

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E O ENSINO DE ARTES: NO ENTREMEIO, O TEATRO

THE HISTORY OF EDUCATION IN BRAZIL AND THE TEACHING OF ARTS: IN THE MIDDLE, THE THEATER

Demóstenes Dantas Vieira **1**

Felipe Andrade Saldanha **2**

Resumo: Este trabalho, de caráter bibliográfico, propõe uma discussão acerca do Ensino de Artes/Teatro, da colonização à redemocratização. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica em cujo aporte teórico destacam-se referências importantes na área, tais como Aranha (1996), Vieira et al (2017), Saviani (2010), Ferraz e Fusari (2009), Barbosa (2002), Stori e Mosaner (2007), dentre outros. Os resultados apontam para mudanças significativas e descontinuidades no que se refere ao ensino de Artes e Teatro no Brasil, desde o teatro como forma de catequese na colonização, do ensino manual de artes na ditadura, da perspectiva escolanovista voltada para a expressão artística, culminando numa perspectiva crítica e reflexiva acerca das múltiplas linguagens na redemocratização. Por fim, pode-se entender que o ensino de Artes e Teatro na contemporaneidade ainda carrega marcas históricas, materializando, em muitas práticas, características manuais e tecnicistas, embora seja evidente os avanços pedagógicos que foram efetivados após a redemocratização.

Palavras-chave: Ensino de Artes e Teatro. Descontinuidades. Colonização. Redemocratização.

Abstract: This bibliographic work proposes a discussion on the teaching of arts / theater considering the period from colonization to redemocratization. This is a bibliographic research in which the theoretical content highlights the work of researchers such as Aranha (1996), Vieira et al (2017), Saviani (2010), Ferraz and Fusari (2009), Barbosa (2002), Stori and Mosaner (2007), among others. The results pointed to changes and discontinuities regarding the teaching of Arts and Theater in Brazil. First considering the theater as a form of catechesis in the colonial period, then in the manual teaching of arts in the dictatorship, then after the emphasis on the Scholovist perspective focused on artistic expression and finally a critical and reflective perspective on the multiple languages in the redemocratization. It is concluded that the teaching of Arts and Theater in contemporary times still bears historical marks, materializing, in many practices, manual and technical characteristics, although it is evident the pedagogical advances that were made after the re-democratization.

Keywords: Arts and Theater Teaching. Discontinuities. Colonization. Redemocratization.

Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Pernambuco **1**
– UFPE. Professor permanente de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na
Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
(IFRN). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7513474493853463>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2196-9403>. E-mail: demostenes.vieira@ifrn.edu.br

Licenciado em Teatro pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e **2**
Tecnologia do Ceará (IFCE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3949683219208644>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7245-9481>.
E-mail: felipeandrade0403@gmail.com

Considerações Iniciais

O homem é um ser epistêmico, o conhecimento faz parte da sua condição. A aprendizagem, por sua vez, a educação, está atrelada ao desenvolvimento humano. A escola surge como importante instituição para a formação dos indivíduos. Hoje ela se constitui como ponte para a formação humanística, científica e profissional. Conforme escreve Vieira et al. (2017, p. 02), “a existência da escola cumpre um objetivo antropológico muito importante, desde a socialização do conhecimento científico e cultural para as novas gerações até a inserção efetiva dos educandos na sociedade”.

É certo que a escola é fruto da modernidade e, de certo modo, surge como forma de regulação da vida social, ao lado da indústria, dos hospitais, dos manicômios, entre outros. Vieira et al. (2017, p. 02) escreve que “desde o início da instituição escolar, o ensino técnico foi privilegiado; para tal, o discurso positivista vigente foi transferido à instituição escolar, de modo que esta tornou-se, de certa forma, repetidora dos ideais sociocapitalistas”. Deste modo, pode-se dizer que a escola, originada no século XIX, pode ser caracterizada pela “formação técnico-industrial”, pela “formação administrativa hierárquica e impositiva” e pela “avaliação quantitativa” (VIEIRA et al., 2017, p. 02).

À vista disso, entende-se que o modelo escolar nasce do capitalismo, trazendo consigo uma gama de características que suplantou determinados tipos de conhecimento em detrimento de outros. O conhecimento artístico, no nosso caso, o teatro, sofreu a influência da estrutura e durante diversos períodos da educação brasileira esteve atrelada ao mercado, a técnicas manuais, ao desenho, ao artesanato, etc.

Em relação ao método procedimental, nosso trabalho classifica-se como Pesquisa Bibliográfica em cujo aporte teórico destacam-se as contribuições de Aranha (1996), Vieira et al. (2017), Saviani (2010), Ferraz e Fusari (2009), Barbosa (2002), Stori e Mosaner (2007), dentre outros. Adotamos como objetivo geral traçar uma breve genealogia do ensino de Artes/Teatro, da colonização até a redemocratização.

No desenvolvimento deste trabalho, faremos algumas reflexões sobre a Educação Colonial, seguida de uma análise do Movimento Escola Nova, da educação na ditadura militar até chegarmos ao processo de redemocratização. Para tanto, utilizaremos a classificação de Aranha (1996) que cita quatro tendências pedagógicas brasileiras: Tendência Pedagógica Jesuíta; Tendência Pedagógica da Escola Nova; Tendência Pedagógica no Período Militar; Tendência Pedagógica da Redemocratização.

Vale salientar as contribuições desse trabalho no meio científico, no tocante que o mesmo visa desenvolver uma reflexão sobre o ensino de Teatro, numa tentativa de traçar uma breve genealogia desde a colonização até os dias atuais. Por conseguinte, entendemos que nossa pesquisa pode subsidiar pesquisadores e professores no que se refere ao aprofundamento da discussão sobre a apreciação estética e a importância do ensino de Teatro.

Tendência Pedagógica Jesuíta

A educação jesuíta teve início em 1549, com a chegada da Companhia de Jesus, enviada pela Igreja Católica Apostólica Romana. Fundada por Inácio de Loyola em 1534, a Companhia de Jesus veio ao Brasil com a missão de catequisar os indígenas. Desse modo, a educação colonial foi utilizada como instrumento de dominação social (ARANHA, 1996).

A educação ofertada propôs que a população indígena se aculturasse em nome da cultura dos exploradores. Assim, os jesuítas começaram a educar o índio através de uma rígida pedagogia — que incluía, entre outras coisas, o uso de violência e a catequese, com vistas a “humanizá-lo”, torná-lo “menos diferente”, mais dócil e servil (SAVIANI, 2010). Porém, com tamanha violência, a população indígena tentou resistir, sem força suficiente para derrotar um império, foi escravizada e, por pouco, não foi dizimada (SAVIANI, 2010).

Contudo, o intuito de educar o indígena logo foi sucumbido pela necessidade de educar as elites. Assim, o processo de colonização exigia a vinda de portugueses para o Brasil, com o objetivo de comandar o processo de exploração. Se em Portugal não poderiam ser considerados representantes das elites econômicas e políticas, aqui o eram e, portanto, careciam de

serviços educacionais de qualidade.

A ordem jesuítica incumbiu-se do dever, amparada pela Coroa Portuguesa, e impôs às elites o *Ratio Studiorum*, plano de ensino conhecido pela severidade de suas regras, a ser aplicado em seus colégios, composto por cursos de humanidades (formação básica) e cursos de filosofia e teologia (destinados, no país, à formação de padres catequistas) (SAVIANI, 2010).

Não tem como falar da história da educação no Brasil sem citar a influência da educação católica, em específico, a participação jesuítica no processo de educação brasileira, já que ela está intimamente relacionada a essa prática, sendo responsável pela educação dos habitantes de nosso país no período da colonização, deixando marcas até os dias de hoje (FERREIRA JR., 2010).

No princípio, o intuito da Companhia Jesuítica era embasado em catequizar, constituído pelos sete sacramentos, os dez mandamentos, orações do Pai-Nosso e Ave-Maria e dos pecados veniais e mortais; e educar os índios, ensinando as primeiras letras (em português e tupi), como também a propagação da concepção de mundo da civilização ocidental cristã. Com a ideia também de propagar uma cultura diferenciada como forma de se comportar e de se vestir (ARANHA, 1996).

A catequização dos índios visava à propagação da fé, desenvolvendo “bons” cristãos, buscando ter mais adeptos ao catolicismo. Porém, a evangelização dos índios adultos era bastante difícil. Isso porque o seu dia a dia estava agregado de atos que os colonos consideravam contrários aos preceitos cristãos: antropofagia, poligamia, nudez, pajelança, guerra e nomadismo. Em razão disso, os missionários adotaram outra estratégia, direcionando o foco para as crianças (os meninos), pois ainda não estavam impregnadas por práticas “pecaminosas” e seriam aliados em potencial para converter os “vícios” culturais dos adultos (FERREIRA JR., 2010).

A Tendência Pedagógica Jesuítica e o ensino de Artes/Teatro

É certo que a arte e, em especial, o teatro e o ensino das mesmas como disciplina e/ou conteúdo estão ligadas à própria história do Brasil. Desde a colonização até os dias atuais, de forma direta ou indireta, o ensino de arte e teatro fez parte do currículo escolar, seja o currículo oficial ou mesmo aquilo que os pesquisadores chamam de currículo oculto¹.

Pensar então o ensino de Teatro no Brasil é pensar o ensino de Arte, tendo em vista que quase sempre, em se tratando de instituição pública brasileira, o ensino de Teatro esteve ligado à disciplina de Arte. Da mesma forma, não podemos dissociar o ensino de arte e teatro da própria história do Brasil, conforme analisaremos nas tendências pedagógicas propostas por Aranha (1996).

O ensino de Arte no Brasil foi modificando-se ao longo da história. Essas mudanças, conforme escreve Ferraz e Fusari (2009) é natural e ocorre em todas as áreas de conhecimento. E “surtem de mobilizações políticas, sociais, pedagógicas, filosóficas, e, no caso da arte, também de teorias e proposições artísticas e estéticas” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 41).

Desse modo, pode-se dizer que as mudanças acerca do ensino de Arte são também mudanças políticas. Ao passo que a sociedade se transforma, modificam-se também as concepções de educação, de ensino e até mesmo de currículo.

Como já foi discutida neste trabalho, a educação brasileira teve como precursores os Jesuítas. Num primeiro momento, com a função da catequese, da cristianização e da colonização do indígena. Em um segundo momento, com uma educação voltada para a elite, para a formação de sacerdotes e para a aristocracia da época (ARANHA, 1996).

Vale salientar que a “formação” dos nativos estava diretamente ligada à sua colonização, era a missão dos jesuítas na terra, “salvar” o indígena da condenação. Ferraz e Fusari (2009, p.41) escrevem que “as residências e os colégios se tornam verdadeiras escolas – oficinas”, lugares onde o indígena ia ser formado como que formavam “artesãos e pessoas para trabalhar em todas as áreas fabris”. De certo modo, era uma formação para o trabalho, para a subserviência.

Para os nativos, o teatro foi utilizado como uma ferramenta de cristianização. Os Jesu-

¹ Por currículo oculto, entende-se o conjunto de saberes existentes entre aquilo que está prescrito e aquilo que é executado. São saberes institucionalizados pela prática daqueles que fazem parte do processo educacional.

ítas se utilizavam dele para propagar as crenças da Igreja Católica Apostólica Romana. Tanto no Brasil como na Europa, “ou em qualquer outra parte do mundo onde houvesse um colégio jesuítico, temos referências quanto à utilização do teatro enquanto instrumento pedagógico” (TOLEDO, et al., 2007, p. 34). Conforme escreve O’Malley (2004, p. 348), “os jesuítas não inventaram o ‘drama escolar’, mas o cultivaram em um nível especialmente alto por um longo período de tempo, numa vasta rede de colégios quase ao redor do mundo. Envolveram-se com o drama, poucos anos depois de abrir o colégio de Messina”. O Teatro nos Colégios Jesuítas estava associado à escrita e apresentação de peças de teatro. É fato que “duas ou mesmo três peças por ano eram produzidas regularmente em alguns colégios durante o século XVI” (O’MALLEY, 2004, p. 350).

Ainda sobre a tendência pedagógica jesuítica, vale salientar que o *Ratio Studiorum* se constituía mediante um conjunto de regras e “saberes a serem ensinados, condutas a serem inculcadas e a incorporação de comportamentos e práticas” (PUENTES, 2010, p. 483). Entretanto, para que os alunos pudessem ser matriculados no colégio jesuíta era necessário que fosse letrado e, portanto, soubesse ler e escrever. Isso garantia a exclusão daqueles que não tinham acesso à educação, privilegiando somente os filhos abastados. Segundo escreve Barbosa (2002), os que não possuíam indicação familiar e classe elevada só eram aceitos nos colégios jesuítas se fossem para formação sacerdotal.

Os colégios jesuítas proporcionavam extensa formação de letras e humanas, geralmente organizada em cursos diferentes: o *Trivium* e *Quadrivium*. O *Trivium* era composto por três disciplinas: gramática, retórica e dialética. Tais áreas do conhecimento eram consideradas para a época como artes liberais (BARBOSA, 2002). O *Quadrivium*, por sua vez, era composto pelas artes literárias, gramática, retórica e dialética. Vale salientar que os Jesuítas atribuíam grande importância às artes literárias, sendo evidente o ensino de música, canto coral e, principalmente, o teatro (BARBOSA, 2002).

Sobre as Reformas Pombalinas

Em termos de educação, não podemos negar a importância dos jesuítas para a história do Brasil. Os mesmos elaboraram uma rede bastante organizada de escolas e colégios, evidentemente, destinados à formação de missionários e, posteriormente, aberto para a formação de alunos da nobreza (MESSER, 1935). Segundo Messer, após a consolidação dos colégios, abriram-se vagas para alunos da nobreza, que não eram alunos da Ordem e, portanto, não eram alunos internos. Esses alunos da nobreza eram tratados de forma especial, incluindo assentos especiais, mais confortáveis (MESSER, 1935).

Quando o Marquês de Pombal² foi nomeado Ministro de Portugal, de 1750 a 1777, os jesuítas foram expulsos do Brasil, tendo em vista que a política de Estado que se organizava na Europa propunha a separação da Religião e Estado em busca de maior autonomia dos Estados Nacionais (SECO; AMARAL, 2019). À vista disso, o Marquês de Pombal começou a nomear professores seculares e instituiu uma reforma educacional demarcada pela expulsão dos Jesuítas, criação do imposto literário (para subsidiar o ensino), confisco das Escolas Jesuítas, estabelecimento de aulas régias de Latim, Grego, Filosofia e retórica.

As Reformas Pombalinas, a universidade e o ensino de Artes

Com o desenvolvimento da colônia, a família real portuguesa esforçou-se para acelerar o desenvolvimento da sede administrativa do império, para isso era necessário que o desenvolvimento do sistema educacional colonial fosse levado a sério pela Coroa. Entretanto, os investimentos foram direcionados à manutenção das poucas escolas e aulas régias e à criação de instituições educacionais para as elites, voltadas à expansão do Ensino Superior, estruturado à época por instituições esparsas como as Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro,

² Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, foi nomeado Ministro do rei D. José I, tornando-se uma das figuras políticas mais importantes do reinado português de sua época. Realizou diversas reformas administrativas, econômicas e sociais. No âmbito da educação brasileira, foi responsável pela expulsão dos jesuítas do Brasil, pelo início da contratação de professores leigos e pela institucionalização do ensino seriado.

por exemplo. Desta forma, indígenas, negros e brancos pobres permaneciam excluídos do sistema educacional (SAVIANI, 2010).

As Reformas Pombalinas expulsaram os Jesuítas e instituíram um novo modelo de ensino, pautado nas chamadas “aulas régias”. O Marquês de Pombal instituiu também o ensino seriado, dividido em Ensino Primário, Secundário e a Universidade. Após o período pombalino, foi criado por D. João VI a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios em 1816, adotando a França como uma referência artística, por isso a vinda da missão francesa. Para D. João, a Academia de Artes faria com que o país crescesse culturalmente, inserindo o Brasil no âmbito dos países desenvolvidos, tendo em vista que poucos países do mundo possuíam academia. Só após a criação da Escola de Artes é que se pensou em institucionalizar o ensino de artes na educação primária (STORI; MOSANER, 2007).

De acordo com Stori e Mosaner (2007, p.147), “é interessante salientar que só depois de bem estabelecido o curso superior de artes, através da Academia, é que há a preocupação de implantá-lo no ensino primário e secundário”. Primeiro implantou-se o Curso Superior, só depois, motivado pela Universidade, é que foi instituído o ensino de artes no primário. Com a reforma do ensino republicano em 1890, foi instituído o ensino de desenho no currículo no ensino primário, “visando preparar o aluno para o trabalho e contribuir para seu aperfeiçoamento intelectual” (STORI; MOSANER, 2007, p. 147). De modo geral, o ensino de artes não se preocupava com a arte em si mesma, com sua história, diversidade e linguagens. A obrigatoriedade do desenho pode ser compreendida como uma preparação para o trabalho (STORI; MOSANER, 2007).

Anísio Teixeira e a Escola Nova

Anísio Spínola Teixeira é considerado um grande nome para a educação brasileira. Anísio, além de professor, foi filósofo da educação, político e administrador, fundador de escolas e universidades, participou ativamente da política educacional do país, sendo um de seus formuladores.

Para melhor entendimento do pensamento de Anísio Teixeira, devemos identificá-lo no movimento educacional renovador brasileiro, cujas bases encontram-se no escolanovismo surgido em fins do século XIX na Europa e nos Estados Unidos. Este movimento é contrário às práticas pedagógicas tidas como padrão, buscando uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola. Conforme escreve Gallo (2003, p. 01).

O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil no momento em que o país sofria importantes mudanças econômicas, políticas e sociais. O acelerado processo de urbanização e a expansão da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves conflitos de ordem política e social, acarretando assim uma transformação significativa da mentalidade intelectual brasileira. No cerne da expansão do pensamento liberal no Brasil, propagou-se o ideário escolanovista.

Não podemos separar o escolanovismo das concepções desenvolvidas por John Dewey. Para ele, a educação é o único instrumento capaz de construir uma sociedade verdadeiramente democrática. Uma sociedade que respeite as subjetividades, inserindo os indivíduos nos grupos sociais que pertencem com respeito à sua individualidade e como parte integrante do todo (DEWEY, 1959).

Influenciado por Dewey, Anísio Teixeira compreende a sociedade como uma organização em constante transformação cultural, econômica, política, etc. Desse modo, cabe a escola desenvolver indivíduos capazes de refletir sobre essa sociedade, de modo que possam se inserir nela com responsabilidade diante do coletivo. Para Teixeira, a sociedade é dinâmica e em pleno curso de transformação (TEIXEIRA, 1956).

Segundo Anísio Teixeira, a escola é o local ideal para a construção da consciência social dos educandos. De acordo com ele,

Como a escola visa formar o homem para o modo de vida democrático, toda ela deve procurar, desde o início mostrar que o indivíduo, em si e por si, é somente necessidades e impotências; que só existe em função dos outros e por causa dos outros; que a sua ação é sempre uma transação com as coisas e pessoas e que o saber é um conjunto de conceitos e operações destinados a atender àquelas necessidades, pela manipulação acertada e adequada das coisas e pela cooperação com os outros no trabalho que, hoje, é sempre de grupos, cada um dependendo de todos e todos dependendo de cada um (TEIXEIRA, 1956, p. 10).

Nesse sentido, a escola deve ser instrumento de transformação e reconstrução social, tendo como objetivo a construção de uma sociedade democrática. Deste modo, elabora-se um conceito social de educação. Sobre ele vale destacar:

o conceito social de educação significa que, cuide a escola de interesses vocacionais ou interesses especiais de qualquer sorte, ela não será educativa se não utilizar esses interesses como meios para a participação em todos os interesses da sociedade... Cultura ou utilitarismo serão ideais educativos quando constituírem processo para uma plena e generosa participação na vida social (TEIXEIRA, p. 1930, 88-89).

Por conseguinte, a base da educação escolanovista e dos valores que a perpassam têm origem na filosofia de Dewey e na sociologia de Durkheim (GALLO, 2003). As ideias destes dois autores proporcionaram uma reflexão sobre a necessidade de modernização da sociedade brasileira e, conseqüentemente, a necessidade de um novo ensino.

Dessa forma, pode-se dizer que a Escola Nova foi um movimento importante para a educação do Brasil. Segundo Aranha (1996, p. 168), “a crescente industrialização da sociedade contemporânea, com suas rápidas transformações, requer a ampliação da rede escolar, bem como uma escola que prepara para o novo; além do mais, as esperanças de superação das desigualdades sociais encontram na adequada escolarização uma promessa de mobilidade social”.

A Escola Nova e o ensino de Artes

O escolanovismo também trouxe modificações no ensino de artes. Nesse período, foi estimulado o ensino de artes voltado para a expressão. Ferraz e Fusari (2009, p. 47) escrevem que “a preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental e psicológica”. Desse modo, trabalhar os aspectos voltados à expressão artística se opunha aos ideais da pedagogia tradicional centrada na memorização e na formação para o trabalho.

Ferraz e Fusari (2009) afirmam que essa perspectiva era baseada nas ideias da psicologia, apoiando-se teoricamente em pesquisadores como John Dewey, Viktor Lowenfeld e Herbert Read. Vale salientar que o Modernismo³ também exerceu grande influência na perspectiva de ensino de artes da Escola Nova, tendo em vista os princípios de liberdade expressiva que os artistas modernos pregavam.

Em 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n. 4024. Influenciado pela legislação “a arte deixa de ser compreendida como um campo preferencial de saberes sistematizado e, como as demais, tornam-se uma prática para aprimorar a personalidade e hábitos adolescentes” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 50). Nesse contexto, o ensino de arte passa por um retrocesso, pois a partir de então assume um caráter comportamentalista, característi-

3 Dá-se o nome de Modernismo o conjunto de movimentos estéticos, artísticos e culturais de vanguarda iniciados na primeira metade do século XX. O movimento modernista tecia uma crítica às formas tradicionais, enaltecendo a liberdade de criação. Nesse contexto, diversos movimentos de vanguarda surgiram na Europa, tais como o Cubismo, Futurismo, Dadaísmo, Expressionismo, dentre outros, influenciando o modernismo brasileiro, cujo marco é a Semana de Arte Moderna realizada em 1922.

ca que se intensificará na época do Regime Militar após 1964.

Tendência Pedagógica do Período Militar

O Regime Militar brasileiro, de 1964 a 1985, foi um período de bastante repressão. Através da força e violência, o regime “restringiu o exercício da cidadania e reprimiu com violência todos os movimentos de oposição, usando da força frente aos que se opunham à ordem e regras impostas pelo governo golpista” (FURLAN; FIUZA, 2013, p. 01).

De acordo com Rosa (2006, p. 37),

Foram vinte e um anos de regime ditatorial no país, que significou um período de muitos conflitos, violência e resistência. Muitos líderes estudantis foram presos, universidades foram invadidas e controladas, a União Nacional de Estudantes foi sufocada. Boa parte da população que viveu esse tempo conheceu formas muito específicas de dor e silêncio que, no contexto do regime, tiveram uma conotação de coerção e medo.

Essa repressão caminhava junto a um modelo político cuja característica era a aceleração do crescimento econômico do país que, exigia, segundo a ideologia do governo, uma visão de educação tecnicista. Nessa perspectiva, “a educação desempenhava importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação” (VEIGA, 1989, p.34). Nesse sentido, a educação deveria ser

reestruturada para contribuir também, como lhe compete para o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico. A reivindicação universal da melhoria das condições de vida, com todas as suas implicações econômicas, sociais e políticas, pode permanecer insensível ou mais ou menos indiferente à educação de todos os graus se nesse ou naquele setor, como no ensino de grau médio e, especialmente, o técnico, a precária situação em que ainda se encontra a educação, está ligada ao estágio de desenvolvimento econômico e industrial, ou por outras palavras, se deste dependem os seus progressos, é legítimo indagar em que sentido a medida a educação, em geral, e, em particular, a preparação científica e técnica pode ou deve concorrer para a concepção econômica do país. Os povos têm demonstrado que “o seu poder e sua riqueza dependem cada vez mais de sua preparação para alcançá-los” (GHIRALDELLI, 2000, p.155).

Nesse contexto, a educação na ditadura foi caracterizada pela pedagogia tradicional, com foco na técnica e na memorização de conteúdos. Propôs-se uma concepção de educação voltada para a formação profissional, para a preparação de estudantes para a indústria.

O Regime Militar e o ensino de Artes

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n. 4024/61 trouxe muitas mudanças no que se refere ao ensino de artes. Segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 50), “a arte deixa de ser compreendida como um campo preferencial de saberes sistematizado e, como as demais, tornam-se uma prática para aprimorar a personalidade e hábitos adolescentes”, associando o ensino das artes a uma concepção comportamentalista.

Em 1971, foi aprovada a lei 5.692/71. A primeira mudança que pode ser percebida é em relação ao ensino, tendo em vista que deixa de estarem associadas a atividades complementares de Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho, dando lugar à disciplina de Educação Artística, obrigatória no primeiro e segundo graus. Ainda sobre esta lei, passa “a ser uma

atividade educativa, deixando de ser atividade complementar, passando a ser obrigatória no currículo escolar, abrindo demanda profissional qualificada para ministrar esta disciplina, pois era exigida formação universitária para trabalhar com a disciplina a partir da 5ª série” (FURLAN; FIUZA, 2013, p. 03).

De acordo com o Parecer 540/77, o ensino de artes era ministrado por docentes sem formação e sem fundamentação teórica, o que leva a uma política de formação de professores para a disciplina, aspecto importante do período. Por outro lado, em relação ao ensino de artes, é notório que houve forte predominância de atividades mecânicas, com foco em atividades manuais (FURLAN; FIUZA, 2013).

A lei 5.692/71 e o Parecer 540/77 enfatizam a necessidade de formação de professores, tendo em vista que os professores não possuíam fundamentação teórica necessária para o desenvolvimento pleno da área, realizando apenas atividades manuais e artes aplicadas, tais como desenho, pintura, canto, artesanato, etc., atividades geralmente ligadas a uma atividade comercial e/ou ao trabalho.

De acordo com Ferraz e Fusari (1993), a disciplina de Educação Artística foi tratada como uma disciplina bastante “generosa”, mesmo estando oficializada no currículo, era compreendida não como “uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 41). Assim também, “pouco se preocupavam com o conhecimento de linguagens artísticas, que se transforma em meras atividades” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 52).

Tendência Pedagógica da Redemocratização

Conforme escreve Minto (2003), os anos 1980 foi um período de mudanças educacionais em quase todo o mundo. Mudanças provocadas pela necessidade de formação de sujeitos em um mundo complexo, do ponto de vista relacional e de uso das novas tecnologias. No Brasil não foi diferente. A partir dos de 1980, o Brasil começou a viver um novo momento político, a retomada do processo de redemocratização e a promulgação da nova constituição trouxeram diversas mudanças sociais, influenciando a educação. Propôs-se mudanças educacionais com foco na democracia, acesso, universalização, garantia de qualidade, gestão democrática, etc.

Em vista disso, surge uma tendência que ficou conhecida como tendência pedagógica da redemocratização. Nesse sentido, o processo de redemocratização educacional deve ser entendido “como o processo por meio do qual as forças sociais organizadas se mobilizam e lutam por espaços de participação, controle e decisão dos rumos das políticas educacionais no país”. Trata-se, portanto, não apenas de direito ao voto, mas “de maior participação em termos de direito a voto ou representação, mas também do estabelecimento de instrumentos efetivos de controle das políticas e das práticas educativas” (MINTO, 2013, p. 242).

Nesse contexto, vale citar as principais características e mudanças relacionadas à educação desse período:

- Promulgação da Constituição Federal de 1988;
- Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996);
- Universalização do Ensino (LDB, 1996);
- Gestão democrática de ensino (LDB, 1996);
- Garantia de qualidade (LDB, 1996);
- Obrigatoriedade do ensino Superior para atuação no magistério (LDB, 1996);
- Aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos em 1990;
- Elaboração do Plano Nacional da Educação no primeiro decênio (2001-2010), com metas para a universalização do ensino;
- Aprovação do piso Nacional dos Professores (Lei nº 11.738/2008).

Como é possível perceber, o Brasil passou por diversas mudanças e tendências pedagógicas ao longo da sua história. A redemocratização constituiu-se como grande marco dentro

desse processo, pois parte do princípio da universalização do ensino e garantia de qualidade para todos.

A Redemocratização, o ensino de Artes e Teatro

Ainda nos anos 1970, antes mesmo da redemocratização, muitas perspectivas pedagógicas começaram a tomar forma, tais como a Pedagogia Tecnicista (centrada na formação técnica profissional) e a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Libertária. A Pedagogia Libertadora toma forma nas proposições de Freire que já havia sido exilado pela ditadura. Nesse contexto, surge uma proposta de ensino de artes e, por conseguinte, de teatro, considerando as vivências e o contexto social dos educandos, objetivando a conscientização do povo (FERRAZ; FUSARI, 2009). Por sua vez, a chamada Pedagogia Libertária trazia consigo uma proposta de liberdade pedagógica, do ponto de vista teórico e metodológico (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Dando continuidade, os anos 1980 dão início também à outra proposta pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica, cujo objetivo era a preparação dos educandos para a vida social. Nesse contexto, o papel da escola era a formação humana total, de modo que ele pudesse exercer a cidadania, a autonomia intelectual e o senso crítico e participativo (FERRAZ; FUSARI, 2009).

É justamente no contexto dos anos 80 e da formação de uma Pedagogia Histórico-Crítica que podemos falar de uma Tendência Pedagógica da Redemocratização, conforme Aranha (1996).

Com a promulgação da Constituição de 1988, com a LDB de 1996 e com os Parâmetros Curriculares que surgirão nesse período, o ensino de arte e teatro ganha novos contornos. A partir dos estudos de Ana Mae sobre arte contemporânea na USP, uma abordagem científica acerca da arte e da história da arte no currículo torna-se fundamental. Nesse contexto, a fruição estética pressupõe uma

Análise crítica da materialidade da obra e princípios estéticos ou semiológicos, ou gestálticos ou icnográficos. A metodologia de análise é de escolha do professor, desde que as obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler imagem e avaliá-la; essa leitura é enriquecida pela informação histórica e ambas partem ou desembocam no fazer artístico (BARBOSA, 2001, p. 37).

Nesse contexto, o ensino de artes/teatro assume um caráter crítico e reflexivo, desvinculando-se da herança histórica pautada na produção manual e na produção de desenhos. A história da arte e a metodologia baseada na Semiologia, na Gestalt e mesmo na Icnografia, coloca o ensino de artes/teatro numa perspectiva crítica, no desenvolvimento de competências ligadas não só aos aspectos cognitivos, mas à sensibilidade humana, à sua própria condição. Nesse ínterim, o ensino de teatro se coloca a partir de uma práxis ligada à fruição, tanto no que se refere à leitura como ao fazer artístico, ao fazer teatral.

Em vista disso, é possível falar do ensino de artes/teatro na perspectiva de uma Educação Libertadora capaz de desenvolver a consciência crítica dos educandos, promovendo a apreciação e fruição estéticas de obras de arte diversas, promovendo um fazer artístico ligado não apenas às classes elitizadas ou à cultura burguesa.

Considerações Finais

Este trabalho adotou como objetivo geral traçar uma breve genealogia do ensino de Artes/Teatro, da colonização até a redemocratização. Para tanto, propôs-se entender quais concepções e abordagens metodológicas eram dadas ao ensino de Arte, principalmente, no que se refere ao Teatro, de modo que pudéssemos entender o impacto da história, de práticas sociais naturalizadas, sobre o ensino da disciplina de Arte/Teatro nos dias de hoje.

A bibliografia consultada aponta primeiramente para descontinuidades no que se refere ao ensino de arte e teatro no Brasil, do teatro como ferramenta de catequese na colonização,

do ensino manual de artes na ditadura, das perspectivas da Escola Nova centradas na expressão artística, culminando numa perspectiva crítica e reflexiva acerca das múltiplas linguagens na redemocratização.

Os autores consultados concordam com o fato de que o ensino de Arte/Teatro passou por diversas descontinuidades, modificando-se de acordo com as ideologias políticas de cada época. Em vista disso, pode-se inferir que práticas de ensino de Arte/Teatro na perspectiva da colonização do outro ainda se fazem muito presentes nos dias atuais, muitas vezes, de forma manual, mecanicista e tecnicista.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. Editora Perspectiva: São Paulo. 2002.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FERREIRA JR., Amárico. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ Heloísa Corrêa de Toledo. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

FUSARI, M.F.R; FERRAZ, M.H.C.T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1933.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2000. LEITE, Marcos. **História da Educação**. (2019). Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/334497/>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

FURLAN, Elisângela; FIUZA, Alexandre Felipe. ENSINO DE ARTE NA DÉCADA DE 70: AS DIFERENTES LINGUAGENS VISUAIS E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL DO SUJEITO. **Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE**. 2013. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <https://docplayer.com.br/20172980-Ensino-de-arte-na-decada-de-70-as-diferentes-linguagens-visuais-e-sua-influencia-na-formacao-educacional-do-sujeito.html>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

GALLO, Anita Adas. A NOÇÃO DE CIDADANIA EM ANÍSIO TEIXEIRA. **ANPED** (2003). Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02_13.pdf. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MESSER, Augusto. **História de la pedagogia**. Trad. De Manoel Sanchez Sarto. Barcelona: 1935.

MINTO, Lalo Watanabe. EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL PÓS-DITADURA: DA DEMOCRATIZAÇÃO À AUSÊNCIA DE ALTERNATIVAS. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, nº 54, p. 242-262, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/.../7740>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

O' MALLEY, J. W. **Os primeiros jesuítas**. São Leopoldo: UNISINOS; Bauru: Edusc, 2004.

PUNTES, Roberto Valdés. A INSTRUMENTALIDADE CULTURAL DA DIDÁTICA JESUÍTICA: UMA ANÁLISE DO RATIO STUDIORUM. **Cadernos de História da Educação** – v. 9, n. 2 – jul./dez. 2010.

Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/11459>. Acesso em: 10 de abril de 2019.

ROSA, Juliano de Melo. **As vozes de um mesmo tempo**: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi. Dissertação de Mestrado em Educação/UFSM. Santa Maria: UFSM, 2006.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **MARQUÊS DE POMBAL E A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA** (2019). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, T.T. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO. **A Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: SULINAS, 2000.

STORI, Norberto, MOSANER JR., Eduardo. O Ensino de Artes no Brasil. **Revista Sinergia**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 144-150, jul./dez. 2007.

TEIXEIRA, ANÍSIO. A escola pública universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956. p.3-27.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. Et all. O TEATRO JESUÍTICO NA EUROPA E NO BRASIL NO SÉCULO XVI. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.25, p. 33-43, mar. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/25/art03_25.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

VEIGA, Ilma Passos. **Repensando a Didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

VIEIRA, D.D. et. al. Do Ensino Tradicional à Abordagem Humanista: uma Análise do Filme Sociedade Dos Poetas Mortos. In: **Anais do IV Conedu**, 2017, João Pessoa. Anais do IV Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Editora Realize, 2017. v. 1.

Recebido em 23 de dezembro de 2019.

Aceito em 6 de maio de 2020.