

O TEATRO NA EDUCAÇÃO: UMA HISTÓRIA A SER CONTADA

GOBBE, Juliana Gonçalves¹.

<https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n24-590>

RESUMO

O presente artigo trata da temática da arte em sua manifestação artística: teatro dentro de uma perspectiva histórico-crítica na tentativa de debater o assunto como forma de impulsionar os questionamentos sobre o papel da arte na educação como formadora num horizonte de emancipação humana. Para tanto, o artigo abordou a importância da arte na educação em seu contexto de representação via teatro, através do percurso histórico, levando-se em conta o papel dos jesuítas como professores da arte teatral na colonização brasileira, bem como o papel das políticas públicas para a arte ao longo das últimas décadas na educação brasileira.

Palavras-chave: arte; teatro; história; educação.

ABSTRACT

This article addresses the theme of art in its artistic manifestation: theater, from a historical-critical perspective. It attempts to debate the subject as a way to foster questions about the role of art in education as a formative tool within a horizon of human emancipation. To this end, the article addresses the importance of art in education in its context of representation through theater, through its historical trajectory, considering the role of the Jesuits as teachers of theatrical art during the Brazilian colonization, as well as the role of public policies for art in recent decades in Brazilian education.

Keywords: art; theater; history; education.

¹ Profa. Dra. Juliana Gonçalves Gobbe. Centro Universitário UNIFAAT. *E-mail:* julianagobbe@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo discorre sobre a presença do teatro em suas diversas manifestações, destacando-se na colonização brasileira e sendo parte integrante da história da educação no Brasil.

Dada a grandeza de sua gênese, a arte atravessou os séculos trazendo aos seres humanos as benesses do ato criativo. No entanto, aqui, chama-se a atenção para a criatividade que o artista certamente não encontrará nas musas e muito menos na chamada inspiração.

Tendo em vista questões que englobam o pensamento e sua apropriação da realidade em um processo árduo, pois parte do caos mundano para a captação do real, pela mediação de conceitos abstratos para o alcance do concreto, trata-se então de buscar compreender esse concreto no fenômeno em sua totalidade (Saccomani, 2014).

Geralmente, aplica-se o conceito de criatividade aos artistas, muitas vezes considerados gênios pela apropriação de uma inventividade oriunda de um misticismo exacerbado. Assim, desloca-se a ação criativa para aspectos considerados inatos, ou seja, o tão famoso “dom”. No entanto, esquece-se que a formação escolar deve estar comprometida com o ensino dos clássicos, favorecendo a construção do processo criativo através de vasto repertório cultural angariado por crianças e jovens.

Na aurora dos tempos, a arte ainda se ancorava no transcendental para manejar questões complexas e, até então, não respondidas pela vida cotidiana. A libertação da arte de suas características transcendentais decorreu de um processo moroso e contraditório (Assumpção, 2019).

Nas bases artísticas que forjaram novos modos de olhar e perceber o mundo, encontra-se a arte da representação, muito embora, em seu viés ainda em formação nos primórdios, no decorrer dos séculos, tornar-se-ia uma espécie de arte formadora, pois concentraria grande parte da interatividade humana ao explicitar nos palcos os amores e também as mazelas da humanidade. Esse caráter formador ganha força com teatrólogos dispostos a confrontar suas plateias e a fazê-las pensar as contradições da sociedade.

1 AS MANIFESTAÇÕES TEATRAIS AO LONGO DA HISTÓRIA

Já na Grécia Antiga, a educação tinha forte lastro na música, na literatura e, sobretudo, na declamação das poesias de Homero. As obras do poeta eram decoradas e recitadas utilizando-se, inclusive, recursos teatrais e gestos dramáticos (Courtney, 1980).

O teatro à época tornou-se importante no processo educacional, pois expandia o conhecimento e trazia ao povo representações importantes. Os dramaturgos eram uma espécie de “professores”. O teatro foi constituindo-se uma força unificadora e educativa no mundo ático (Courtney, 1980).

Para Courtney (1980, p. 9):

Por volta do século IX, porém, as coisas gradativamente começaram a mudar. Carlos Magno, coroado Sacro Imperador Romano em 800, fundou escolas e monastérios por toda a Europa; e, assim, quando os trabalhos de Aristóteles reapareceram, um pouco mais tarde, o cenário estava pronto para a reavaliação do teatro. Isso teve início com São Tomás de Aquino, que foi o primeiro religioso a adaptar a filosofia aristotélica à fé católica, dando plena aprovação à representação, desde que fosse recreação, e aos jogos e divertimentos, se propiciassem relaxamento após trabalho sério. Foi sobre tal base que o teatro cristão pôde se desenvolver e assim, quando os *tropos* do século X tornaram-se dramáticos (vide p. 181 e ss.), havia um elemento do pensamento aristotélico dentro da Igreja que pôde garantir-lhe o apoio. Foi criado um teatro litúrgico com um propósito didático centrado nas escolas monásticas. Seu objetivo era claramente o de ajudar o analfabeto a compreender a fé. Mas, educacional ou não, uma vez começado o processo, a criação dramática se desenvolveu rapidamente. Hroswitha, abadessa beneditina do século X, pôde mesmo escrever textos latinos seculares, baseados em Terêncio. Os beneditinos, porém, sempre tiveram na palavra falada uma tradição de educação e é provável que tenham mantido a declamação de conversações prefixadas através da Idade Média.

Essas relações turbulentas acirraram ainda mais uma perspectiva de luta por um teatro engajado com questões religiosas, ou que, se assim não fosse, estaria flirtando com a moralidade imposta pela Igreja. Essa “cartilha” caracterizou-se por um não confrontamento em relação às questões divinas, dadas como inquestionáveis pelo poder clerical.

Até a modernidade, a filosofia aristotélica predominava no ocidente em suas mais diversas interpretações. A Igreja Católica adaptou e serviu-se dela para suas manobras relativas à arte da representação na obscura face da doutrinação. Alfabetizar através da fé, via representação, foi um estímulo para a Igreja Católica no processo de convencimento de muitos fiéis.

Nas entranhas desse processo turbulento, nasceu e se desenvolveu o teatro da Igreja Cristã. Mistério e moralidade culminavam no máximo prazer do povo. A escola constituía privilégio de poucos. O teatro era, então, a escola das massas (Courtney, 1980).

Os livros clássicos chegariam aos olhos humanos na Renascença como uma grande descoberta. A Academia Romana de Pompônio Laetus foi uma primeira grande influência dramática na metade do século XV. O local era uma espécie de associação de estudiosos. Por lá muitas peças latinas foram encenadas. Os membros da Academia tornaram-se professores, e o teatro logo chegaria ao conhecimento das crianças. Vittorino da Feltra foi um famoso professor, e sua escola em Mântua obteve destaque em seu currículo orientado por jogos e atividades físicas.

Os jovens praticavam a simulação de batalhas, montavam acampamentos e podiam exercer assim os jogos dramáticos orientados pelo mestre (Courtney, 1980).

O interesse pelas atividades dramáticas logo chegaria às escolas:

No final do século XVI, as atividades dramáticas surgiram em quase todas as escolas. O humanismo enfatizava a arte do falar, particularmente o latim, e, muitas vezes, essa prática se fazia através do diálogo; isto reintroduziu o estudo do teatro antigo. Como consequência, encenações escolares eram comuns. Mas, esse caminho também permitiu aos pensadores desenvolverem formas ainda mais liberais de educação. Rabelais diz, por exemplo, que Gargantua precisa manter-se ocupado com a educação e que o estudo dos livros deve ser suavizado pelo jogo e ocupações manuais. Fornece trezentos e dezesseis jogos para exercitar a mente e o corpo e, além disso, introduz canto, dança, modelagem, pintura, estudo da natureza e trabalho manual - mostrando, dessa forma, uma amplitude de pensamento dois séculos à frente de seu tempo (Courtney, 1980, p. 10).

Na esfera da fala, encontra-se o humanismo caracterizado pelo diálogo. Desse modo, a representação ganhou espaço mais uma vez no contexto escolar com o estudo do teatro antigo. De certa forma, isso possibilitou aos alunos o traçado de um caminho frutífero, pois daí nasceram diversas obras com jogos que introduziram: canto, dança, pintura e modelagem. Esse avanço ampliou a forma de pensar do século XVI, caracterizando estudos mais diversificados e inserindo os jovens no mundo do teatro por meio de práticas estimuladoras.

O uso do teatro na Europa foi também objeto de trabalho educacional por parte dos jesuítas. A ordem de 1534 em sua base aristotélica procurou fomentar o latim como língua em diversos países. Assim, a didática concentrada no espetáculo escrito por professores e alunos fez-se presente em muitas atuações.

Ainda em Courtney (1980, p.12), verifica-se:

As bases para o pensamento humanista no teatro foram Aristóteles e Horácio, em particular, assim como a frase de Cícero de que o teatro era “uma cópia da vida, um espelho dos costumes, um reflexo da verdade”. A partir de 1498, traduções da *Poética* passaram a ser obtentíveis e, na metade do século seguinte, vários estudiosos italianos deram originais contribuições ao pensamento dramático – particularmente Minturno, Scaliger e Castelvetro. Embora baseados em Aristóteles e Horácio, eles mantêm a tendência moralizante do período medieval. Tentam codificar uma série de “leis” para a composição dramática: a tragédia referia-se e terminava em catástrofe; a comédia tinha personagens “comuns”, representando tipos e terminava da maneira feliz; tanto a estrutura de cinco atos quanto Sênica eram os modelos; e, enquanto Aristóteles havia enfatizado a unidade de ação, os pensadores da Renascença acrescentaram as de tempo e lugar.

Aristóteles e Horácio foram, sem dúvida, muros de arrimo para todo o pensamento humanista no teatro. A partir da popularização das traduções da *Poética*,² alguns intelectuais

² A *Poética* de Aristóteles tem sido ao longo do tempo uma obra rica em interpretações e, sobretudo, mistérios que envolvem o seu conteúdo. Muitos críticos observam que a obra teria sido escrita pelos comentadores de Aristóteles. Em muitos segmentos contata-se termos controversos em suas interpretações e o uso nas muitas áreas do conhecimento.

italianos, como Minturno, Scaliger e Castelvetro, contribuíram para um pequeno progresso nas concepções dramáticas de até então. No entanto, ainda assim, as questões morais idealizadas pela Igreja estariam presentes nesse tríplice ideário.

Com o avanço dos séculos e a crença baseada em Locke de que a educação seria o aprimoramento de hábitos, não se levando em conta o conteúdo, mas apenas o método, sofre-se o impacto do uso das línguas mortas para disciplina interna. O teatro na educação no século XVIII sofreu uma queda significante no número de apresentações, e apenas crianças do gênero masculino podiam atuar (Courtney, 1980).

Aqui vislumbra-se o pensamento de Goethe sobre a educação dramática:

O pensamento de Goethe com relação à educação dramática brilhantemente sumarizado por Coggan [67], distinguia esta do teatro profissional, o qual não encontrava lugar na educação (embora Schiller o quisesse como grande educador popular). O teatro escolar, considerava ele, tem um efeito benéfico tanto sobre o espectador quanto sobre o ator: exige grandes habilidades de memória, gesto e disciplina interna (Courtney, 1980, p. 16).

O pensamento alemão do século XVIII, aqui caracterizado por Goethe, traz à baila um teatro que deveria encontrar na educação algumas possibilidades concentradas nos aspectos da memória e, sobretudo, na disciplina interna.

O renascimento do teatro ocorre pela via da nobreza quando os filhos da rainha Vitória representaram a peça *Athalie*³ e outras peças em suas línguas originais. Seguindo esse percurso, algumas escolas secundárias utilizaram o teatro como ajuda no processo de aprendizagem de outros idiomas. Eram feitas montagens do teatro grego e de Shakespeare. O teatro profissional se desenvolveu quando em 1843 rompeu-se o monopólio do Patent Theatres.⁴

Em termos de teatro na educação, o progresso só viria no século XX. Com a publicação de *Child Drama*, em 1954, por Peter Slade, encontra-se uma proposta orientada por um trabalho de 20 anos, cujo objetivo era evidenciar que existiria um “jogo dramático infantil”, como existe uma “arte infantil”, que poderia entrar no currículo escolar juntamente com a arte, a música e a literatura. A reivindicação era de que a arte dramática fosse uma disciplina independente no horário escolar (Courtney, 1980).

No decorrer do século XX, a figura da criança passa a ganhar interesse de vários dramaturgos que se debruçarão na produção de peças infantis para o chamado “teatro infantil”, que difere do “teatro escolar” não só pelas representações dadas em lugares diferentes, sendo as primeiras em palcos de teatros oficiais e as segundas nas escolas, mas também pela qualidade

³ Esta peça é de 1691. Considerada a obra-prima de Jean Racine. Muitas vezes é comparada a *Édipo Rei*.

⁴ Esses teatros precisavam de uma espécie de licença para funcionar e representar os chamados “dramas falados”.

literária dos textos. No Brasil é conhecido o exemplo de Ana Maria Machado, que escreveu várias obras destinadas posteriormente às montagens teatrais, como *Era uma vez um tirano*. Infelizmente, os textos escolares passam muitas vezes pela pobre apropriação e dissecação dos clássicos num processo dicionarizante e pouco afeito ao compromisso estético e crítico. A escrita ou montagem de textos já consagrados torna-se, no entanto, um passatempo para nossas crianças mal preparadas pela educação escolar ou um fardo para professores sem nenhum conhecimento elaborado do assunto.

O século XX trouxe consigo a antiga problemática das tantas desigualdades presentes em nossa sociedade. Assim sendo, o teatro infantil passa a ser horizonte privilegiado para as crianças da burguesia. A Igreja ainda estaria atenta para adentrar na escola com peças motivacionais na intenção de angariar fiéis. No século XXI, isso se repete com as escolas sendo frequentemente visitadas por projetos teatrais do neopentecostalismo, tentando abordar temas como o uso de drogas e a gravidez na adolescência, mas sem nenhum estudo científico, esses grupos procuram a conversão dos seres mundanos e pecaminosos para o processo de “recuperação” através da palavra sagrada.

Toda a “miséria religiosa” é expressa pela “miséria real” e, ao mesmo tempo, está contra essa miséria real. Caracterizada como “ópio do povo” por Marx, é ela também aquilo que traz ao povo uma felicidade imaginária, descabida, ordenada por aqueles que querem manter vivo o espírito inglório da falsificação através do pensamento mágico (Marx, 2010).

A crítica da religião ao longo dos séculos é necessária para arrebentar um suporte frágil de consolo para os seres humanos, pois este se baseia na construção ilusória de mecanismos aligeirados e destituídos de científicidade. Para tanto, desvincilar os seres humanos do que lhes sustenta o engano é uma forma de operar a favor da realidade em seus movimentos contraditórios (Marx, 2010). Observa-se, assim, que o teatro sempre esteve sob o jugo da religião, seja para rechaçá-lo ou para usá-lo como doutrinação.

Courtney (1980, p. 52) traz o seguinte:

No decorrer deste século, o teatro escolar tem crescido em popularidade. Antigamente, era um evento anual e, mesmo hoje em dia, em certas escolas, esse conceito pode permanecer. Agora, há uma tendência crescente em favor de mais de uma peça por ano, apresentada ao público e, frequentemente, as representações são realizadas independentes em cada unidade da escola e segundo os diferentes graus de escolaridade. A princípio, era prerrogativa das escolas privadas e das escolas públicas de melhor nível, que normalmente encenavam os clássicos. *Contudo, com a ampliação da educação inglesa, o movimento difundiu-se e todos os tipos de peças passaram a ser representados – dos clássicos em sua língua original, a Shakespeare, e das peças modernas às peças improvisadas.* Todos os tipos de representação são usados: aproveitando não apenas o proscênio ou palco formal, mas arenas e formas abertas de espaço, assim como muitas de suas variantes (grifos nossos).

Tendo em vista que as relações entre nações serão caracterizadas pelo desenvolvimento de cada uma delas, observando-se as forças produtivas, divisão de trabalho e relações internas, é possível reconhecer também o desenvolvimento alcançado por estas (Marx, 2010). Discutir a formação da sociedade brasileira passa então à percepção de movimentos políticos e sociais extraterritoriais que por aqui estabeleceram regras claras em torno da exploração dos seres humanos e dos recursos naturais.

A constituição nacional norteou-se pelo fornecimento de açúcar, tabaco e, posteriormente, ouro e diamantes para a Europa. É o branco europeu que virá catequizar, especular e recrutar mão de obra para seus intentos. Isso resultará numa espécie de “organização produtora”, tendo como base a fundação da colônia brasileira. Esse processo se manterá por três séculos e vai caracterizar profundamente as feições da vida nacional (Prado Júnior, 2011).

Ao observar a educação europeia, não é difícil constatar o avanço que obteve o teatro escolar no século XX, seja pela encenação dos clássicos, seja pelo acesso a estes, tanto nas escolas privadas como nas públicas. No entanto, em um país periférico como o Brasil, onde ainda se luta para erradicar o analfabetismo, a inserção do teatro na educação nunca foi alvo de nenhum governo.

Eis aqui uma longa e necessária citação, caracterizando o processo formativo do teatro fora da escola:

Fora da escola, três tipos de trabalho teatral se desenvolveram: o teatro juvenil, o teatro infantil e o teatro da comunidade. Após experimentos iniciais em muitos países, um certo número de teatros juvenis iniciaram suas atividades em Yorkshire, após o término da Segunda Guerra, e grupos voluntários de jovens reuniram-se, sob a orientação de monitores treinados, para apresentarem peças ao público. *Há agora o National Youth Theatre, sob a direção de Michael Croft, e muitos dos grandes conglomerados urbanos estão propiciando facilidades similares: o Enfield Youth Theatre, por exemplo, existe paralelamente a um programa de educação dramática, organizado pela autoridade educacional local. Os teatros infantis são companhias representando especificamente para uma plateia de crianças; a maioria é composta por atores profissionais, mas algumas se compõem de crianças representando para crianças.* Na Grã-Bretanha, esse movimento começou em Londres, com Sir Ben Greet, em 1918, enquanto Berta Waddell fundava a famosa companhia- Scots, em 1927. Léon Chancerel iniciou movimento similar na França, e houve muitos experimentos nos Estados Unidos, Canadá, Nova Zelândia, Rússia, Suécia e outros lugares. Os teatros comunitários servem as áreas locais e são comuns na Rússia e Europa Oriental, enquanto que nos Estados Unidos estão frequentemente associados às Universidades. No Reino Unido tem havido um lento, porém estável crescimento de tais teatros desde 1955, principalmente nos grandes centros: talvez, o mais amplo desses projetos seja o de John English, para a City of Birrningharn (Courtney, 1980, p.157, grifos nossos).

O teatro infantil é mais uma vez estimulado por programas locais na Europa que fomentavam modelos educacionais na expectativa de que crianças pudessem representar para crianças. E, assim, esse movimento estendeu-se por outros países juntamente com as peças produzidas em espaços comunitários e também em universidades, como nos EUA.

O caráter espetacular da profissionalização do teatro muitas vezes ganha o horizonte escolar num movimento caracterizado pelas expectativas de muitos estudantes no que diz respeito ao que o teatro é e ao que ele pode vir a ser. Aqui, a questão dos formatos convencionais e lineares de se representar a vida também são fundamentais para essa visão estereotipada dos processos teatrais, que na prática resulta no mesmo caminho de sempre: encenações pobres para cobrir o calendário escolar. É necessário fomentar a práxis artística nas escolas, com o intento de que a arte seja um rico processo de reflexão sobre a vida.

Entra aí a contradição de nossos???? tempos. Tem-se a racionalidade da técnica, o domínio sobre a natureza, mas no campo comportamental a irracionalidade domina. Imagina-se com frequência a possibilidade de resolução dos problemas da humanidade, mas ao mesmo tempo a irracionalidade do poder cria guerras e destrói a vida⁵ (Candido, 2013).

Em suas diversas manifestações, confirma-se que, ao longo da história, o teatro⁶ vai, de alguma forma, se envolvendo com os processos educacionais. Na base da educação primitiva, encontra-se a representação, seja para formalizar os ritos de iniciação, seja para cerimônias especiais de culto aos deuses. Os adolescentes eram conduzidos pelos padrões culturais vigentes, relacionando-se com a comunidade de acordo com as tarefas determinadas pelo ambiente. A ação dramática, assim, vai passar pela memória e pela sensibilidade até chegar à apreciação (Courtney, 1980).

O teatro é, para Courtney (1980, p. 159), um relevante aspecto da sociedade:

O teatro é um dos aspectos de uma sociedade, mas um aspecto vital. Por sua própria natureza, o teatro supõe comunicação – e este é o processo social primário. Uma peça (de Shakespeare ou Sófocles, Hauptmann ou Hroswitha) é uma tentativa de

⁵ Por isso, a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (Candido, 2013, p. 176).

⁶ Dessa forma, o social passa a ser o valor principal, a força operativa que redimensiona boa parte da dramaturgia. Houve, por certo, um grande embate, pois a individualidade burguesa, mesmo decadente, ainda tinha sua força de atuação e não abrira tão fácil assim os espaços para um pensamento coletivo em que o social se tornasse o eixo principal da reflexão. Esta oposição, indivíduo x coletivo, vem desde as tragédias gregas, passando pelo Renascimento, porém o indivíduo esteve sempre acima do social, ou era o elemento de desestabilização do social. No Renascimento, por exemplo, o caos acontecia quando o líder, o rei, o príncipe, enlouquecia ou morria, advindo disso a desordem social, pois havia nestes elementos a presença de Deus, ou da Lei. Com sua morte ou loucura, tudo se desestabilizava (Figueiredo, 2016, p. 185).

comunicação de tipo particularmente importante dentro de uma sociedade. Para o homem primitivo, era uma tentativa de comunicação com um deus, ou espírito, e parte indissolúvel da vida comunal. No mundo moderno, é uma tentativa de comunicação entre homem e homem, entre o dramaturgo e a comunidade ou, como diria um psicanalista, entre o inconsciente do artista e o do público. Padrões dramáticos, seja nas danças miméticas dos primitivos ou na poesia intelectual de T. S. Eliot, refletem de modo detalhado e emocionalmente relevante, o pensamento e a vida da comunidade. *A história do teatro é a história da raça humana. Mas, ao invés de ser contada por eventos reais, é a história da mente do homem em desenvolvimento.* Nesse sentido, os sociólogos consideram que o desenvolvimento da inteligência está relacionado com as mudanças na linguagem, mitos, rituais dramáticos e vida social como um todo.

É nesse processo comunicativo que a prática social pode revestir-se de criticidade face ao seu tempo histórico em suas contradições. Os clássicos aqui colocam-se como agentes de transformação, no sentido de trazer ao povo o universo da arte através de emoção e racionalidade. No entanto, é importante enfatizar que esse processo só se dá, seja nos meios educacionais ou em outros meios, através do amplo processo de formação e emancipação humana, ou seja, nossa luta pela educação não se fará por reformas, mas por revolução.

Se antes os primitivos travavam suas batalhas internas com os “deuses”, nossas demandas hoje são as batalhas travadas cotidianamente em uma sociedade marcada por relações opacas e empobrecidas pela precarização de uma educação voltada para interesses mesquinhos e contraditórios do capital.

Se a história do teatro se confunde com a dos humanos, esta certamente alça notoriedade se ligada à formação dos seres, através da imitação ou no decorrer da história com as reflexões colocadas na arte da representação, mostrando que esta é também arte política.

Embora ainda haja templos-teatros remanescentes (o Kathakali, nas fronteiras Indo-Tibetanas etc.), em muitas áreas culturais, o teatro emergiu do templo – em Atenas, durante o século V a. C., na China e na Europa Medieval com o posterior desenvolvimento do ciclo dos Mistérios. Tendo-se dissolvido os vínculos entre os rituais e a liturgia, o teatro tornou-se profano e desenvolveu-se de diferentes maneiras. O método variou de acordo com a estrutura da cultura existente. Todos utilizamos elementos do teatro “total” – representação e identificação, dança, diálogo, máscara, música, espetáculo, figurinos, vestuário, improvisação e estilização – cada sociedade, porém, deu ênfase a esses elementos de acordo com seus próprios modelos sociais e históricos. A partir da divisão de sacerdotes e celebrantes do templo, o teatro desenvolveu a divisão entre atores e público. O mito do ritual, entretanto, persistiu no teatro como a base para a trama, de duas formas: na comédia, como ajustamento comunal, e, na “tragédia”, como experiência suprema (Courtney, 1980, p. 161).

Nem sempre a divisão entre público e atores permaneceu a mesma. No século XX, as peças didáticas de Bertolt Brecht enfatizavam a representação de adolescentes sem público, pois esta deveria estar focada especificamente na reflexão sobre as questões sociais em suas contradições na história.

Outros modelos teatrais surgiram com a pós-modernidade. Uma gama de possibilidades artísticas desvelou-se neste início do século XXI. Muitas delas sacralizadas pela crítica, algumas rechaçadas pelo público, mas, sem dúvida nenhuma, ancoradas na visão do modo de produção capitalista e subservientes às demandas empresariais.

Desse modo, apreende-se que, em um trajeto de mais de 500 anos, a história teatral nacional passou por diversos momentos; certamente, a colonização pelos portugueses trouxe pelo teatro as primeiras manifestações artísticas.

O próximo item trata da educação pela representação trazida pelos jesuítas ao Brasil.

2 OS JESUÍTAS E A EDUCAÇÃO PELA REPRESENTAÇÃO

O processo de colonização no Brasil caracterizou-se em um longo trajeto histórico forjador da máxima exploração territorial, bem como alicerçado num sólido projeto educacional autoritário e aculturador.

Cabe ressaltar que João António Andreoni⁷ (1649-1716), conhecido como Antonil, escreveu uma obra editada em 1711 com o seguinte título: *Cultura e opulência do Brasil*⁸. Nela encontra-se, não por acaso, passagens orientadas por um franco apoio aos portugueses e um extremo descaso ao povo africano aqui escravizado. Entre outras querelas, no excerto abaixo o autor faz um extenso elogio ao Padre José de Anchieta (1534-1597), o missionário jesuíta que em terras brasileiras efetuou uma ampla catequização do povo indígena via teatro.

Segue o referido trecho:

Deve tanto o Brasil ao Venerável Padre José de Anchieta, um dos primeiros e mais fervorosos missionários desta América Meridional, que à boca cheia o chama seu grande apóstolo e novo taumaturgo pela luz evangélica que comunicou a tantos milhares de índios e pelos inumeráveis milagres que obrou em vida e obra continuamente, invocado para benefício de todos. Porém, confessar estas obrigações e não cooperar às glórias de tão insigne benfeitor, não basta para um verdadeiro agradecimento, devido justamente e esperado (Andreoni, 1967, p. 129).

Antonil é uma das primeiras figuras do clero português a exaltar o trabalho de José de Anchieta em terras brasileiras. De maneira afetada, desvela-se aos olhos do leitor a

⁷ João Antonio Andreoni conseguiu ser uma espécie de arauto das polêmicas do Brasil Colônia. O jovem sacerdote chegara ao Brasil a convite do Padre Antônio Vieira e teve neste um amigo e posteriormente um desafeto. Se no mestre Vieira ainda se manifestavam escrúpulos oriundos de sua formação escolástica, em Andreoni o mercantilismo colonial falava mais alto. Através de cartas ao clero, Andreoni contava versões pouco nobres dos feitos de Vieira em terras brasileiras (Bosi, 2010).

⁸ O livro de Andreoni *Cultura e Opulência do Brasil* foi escrito em 1711. Nele, nos valem da erudição de Andreoni enfatizando um Brasil sob um ponto de vista ligado ao mercantilismo. Passagens em que o autor se apieda do martírio da cana ao passar pela moenda, mas não enxerga o suplício do negro escravizado na condução destes trabalhos, nos dão a medida exata do teor da obra e da ideologia daquele que a escreveu.

proeminência de um “santo” ao gosto da Igreja executando uma nobre missão com dedicação e lisura.

Os jesuítas foram chegando ao Brasil obtendo nas aldeias indígenas uma fonte de renda necessária para a manutenção dos colégios jesuítas nas vilas. Árduos defensores da coroa portuguesa, eles estavam sempre prontos para servi-la (Prezia, 2017).

Com o passar do tempo, o descontentamento dos indígenas em relação aos missionários jesuítas tomou fôlego em conflitos, como *A guerra de Piratininga*⁹, *O massacre de Ilhéus*¹⁰, *A vingança dos Caetés de Sergipe*¹¹, entre outros.

Em relação ao governo, aumentava a cada dia o acirramento entre os ânimos. Este temia a importância que a Companhia de Jesus¹² angariava junto aos segmentos sociais. A Companhia enriquecia em suas missões altamente “lucrativas” (Aranha, 2013).

Sobre a colonização, Saviani mostra o seguinte:

O processo de colonização abrange, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os íncolas); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (Saviani, 2011, p. 29).

Esses três aspectos mencionados transitariam pelos caminhos da colônia brasileira por um bom tempo. Através da religião dos colonizadores, tentou-se conquistar os colonizados pela aculturação, que nem sempre ocorreu de modo pacífico.

⁹ Os jesuítas se instalaram no Planalto do Piratininga. Por lá tiveram apoio do cacique Tibiriçá e, inclusive, construíram uma casa e até mesmo uma escola. Pretendiam ensinar parte das crianças indígenas, no entanto, muitos estavam descontentes pela ocupação das terras e a transformação de indígenas em escravos. A guerra começou com a resistência dos Tupi do sertão e dos Tupinambás do Vale do Paraíba. A tensão do início de 1560 acentuara-se pelo aprisionamento de portugueses que voltavam do Paraguai pelos Tupi do sertão. Com o tempo e, após muitos conflitos, os Tupi foram abandonando Piratininga. Nesta mesma época morria Tibiriçá, vítima de varíola, epidemia que assolou o planalto à época (Prézia, 2017).

¹⁰ Em junho de 1559, no interior da Bahia, o massacre ocorreu contra os Tupinikim de Ilhéus. Naquele tempo dois Tupinikins foram mortos e os indígenas não tiveram conhecimento dos mandantes do crime. A não punição dos culpados criou, evidentemente, uma revolta entre o povo indígena. Num primeiro momento três portugueses foram mortos. Logo após, os indígenas ocuparam algumas fazendas, libertaram escravos que por lá viviam. Infelizmente, os portugueses invadiram Ilhéus, e a luta por terra e mar foi travada (Prézia, 2017).

¹¹ A violência foi determinante na conquista do Nordeste da Bahia, numa região denominada *Cerigipe* ou *Sirigipe*. A morte de Mem de Sá fez com que o rei de Portugal tivesse algumas dificuldades na administração da imensa colônia. Assim sendo, foi nomeado para dirigir as terras nordestinas Dom Luís de Brito de Almeida. Em 1576, na intenção de vingar a morte ocorrida 20 anos antes [do bispo Dom Pero Sardinha], ocorreu uma expedição ao norte da Bahia, onde massacraram e escravizaram indígenas (os Caetés). Numa cilada, ocorreu uma verdadeira chacina, e o povo indígena foi massacrado sem nenhuma piedade por parte dos “cristãos” (Prézia, 2017).

¹² A Companhia de Jesus foi fundada em 1534 por estudantes da Universidade de Paris e chefiada a princípio por Inácio de Loyola. No Brasil seu papel foi crucial em seu intento catequizador sob a proclamação de “educação” dos “gentios”.

A catequese teve papel central nesse processo, sendo, inclusive, objeto de análise por parte de diversos estudiosos. Esse trabalho norteou-se por seu caráter pedagógico, trazendo o convencimento como forma de conversão. Isso se deu de modo institucional através das escolas e não institucional pelo “exemplo”, no entanto, as formas não institucionalizadas traçaram e estabeleceram uma ampla “dominação cultural” (Saviani, 2011).

A economia agrícola também orientou grande parte da colonização, deixando aos comerciantes das metrópoles o lucro da exploração humana. Nessa perspectiva a educação em nenhum momento foi objetivo claro para a Coroa portuguesa. O dispêndio de energia física na lida com a agricultura não carecia de formação intelectual. A Igreja não somente catequizava à época, mas também era uma espécie de garantidora da unidade política com o papel de nivelar fé e consciência (Aranha, 2013).

Ao avaliar o que realmente importa no período da colonização, é necessário voltar a reflexão para a aliança de um sistema “agromercantil”, tendo como alvo a economia europeia (Bosi, 2010).

Nas questões relativas à educação na colonização, Saviani traz o seguinte:

A educação colonial no Brasil compreende etapas distintas. A *primeira etapa* corresponde ao chamado “período heroico”, que, segundo Luiz Alves de Mattos (1958), abrange de 1549, quando chegaram os primeiros jesuítas, até a morte do padre Manuel da Nóbrega em 1570. Considero, entretanto, mais apropriado estender essa fase até o final do século XVI, quando ocorre a morte de Anchieta, em 1597, e a promulgação do *Ratio Studiorum*, em 1599. A *segunda etapa* (1599-1759) é marcada pela organização e consolidação da educação jesuítica centrada no *Ratio Studiorum*. A *terceira etapa* (1759-1808) corresponde à fase pombalina, que inaugura o segundo período da história das ideias pedagógicas no Brasil (Saviani, 2011, p. 31).

Para o alicerce de uma educação voltada para as claras intenções de catequese, o *Ratio Studiorum* foi fundamental. A tradição aristotélica está presente nesse documento.

O plano traçado por Manoel da Nóbrega era enfatizado pelo ensino do português aos indígenas, bem como o aprendizado da doutrina cristã e, também, a leitura e a escrita, deixando como opção o canto orfeônico e a música instrumental (Saviani, 2011).

Nessa época era comum a fala utilizando-se da chamada “língua geral”, que foi sistematizada por Anchieta a partir do Tupi, língua falada pelos Tupinambás. O povo indígena encontrava-se em uma tríplice armadilha: o desejo da metrópole em integrá-lo no processo colonizador, a sanha da Igreja em catequizá-lo e a ousadia do colono na pretensão de escravizá-lo (Aranha, 2013).

Saviani aponta nesta passagem as estratégias de Manoel da Nóbrega relativas à educação:

O realismo de Nóbrega o levou a estar atento à necessidade de prover as condições materiais dos colégios jesuítas envolvendo a posse de terra para a construção dos colégios, a sua manutenção, o que implicava suprir os víveres que envolviam a criação de gado e o cultivo de alimentos como a mandioca, o milho, o arroz, a produção de açúcar, de panos e, para realizar regularmente essas tarefas, a aquisição e manutenção de escravos. Sua filosofia educacional era a concepção que em minha sistematização classifiquei como tradicional religiosa na versão católica da Contrarreforma. Essas ideias, contudo, mais do que serem pensadas no grau de abstração em que se movem os conceitos filosóficos, eram consideradas à luz das condições de sua implementação na nova terra conquistada (Saviani, 2011, p. 44).

Já em Anchieta encontra-se:

Em Anchieta, por sua vez, essas mesmas ideias educacionais encarnavam-se como ideias pedagógicas engendrando os métodos e procedimentos considerados adequados para se atingirem aquelas mesmas finalidades inerentes à filosofia educacional consubstanciada na doutrina da Contrarreforma e expressas no plano educacional que estava sendo posto em prática (Saviani, 2011, p. 44).

O trabalho de Anchieta ancorou-se em projetos que estavam sob a égide do ideário conservador da Igreja em sua versão catequizadora. O idioma tupi foi amplamente utilizado pelo padre para atingir seus objetivos (Saviani, 2011).

Sobre a questão da linguagem, Bosi (2010, p. 31) demonstra:

A transposição para o Novo Mundo de padrões de comportamento e linguagem deu resultados dispare. À primeira vista, a cultura letrada parece repetir, sem alternativa, o modelo europeu; mas, posta em situação, em face do índio, ela é estimulada, para não dizer constrangida, a inventar. Que o primeiro aculturador dê exemplo: Anchieta compôs em latim clássico o seu poema à Virgem Maria quando, refém dos tamoios na praia de Ipêoigé, sente necessidade de purificar-se. *O mesmo Anchieta aprende o tupi e faz cantar e rezar nessa língua os anjos e santos do catolicismo medieval nos autos que encena com os curumins*. Uma antiga forma literária, a epopeia, nobilitada pela Renascença italiana, molda conteúdos de uma situação colonial, no primeiro caso. No segundo, porém, o jesuíta aguilhoados pelas urgências da missão precisou mudar de código, não por motivos de mensagem, mas de destinatário. O novo público e, mais do que público, participante de um novo e singular teatro, requer uma linguagem que não pode absolutamente ser a do colonizador (grifos nossos).

Dessa feita, nosso primeiro teatrólogo vê-se na condição de aligeirar-se em moldar suas expectativas às reais condições existenciais da *terra brasili*s. A urgência em se fazer entender e converter o povo indígena motivava-o a direcionar seus esforços no domínio da língua tupi.

É notável como Anchieta construía por meio do tupi um rico imaginário ao evocar figuras por ele criadas, como “karaibebé”, cujo significado é “profetas que alçam voos”. Ou até mesmo “Tupansy”, que seria “mãe de Tupã”, que, logicamente, ele relacionaria à nossa senhora. Assim, tornavam-se proeminentes a “cultura-reflexo” e a “cultura-criação” (Bosi, 2010).

A efetiva ação dos colonizadores reinstaura contraditoriamente três orientações: o cultivo, o culto e a cultura. Em relação ao cultivo, as migrações e os povoamentos ressaltam a questão de dominar a natureza, o que, aliás, é comum nas aglomerações humanas. Nas recém-descobertas terras, os bens aguçam o desejo dos invasores. O ensejo mercantil acelera os processos econômicos, e aí verifica-se o processo de acumulação das riquezas. O chamado “cultus” estava não somente ligado ao trato com a terra, mas também ao “culto aos mortos”. Nos primórdios da religião, caracterizava como agradecimento, chamamento ou até mesmo uma difamação póstuma. Já a cultura introduz uma consciência coletiva relacionada àquilo que se quer cultivar (Bosi, 2010).

Para Ribeiro (2001, p. 20):

Obrigatório se tornou empreender a colonização em termos de povoamento e cultivo da terra. Os interesses das camadas dominantes portuguesas, e em especial do componente capitalista-mercantil, é que iriam determinar, como determinaram, o produto, a quantidade e a forma de ser produzido, bem como os elementos dispostos e em condições de produzir.

Dessa forma, a colônia sofre os reveses impostos pela Coroa portuguesa. Era preciso cultivar para que as metrópoles europeias pudessem usufruir da exploração estabelecida por aqui.

Outro aspecto importante da colonização, já citado anteriormente, mas que a partir de agora será desenvolvido com mais detalhes, é o empreendimento educativo realizado através do teatro por José de Anchieta.

Nas suas andanças pelo litoral brasileiro, entre a cruz e o açoite, sucedeu uma empreitada de fôlego pelos caminhos da representação alicerçados sobre um processo de convencimento pela fé. O ideário da Igreja era claro. Ninguém tinha dúvidas sobre a catequese como uma espécie de “mecanismo” eficiente de conversão da população nativa.

O auto de São Lourenço¹³ é uma das obras mais conhecidas de Anchieta. Os personagens são: Guaixará – uma espécie de rei da perversidade (ligado à figura do “diabo”), Aimberê Saravaia – serviçais de Guaixará; Tataurana, Urubu e Jaguaruçu – camaradas dos “diabos”; Valeriano e Décio – imperadores romanos; São Sebastião – padroeiro do Rio de Janeiro; São Lourenço – padroeiro da aldeia de São Lourenço; Idosa, Anjo, Temor de Deus, Amor de Deus, Cativos e Acompanhantes.

¹³ No *Auto de São Lourenço*, Anchieta lançou mão de seu conhecimento linguístico, com variações do Tupi, português castiço e castelhano.

A temática abrange os trabalhos de Guaixará com seus aliados Aimberê e Saravaia, cujo objetivo seria o de perverter a aldeia posteriormente ao martírio de São Lourenço. São Sebastião prende os demônios. A figura angelical também entra em ação para “sufocar” Décio e Valeriano. Após o conflito, encerrado com sucesso, pois as forças do “bem” venceriam, os meninos indígenas dançam e comemoram.

No segundo ato encontra-se um desabafo de Guaixará:

Esta virtude estrangeira
Me irrita sobremaneira.
Quem a teria trazido,
com seus hábitos polidos
estragando a terra inteira?
Só eu permaneço nesta aldeia
como chefe guardião.
Minha lei é a inspiração
que lhe dou, daqui vou longe
visitar outro torrão.
Quem é forte como eu?
Como eu, conceituado?
Sou diabo bem assado.
A fama me precedeu;
Guaixará sou chamado.
Meu sistema é o bem viver.
Que não seja constrangido
o prazer, nem abolido.
Quero as tabas acender
com meu fogo preferido
Boa medida é beber
cauim até vomitar.
Isto é jeito de gozar
a vida, e se recomenda
a quem queira aproveitar (Anchieta, 2003, p. 5)

Eis o estrangeiro caracterizado por Anchieta como ser “virtuoso”. São homens e mulheres caracterizados pela “boa educação”, pelos hábitos “polidos” em detrimento da “selvageria” encontrada em solo brasileiro. Aqui evidencia-se o maniqueísmo sobrepujando as flores do bem contra a sanha do mal. Anchieta utilizou-se amplamente desse “recurso” para enfatizar que o povo indígena precisava da conversão. Necessitava sair do “pecado” no qual vivia aos olhos da Igreja, passando para o reino da “luz”, apregoados pelos religiosos. Essa espécie de assepsia tornava-se cada vez mais proeminente, reforçando o poder e sucesso de uma ordem religiosa caracterizada pela espoliação.

A questão estética também deve ser lembrada quando se discorre sobre o padre Anchieta.

Prado traz uma pista sobre a classificação das peças de Anchieta:

Como classificar as peças de Anchieta? Auto é o gênero em que elas têm sido sempre incluídas e de fato é o que melhor lhes convém, tanto por se ligarem de alguma forma (que ignoramos em detalhes, nada sabendo sobre a formação teatral do autor) à tradição ibérica, como porque o vocábulo, não significando mais do que ato, tem amplitude capaz de abranger toda uma variedade de textos impregnados de cristianismo e derivados dos espetáculos medievais. Mas não devemos insistir demais, em nosso entender, nesta filiação, como se sua obra cênica não passasse de um capítulo igual aos outros da história do teatro. Pensamos, ao contrário, que quanto mais a encararmos como teatro no sentido específico da palavra, menos a compreendemos e menos lhe fazemos justiça (Prado, 1993, p. 48).

Anchieta lançou mão do que lhe era familiar, mas ainda não se sabe ao certo o que da formação pregressa do jesuíta lhe trazia conhecimentos específicos na área da representação. O que se sabe é que se afeiçoou aos estudos linguísticos, e cabe a nós exaltarmos seu brilhantismo nesses estudos, refletidos na escrita de suas peças, mas o principal interesse era o da conversão do povo indígena.

O teatro brasileiro nasce, desse modo, servil ao ideário da Igreja. Em José de Anchieta, tem-se um homem afeito à causa do convencimento. Se sua obra chega até hoje, é por conta do processo de beatificação pelo qual seus textos dramáticos foram precariamente enviados a Roma nessa época como parte da documentação necessária para que Anchieta se tornasse mais um santo da Igreja. Quando ele escrevia, já no fim do século XVI, em versificação popular, não tinha como horizonte a arte teatral; servia-se dela, mas não se preocupava com os estudos de sua gênese na composição do que é chamado de “sermão dramatizado” (Prado, 1993).

Os fins religiosos ou comemorativos do teatro brasileiro fatalmente confundem-se com a formação da nacionalidade, tendo sido um bom instrumento educativo nas mãos dos religiosos

da Companhia de Jesus, mas certamente se estabelecendo como arte oficial, logo após a independência do Brasil (Prado, 1993).

O projeto das representações escolares junto às elites e também junto ao povo indígena fomentou ações envolvidas num projeto religioso bem-sucedido em termos catequizadores (Prado, 1993). Estabelece-se aí o intento de conhecer melhor esse povo para aculturá-lo e dominá-lo.

A catequese valeu-se da arte dramática para mostrar aos indígenas os modos de vida “puros” dos europeus. Esse processo educacional não institucionalizado foi a “educação das almas” (Nolasco, 2008).

No que diz respeito ao teatro nas instituições escolares:

Havia uma rígida regulamentação para escrever e apresentar peças de teatro nos colégios jesuíticos. Apesar das normas rígidas muitas peças eram representadas e esperadas com entusiasmo: “Duas ou mesmo três peças por ano eram produzidas regularmente em alguns colégios durante o século XVI”. Isto nos mostra a coerência interna e a rigidez hierárquica da própria ordem, e que havia uma regra maior que regulamentava o ensino, inclusive a escrita dos textos que seriam utilizados nos colégios, fossem eles excertos de textos clássicos ou mesmo peças de teatro. O conjunto de normas que regulamentava o ensino nas instituições jesuíticas, foi denominado *Ratio Studiorum* e tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nessas escolas (Toledo, 2007, p. 35.).

É importante enfatizar aqui a quem se destinariam as peças representadas nos colégios jesuíticos. Os filhos da elite teriam a chance de dominar o latim e conhecer os clássicos através das práticas teatrais vigentes. O ensino para estes passaria por uma regulamentação rígida norteada pelo *Ratio Studiorum*.

Ao tratar aqui da educação jesuítica transpassada pela arte dramática, é necessário uma orientação por aspectos determinantes em relação ao posicionamento da Igreja junto aos nativos. Salienta-se que os interesses econômicos estiveram sempre adiante dos projetos educativos para a colônia. Aliás, o que se verifica nos séculos seguintes.

3 OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O ENSINO DE ARTES NO BRASIL

Historicamente, a educação brasileira sofreu os reveses das políticas públicas descontínuas e desinteressadas em oferecer o conhecimento construído pela humanidade ao povo.

Sabe-se que muitas lutas foram engendradas no decorrer dos séculos desde o descobrimento, para que se conseguisse alguns ganhos na área educacional. No mais, os rudimentos do saber sempre estiveram aqui e acolá, acessados por uma minoria.

Por aqui ainda se luta contra o analfabetismo, a evasão escolar, a precarização docente, o ensino “pobre” para os pobres e os poucos recursos destinados à educação. Hoje o que se percebe são as empresas trazendo para a educação o desmonte de um ideário humanístico afeito à apropriação do ensino de qualidade por alunos e alunas, principalmente na sucateada escola pública.

Quando se pensa no teatro na história da educação brasileira, observa-se o seu início marcante com os jesuítas e, ao longo do tempo, percebe-se umas poucas inserções, já no século XIX sob a égide da Escola Nova.¹⁴ Nesse período ocorre em algumas instituições escolares do país um forte apelo ao psicodrama¹⁵ idealizado pelo médico Jacob Levy Moreno.¹⁶

As demandas em relação ao teatro escolar passavam pelas datas comemorativas. As peças escritas por alunos ou professores traziam a precariedade e o descuido para com a arte dramática, que serviria então como um complemento qualquer na comemoração de um dia cívico.

Assim, foi escolhido para um estudo histórico-crítico três dispositivos legais e suas implicações no ensino de arte no Brasil, a saber: A Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

A Constituição Federal de 1934 colocou regras para que a União se dispusesse a pensar a educação nacional, daí resulta a temática que deu origem às bases da educação nacional (Saviani, 2008a).

Sob o poder da ditadura civil militar, que teve início em 1964, em nenhum momento houve um direcionamento para uma nova lei de diretrizes e bases da educação no Brasil. Desse modo, os assuntos relacionados à educação giraram em torno de leis específicas. Os primeiros títulos da LDB (Lei 4.024/1961) permaneceriam vigentes (Saviani, 2008a).

A continuidade da ordem econômica foi essencial para a ruptura política levada a cabo em 1964. A ameaça reformista do governo de João Goulart assustava e, ao mesmo tempo, mobilizava alguns setores da sociedade (Saviani, 2008b).

¹⁴ O movimento escolanovista no Brasil rechaçou a escola tradicional na tentativa de atribuir ao ensino uma famigerada espontaneidade marcada por controvérsias. Para Saviani: a pedagogia nova é tributária de uma concepção centrada na existência, nas atividades corriqueiras, opondo-se à concepção tradicional centrada no intelecto (Saviani, 2018).

¹⁵ O psicodrama caracterizou-se por uma espécie de terapia em grupo dando relevância para a representação de caráter improvisado. Seu núcleo central é a questão da psique humana, dando ênfase aos vínculos emocionais e à espontaneidade dos indivíduos.

¹⁶ Jacob Levy Moreno foi médico, psicólogo, criador do psicodrama e contribuiu para os estudos da psicologia social.

Após algumas tentativas através de textos substitutivos e impasses políticos, a nova LDB vem à tona em 1996. Como nem sempre aquilo que é proposto é também executado, a lei sofreu as regras do modo de produção vigente e não passou impune pelas contradições sociais.

Saviani mostra as tendências liberais da LDB:

Em consequência, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum, não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para os quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aqueles das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (Saviani, 2008b, p. 193).

Abarca-se, assim, um amplo questionamento sobre os destinatários da educação. Quem são? A que classe pertencem? E o que lhes determinam as contradições do processo histórico? Dada a especificidade da educação em seu caráter filosófico, sobreponem-se lacunas na formação de uns e bonanças na de outros. O conhecimento é dado, no sentido meritocrático e empreendedor do termo, a quem se esforçou por ele ou teve a “sorte” de pertencer à elite.

O ensino das artes no Brasil também será perpassado por contingências políticas e sociais. É visível, ao longo do tempo, o compromisso do ensino de artes voltado para o mercado de trabalho, com princípios claramente liberais. Outra perspectiva importante é a psicologização imposta ao ensino das artes (Vieira, 2011).

Em “artes” predominou por muito tempo dentro das escolas uma espécie de processo mimético em que as cópias do natural, a repetição de modelos, reproduzindo-os tornava-se essencial na aprendizagem. O chamado “desenho livre” serviu vários anos de expressão artística empobrecida pela precária formação dos docentes (Vieira, 2011).

Diante dessa realidade, com professores pouco preparados para o exercício de suas profissões, a partir da década de 1980¹⁷ abriram-se muitas discussões sobre o ensino de arte no Brasil, bem como a criação de cursos superiores em Educação Artística e Licenciatura Plena em Educação Artística. Mesmo porque as formações davam destaque para uma determinada

¹⁷ No fim dos anos de 1980, as discussões em torno do aprendizado da arte problematizam a ênfase dada no fazer artístico descontextualizado e na proposta da livre-expressão. Essas reflexões são impressas principalmente nas obras de Ana Mae Barbosa e no que ela então denomina de proposta triangular. A proposta de Barbosa se refere a três perspectivas para o trabalho com arte na escola: o fazer artístico, a apreciação artística e a contextualização. Como anteriormente, na livre expressão, enfatizava-se quase que exclusivamente o fazer artístico; com a proposta triangular, este fazer se caracteriza pelas atividades específicas em determinada subárea, ou seja, no caso das artes visuais, são as práticas relacionadas ao desenho, à pintura, à fotografia etc. Tais práticas se relacionam então com as outras duas dimensões, com a apreciação e com a contextualização. A apreciação de objetos artísticos se dá por meio de leitura de imagens realizadas em sala de aula ou em visitas às exposições, e devem ser discutidas com os alunos a partir do contexto histórico e cultural em que os objetos apreciados estão inseridos (Lobo, 2010, p. 53-54).

área do ensino de artes, como artes visuais, deixando de fora: música, dança e teatro. Nas escolas exigia-se a polivalência dos professores, mas na formação superior as perspectivas afunilavam-se para apenas uma área da arte (Vieira, 2011).

Na década de 1990 ocorreram os PCNs:

A partir de 1990, com toda a reformulação das políticas sociais e econômicas mundiais e nacionais, o Brasil passou a participar de encontros internacionais, visando à discussão de questões relativas às políticas educacionais. O primeiro, em 1990, foi denominado “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizado em Jomtiem, na Tailândia, e convocado por organizações como UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Outra conferência resultou na “Declaração de Nova Delhi”, onde países em desenvolvimento e de maior contingente populacional do mundo assumiram o compromisso consensual de lutar por universalizar a oferta de educação fundamental, bem como ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (Jacomeli, 2004, p. 47-48).

As conferências internacionais traduziam em seu bojo as demandas do capitalismo face à educação latino-americana. Resultando em artigos prolixos e delineados pelo aspecto argumentativo contraditório e sagaz da pós-modernidade, erigiu-se um ideário iluminado na forma e obscuro em sua feição prática.

Esse documento foi elaborado após a promulgação da Lei nº 9.394/1996. Entre os seus objetivos, estava o de sistematizar o ensino no Brasil independentemente das particularidades regionais. Em todos os níveis da Educação Fundamental, os PCNs da área da arte proporão as seguintes modalidades artísticas: Artes Visuais, Artes Plásticas, que englobariam: vídeo, cinema, fotografia, música, teatro e dança (Vieira, 2011).

Os PCNs – Arte optaram por organizar os conteúdos por modalidade artística, e não por ciclos. Assim estabeleceram-se os PCNs – Arte:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, as propostas para essas diversas linguagens artísticas estão submetidas a orientação geral, apresentada na primeira parte do documento, que estabelece três diretrizes básicas para a ação pedagógica. São diretrizes que retomam, embora não explicitamente, os eixos da chamada “Metodologia Triangular” ou melhor, “Proposta Triangular”, defendida por Barbosa (1998) na área de Artes Plásticas. Segundo os próprios Parâmetros, o “conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: **produzir, apreciar e contextualizar**”. (BRASIL, 1998, p. 49). Vale ressaltar que, em nosso país, a “Proposta Triangular” representa a tendência de resgate dos conteúdos específicos da área, na medida em que apresenta, como base para a ação pedagógica, três ações mental e sensorialmente básicas que dizem respeito ao modo como se processa o conhecimento em Arte (Vieira, 2006, p.189, grifos nossos).

A tensão que encerra a produção artística ainda está muito longe de se resolver no espaço escolar. A formação dos docentes não os habilita a trabalharem a arte de maneira a contemplar seus vários segmentos com a profundidade necessária. O currículo mais uma vez refletiu as

políticas neoliberais e mais interessadas em “reproduzir” a estética padrão do mercado. Muitos estudantes brasileiros nunca tomaram conhecimento da história da arte, e, apesar de os Parâmetros Nacionais Curriculares da década de 1990 prometerem uma mudança positiva no ensino de artes, as coisas pouco mudaram, e, mais uma vez, a proclamação diferiu da execução, ou da falta desta.

No que tange à presença do teatro na escola, verifica-se:

O teatro promove oportunidades para que adolescentes e adultos conheçam, observem e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando com um modo coletivo de produção de arte. Ao buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos afinam a percepção sobre eles mesmos e sobre situações do cotidiano (Brasil, 1998, p. 88).

No excerto acima, o termo “cotidiano” só reafirma as práticas que se tornariam plausíveis no *modus operandi* do aprender a aprender.¹⁸

Um outro dispositivo legal para subsidiar o ensino de Artes no Brasil foram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Nele, a arte aparece como: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (Vieira, 2011).

As soluções dadas ao ensino de Artes pelos PCNs, atentando-se para o detalhe de que o texto desse documento, no que diz respeito à arte, foi escrito por profissionais da área,¹⁹ mais uma vez enviesam sua discussão para uma visão tecnológica, dando pouca ênfase à arte como conhecimento necessário para a emancipação humana.

As modificações do ensino de Artes ao longo da história brasileira e suas reformas educacionais atestam a pouca valorização deste segmento para a formação de estudantes (Vieira, 2011). Não há o reconhecimento da disciplina em relação aos outros componentes curriculares. Mesmo assim, a luta é árdua em relação a não só fazer parte da legislação educacional brasileira, como a fazer parte do cotidiano escolar, trazendo aos estudantes a chance do contato com o sensível, passando pela racionalidade histórico-crítica.

¹⁸ Tanto no escolanovismo como no construtivismo, o mote “aprender a aprender” carrega em sua gênese alguns valores. O conhecimento tácito traz ao indivíduo grande parte da responsabilidade pelo aprendizado. O conhecimento centrar-se-á na experiência com ênfase na vida cotidiana (Duarte, 2011).

¹⁹No momento da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Arte-Educadores conseguiram garantir a participação nesse processo, o que possibilitou a construção de um livro próprio da área de Arte. Nesse documento, a Arte está representada como uma área de conhecimento humano, sendo explicitadas as linguagens artísticas que fazem parte dessa área, com conteúdos próprios, apresentando, também, algumas sugestões que ajudam a criar projetos educativos e a planejar as aulas de Arte, buscando proporcionar a reflexão sobre a prática educativa (Perez, 2018, p. 27).

Considerando mais um documento que vem movimentando os debates ultimamente, chega-se à BNCC²⁰ (Base Nacional Comum Curricular). Ela pretende estabelecer as aprendizagens essenciais que estudantes devem desenvolver na Educação Básica. Trata-se de documento que abrange “sugestões” para a construção de propostas curriculares respeitando o que a pós-modernidade chama de “diversidade cultural brasileira”.

Trata-se de um texto prolixo. As questões políticas que o encerram refletem o obscurantismo atual. As dimensões da arte no documento são seis: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. No que diz respeito ao teatro, verifica-se o seguinte:

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção. (Brasil, 2016, grifos nossos).

Mais uma vez, observa-se que o teatro é classificado unicamente como prática sensorial, reforçado no texto pelo uso do termo “multissensorial”, sem se levar em conta seu horizonte social encerrado por uma perspectiva que pode ser também orientada por uma práxis política. Em nenhum momento ocorre o uso do termo *crítica*, que também pode e deve ser usado nas práticas teatrais. Assim, constata-se que o teatro explicitado pela BNCC serve para estimular apenas o sensorial, e isso é, sim, extremamente importante, no entanto, esquece-se de aguçar nos estudantes o gosto pelo sabor dialético da crítica.

Para compreender o contexto histórico em que nasce a BNCC, deve-se analisar o que antes já estava previsto no artigo 26 da LDB de 1996: “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”. Fica explícito que a adoção da BNCC no Brasil faz-se desnecessária face ao que já se encontra nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Saviani, 2020).

Dessa forma, a educação brasileira vai sofrendo os golpes do neoliberalismo e da pós-modernidade nas entrelinhas dos documentos oficiais.

²⁰ Em 2015, ganha força o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, que tem como meta orientar a construção do currículo da Educação Básica das escolas brasileiras públicas e privadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a expressão artística efetuada pelo teatro ao longo da História, verifica-se o quanto rica em contradições é a arte da representação, sobretudo no campo da Educação.

Por um lado, encontra-se muitas vezes os arroubos da religião, por outro, um ensino de arte tendenciado por modismos e por questões de especializações de cada educador ao escolher ou não trabalhar em sala de aula com determinada expressão artística em detrimento de outra. Assim sendo, muitas vezes a questão estética foi deixada de lado para dar espaço a outras menos relevantes, no caso do teatro, é possível observar que seu ensino, desde a colonização brasileira, foi determinado por horizontes religiosos.

REFERÊNCIAS

- ANCHIETA, de José. **Auto de São Lourenço**. Pará de Minas. Virtual Books: 2003.
- ANDREONI, J. A. **Cultura e Opulência do Brasil**. São Paulo. Companhia Editora Nacional: 1967.
- ARANHA, M.L. **História da Educação e da Pedagogia – Geral e Brasil**. São Paulo. Editora Moderna: 2013.
- ASSUMPÇÃO, Mariana. **Pedagogia Histórico-Crítica e as relações entre Arte e Vida na Educação Escolar**. Curitiba, Appris: 2019.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 4. ed. São Paulo. Companhia das Letras: 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum (Proposta Preliminar – Segunda versão)**. Ministério da Educação. Disponível em: <file:///C:/Users/BETOPERES/Downloads/BNCC052016.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 6. Ed. São Paulo, Ouro Sobre Papel, 2013.
- COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro & Pensamento**: as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo. Editora Perspectiva: 1980.
- JACOMELI, Mara Regina. **Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais**: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000). Educação. Unicamp. Campinas, 2004.
- JACOMELI, Mara. **Temas Transversais**: Análise histórica das políticas educacionais brasileiras. Campinas: Alínea, 2007.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

NOLASCO, Patrícia Carmello. **A Educação Jesuítica no Brasil Colonial e a pedagogia de Anchieta: Catequese e Dominação**. Educação. Unicamp. Campinas, 2008.

PRADO, Décio de Almeida. **Teatro de Anchieta A Alencar**. São Paulo. Perspectiva: 1993.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo. Companhia das Letras: 2011.

PREZIA, Benedito. **História da Resistência Indígena: 500 anos de luta**. São Paulo. Expressão Popular: 2017.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 17. ed. Campinas. Autores Associados. 2001.

SACCOMANI, Maria Cláudia, **A Criatividade na Arte e na Educação Escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Araraquara: Educação. Unesp, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas. Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas. Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 10.e. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da Educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas. Autores Associados: 2008b.

SAVIANI, Dermeval. Educação, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; ORSO, Paulino José; MATOS, Neide da Silveira Duarte (org). **A Pedagogia Histórico-crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: AutoresAssociados, 2020.

TOLEDO, Cézar; RUCKSTADTER, Flávio; RUCKSTADTER, Vanessa. O teatro jesuítico na Europa e no Brasil no Século XVI. **Revista Histedbr On-Line**. Campinas, n.25, p 33-43, marc. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4961/art03_25.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

VIEIRA, M. Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Educação em questão**, Natal, v.26, n. 12, p. 185 -197, maio./ago. 2006.

VIEIRA, M. As reformas educacionais e o ensino das artes. **Revista Cocar Belém**, Natal, v.05, n.10, p. 65-71, jul./dez. 2011.