	conf.
00(SA)U1Est: ##	COLEGIO ESTADUAL DR JOAO PEDRO DOS SANTOS	4071	33892068	33814400	33828595	filhote21@uol.com
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA DE 1 GRAU BRIGADEIRO EDUARDO GOMES	4071	33332150	33814100	33826477	brigadeduardogome
00(SA)U1Est: ##	COLEGIO ESTADUAL CIDADE DE CURITIBA	4071	2613554	3261-4007	32614007	angela.lisboa@po
00(SA)U1Est: ##	COLEGIO ESTADUAL COSME DE FARIAS	4071	32449656	33814201	32449656	colgioestadualcc
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA ESTADUAL EDIVALDO BOAVENTURA	4171	33439404	33415935	33439404	ve957@educ.ba.gov
00(SA)U1Est: ##	COLEGIO ESTADUAL EURIQUES DE MATOS	4171	33433339		33433339	EURICLEDENMATOS@
00(SA)U1Est: ##	COLEGIO ESTADUAL GOVERNADOR OTAVIO MANGABEIRA	4171	33873477	33874917	33874814	e.otaviomangabeir
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR ROBERTO SANTOS	4171	33874725	38774925 (n. conf. 1)	3874723	roberto_esc@hotmail
00(SA)U1Est: ##	COLEGIO ESTADUAL JOAO DAS BOTAS	4071	32646066	32649192	32646066	colgiojoaoasbot
00(SA)U1Est: ##	COLEGIO ESTADUAL KLEBER PACHECO	4171	34310798	34310301	34319316	luziaaugusto@hotn
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA ESTADUAL MANOEL VITORINO	4071	34510569	33585001	34510917	ue2682@educ.ba.g
00(SA)U1Est: ##	COLEGIO ESTADUAL PADRE PALMEIRA	4171	33650782		33763977	pintodeaguiaar@ig
00(SA)U1Est: ##	COLEGIO ESTADUAL PINTO DE AGUIAR	4171	33763487	32516096	33763487	
00(SA)U1Est: ##	COLEGIO ESTADUAL PROFESSOR CARLOS SANTANA	4071	33461969		33461969	colgioedvaldofei
00(SA)U1Est: ##	COLEGIO ESTADUAL EDVALDO FERNANDES	4171	33711742	33719948	33711741	projaci@speedzone
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA PROFESSORA CANDOLINA	4071	33860332	33862701	33886337	COL. EST. RUTHPACHI
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA ESTADUAL RUTH PACHECO	4171	33069985	33060227	33069985	RESATIRODIAS@YAH
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA ESTADUAL SATIRO DIAS	4171	32480260	33459438	32480260	VE3085@EDUC.BA.G
00(SA)U1Est: ##	COLEGIO ESTADUAL VISCONDE DE MAUA	4171	33773042		33770801	ue35998@educ.ba.g
00(SA)U1Est: ##	COLEGIO ESTADUAL YEDA BARRADAS CARNEIRO	4171	33752377	33754401	33752377	www.csantana2@yal
00(SA)U1Est: ##	COLEGIO CARLOS CORREA DE MENEZES SANT-ANNA II	4171	32409999	33459905	2487474	lmahim@gmail.com
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA ESTADUAL LUIZA MAHIM	4171	34614009		34614009	ggspra89@bol.com.b
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA EST. DEMOCRATICA P O PROF ROMULO ALMEIDA	4171	32317394	33719199 (n. conf. 1)	332317394	ue4570@educ.ba.g
00(SA)U1Est: ##	COLEGIO ESTADUAL DEPUTADO HENRIQUE BRITO	4071	33893880	33814003 3382-6476	33826476	cedlem.edu@hotmail
00(SA)U1Est: ##	COLEGIO EST. DEPUTADO LUIS EDUARDO MAGALHAES	4171	34614505	34614815	34614506	e-divinomestre@uc
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA DIVINO MESTRE	4071	32410622	32419669	32410622	
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA ESTADUAL DONA JENNY GOMES	4171	33752748	33753607	3375-2748	
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA ESTADUAL MINISTRO ALLIOMAR BALEEIRO	4171	34313714	34313201	34601196	UE426@EDUC.BA.GOV
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ESTACIO DE LIMA	4171	33061338	33069006		newdith@ig.com.br
00(SA)U1Est: ##	COLEGIO ESTADUAL RUY BARBOSA	4071	32431367	33267203	3246-4367	escruybarbosa@yal
00(SA)U1Est: ##	COLEGIO ESTADUAL ANTONIO SERGIO CARNEIRO	4171	32308252	33907686	32308230	ceasc.escola@hotn
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA ESTADUAL CELIA MATA PIRES	4171	33217225	3420158	32412191	ue1176079@educ.ba
00(SA)U1Est: ##	CENTRO ESTADUAL DE EDUC MAGALHAES NETTO CEA	4071	33775530	32510095	33775522	ue27901@educ.ba.g
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA ESTADUAL RAUL SA	4071	32334270	33814102 (n. conf. 1)	32334270	escolaestadualrai
00(SA)U1Est: ##	COLEGIO ESTADUAL VICTOR CIVITA	4171	33424550	33416600	334163911	EDLALAL@HOTMAIL.
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA ESTADUAL JOSE TOBIAS NETO	4171	33733763	33719305	33733763	ue41939@educ.Ba.g
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA ESTADUAL HEITOR VILLA LOBOS	4171	34612605	34612902	32318530	ue1175280@educ.ba
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA ESTADUAL HELENA MAGALHAES	4171	33906892	33069783	33906892	colgioestmarcian
00(SA)U1Est: ##	COLEGIO ESTADUAL MARCIA MECCIA	4171	3549494	33549400 (n. conf. 1)		
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA GENERAL DIONISIO CERQUEIRA	4071	3623800	31161715	33623800	georginaramos@bol
00(SA)U1Est: ##	COLEGIO ESTADUAL GEORGINA RAMOS DA SILVA	4071	32412208		32412231	cristinaresende@
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA DE GETULIO VARGAS	4071	32450179	32474490 - 32037503	32450179	EILENESSA@HOTMAIL
00(SA)U1Est: ##	COLEGIO ESTADUAL HENRIQUETA MARTINS CATHARINO	4071	32358679	33320389	32358702 (n. conf. 1)	hildetelomanto@cc
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA ESTADUAL HILDETE LOMATO	4171	32850994	33754504 (n. conf. 1)	32850993	ue3107@educ.ba.g
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA MAL MASCARENHAS DE MORAES	4171	32613121	32610700	32612628	escolamarcamon@y
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA MARIA ROMANA CALMON	4071	32357210		32450175	ue2984@educ.ba.g
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA MARIO COSTA NETO	4071	2429830		33249830	marquesabranes@t
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA MARQUES DE ABRANTES	4171	33712012		33712012	nmarcelo82@yahoo.
00(SA)U1Est: ##	COLEGIO MONSENHOR MANOEL BARBOSA	4171	33585919		33595919	sodreaf@yahoo.com
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA ESTADUAL PROF NOGUEIRA PASSOS	4071	32335614	33815400	33777001	newsucupira@hotmail
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA ESTADUAL SANTA RITA	4171	33762834	33777103	33826469	escolav@zipmail.c
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA TECNICA ESTADUAL NEWTON SUCUPIRA	4071	33826469	33893404		ESCZUMBI@DOSPALMAI
00(SA)U1Est: ##	ESCOLA VISCONDE DE CAIRU	4171	34615898	34615762		

000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL DORIVAL PASSOS 1	41 71 33061152	33067000	33060477	colegiodorivalpas
000(SA)UPEst: ## ESCOLA ESTADUAL MINISTRO PIRES DE ALBUQUERQUE 2	40 71 33887461	33868024	33868024	ue4758@edu.ba.gov
000(SA)UPEst: ## INSTITUTO CENTRAL DE EDUCACAO ISAIAIS ALVES 3	40 71 32424514		32411606	iceias@hotmai.
000(SA)UPEst: ## NUCLEO EDUCACIONAL GOES CALMON FALCÃO 4	40 71 3286271	33294912	33285965	goescalmonnucleo
000(SA)UPEst: ## ESCOLA ESTADUAL PROFª ANGELITA MORENO 5	41 71 32318547	33627300	32318547	casba@yahoo.com.b
000(SA)UPEst: ## CAS WILSON LINS 6	40 71 32477470	33329200	32357217	ipbahaig.com.br
000(SA)UPEst: ## INSTITUTO FESTALCOZZI DA BAHIA 7	40 71 33770049	33319456	32470049	escolaluisviana@
000(SA)UPEst: ## ESCOLA ESTADUAL LUIZ VIANA 8	40 71 32577480		3577480	thales de azevedo
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL THALES DE AZEVEDO 9	41 71 3423416		3423416	colegio10luiscabral
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL LUIS CABRAL 10	40 71 32429093	32425161	32432102	fc.menezes@hotmail
000(SA)UPEst: ## ESCOLA ESTADUAL ANISIO TEIXEIRA 11	40 71 33890226	33815201	33891271	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## ESCOLA ESTADUAL SENADOR CARLOS MAGALHAES 12	40 71 32450117	33325001	32470243	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL FRANCISCO DA CONCEICAO MENEZES 13	41 71 33873468	33874907	33874650	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## ESCOLA ESTADUAL SEVERINO VIEIRA 14	40 71 32421254	3263107	32436293	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL JOSE AUGUSTO TOURINHO DANTAS 15	40 71 3375473	3375473	32526890	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## ASSOCIACAO CLUBE DE MAES UNIAO BOCA RIO CRECHE BEL MA BOCA DO RIO 16	41 71 32521092	32521981	31161632	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL 15 DE NOVEMBRO 17	41 71 32313729	33719188		escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL 29 DE MARÇO 18	41 71 33921268		33921113	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL PROFª MARIA BERNARDETE BRANDÃO 19	41 71 33845714	32576043	32570140	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR IGNACIO LUNELLI 20	40 71 34621137	33627158	34621137	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## ESCOLA ESTADUAL ROTARY 21	41 71 33752566	32856989	33752566	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## ESCOLA ESTADUAL VINTE E CINCO DE JULHO 22	41 71 32521093		32521093	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL SATELITE 23	41 71 32864390	32855892	32864390	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL SAO DANIEL COMONI 24	41 71 34050550	33069023	34050550	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL MESTRE PAULO DOS ANJOS 25	41 71 33678951	33680349	33678116	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## ESCOLA DE FORMACAO TECNICA EM SAUDE PROFESSOR JORGE NUNES DA GAMA 26	40 71 33572476	33570810	33570809	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL LUIZ PINTO DE CARVALHO 27	40 71 33044674		33032273	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL LUIZ TARQUINIO 28	40 71 3122446		33146745	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO DA POLICIA MILITAR- UNIDADE DENEZEIROS 29	40 71 33145701		33166250	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL PRESIDENTE COSTA E SILVA 30	40 71 33121416	33128128	33125527	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO EST PRES HUMBERTO ALENCAR CASTELO BRANCO 31	40 71 33081330	33081330	33085059	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL ALIPIO FRANCA 32	40 71 33122869	33138048	33122869	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL DONA LEONOR CALMON 33	41 71 33056627	33956972	33056442	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL JOAO FLORENCIO GOMES 34	40 71 33120075	31176624	31176612	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL ALMIRANTE BARROSO 35	40 71 33972820	33977343	33974550	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL CLERISTON ANDRADE 36	40 71 32182004	33984380	32182004	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL RUBEN DARIO 37	41 71 33893868		33893868	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## ESCOLA ESTADUAL PROFª ARMANDINA MARQUES 38	41 71 32135599	33931741	33934662	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL MARCILLIO DIAS 39	41 71 33071519	33071314	33071519	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO EST. DEMOCRATICO BERTHOLD CIRILO DOS REIS 40	40 71 33982006	33989003	33983728	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL DESEMBARGADOR PEDRO RIBEIRO 41	40 71 33032713	33049782	33042929	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL PROFª EDSON DE SOUZA CARNEIRO 42	40 71 33031555	33958831	33033011	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL RAFAEL OLIVEIRA 43	41 71 33054429	33958831	33054429	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL ZILMA GOMES PARENTE DE BARROS 44	40 71 33892122	33826004	33815847	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## ESCOLA JURACY MAGALHAES JUNIOR 45	40 71 33031892	32593637	33031892	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## ESCOLA ESTADUAL NATALIA VINHAS 46	40 71 33890163	33819407	33814304	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## ESCOLA ESTADUAL OCEIDALINA MADUREIRA 47	40 71 33148200	33126701	33126701	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL PADRE JOSE VASCONCELOS 48	41 71 3931105	33935000	33935000	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL POLIVALENTE SAN DIEGO 49	40 71 33130291	33130291	33130291	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## ESCOLA PRESCILIANO SILVA 50	40 71 33124889	32077843	33124889	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## COLEGIO ESTADUAL LUIZ FERNANDO MACEDO COSTA 51	41 71 33957974	33950191	33957974	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## ESCOLA ESTADUAL PROF. MARIA JOSE DE PAULA MOREIRA 52	40 71 33142954	32077001	33142954	escolaeestadualse
000(SA)UPEst: ## ESCOLA ESTADUAL DE 1º G PROFESSOR ROBERTO SANTOS 53	41 71 33956868	32192960	33956868	escolaeestadualse

... 2021 - 4140

51	000 SA:U:Est:##	COLEGIO ESTADUAL MONTEIRO LOBATO	18	COUTOS	40730 33973946	33970484	35210908	MISSOAHWAD@GMAIL.
52	000 SA:U:Est:##	COL EST RAYMUNDO DE ALMEIDA GOUVEIA	19	CASTELO BRANCO	4171 3095668	33952999	33057118	oselast@yahoo.com
53	000 SA:U:Est:##	COLEGIO ESTADUAL SARA VIOLETA DE MELLO KERTESZ	20	ALTO DA TEREZINHA	4071 32180446	32180029	32180446	crissodre@yahoo.
54	000 SA:U:Est:##	ESCOLA ESTADUAL PROF. CARLOS ALBERTO GONÇALVES	21	SÃO CAETANO	4071 33033082	33041798	33033083	ecacerqueira@ig.c
55	000 SA:U:Est:##	COLEGIO ESTADUAL PROFESSOR DAVID MENDES PEREIRA	32	PAU DA LIMA	4171 33931116	33056770	33999242	regigonza@pop.c
56	000 SA:U:Est:##	COLEGIO ESTADUAL DR EDUARDO BAHIAN	33	CAJAZEIRAS	4171 33956770	33971706	33972877	CEEDUARD@BAHIANA
57	000 SA:U:Est:##	COLEGIO ESTADUAL PROFESSOR CARLOS BARROS	34	PARAÍPE	4071 33973588	33971706	33972877	colbarros@ig.com
58	000 SA:U:Est:##	CENTRO EDUC INFANTIL NOSSA SENHORA DAS GRACAS	35	BOA VIAGEM	400731166300	33144839	33999242	nilma-05@hotmail.
59	000 SA:U:Est:##	ESCOLA ESTADUAL LEA LEAL	36	BOCA DA MATIA	4171 32530706	33950356	33956857	cedalvamat@ig.c
60	000 SA:U:Est:##	COLEGIO ESTADUAL DALVA MATOS	37	LOBATO	4071 32151440	32151128	32151440	cpm-luiztarquinic
61	000 SA:U:Est:##	ESCOLA ESTADUAL LUIZ TARQUINIO	38	BOA VIAGEM	4071 33122472	33135601	33137755	col_est_matta@ai
62	000 SA:U:Est:##	ESCOLA ESTADUAL ELYSIO ATHAID	39	CAJAZEIRAS	4171 33092282	33953201	33954640	oliveira.britto@i
63	000 SA:U:Est:##	COLEGIO ESTADUAL RAYMUNDO MATTAR	40	LOBATO	4071 33927562	32469289	33927562	lincardoso@ig.com
64	000 SA:U:Est:##	COLEGIO ESTADUAL OLIVEIRA BRITTO	41	CAJAZEIRAS	4171 33959564	33954615	33957256	cmlem.ssa@gmail.c
65	000 SA:U:Est:##	ESCOLA ESTADUAL LINDENBERGUE CARDOSO	42	PERIPERI	4071 32174846	33893845	33074539	pm.bastos@hotmail
66	000 SA:U:Est:##	COLEGIO MODELO LUIS EDUARDO MAGALHAES	43	SAN MARTIN	4071 32447779	33893845	33829949	ionesj@yahoo.com.
67	000 SA:U:Est:##	ESCOLA ESTADUAL PROF LUIS DE MOURA BASTOS	44	SÃO CAETANO	4071 33032288	33977389	33034600	colset@ig.com.br
68	000 SA:U:Est:##	COLEGIO ESTADUAL PROF MARIA ODETE PITHON RAYNAL	45	PARAÍPE	4071 35212176	33977389	35213176	CEPG@IG.COM.BR
69	000 SA:U:Est:##	COLEGIO ESTADUAL SETE DE SETEMBRO	46	PARAÍPE	4071 33972107	33972107	33970673	colégiojosebarret
70	000 SA:U:Est:##	COLEGIO ESTADUAL PROFESSORA NOEMIA REGES	47	VALERIA	4171 330818358	330818358	33080056	estadualfiladelfi
71	000 SA:U:Est:##	COLEGIO ESTADUAL DE PRAIA GRANDE	48	PERIPERI	4071 330818358	330818358	33080056	escolagermano@ig.
72	000 SA:U:Est:##	ESCOLA ESTADUAL PROF JOSE BARRETO DE ARAUJO BASTOS	49	VILA CANARIA	4071 32464409	32154400	32461521	felipecbusquet@ig.
73	000 SA:U:Est:##	ESC EST PROF GERMANO MACHADO NETO	50	MARECHAL RONDON	4071 33923868	33923868	33923868	UE76880@EDUC.BA.C
74	000 SA:U:Est:##	ESCOLA ESTADUAL PROF FELIPE BUSQUET ANGLADA	51	PERIPERI	4071 33923868	33923868	33923868	escolaestadual15c
75	000 SA:U:Est:##	ESCOLA ESTADUAL PROF MARIA DE LOURDES PARADA FRANCHI	52	PAU DA LIMA	4171 33123162	33123162	33123162	estadualplataform
76	000 SA:U:Est:##	ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ARISTIDES DE SOUZA OLIVEIRA	53	RETIRO	4071 33834244	33895752	33895752	sec.hlopes@hotmail
77	000 SA:U:Est:##	ESCOLA ESTADUAL PLATAFORMA	54	AGUA DE MENINOS	4071 3312245	33980209	33983483	COLEGIOPAUDALIMA
78	000 SA:U:Est:##	ESCOLA ESTADUAL DE PAU DA LIMA	55	PAU DA LIMA	4171 331237555	331237555	331237555	landulfoalves@ig.
79	000 SA:U:Est:##	ESCOLA ESTADUAL LANDULFO ALVES	56	AGUA DE MENINOS	4071 33123162	33123162	33123162	cpmlabato@yahoo.c
80	000 SA:U:Est:##	COLEGIO DA POLICIA MILITAR - UNIDADE LOBATO	57	LOBATO JOANES	4071 33910426	33910426	33927253	marysan.sancho@bc
81	000 SA:U:Est:##	COLEGIO ESTADUAL ANA CRISTINA PRAZERES MATA PIRES	58	ALTO DOS COUTOS	4071 34088476	32173506	34085290	

Obs: Ven questionários

Seg: 8:00 - 12:30
 Quarta: 8:00 - 12:30
 Sext: 8:00 - 12:30
 Sext: 09:00 - 10:20

escola que
 não conseguiu
 entrar

34

3392-268

ANEXO B - Lista de escolas de nível médio disponibilizada pela SEC/BA.

Estabelecimentos Exclusivos de Ensino Médio da Rede Estadual - Salvador 2011									
MUNICÍPIO	DEPENDÊNCIA	CÓD MEC	ESTABELECIMENTO	ENDEREÇO	NÚMERO	BAIRRO	CEP	DDD	TELEFONE
SALVADOR	Estadual	29191092	EE - COLEGIO ESTADUAL EDVALDO FERNANDES	NULL PARAIBA		TANCREDO NEVES	41207310	71	33711741
SALVADOR	Estadual	29182204	EE - COLEGIO ESTADUAL MARQUES DE MARICA	NULL MARQUES DE MARICA	25	PAU MIUDO	40310000	71	32443120
SALVADOR	Estadual	29182220	EE - COLEGIO ESTADUAL ODORICO TAVARES	R. CORREDOR DA VITORIA		CAMPO GRANDE	40750110	71	33371945
SALVADOR	Estadual	29181500	EE - COLEGIO ESTADUAL MANOEL DEVOTO	NULL OSWALDO CRUZ		RIO VERMELHO	41940000	71	32483447
SALVADOR	Estadual	29181470	EE - COLEGIO ESTADUAL DUQUE DE CAXIAS	R. RUA LIMA E SILVA	280	LIBERDADE	40375017	71	32431328
SALVADOR	Estadual	29185394	EE - COLEGIO ESTADUAL MARIO AUGUSTO TEIXEIRA DE FREITAS	NULL DA MANGUEIRA	20	NAZARE	40040400	71	32436012
SALVADOR	Estadual	29794641	ESCOLA DE FORMACAO TECNICA EM SAUDE PROFESSOR JORGE NOVIS	AVENIDA VASCO DA GAMA	SN	VASCO DA GAMA	40230900	71	33572476
SALVADOR	Estadual	29182123	EE - COLEGIO ESTADUAL DA BAHIA CENTRAL	R. PRACA CARNEIRO RIBEIRO	63	NAZARE	41215785	71	32437481
SALVADOR	Estadual	29191343	EE - COLEGIO ESTADUAL PROFESSOR ROMULO ALMEIDA	RUA DAS ARARAS	S/N	IMBUÍ	41720010	71	32317394
SALVADOR	Estadual	29981778	ESCOLA DE DANCA DA FUNDACAO CULTURAL DO ESTADO DA BAHIA	RUA DA ORACAO	1	PELOURINHO	40023030	71	31166518
SALVADOR	Estadual	29392861	EE - COLEGIO MODELO LUIS EDUARDO MAGALHAES	R. SAN MARTIN AV.	229	SAN MARTIN	40355000	71	32447779

ELABORAÇÃO: CIE, SUPAV/DAI.
FONTE: SEC, MEC/INEP.

ANEXO C - Planilhas de respostas ao questionário de entrevista nas escolas da rede estadual na cidade de Salvador.

ENTREVISTA - PIRACI A INICIAR A INSCRIÇÃO NAS ESCOLAS ANTES DA INSCRIÇÃO NA ESCOLA									
DATA	ESCOLA	ESCOLAR	TIPO	LOCAL	PROFESSOR	PROFESSOR	PROFESSOR	PROFESSOR	PROFESSOR
1	06/09/10	Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF
1	06/09/10	Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF
2	06/09/10	Colégio Estadual Luís Inácio de Silva	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF
3	06/09/10	Colégio Estadual Prof. Eládio de Jesus	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF
4	06/09/10	Colégio Estadual Prof. Eládio de Jesus	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF
5	06/09/10	Colégio Estadual Prof. Eládio de Jesus	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF
6	06/09/10	Colégio Estadual Prof. Eládio de Jesus	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF
7	06/09/10	Colégio Estadual Prof. Eládio de Jesus	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF
8	06/09/10	Colégio Estadual Prof. Eládio de Jesus	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF
9	06/09/10	Colégio Estadual Prof. Eládio de Jesus	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF
10	06/09/10	Colégio Estadual Prof. Eládio de Jesus	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF
11	06/09/10	Colégio Estadual Prof. Eládio de Jesus	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF
12	06/09/10	Colégio Estadual Prof. Eládio de Jesus	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF
13	06/09/10	Colégio Estadual Prof. Eládio de Jesus	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF
14	06/09/10	Colégio Estadual Prof. Eládio de Jesus	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF
15	06/09/10	Colégio Estadual Prof. Eládio de Jesus	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF
16	06/09/10	Colégio Estadual Prof. Eládio de Jesus	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF
17	06/09/10	Colégio Estadual Prof. Eládio de Jesus	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EF

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

②

[illegible]

2

1

ESCOLA ESTANILIA, 2010, continuação

ESCOLA ESTADUAL 2010 cronograma												
77	15/09/10	Escola Estadual Manoel Soares	EF	Os três turnos	Não realizou este profissional para a disciplina, pois não possuiu o curso necessário	sim	Com o Curso Avançado de Matemática	sim	Atas pedagógicas	Normalizado em atas pedagógicas	Nome: Joice de Jesus	Coordenadora de Ensino
78	15/09/10	Escola Estadual Helena Gomes	EF	matutino		sim	Mais Estrutura Pedagógica	sim	Atas	Não foram realizadas	Nome: Joice de Jesus	Coordenadora de Ensino
79	20/09/10	Escola Estadual Divaldo Corrêa	EF	Mat e Vesp	Não tem aulas de Matemática no Ensino Fundamental, pois não possuiu o curso necessário	sim	Mais Estrutura Pedagógica	não			Nome: Joice de Jesus	Coordenadora de Ensino
80	20/09/10	Colégio Estadual Antonio Sérgio Corrêa	EF e EM	Os três turnos	Não tem aulas de Matemática no Ensino Fundamental, pois não possuiu o curso necessário	sim	Mais Estrutura Pedagógica	não	Atas	Realizadas em atas	Nome: Joice de Jesus	Coordenadora de Ensino
81	20/09/10	Escola Estadual Celia Maria Alves	EF	Os três turnos (matutino)	Não tem aulas de Matemática no Ensino Fundamental, pois não possuiu o curso necessário	sim	Mais Estrutura Pedagógica	não	Atas	Realizadas em atas	Nome: Joice de Jesus	Coordenadora de Ensino
82	20/09/10	Colégio Estadual Manoel Soares	EF e EM	Os três turnos	Não tem aulas de Matemática no Ensino Fundamental, pois não possuiu o curso necessário	sim	Mais Estrutura Pedagógica	não	Atas e projetos	Não foram realizadas	Nome: Joice de Jesus	Coordenadora de Ensino
83	20/09/10	Escola Estadual Lúcia Maria	EF	Os três turnos	Não tem aulas de Matemática no Ensino Fundamental, pois não possuiu o curso necessário	sim	Mais Estrutura Pedagógica	não	Atas	Realizadas em atas	Nome: Joice de Jesus	Coordenadora de Ensino
84	20/09/10	Colégio Estadual Manoel Soares	EF e EM	Os três turnos	Não tem aulas de Matemática no Ensino Fundamental, pois não possuiu o curso necessário	sim	Mais Estrutura Pedagógica	não	Atas	Realizadas em atas	Nome: Joice de Jesus	Coordenadora de Ensino

[illegible]

[illegible]

Plasma 1

June - Vis oliveri Göttern de Götterippen.

June - Vis oliveri garden de sculpture.

[illegible]

[illegible]

51	ESCOLA ESTADUAL PROF. GERMANO RABELO	PRIMA		TRÊS TURNOS				ESCOLA ABERTA	SIM	PROF. PEDRO PAULO	UMA VEZ POR SEMANA	SEM	HISTÓRIA DA ARTE E GEOMETRIA	ARTES PLÁSTICAS	DIRETORIA: SENECA SANTANA TEL: 3362-3660	QUALQUER DIA DAS 15:00 ÀS 17:00	
52	COLÉGIO ESTADUAL PROF. MARCELO DE LIMA	PRIMA		TRÊS TURNOS			FAZIA DE ESPALHO A RECURSOS E MUITO INTERESSE	MAIS EDUCAÇÃO (CURSOS DE INGLÊS, MATEMÁTICA, LETRAMENTO, O. BÚFICA E CÂNCERA)	NÃO			SEM	NÃO SABE INFORMAR	ARTES PLÁSTICAS	VICE-DIRETOR: NELSON E. 3371-4211	SEGUNDA-FEIRA ÀS 15:00 ÀS 17:00	
53	COLÉGIO ESTADUAL HOMERON DE ARAUJO LOPES (JARDIM DE MEMÓRIA)	PRIMA															
54	COLÉGIO ESTADUAL ANA CRISTINA COSTA	PRIMA		MATUTINO E NOTURNO			PODESE OS ALUNOS DA ESCOLA FAZEM AS OFERTAS DO MAIS EDUCAÇÃO MAS NÃO TEM INTERESSE	MAIS EDUCAÇÃO (CURSOS DE INGLÊS, MATEMÁTICA, LETRAMENTO, O. BÚFICA E CÂNCERA)	NÃO	PROF. ROSARIO BONA		SEM	COMO GEOMETRIA, HISTÓRIA DA ARTE	ARTES PLÁSTICAS	DIRETORIA: FERNANDA BARRAL TEL: 3362-3660	MANHÃ	USAR ANTES
55	ESCOLA ESTADUAL DOA MARIA GOMES (CHARRAS)	PRIMA															
56	COLÉGIO ESTADUAL JOAO CARRE (JARDIM DE MEMÓRIA)	PRIMA		TRÊS TURNOS			MAIS EDUCAÇÃO (CURSOS DE INGLÊS, MATEMÁTICA, LETRAMENTO, O. BÚFICA E CÂNCERA)	MAIS EDUCAÇÃO	NÃO			SEM	COMO GEOMETRIA, HISTÓRIA DA ARTE	ARTES PLÁSTICAS	DIRETORIA: SENECA SANTANA TEL: 3362-3660	QUALQUER DIA DAS 15:00 ÀS 17:00	
57	COLÉGIO ESTADUAL PROF. CARLOS CARLOS (JARDIM DE MEMÓRIA)	PRIMA															
58	COLÉGIO ESTADUAL DOUTOR EDUARDO BARRAL (CHARRAS)	PRIMA		TRÊS TURNOS			FAZIA DE ESPALHO A RECURSOS E MUITO INTERESSE	MAIS EDUCAÇÃO (CURSOS DE INGLÊS, MATEMÁTICA, LETRAMENTO, O. BÚFICA E CÂNCERA)	NÃO	DIRETORA: LUCIA LIMA		SEM	GEOMETRIA E HISTÓRIA DA ARTE	ARTES PLÁSTICAS	VICE-DIRETOR: ALTON LIMA TEL: 3362-3660	MANHÃ E TARDE	USAR ANTES
59	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR CARLOS CARLOS (CHARRAS)	PRIMA		TRÊS TURNOS			PODESE OS ALUNOS DA ESCOLA FAZEM AS OFERTAS DO MAIS EDUCAÇÃO MAS NÃO TEM INTERESSE	MAIS EDUCAÇÃO (CURSOS DE INGLÊS, MATEMÁTICA, LETRAMENTO, O. BÚFICA E CÂNCERA)	NÃO	PROF. SUELA MARCIA		SEM	ARTES PLÁSTICAS E DESENHO	ARTES PLÁSTICAS	VICE-DIRETOR: SENECA SANTANA TEL: 3362-3660	MANHÃ, TARDE E NOITE	USAR ANTES
60	COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ CARLOS (CHARRAS)	PRIMA		TRÊS TURNOS			PODESE OS ALUNOS DA ESCOLA FAZEM AS OFERTAS DO MAIS EDUCAÇÃO MAS NÃO TEM INTERESSE	MAIS EDUCAÇÃO (CURSOS DE INGLÊS, MATEMÁTICA, LETRAMENTO, O. BÚFICA E CÂNCERA)	NÃO	PROF. CELIA MARIA	UMA VEZ POR SEMANA	SEM	HISTÓRIA DA ARTE	ARTES PLÁSTICAS	DIRETORIA: SENECA SANTANA TEL: 3362-3660	QUALQUER DIA DAS 15:00 ÀS 17:00	

ANEXO D - Portaria da Secretaria de Educação regulamentando a estrutura de funcionamento curricular do ensino médio no Estado da Bahia.

Diário Oficial da Bahia – 28/01/2010

PORTARIA Nº 1.061/2010

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, com amparo no artigo 37, da Lei 8352/2002, combinado com o artigo 50, da Lei 6677/1994, e tendo em vista o constante no processo nº 0072561-3/2009,

RESOLVE:

fica removida PATRÍCIA KÁTIA DA COSTA PINA, Professor Adjunto, nível B, regime de trabalho 40 (quarenta) horas semanais, matrícula nº 73.438.371-2, da lotação da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, para a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, ambas Entidades da Administração Indireta desta Secretaria.

PORTARIA Nº 1.128/2010

Reorganização Curricular das Escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual.

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, e considerando:

- A necessidade de realizar ajustes na organização curricular da escola de educação básica (ensinos fundamental e médio), tendo em vista os dados levantados pelo Programa Escola 10, no que tange às adequações dos componentes curriculares da parte diversificada.
- A premente necessidade de realizar modificações na organização curricular da escola de educação básica (ensinos fundamental e médio), tendo em vista a consolidação das aprendizagens da base nacional comum.

RESOLVE

Art. 1º - Ficam Canceladas todas as disciplinas de cunho estritamente profissional da organização curricular do segundo segmento do ensino fundamental, em todas as escolas da rede pública estadual.

Parágrafo único – Esse ato fundamenta-se no disposto pela Resolução CNE/CES Nº. 3/98, ao propugnar que “não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação para o trabalho, nem esta se confundirá com a formação profissional”.

Art. 2º - Considerar que as indicações para a organização da parte diversificada do currículo da educação básica devem estar apoiadas no Anexo II da Portaria Nº. 1.285/2000, publicada do DOE em 28 de janeiro de 2000, exceto Educação Ambiental,

que não condiz com o § 1º do Art. 10 da Lei Nº. 9.795/99, não se traduzindo, todavia, as citadas indicações em componentes curriculares de cunho profissionalizante.

§ 1º - Ficam extintas, doravante, todas as disciplinas cuja denominação seja Educação Ambiental ou Estudos Ambientais, nas matrizes curriculares da escola pública da rede estadual de educação básica.

§ 2º - A educação ambiental deve estar contida nas orientações do Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional – ProEASE, em que todas as escolas estão aptas a participar.

§ 3º - O ProEASE incluirá preocupação sobre os ambientes naturais e o uso ecoeficiente dos recursos naturais como a água, gastos supérfluos de energia e a lida pela redução de resíduos.

Art. 3º - A Portaria N.º 1.892/2008, que formaliza a programação dos Projetos Sócio-Educativos está suspensa em 2010, reiterando-se que a revisão e reorganização das matrizes curriculares dos ensinos fundamental e médio terão como foco as aprendizagens prioritárias decorrentes da base nacional comum.

Art. 4º - A presente Portaria estabelece o currículo referenciado, com ênfase no cuidado para com os componentes da base nacional comum, sem nenhum componente de natureza estritamente profissional no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, exceto o vinculado diretamente com a formação profissional técnica de nível médio assegurado pela Superintendência de Educação Profissional – SUPROF.

Parágrafo único – Entende-se como currículo referenciado o que privilegia a ênfase nos componentes curriculares da base nacional comum, vistos como fonte técnica de apropriação dos conteúdos universalmente aceitos para a estruturação dos currículos escolares e, sobremaneira, o alcance disso na ordem social, em que a escola formal se constitui em um dos elementos essenciais.

Art. 5º - O currículo referenciado da educação básica da rede pública de escolas estaduais será constituído à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais em vigência.

§ 1º - Para a escola de ensino fundamental, reitera-se a Resolução CNE/CES Nº. 2/98, destacando-se que as áreas de conhecimento ali mencionadas devem enfatizar a correlação entre as disciplinas formais destas áreas com a vida cidadã, por intermédio dos nexos transversais entre estas ditas disciplinas e os campos da saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagens.

§ 2º - Para a escola de ensino médio, reitera-se a Resolução CNE/CES Nº. 3/98, destacando-se as referências da organização curricular nas três áreas de conhecimento constantes nesta Resolução e, também, a importância dos princípios da interdisciplinaridade e contextualização no desenvolvimento das atividades escolares.

§ 3º - Considera-se a Diretoria Regional de Educação – DIREC como órgão responsável pela supervisão da proposta curricular advinda das escolas, estando apta para efetuar ajustes e sugerir alterações para, em seguida, notificar a Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica – SUDEB sobre a finalização da proposição de cada escola, cabendo à mesma a o registro e acompanhamento gerencial.

Art. 6º - A formação profissional técnica de nível médio poderá conter componentes de profissionalização no sentido estrito, nos termos das orientações legais advindas do Ministério de Educação e do Conselho Nacional de Educação.

Art. 7º - Ficam estabelecidas as datas 11 de fevereiro de 2010 para a conclusão dos trabalhos de organização do currículo pelas escolas e seu encaminhamento para a DIREC e 19 de fevereiro de 2010 para a remessa de cada DIREC para a SUDEB.

Art. 8º - Estabelecem-se os projetos relacionados a seguir como aqueles referendados pela Secretaria da Educação para que as unidades escolares realizem suas programações institucionais correlatas à programação de carga horária e institucionalização de projetos.

- a. Mais Educação
- b. Centro Juvenil de Ciência e Cultura
- c. Escola de Tempo Integral
- d. Escola Aberta
- e. Ensino Médio Inovador
- f. Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica
- g. Pro-Jovem Campo/Saberes da Terra
- h. Escola Ativa
- i. Rede das Escolas Famílias Agrícolas
- j. Artes (Festival Anual da Canção Estudantil; Artes Visuais Estudantis; Tempos de Arte Literária)
- k. Ressignificação da Dependência
- l. Educação Ambiental – ProEASE
- m. Altas Habilidades
- n. Gestar
- o. Jogos Estudantis da Rede Pública

Parágrafo único – Subentende-se que o ato contido no caput direciona a ação educativa da escola para valorização da base nacional comum e seus efeitos na ordem social a partir da escolarização formalizada, ficando estes mencionados projetos e programas na pauta da programação da carga horária docente fora do âmbito dos componentes listados no currículo referenciado, no limite de 20 horas.

Art. 9º - O Anexo I estabelece o padrão de organização curricular que sustenta a noção de currículo referenciado e se constitui no fundamento para as unidades escolares realizarem a programação de carga horária dos docentes.

Art. 10º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação e os casos omissos serão resolvidos pelo núcleo inter-setorial da Secretaria da Educação.

Salvador, 27 de janeiro de 2010.

OSVALDO BARRETO FILHO
Secretário da Educação

Anexo I

Matriz Curricular Referenciada
 MODELO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DIURNO

Ensino Fundamental (2º segmento)	5 a	6 a	7 a	8 a
I – BASE NACIONAL COMUM				
Português	0 4	0 4	0 4	0 4
Matemática	0 4	0 4	0 4	0 4
Geografia	0 3	0 3	0 3	0 3
História	0 3	0 3	0 3	0 3
Ciências	0 3	0 3	0 3	0 3
Artes	0 2	0 2	0 2	0 2
Ed. Física	0 2	0 2	0 2	0 2
Ed. Religiosa	x x	x x	x x	x x
Sub Total	2 1	2 1	2 1	2 1

II – PARTE DIVERSIFICADA

Eixo Temático 1 – Meio Ambiente				
Foco: Recursos Naturais	0 2			

Eixo Temático 2 – Ciência e Tecnologia				
Foco: Leitura de Rótulos de Alimentos				0 2
Eixo Temático 3 – Identidade e Cultura				
Foco: Território, memória histórica e identidade		0 2		
Eixo Temático 4 – Linguagens e Comunicação				
Foco: Língua Estrangeira Moderna	0 2	0 2	0 2	0 2
Eixo Temático 5 – Cidadania				
Foco: Consumo e Cidadania			0 2	
Sub Total	0 4	0 4	0 4	0 4
III- ESTUDOS TRANSVERSAIS	x x	x x	x x	x x
TOTAL	2 5	2 5	2 5	2 5

Nota:

1. Na Parte Diversificada, os docentes serão destinados aos Eixos Temáticos; os focos sobre os quais são materializadas as atividades didáticas destes citados Eixos são produtos de orientações das escolas e, no caso de haver mais de um deles, será necessária a avaliação sobre qual (is) Eixo (s) deixará (ão) de ser oferecidos. Os Focos impressos nesta matriz se constituem apenas em exemplos possíveis, com exceção de Língua Estrangeira Moderna. Caberá, portanto, à Unidade Escolar definir os focos respectivos de cada Eixo.

2. Educação Religiosa é um componente desdobrado em atividades a ser desenvolvida em dias específicos, previstos no Projeto Político Pedagógico, sem

notas/conceitos para efeito de promoção, a ser realizado de forma a assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil.

3. Arte tem sua dimensão cultural e se propõe a valorizar as possibilidades criadoras e discutir a inserção da arte na sociedade como elemento dinamizador da cultura.

4. Estudos transversais apontados no Projeto Político Pedagógico, especificados nas disciplinas correspondentes e nas devidas unidades didáticas, sobre as temáticas:

a) Estudos transversais sobre a temática da Lei Nº. 11.645/2008 – Educação das Relações Étnico-raciais.

b) Estudos transversais sobre a temática da Lei Nº. 9.795/99 – Educação Ambiental no Sistema Educacional.

c) Estudos transversais sobre a temática do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

5. A Matriz Curricular para a Educação Fundamental para adolescentes de 15 a 17 anos, será objeto de uma Portaria específica.

Matriz Curricular Referenciada

MODELO PARA O ENSINO MÉDIO DIURNO

COMPONENTES CURRICULARES	Séries					
	1ª		2ª		3ª	
	S E M	A N O	S E M	A N O	S E M	A N O

I – BASE NACIONAL COMUM	
-------------------------	--

Área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias						
Ling. Portuguesa e Lit. Brasileira	0 3	1 2 0	0 3	1 2 0	0 3	1 2 0
Educação Física	0 2	8 0	0 2	8 0	0 1	4 0
Arte	0 2	8 0	a t	- -	a t	- -

			i v i d a d e	- - -	i v i d a d e	- - -
Informática	a t i v i d a d e	- - -	a t i v i d a d e	- - -	a t i v i d a d e	- - -
Sub-total	0 7	2 8 0	0 5	2 0 0	0 4	1 6 0
Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias						
Matemática	0 3	1 2 0	0 3	1 2 0	0 3	1 2 0
Química	0 2	8 0	0 2	8 0	0 2	8 0
Física	0 2	8 0	0 2	8 0	0 2	8 0
Biologia	0 2	8 0	0 2	8 0	0 2	8 0
Sub-total	0 9	3 6 0	0 9	3 6 0	0 9	3 6 0
Área de Ciências Humanas e suas tecnologias						
História	0 2	8 0	0 2	8 0	0 2	8 0

Geografia	0 2	8 0	0 2	8 0	0 2	8 0
Filosofia	0 1	4 0	0 2	8 0	0 2	8 0
Sociologia	0 1	4 0	0 2	8 0	0 2	8 0
Sub Total	0 6	2 4 0	0 8	3 2 0	0 8	3 2 0
II – PARTE DIVERSIFICADA						
Componente Curricular de uma das áreas do conhecimento	0 1	4 0	0 1	4 0	0 2	8 0
Língua Estrangeira	0 2	8 0	0 2	8 0	0 2	8 0
Sub Total	0 3	1 2 0	0 3	1 2 0	0 4	1 6 0
TOTAL	2 5	1 0 0 0	2 5	1 0 0 0	2 5	1 0 0 0
III – Estudos Transversais	x x	- - -	x x	- - -	x x	- - -

Nota:

1. O foco dessa organização curricular está dirigido para os conteúdos universais e a Parte Diversificada visa à consolidação da habilidade próprias da escrita e do conhecimento em Língua Estrangeira, como acentuam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.
2. O desenvolvimento de Informática será através de atividades previstas no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.
3. Arte tem sua dimensão cultural e se propõe a valorizar as possibilidades criadoras e discutir a inserção da arte na sociedade como elemento dinamizador da cultura.

4. A organização da carga horária de Filosofia e Sociologia, componentes obrigatórios em todas as séries do ensino médio está feita considerando os aspectos: uma carga horária destinada à iniciação ao pensamento filosófico e sociológico no primeiro ano e outra que possa se tornar compatível com a possibilidade de sua consolidação nos anos seguintes.

5. Estudos transversais apontados no Projeto Político Pedagógico, especificados nas disciplinas correspondentes e nas devidas unidades didáticas, sobre as temáticas:

a) Estudos transversais sobre a temática da Lei Nº. 11.645/2008 – Educação das Relações Étnico-raciais.

b) Estudos transversais sobre a temática da Lei Nº. 9.795/99 – Educação Ambiental no Sistema Educacional.

c) Estudos transversais sobre a temática do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

d) Estudos transversais sobre a temática da Lei N.º 10.741/03 – Estudo sobre Idosos.

6. O Componente Curricular da parte diversificada exceto Língua Estrangeira poderá ser conduzida de modo que em cada trimestre, semestre ou ano letivo, seja ofertado um componente diferente entre si. Exemplos: Redação, Cartografia, Estatística, dentre outros.

7. A Matriz Curricular para o turno noturno do Ensino Médio será objeto de uma Portaria específica em conjunto com a Educação Fundamental para adolescentes de 15 a 17 anos.

ANEXO E - Íntegra da entrevista com ex-aluna do curso de Licenciatura da Escola de Teatro/UFBA, em 28/11/12.

O primeiro impacto pra mim é a quantidade de alunos e o espaço físico da escola. E hoje eu trabalho em uma escola particular, e eu me deparei também com essa situação, a questão da quantidade de alunos, mas na escola pública é muito maior, com muito mais gente numa sala. Muita gente com dificuldades diferentes e muitas vezes dificuldades extremas de relacionamento, de socialização, de entrega, de aceitação daquelas atividades. O primeiro impacto é esse: a quantidade de pessoas. o tamanho das salas e depois a condição das salas, dos espaços. Muitas vezes não são arejados, outras vezes tem pilastras e mais pilastras no meio, outras vezes cadeiras e mais cadeiras quebradas, mais aquelas que eles já usam, e aí diminui mais ainda o espaço... (Eu: Para Teatro...) Para Teatro especificamente, para a aula de Teatro, que é prática. Uma outra coisa, uma outra dificuldade, a escola (e a escola eu digo a direção, os professores, coordenadores), ainda parecem, ao menos nas que eu frequentei, não entender a razão do Teatro está ali, e alguns até nem sabem, ou nem levam em conta que a Lei já diz que na disciplina tem as quatro linguagens artísticas diferentes, que são completamente diferentes e que a formação do professor deve ser específica em uma destas linguagens. (Eu: E que a formação dele é que vai determinar...) O que é que vai ser ensinado ali. Então, a gente chega na escola com a proposta de ensinar Teatro e muitas vezes a escola não compreende, não aceita, e quer que você ensine outra coisa, que é Artes Visuais. Aconteceu no Odorico Tavares isso. A gente entrou no Pibid pra trabalhar junto com a professora de Artes da escola, que era professora de Artes Visuais. Então, a escola ficou um pouco sem entender, os alunos também. Uma outra questão, em relação à formação, é que mesmo aqui [Escola de Teatro/UFBA], a gente vive num grupo, porque o sistema é modular, então é tudo muito lindo: a gente pesquisa as coisas, é tudo lindo, um monte de ciranda e as coisas parecem, na teoria, que serão muito fáceis de fazer quando a gente estiver lá [escola pública] lidando com o aluno. Mas quando a gente chega lá, vê que não dá, não dá pra fazer ciranda, não dá pra ensinar Teatro dessa forma que a gente vê aqui. Nem sempre o trabalho é colaborativo, nem sempre o trabalho é em grupo, nem sempre as propostas são aceitas por eles [os alunos] ou compreendidas, então a gente fica meio perdido. (Eu: É um choque). É um choque. Nem sempre aquela ideia do professor que é amigo, do professor que escuta, do professor que é circular, atende a situação da escola pública. Às vezes a gente precisa recorrer àquele professor que é rígido, a gente precisa recorrer a uma forma mais dura de chamar pra gente; pra depois tentar trabalhar de forma circular, pra depois chegar na sensibilidade e no toque. Eu fiz um trabalho no Odorico, era uma turma de primeiro ano, repetente, era o 1ºM 11. Tinham doze turmas de primeiro ano, acho que do 10 ao 12 eram de repetentes, e eu fiquei com o 1ºM 11, e aí eu cheguei com aquele trabalho do *pêndulo*. Depois de uns cinco encontros com eles eu fui tentar fazer este trabalho do *pêndulo*. Aí eu pedi para formar a roda: eu levei quase quinze minutos para conseguir uma roda; depois eu levei mais tempo para que a roda ficasse juntinha e todo mundo ficasse ombro a ombro. Quando eu propus o *pêndulo*, eu fui a experiência, eu fui no meio, todos se olharam: "meu Deus, a gente vai tocar na professora?" E eu: "É gente, pra me segurar, se não eu vou cair." E fui. Me seguraram, mas eu quase não saí do lugar. Quando o primeiro colega foi pro meio, aí todo mundo: "Ah! professora, eu vou não pegar ninguém, não, eu sou o que, viado?" E não sei o que... "Cê tá maluca, vou pegar ninguém!" E acabou, não deu pra fazer o *pêndulo*. Aí eu: "Meu Deus, Jesus Cristo, e agora?" "Vamos, então em dupla!" Vamos fazer em dupla, aí a briga: "Ah! Não vou ficar com menino!". Essas questões existem e não deu pra fazer nenhum exercício nem atividade; não dava pra trabalhar confiança desse jeito, com toque. Então [ela perguntou para a turma]: "onde é, como é que você tem a confiança com alguém?" "Ah! É uma pessoa brother, que eu sei que não vai contar nunca o que eu digo, e aqui na sala não tem nenhum, eu não conheço, não sei quem é." Tinha alunos,

e isso já era outubro, mais ou menos, que não sabiam o nome do outro colega. No exercício de apresentação, foi: "eu não conheço ninguém, mas vocês se conhecem, Hop, Taiana, fulano, cicrano, não sei quem, agora a gente fala o nome do colega, aponta pro colega e vai no lugar dele." "Como é mesmo o nome desse aqui?" Em outubro! Eles começaram em março a estudar juntos... (ela fala mais sobre a atividade) Aí, que lugar é esse do teatro? É o lugar de fazer eles se conhecerem, mas eles não estão a fins, eles não querem saber e também era uma turma que faltava muito e que por já ser desacreditada, por ser repetente, a autoestima caía. E a gente tentado buscar exercícios e exercícios, mas não saía do lugar, e eu estagiando, iniciante, vendo que nada que eu propunha dava certo. E agora, eu vou fazer o que, se lá na sala de aula, na faculdade, tudo acontecia? Se as experiências que a gente vê, são sempre experiências que deram certo? A gente vai ao Cid Passos, que é uma escola maravilhosa em relação às outras, porque lá acontece. A gente foi na Hora da Criança e lá também as coisas acontecem e é muito legal. Mas nas outras escolas, "reais", as coisas não acontecem e não existe professor de Teatro lá dentro. Então eu parava e polemizava sempre na sala [sobre] essas questões porque os professores... E tem uma outra coisa também, a maioria dos professores da licenciatura, eles não têm a realidade da escola pública, eles não têm. Então, eles sabem porque estagiaram, talvez o estágio tenha dado certo, ou sabem porque leem, e leem experiências que foram boas, que deram certo. Então eles levam aquilo pra gente. Mas eles não têm a realidade do dia-dia na sala de aula. Eu lembro que no meu curso, a professora Cilene que foi substituta, ela era, acho que, vice-diretora de uma escola pública e tentava fazer trabalhos com Teatro, e a professora Carla, que era professora do Educação pra Jovens e Adultos, que era a experiência mais consistente de Teatro dentro do ensino público e numa realidade também delicada, que é o ensino pra jovem e adulto. Mas os outros não, não tinham essa experiência. Até os professores que tiveram a experiência com o *Cuida Bem de Mim*, que eu tive também, tinham experiência com a escola pública, mas era num outro contexto. Era um contexto de oficina também, era um contexto extraescolar, que tirava o aluno daquela realidade, ou, se a gente fizesse atividade lá dentro era uma outra situação, era um outro contexto, era num outro momento, era fora daquele dia-a-dia. Tirava mesmo aqueles alunos do cotidiano, o que teve a sua eficácia, o que tem a importância, e eu acredito muito naquele projeto porque eu fiz parte e vi, mas que também não é a realidade, de fato, da escola pública. Muitas vezes eu desacreditava daquilo que o professor estava dizendo, porque ele não sabia a realidade. Muitas vezes não era só eu, muitos colegas falavam ou faziam "hum, tá...", "ah, tá, tá bom, professor..." Ela não sabe, ele não viveu, ela não vive, nem viveu aquilo [a escola pública], então, é mais fácil, né, você dizer o que é ideal, porque o que a gente aprende é o ideal, mas na hora no vamos ver, não é desse jeito. Tinha uma coisa também engraçada, a gente tinha a disciplina chamada Metodologia do Ensino do Teatro e a gente trabalhava com os nossos colegas de sala, então os jogos e as atividades, era tudo lindo, a gente saía da aula falando "Meu Deus eu quero ser professor e tal", e aí, depois quando a gente ia para sala, nada a ver. (Eu: Então, na verdade, as interferências ou a preparação aqui na escola [estávamos na Escola de Teatro] é que talvez devessem se adequar um pouco mais à realidade lá fora ou você acha que é um outro caminho, que também não é isso. Como é que você vê esta questão?) Depois de eu fazer parte do Pibid e ter a experiência mais concreta com a escola e num tempo maior, eu acredito que a Escola [de Teatro], os professores da licenciatura, talvez devessem estar mais ligados, eu não sei se em parceria, de fato, com a Secretaria de Educação, para os estágios ou até que eles mesmos pudessem realizar ações lá dentro. Que tivessem uma ligação maior com os professores que já são do sistema. Talvez esse seja o caminho. Talvez. Eu não acredito que a licenciatura presta um serviço pra outro lugar que não a escola pública, para escola em geral, mas para a escola pública porque talvez seja onde precisa, onde aconteça. (Eu: Mas você, então, por exemplo, não mexeria no seu curso. Você acha que seu curso foi bom, o problema é a escola?) Não, eu acho que o

problema é a ligação entre o curso e a escola, que é frágil, tanto em relação aos professores que ensinam aos licenciandos, por não terem esta experiência lá, e por causa da forma mesmo como a licenciatura vê o ensino, sobretudo público. Eu ouvi algumas vezes dizendo assim: "Bom, a gente vai estudar cenografia, a gente vai estudar iluminação, mas a realidade de vocês é outra." Então, vamos estudar a realidade outra, a cenografia dentro desta realidade. Mas o professor de cenografia não sabe a realidade da escola, e como é que ele vai ensinar a trabalhar ali, se ele não sabe, se ele nunca esteve ali? Então, eu sempre digo assim, eu sempre brigava, o professor da licenciatura devia ir antes lá no espaço de escola, no espaço escolar, público ou até privado - porque muitos nem espaço privado conhecem -, para depois pensar como a gente deve agir lá dentro. (Eu: Então, o curso é muito pensado do ponto de vista do Teatro, mas é pouco pensado do ponto de vista da educação, especialmente da educação formal.) Exatamente, eu acho até que ele é pensado no ponto de vista da educação informal, na maioria das vezes. (Eu: ONGs, oficinas...) ONGs, oficinas, com certeza. Eu lembro também de uma época do curso no sistema modular que a gente mexia com formas animadas e forma animada precisa de muito material e a escola pública não dispõe desse material. Então, eu nunca vou fazer aquilo, a não ser que eu mesma compre, financie. Então, não dá pra acontecer. E aí, eu lembro que o discurso era: "Mas você vai trabalhar com crianças, com ludicidade..." Mas a escola pública não tem dinheiro, a escola pública não dispõe do material, e o material que dispõe é pouco, é muito simples, muitas vezes não dá pra fazer, ou então faz de qualquer jeito. E aí não faz sentido, porque eu não aprendo a fazer de qualquer jeito. Por outro lado, se aquele espaço [a escola pública] não dispõe, então, a gente vai fazer o que, não vai aprender? É meio complicado, mas existe ainda este discurso. Eu lembro também, acho que foi logo no primeiro semestre, a gente discutiu, pois era uma turma bem polêmica, e aí um colega levantou a questão: "porque mesmo que estou aqui? Porque eu quero ser professor de Teatro, mas talvez eu não queira trabalhar na escola." Aí o outro disse: "É, mas parece que nem pra escola essa licenciatura atende, porque a gente leu o currículo do curso inteiro e o estágio fica lá no final e é um estágio muito rápido. Será que em tão pouco tempo a gente vai conseguir?" E aí a gente começou a discutir e um professor, eu não lembro quem foi agora, disse: "Não, mas vocês leram direito? Ali diz que vocês podem trabalhar na educação informal, mas vocês podem promover oficinas etc. e tal." Tá, mas eu sou professor, sou licenciado e existe um espaço que precisa desse profissional e desse trabalho. (Eu: Na verdade, se você for ver, a orientação de outros cursos de licenciatura é voltada majoritariamente para a escola formal.) Exatamente, é isso, e depois a gente fica pensando na própria formação e nos formados, porque a maioria fica muito frustrada e acaba desistindo de trabalhar na rede. E tem uma coisa que é pior ainda, alguns tem um discurso assim: "Bom, é um sistema que é sucateado, mas é uma garantia de salário, é uma estabilidade financeira." Que é fato, a gente estuda... (Eu: Pra trabalhar depois...) Pra ficar bem depois, mas não assim, "não dá para eu fazer Teatro, então, eu vou ficar, eu vou levando como dá", e às vezes se perde também no caminho, porque, "bom, é um sistema que eu não vou dar conta, a faculdade também não me apontou caminhos, então eu vou fazendo como dá". Assim, "se a escola pede Artes Visuais, eu vou fazer Artes Visuais, quando der pra fazer um jogo de Teatro, eu vou fazer um jogo de Teatro". Mas Teatro não é um jogo, Teatro não são só jogos. Tem todo um contexto por trás, é um sistema de conhecimento e é muito frustrante você não poder ensinar isso, você não poder trabalhar sob essa visão: é um sistema de conhecimento e existem etapas na aprendizagem, mas os alunos não tem contato com isso ou nem entendem isso. (Eu: Não conseguem atingir nem um terço, nem metade das etapas que você planejou.) Isso, exatamente, por isso, por esbarrar nas dificuldades, nas questões que eu acho até, de gerenciamento da escola, do espaço, dos alunos, dos professores que estão lá, da disposição pra brigar por isso. São várias questões, e que a gente só vê mesmo quando vai pra lá. Eu acredito que se eu não tivesse a experiência no Pibid, que foi um estágio mais profundo, mais

consistente, talvez eu não pudesse nem falar isso, porque a experiência que eu tinha com a escola pública era com o *Cuida Bem de Mim*, que focava a depredação, que eu sabia que existia, porque eu fui aluna da escola pública durante a minha vida inteira. Mas como professora, talvez eu não tivesse como dizer isso, porque o meu estágio foi muito curto na escola pública e não é obrigatório que todos os estágios sejam na escola pública, é um só e bem curtinho e não dá conta de entender. No Pibid foram dois anos na escola pública, em duas escolas diferentes, mas a realidade era a mesma e as questões eram as mesmas. Até na escola onde o Teatro já era uma disciplina, as dificuldades são enormes, são iguais, em relação ao espaço, ao entendimento, ao planejamento, ao material, à formação dos alunos, porque não existe, então, não tem como fazer. (Eu: [Você está trabalhando em um escola particular e como você vê o seu trabalho hoje?](#)) Olhe, é um desafio, porque a escola em que eu trabalho, em que eu estou, ela quer a professora de Teatro para montar um espetáculo no final do ano. Então, o objetivo é esse, é montar um espetáculo no final do ano e é bom, porque eu consigo ter resultados daquele processo. Mas em meio a isso, há um atropelamento da função do Teatro na escola, da função do professor de Teatro, das necessidades que os alunos têm. Então, muita coisa é atropelada, por exemplo: eu não tenho tempo de preparar o aluno para se mostrar no palco; eu não tenho tempo porque eu preciso entregar um personagem, ele precisa decorar um texto e ficar tudo lindo, porque os pais pagam para ver. Então, a minha primeira experiência desse jeito, o espetáculo ficou muito legal, mas eu sofri muito, porque, às vezes eu via o potencial que aquele aluno tinha pra fazer, mas ele precisaria de mais tempo para fazer. E aí a direção da escola dizia: "não, tira, ele é horrível, ele é muito ruim, põe outro." E muitas vezes na frente dos alunos, para os alunos, e às vezes eu perdia a minha "autoridade" de professor, meu status, porque tinha que atender a uma demanda da escola, que era uma demanda espetacular. Era a demanda de uma apresentação bela, que não tivesse erros, que não tivesse falhas. Então, é uma dificuldade diferente, porque existe material, existe dinheiro, existe financiamento. Existe um espaço até mais adequado para o trabalho, tem uma sala que não tem tanta cadeira, tem uma sala mais arejada, mas o objetivo ele é recortado, muito direto... (Eu: [Muito específico...](#)) É um espetáculo e a ideia é: estes alunos vão se mostrar, eles são artistas agora. E isso me preocupa do ponto de vista dos alunos, da formação desses alunos, porque eu trabalho na educação infantil ao nono ano e eu vejo os que são alunos da escola há muito tempo e a ideia que eles tem sobre isso. Eles acham mesmo: "eu sou o melhor e eu sei que eu vou ter aquele personagem." E essa ideia do "fazer arte para se mostrar", é muito perigosa, mexe com o ego e eles acabam tendo reações muito arrogantes... (Eu: [Estimula a competitividade...](#)) Estimula a competitividade de uma forma negativa, no meu ponto de vista, porque eles se ferem: "eu sou o melhor, eu sei o que eu vou fazer." Ou, então, "professora, porque você dá o personagem pra não sei quem, se eu faço melhor que ele?" Mas, melhor em que sentido? Por que melhor? Por quê? Então, isso pra mim é preocupante, e é uma tendência das escolas particulares, das escolas de grande porte, essa relação com a arte, Música, Teatro, Dança, como espetáculo.