

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Escola de Belas Artes

Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema

Nágila Analy Freitas Reis

O CURRÍCULO DO TEATRO NA FORMAÇÃO PARA A VIDA?

Estudo sobre o formal e o real no Ensino Fundamental

Belo Horizonte

2014

Nágila Analy Freitas Reis

O CURRÍCULO DO TEATRO NA FORMAÇÃO PARA A VIDA?

Estudo sobre o formal e o real no Ensino Fundamental

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Teatro, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Teatro.

Orientador: Ricardo Carvalho de Figueiredo

Belo Horizonte

1º semestre de 2014

Nágila Analy Freitas Reis

Nágila Analy Freitas Reis

O CURRÍCULO DO TEATRO NA FORMAÇÃO PARA A VIDA?

Estudo sobre o formal e o real no Ensino Fundamental

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Teatro, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Teatro.

Orientador: Prof. Ms. Ricardo Carvalho de Figueiredo – UFMG

Profa. Dra. Carminda Mendes André – UNESP

Profa. Ms. Raquel Castro de Souza – UFMG

Belo Horizonte, 05 de junho de 2014.

*Aos licenciandos e licenciados em Teatro...
para que esta pesquisa seja motivo e impulso para essa Arte adentrar
concretamente em um dos principais territórios de formação de identidades- a escola!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Ricardo de Carvalho, pelo constante apoio, incentivo e disponibilidade; por ter confiado em mim, em minha pesquisa e ter aberto espaço para a produção deste trabalho; e, claro, pela a sua contribuição ímpar, enquanto ser humano e docente, em minha formação.

Agradeço ao Alessandro Dias, ao Edgard Brito e a Rossana Ippolito, docentes, artistas e amigos, que deram o pontapé inicial para o meu fazer artístico.

Agradeço a toda “família Teatro Universitário” por ter transformado três anos de prática e estudo da arte teatral em um aprendizado para a vida toda e ter proporcionado o encontro dos peregrinos, eternos e queridos artistas amigos: TÚnicos.

Agradeço aos meus queridos conterrâneos, Andréia Bal, Bruno Pontes, Du Sarto, Islaine Garcia, Rodrigo Bella Dona, Vanderlei, Gabriela, Michela, Karina, Douglas, Layon, Rachel, Juliet Gonçalves e Tiago Branco, por suas amizades, apoio, carinho e serem exemplo de força, de desejo, de vontade e de ser artista.

Agradeço a amizade das minhas queridas, Kely de Oliveira, Lida Jouca e Juliana Lemos nessa trajetória acadêmica.

E, finalmente, agradeço a minha família pela minha vida, ao meu anjinho Gaia pela Cãopanhia e aterramento e a todos que fizeram parte da minha trajetória e que aqui não nomeiei...

*"A vida é igual uma árvore carregadinha de frutos.
Uns colhem um só, e podre.
Uns passam o tempo inteiro com um fruto na mão, sem coragem de descascar.
Outros querem todo dia o mesmo fruto, igualzinho, mesmo cheiro, mesmo gosto, mesmo tamanho, não
têm nem o desejo de experimentar um novo.
Eu sou feito menin[a].
Eu quero é experimentar todos os que eu possa aguentar.
Os amargos, os azedos, os doces, os farturentos.
Eu quero é ficar todo lambuzad[a] da vida.
Eu quero é ter coragem de descascar todos.
Eu prefiro morrer de indigestão, do que viver aguad[a]!!"
(REGINA BERTOLA)*

RESUMO

Esse drama em cinco atos retrata a emocionante saga da graduanda Nágila Reis, ao se deparar, desculpe! Dito em outras palavras: Esse trabalho de conclusão de curso analisa o sujeito demandado e produzido pelo discurso do currículo oficial de Arte vigente atualmente em Minas Gerais – Conteúdos Básicos Comuns (CBC). São eles quem estrutura, organiza e direciona o ensino da arte das escolas de educação básica de toda rede estadual. Este trabalho também retrata a minha trajetória, questionamentos, problematizações e reflexões ao não encontrar um currículo real de Teatro nas escolas estaduais de Belo Horizonte. Desta maneira, ele traz as dinâmicas mais evidentes do currículo de teatro (real e oficial) para a produção de um sujeito na educação básica, seja através do discurso dito/escrito ou do discurso silenciado.

Palavras-chave: Currículo, ensino do teatro, sujeito e discurso.

ABSTRACT

This drama in five acts portrays the thrilling saga of the undergraduate student Nágila Reis, when she faces, oh wait! In other words: This monograph discusses the demanded individual and produced by present official curriculum of art in the state of Minas Gerais - Common Basic Contents (CBC). The CBC structure, organize, and direct the art education in basic educational system from the public schools. This project also portrays my trajectory, questions, problematizations and wonders when I realize that there is no real theatrical curriculum at the public schools of Belo Horizonte. Thus, this project presents the most evident dynamics of the theatrical curriculum (real and official) to produce a individual in the basic education, either by the speech spoken/written or silenced speech.

Keywords: Curriculum, art education, individual, speech

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Representação diagramática dos tipos- conceitos de currículo.....	26
FIGURA 2 – E-mail.....	56

SUMÁRIO

SUMÁRIO	10
1. PELA LUZ DOS OLHOS MEUS.....	11
2. SUBSÍDIOS DE TEORIAS, CONCEITOS DE CURRÍCULO E MARCOS HISTÓRICOS DO INGRESSO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA, PRECEDIDO POR UM DESABAFO.....	18
2.1 Marcos históricos do ensino da Arte para o ingresso do Teatro na educação Básica.....	18
2.2 O termo currículo e suas origens.....	23
2.3 A teoria pós-crítica do currículo	23
2.4 Tipos e conceitos de currículo e a sua representação diagramática.....	25
3. O CURRÍCULO OFICIAL DE TEATRO EM MINAS GERAIS.....	27
3.1 Conteúdos Básicos Comuns(CBC):	27
3.2 O CBC Arte - Ensino fundamental (6º ao 9º anos):	28
3.2.1 Primeira Impressão	29
3.3 Entrevista com os autores:	30
3.4 CBC-Arte Linguagem	44
4. O CURRÍCULO REAL DE TEATRO NAS ESCOLAS BÁSICAS:	47
4.1 O “x” da questão:	47
4.2 O sumiço dos professores de teatro.....	53
4.3 Três fósforos no fim do túnel: uma análise para além da lógica cartesiana.....	55
4.4 O que a Artes Visuais têm que o Teatro não tem?	64
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERENCIAS	69
APENDICE A – LISTA DE ESCOLAS ESTADUAIS DE BELO HORIZONTE	73
ANEXO A – PROVA ESPECÍFICA PARA PROFESSOR DE ARTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MINAS GERAIS	84

1. PELA LUZ DOS OLHOS MEUS

O ensino da arte está cada vez mais próximo de ser reconhecido pela sociedade em função das forças econômicas, políticas e culturais perceberem nessa disciplina um terreno fértil para a produção de um sujeito que se autogoverna e que se atenta, como diria Foucault, à “trama infinitamente cerrada de processos panópticos” (FOUCAULT, 2012, p.190), ou seja, um sujeito sensível e questionador das “tecnologias humanas”¹(ROSE, 2001).

Não basta por tanto dizer que todo o esclarecimento do intelecto só merece respeito na medida em que se reflecte no caráter; também ele emana de certo modo do caráter, uma vez que o caminho par a cabeça tem de ser aberto através do coração. **A formação da capacidade de sentir constitui assim a mais urgente carência do tempo**, não apenas porque se torna num meio para tornar eficaz para a vida essa forma aperfeiçoada de perspicácia, mas precisamente porque suscita o aperfeiçoamento da perspicácia (SCHILLER, 1993, p. 45- Grifo meu).

Este trecho que escolhi para pulsar este capítulo é para mim extremamente atormentante. Atormentante por seu conteúdo em si e porque este discurso de Schiller, mesmo pertencendo ao século XVIII, ainda se faz atual e necessário. A partir do século XVIII², o **cientificismo** se torna o foco das cenas, de tal maneira que os **sentidos** se tornaram motivo de chacota. As cenas do “Século das Luzes” não foram iluminadas com uma “iluminação geral³”, dito em outras palavras, mostradas com imparcialidade, ao contrário disso, os iluminadores daquela época colocaram no foco – a racionalidade científica – tornando-a verdade absoluta, de maneira que os demais [discursos das cenas] foram enubladas para o **segundo plano**⁴, ou levadas para a **coxia**⁵, ou talvez ainda, empurradas para o **camarim**⁶ e a grande maioria dos espectadores⁷ ali presentes não conseguiram mais percebê-las.

¹ “As tecnologias humanas são montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços, orientados, no nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos” (ROSE, 2001, p. 38)

² Nesta monografia utilizarei séculos e datas pontuais com o objetivo didáticos de facilitar a compreensão do leitor. Entretanto, é importante ter em vista que modificações e transformações, por exemplo, de conceitos e pensamentos não acontecem de um dia para outro e/ou em um lugar específico e demarcado.

³ Iluminação Geral: “É iluminação que incide sobre a cena vinda de diversos ângulos proporcionando uma massa homogênea em toda a área utilizada.” (ALVARENGA, 2014)

⁴ Segundo plano: “É uma região de menor destaque na cena por questões de localização e ou iluminação.” (ALVARENGA, 2014).

⁵ Coxia: “Local onde o ator aguarda a sua em cena.” (ALVARENGA, 2014).

⁶ Camarim: “Local onde o ator se prepara para entrar em cena.” (ALVARENGA, 2014).

⁷ Espectador: “É aquele que constrói o espetáculo a partir do que recebe.” (ALVARENGA, 2014).

É a partir desse século que a realidade empírica e “cientificamente comprovada” é positivada como uma máxima, ou talvez, como único caminho para se alcançar a “verdade”. René Descartes foi um filósofo, físico e matemático francês que teve grande contribuição na produção desse discurso, quiçá tenha sido ele o iluminador daquelas cenas. Seguindo este raciocínio, poderia eu dizer que a recém-nascida sociedade moderna apartou-se da valorização dos sentidos humanos quando “Descartes” focou com quatro **PAR 64**⁸ o primeiro ato “Penso logo existo” e o segundo ato com dois **Fresnéis**⁹ iluminando bem a metáfora “Não estou no meu corpo como o piloto no navio”. Todos esses questionamentos, dentre outros, foram somados e apresentados ao fim do terceiro ato. Processos sociais, filosóficos, econômicos e políticos foram produzidos e produziram a partir daí um enaltecimento da era científica em nome de uma evolução moral e social. Dissuadidos (principalmente a sociedade europeia) pela fragmentação do conhecimento e pela “equação matemática” (sujeito + método = verdade)¹⁰, o quarto ato “formação estética das sociedades/espectadores” foi rapidamente cortado do espetáculo para não dar margem a eventuais conflitos de ideias. O “iluminador” Descartes, conhecido como o pai do racionalismo, nega os sentidos humanos como método de se obter a verdade e o conhecimento científico, estes deveriam se apoiar sobre “bases sólidas”.

– Bases sólidas? Sim, segundo Descartes “O caminho da racionalidade pousa na evidência, porque ela está à vista.”¹¹ Entretanto, ludicamente falando, ele deve ter ficado tão entretido com os discursos iluministas e com o seu “método cartesiano” que, paradoxalmente, ele de alguma maneira não o aplicou naquelas proposições. Pergunto eu: – As “bases sólidas” são sólidas para todos? Ou ainda: A racionalidade é evidente para tudo e para todos?! E quem não sabia ler ou escrever (que na época era uma grande maioria)?! Ou quem pertencia a outras classes e possuía diferentes saberes e valores culturais e sociais?! Em síntese, sob qual perspectiva de “racionalidade” e “bases sólidas” Descartes se apoiava ao inferir tais proposições?!

⁸ Par 64: “É o refletor com maior relação potencia/ brilho atualmente em uso.” (ALVARENGA, 2014).

⁹ Fresnel: “É o refletor cuja lente produz uma luz homogênea e difusa. Muito utilizado para grandes áreas.” (ALVARENGA, 2014)

¹⁰ Notas de aula disciplina Filosofia do Corpo e da Corporeidade (mestrado em Filosofia) - Universidade de Coimbra. 22/3/2013

¹¹ Notas de aula disciplina Filosofia do Corpo e da Corporeidade (mestrado em Filosofia) - Universidade de Coimbra. 22/3/2013

Destarte, Schiller, incomodado e preocupado com as consequências da fragmentação e hierarquização dos conhecimentos humanos e com a própria fragmentação do indivíduo (este passa a ser visto e analisado como peças de máquina), ele nos lembra que “(...) a intensificação de capacidades intelectuais isoladas pode produzir seres humanos extraordinários, mas só a temperatura homogênea das mesmas produzirá seres humanos felizes e perfeitos”(SCHILLER, 1993, p. 42). E, é então, que Schiller percebe na educação estética um caminho para romper com o rigor excessivo das redes que se formavam a partir do pensamento científico. Pensamento este que coloca a racionalidade e os sentidos como opostos e, ainda acrescido de um juízo de valor do primeiro sobre o segundo. Desta maneira, ele indica a formação da capacidade de sentir dos indivíduos como uma possível solução para tal fragmentação. Esta formação era, para Schiller, o “domínio do corpo sobre si próprio”, ou seja, a recondução do “estado natural” para o “estado ético¹²”. Entretanto, a sociedade não soube apropriar-se de maneira sensível dos processos que a razão abstrata e formal desencadeou e, infelizmente, no século XX, tivemos uma hedionda demonstração de pontos culminantes dessa excessiva razão – os campos de concentração nazistas.

Portanto, não é de hoje que a arte foi percebida como um possível caminho para o homem alcançar um estado em que “(...) a sensibilidade e a razão actuam em simultâneo¹³”. Talvez, seja por isso também, que o currículo oficial de Minas Gerais, Conteúdos Básicos Comuns (CBC) atendendo a uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN)¹⁴ e elaborado de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) coloca a Arte como disciplina obrigatória para o ensino Fundamental e Médio e o teatro como uma das áreas específicas da Arte.

Partindo das minhas experiências pessoais vivenciadas em teatro nas escolas, cursos livres e oficinas enquanto aluna, e das vivências experienciadas através dos estágios no curso da licenciatura em Teatro da UFMG, pude perceber uma enorme instabilidade e até mesmo lacunas no que tange ao *currículo* da disciplina Teatro nas escolas formais.

O currículo é lugar, espaço, território.
O currículo é relação de poder.

¹² Ibid. p. 45

¹³ Ibid. p. 76

¹⁴ “Art. 26, §2: O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”

O currículo é trajetória, viagem, percurso.
 O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se
 forja nossa identidade.
 O currículo é texto, discurso, documento.
 O currículo é documento de identidade.
 (TOMAZ TADEU DA SILVA)

As “teorias” e pesquisas pós-críticas do currículo irão dizer que este tem como objetivo essencial a produção de um tipo de sujeito. Desta maneira, torna-se imprescindível e necessário questionamentos e conscientizações dos sujeitos que estão sendo produzidos através desses “discursos” vigentes e que haja reavaliações periódicas desse documento. Sandra Corazza nos alerta “que seu discurso [currículo] propõe apenas **uma das muitas maneiras** de formular o mundo, de interpretar o mundo e de atribuir-lhe sentidos” (CORAZZA, 2001, p. 10 - grifo meu). Neste mesmo sentido, Alfredo Veiga Neto coloca que “as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGA-NETO, 2011, p. 93). É preciso entender, questionar e sempre (re)pensar os currículos nas/das escolas e que, neste caso, irei debruçar nesta monografia do currículo de Teatro.

Os legados das teorias críticas e pós-críticas quando combinados podem nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através das relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. E quem sabe, será através dessa [relativa] tomada de consciência que ultrapassaremos os limites do início, ou seja, do currículo como pista de corrida – *curriculum*¹⁵. Acredito que isso poderá acontecer se apropriarmos do discurso da pesquisadora e professora Marlucy Paraíso (2010): “No currículo devemos somar e/ou multiplicar, nunca diminuir e/ou dividir(...) [já que] (...) não é ele *ou* eu o vencedor, mas sim ele *e* eu”. Ou ainda, em suas próprias palavras, “Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados” (PARAISO, 2010, p. 15).

Incitada pela imagem deste “currículo rizomático” e pelo desejo de fazê-lo acontecer em nossas escolas, acredito que a disciplina de Teatro tem grande potencial de ser raiz propulsora para multiplicar afetos, sensações, aprendizagens, desejos e formar seres humanos sedentos por vida e por alegria de viver as diferenças e a diversidade. É inerente à natureza do **fazer teatral** o indivíduo se “sujeitar” a ser outrem, ou seja, colocar-se no lugar de outra pessoa, ou ainda, visitar os imaginários de diferentes

¹⁵ No capítulo seguinte, item 2.2, trarei o sentido e as origens da palavra *curriculum*.

autores que viveram nas mais variadas épocas e “sujeitados” aos mais diversificados discursos; o **fazer teatral** proporciona a experiencição do distanciamento através da aproximação com outros sujeitos, e/ou vice-versa; o **fazer teatral** instiga o autoconhecimento através do outro, já que, ele [fazer teatral] coloca em cena os diferente corpos, as diferentes culturas, as diferentes formas de ser e estar no mundo, etc.; em síntese, o **fazer teatral**, é um exercício de **sujeitar-se** em Medéia ou em Jasão através dos discursos da obra de Eurípedes, em Lady Macbeth ou em Romeu através dos discursos da obra de Shakespeare, em Geni ou em Arandir através dos discurso da obra de Nelson Rodrigues, etc. ; é entender e principalmente respeitar que **ser humano** é ser multifacetado, é ser inacabado, é ser devir. Portanto, o **fazer teatral** pode impulsionar aos alunos o questionamento da fixidez dos sentidos e das cadeias que os binarismos injetam em nossa sociedade. Peço licença pela ousadia, mas para mim, o fazer teatral desde suas origens, que se acredita grega, tem em sua natureza e em seu exercício a prática dos “modernos” discursos pós-estruturalistas, da Teoria Queer, e do Pós-crítico. Estas ideias que acabo de tracejar, não são uma certeza e muito menos uma verdade absoluta, elas são o que eu acredito e, como já disse Derrida: “Entre o risco e a chance eu aposto na chance!” Na chance de fazê-las acontecer em nossa realidade educacional.

Destarte, vislumbro alunos questionadores e *pensantes* da realidade – e não *alienados* pelo modismo, pela vontade e pelos desejos de outrem ou se isso acontecer, que tenha a consciência [relativa] que sempre pode ou poderia ser diferente. É certo que sempre estaremos subjetivados por algum discurso, mas é importante termos isso em mente e exercitar o que o “mestre ingênuo” propôs:

Procuró despir-me do que aprendi, procuró esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras, Desembrulhar-me e ser eu, não Alberto Caieiro, Mas um animal humano que a Natureza produziu.(PESSOA,1993, p. 48)

Entretanto para que existam reais possibilidades daquela chance acontecer é necessário que haja uma base sólida no sistema educacional, nos profissionais da área do Teatro (neste caso, os professores), na infraestrutura da escola para receber o Teatro, dentre outras. Então indago, de maneira retórica, já que tais indagações referem-se a necessidades fundamentais para o desenvolvimento do teatro na escola: a) Os

profissionais desta área que hoje trabalham nas escolas tiveram uma formação que lhes ofereceram tal “consciência”? b) Esses profissionais percebem o currículo que estão construindo? Ou ainda, será que eles têm espaço para construir o currículo que desejam e acreditam?

A **UNESCO**, nos anos de 1970, *recomendou* as artes na escola básica e o governo brasileiro “adaptou” a *recomendação* à realidade brasileira (ou ao seu interesse?) colocando uma “arte polivalente” e uma carga horária restrita (SANTANA, 2002) Hoje, o **CBC** *recomenda*: A carga horária obrigatória, definida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para disciplina Arte de 160 horas durante o segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), ou seja, 40 horas/aulas para cada série e 80 horas/aulas no 1º ano do ensino médio. Sendo que este mesmo documento *recomenda* que: “a área de conhecimento ARTE é ampla e engloba para fins de estudo, no ensino Fundamental e Médio, quatro áreas específicas: artes visuais, dança, música e teatro” (CBC, 2007, p.11). Desta maneira, esta carga horária restrita ainda é dividida por quatro áreas – será que a carga horária elegida pela Secretaria de Educação é adequada para desenvolver o fazer artístico teatral? Ou até mesmo, suficiente para desenvolver os objetivos elegidos pelo próprio órgão para a disciplina? Estas e outras perguntas registradas ao longo desta apresentação e da minha trajetória licencianda-artista foram meus impulsos norteadores para a produção dessa pesquisa monográfica.

Tendo em vista esse contexto, a nossa atual realidade sociocultural e a pouca idade do currículo como campo especializado e da inclusão obrigatória da arte no currículo escolar, faz-se necessário a existência de pesquisas que pensem, questionem e dialoguem com estes terrenos. Desta maneira, o presente trabalho tem como objeto de estudo o currículo oficial¹⁶ vigente em Minas Gerais (CBC) e o currículo real vivenciado em uma escola de Belo Horizonte, Minas Gerais. Sendo seu objetivo específico: a) Investigar o Currículo da disciplina de Teatro em uma escola de Belo Horizonte e o Currículo de Teatro traçado no CBC de Minas Gerais para então analisar o tipo de sujeito por ele demandado (currículo oficial) e produzido (currículo real). E seu objetivo Geral: Entender as dinâmicas mais evidentes dos currículos de teatro (real e oficial) para a *produção de um sujeito* na escola básica.

¹⁶ No item 2.4 conceituarei esse currículo, assim como apontarei outros tipos de currículos existentes e seus respectivos conceitos, definidos pelos pesquisadores da área curricular.

É importante colocar que, tendo em vista, as ditadas normas “científicas” de uma monografia (número de páginas, citações, tempo hábil da pesquisa, dentre outros) e levando em consideração meu ímpeto de ousadia e meu limitado conhecimento, eu estabeleci alguns recortes para tentar atender de maneira plena aos objetivos desta pesquisa. São eles: 1) O currículo real a ser analisado será em uma sala do ensino fundamental II, ou seja, 6º ao 9º ano e, portanto, o currículo oficial (CBC) será também do ensino fundamental II; 2) Ser em uma escola estadual, já que o CBC tem como público alvo as escolas estaduais; 3) A “expressão artística¹⁷” Teatro ser reproduzida como disciplina obrigatória nas proposta curricular da escola – em concordância com o documento oficial; 4) O professor da disciplina, prioritariamente, ser graduado, e/ou mestrado e/ou doutorado em Teatro, já que a LDBEN/96 determina que só pode exercer a docência em Arte o professor formado em nível superior em Artes, seja Visuais, Teatro, Música ou Dança. Ou, se assim eu não encontrasse [tendo em vista que “cerca de 90%, dos professores de Arte em exercício na Educação Básica em Belo Horizonte, não possui graduação específica” (GUSMÃO; MUNIZ, 2012, p. 119)], ter ao menos uma formação artística em Teatro, através de cursos técnicos e/ou cursos livres.

Para atender aos objetivos desta pesquisa terei como metodologia o estudo de Caso. As informações desse estudo de caso foram colhidas por meio de entrevistas com membros da comunidade escolar envolvida e observação direta (participação em aulas e em atividades correlatas ao Teatro na escola), e foram comparadas e complementadas por informações secundárias de outras pesquisas sobre o tema. A análise das informações, por sua vez, para criar compreensão sobre o tema e atender aos objetivos da pesquisa, será feita de maneira preferencialmente interpretativa, atendendo-se às subjetividades do contexto sócio-político da educação.

E finalmente, é importante ressaltar que o resultado deste trabalho será um discurso dentre tantos outros possíveis e existentes, ou ainda, uma forma de olhar de Nágila Analy Freitas Reis, atriz DRT 9225/MG, parda, solteira, 29 anos, heterossexual, classe médio-baixa, nascida no interior de Minas Gerais, filha de pais casados e católicos, graduanda de licenciatura em Teatro na UFMG, entre outras variáveis que constituem o meu eu e, a partir dele, meu ponto de vista. Ponto de vista este que me possibilita focar ângulos que outro indivíduo, inserido em diferentes contextos, não focalizaria e vice-versa. Desta maneira, baseada numa perspectiva pós-estruturalista,

¹⁷ Termo utilizado pelo CBC.

procuro eximir esta pesquisa de buscas e olhares maniqueístas sobre o currículo escolar. Não acredito em “descoberta da realidade”, mas sim em sua produção a partir de um ponto de vista. Ao mesmo tempo, esta perspectiva me incita a olhar, pensar, questionar e elaborar com mais cautela esta pesquisa, já que uma nova realidade está sendo construída junto a sua elaboração.

2. SUBSÍDIOS DE TEORIAS, CONCEITOS DE CURRÍCULO E MARCOS HISTÓRICOS DO INGRESSO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA, PRECEDIDO POR UM DESABAFO.

Este foi o capítulo que primeiro iniciei e que por último terminei. Tive muita dificuldade de elaborá-lo sem que ficasse fragmentado. Fiquei dias olhando e mexendo nele sem conseguir grandes resultados. E, como pesquisadora inquieta, não pude deixar de questionar o porquê de tamanha dificuldade! Por que eu não conseguia escrevê-lo em uma linha fluente de pensamento? Por que o ensino do Teatro estava de um lado e o ensino da Educação do outro? Pronto! Foi nesse momento que entendi a conexão, ou melhor, a separação dos espaços. Entre os conteúdos que aprendi na Faculdade de Educação e os que aprendi na faculdade de Teatro, existia um espaço, assim como existe entre seus prédios dentro da UFMG e entre suas comunidades universitárias. O **espaço** físico e virtual entre os prédios e entre os conteúdos neles estudados estavam, de alguma maneira, estava sendo representado na minha dificuldade em escrever um capítulo que, talvez não ao acaso, irá falar sobre a **entrada** do Teatro no currículo da educação básica, sobre o **espaço** do teatro no território escolar e, portanto, tem como pretensão **unir** o Teatro e a Educação. Talvez a dificuldade seja menos de escrita e mais do Teatro na Educação, só talvez...

2.1 Marcos históricos do ensino da Arte para o ingresso do Teatro na educação Básica

O século XX foi palco de mudanças estruturais em todos os setores e ramificações da atividade humana. (...) No campo da educação germinaram novas concepções e finalidades para a escolarização, a qual consolidou-se enquanto possibilidade de coesão social, surgindo, em períodos mais recentes, descobertas que apontam para a superação do ensino tradicional. (SANTANA, 2002, p.247)

O ensino tradicional foi se transformando no século XX através do surgimento da nova sociologia da educação, das teorias críticas, das teorias pós-críticas, do

multiculturalismo, entre outras vertentes das teorias pedagógicas. Emerge então novas formas de pensar o *currículo escolar* e com ele, novas formas de pensar a educação.

“Sob a égide da pedagogia tradicional, a penetração do teatro na escola consistia somente na comemoração de datas cívicas ou montagem de espetáculo para animar solenidades” (SANTANA, 2002, p.248). Um pequeno avanço, na década de 20, que gostaria de pontuar é o movimento artístico da Semana de 22. A Semana de Arte Moderna com toda a sua contestação cultural e política conseguiu abrir espaço para a liberdade criadora, de modo que, o ensino da arte é direcionado para a valorização da expressão individual e subjetiva de cada artista. Neste sentido Biasoli (1999) nos aponta que é nessa década que

Surtem as primeiras condenações aos modelos que impõe a observação como forma – até então, ideal – de ensinar arte. A crença agora é de que a arte não é ensinada, mas expressada, assim, a criança é quem procura seus próprios modelos, com base em sua própria imaginação (p. 61).

Depois disso, é a partir de 1940 com o movimento da Escola Nova em nosso cenário educacional, somado às reviravoltas políticas e a urgência em ampliar a escolarização da população que uma grande conquista se concretiza no ensino da Arte – A criação da Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, pelo artista plástico Augusto Rodrigues. A movimentação, reflexão e produção artística que essa escola ajudou a proporcionar em nossa sociedade não se restringiram as crianças e adolescentes (inicialmente o público alvo), os benefícios se estenderam aos professores e educadores e, portanto, a reformulação do ensino de Arte de todo Brasil. Sobre essa ampliação de resultados e benefícios, o próprio Augusto Rodrigues identifica que

Houve um impacto entre os educadores: modificando suas atitudes, eles próprios incorporaram experiências significativas e passaram a sentir a necessidade de reformulação de conceitos e ampliação de estudos no campo da Arte-Educação. Esses professores, além da observação e do treinamento, começaram a participar de cursos regulares na Escolinha, destinado especialmente a educadores, a partir de 1951. Não se fez uma escola como se costuma proceder; criou-se antes, o espírito de uma escola. O que se pretendeu e pretende atingir é fazer dela uma obra de arte. E, na dinâmica de seus cursos, a presença do artista se tornou fundamental, trazendo sua experiência aos professores alunos que levariam da Escolinha a perspectiva de uma educação mais criadora (RODRIGUES *apud* BIASOLI, 1999, p. 65).

E é diante a todas essas transformações – políticas, educacionais, econômicas que Arão Paranaguá de Santana afirma: “ a arte ganhou um *status* novo, passando a ser

vista como experiência que leva ao aprendizado e ao desenvolvimento expressivo” (SANTANA, 2002, p.248). Entretanto, mesmo com os primeiros traços do que seria o ensino de teatro nas escolas brasileiras de Artes, de colégios experimentais e de magistérios, o teatro atuava, segundo SANTANA (2002), apenas como “coadjuvante de outras matérias” que existiam nos currículos daquela época. Historicamente, as reminiscências dessa nossa trajetória vêm sendo reproduzidas até os dias de hoje. Mesmo com os nossos mais “atuais” e “desenvolvidos” currículos escolares produzidos para a educação básica, o ensino do teatro continua atuar, na grande maioria das escolas, como coadjuvante das outras disciplinas.

Acredito que um dos fatores que contribuiu e, ainda contribui, para a manutenção do papel coadjuvante da disciplina Teatro no currículo escolar é “(...) a formação cultural do país advém de um transplante da cultura europeia de elite intelectuais, fazendo da arte um luxo de acordo com os cânones europeus, destinada à formação e ao lazer das classes mais privilegiadas” (BIASOLI, 1999, p. 67). A população brasileira, principalmente classe média e baixa, não tem acesso cotidiano à arte tal como tem, por exemplo, a filmes e à televisão, de maneira geral. Não são reproduzidos nessas e por essas classes valores que sustentam o prazer na experimentação do fazer artístico. Ou talvez, a arte que é apresentada e assistida para e pela sociedade brasileira reproduzem e traduzem valores, desejos, crenças, em suma, a realidade de apenas uma classe social. E, portanto não há identificação e apropriação desta linguagem pelas diferentes classes e culturas que coexistem no Brasil. Faz-se necessário a subjetivação e, em alguns casos, a produção de desejos para um fazer artístico que reflita as singularidades da nossa miscigenada população.

Outro marco importante para o desenvolvimento do ensino das Artes nas escolas brasileiras e como consequência, do ensino de Teatro, foi a inserção compulsória, em 1971, da Educação Artística como disciplina curricular obrigatória das escolas de educação básica. Entretanto, acho importante ressaltar, que essa inserção não se deu pelo desejo, pela valorização ou pela proposição da grande massa popular, mas sim, por um ato compulsório hierárquico do governo, através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5692/71). E ainda, por coincidência, ou não, esta lei é promulgada no Brasil, segundo SANTANA (2002), pouco tempo depois que a UNESCO, a nível mundial, “recomenda” a inserção das artes no currículo da escola básica. Vale ressaltar que lei brasileira determinou que as Artes Cênicas, Música,

Artes Plásticas e Desenho deveriam ser ministrados de maneira polivalente, durante 50 minutos por semana, para o ensino do 1º e 2º graus, isto é, diferentemente do que foi recomendado pela Unesco, as especificidades de cada área foram omitidas.

Não obstante, foi a partir da implantação da educação artística que surgiu a necessidade da formação de professores, colaborando decisivamente para a expansão do ensino das artes em nível superior e ocasionando a emergência da pesquisa em um campo acadêmico em um campo até então inexplorado. (SANTANA, 2002, p. 248)

Portanto, foi a urgente **demanda** por professores de Artes que levou o governo a criar, em 1973, uma graduação em Educação Artística com dois tipos de formações: (1) Licenciatura em Educação Artística de curta duração, com dois anos, que possibilitaria os formados a lecionar no 1º Grau das escolas formais; (2) Licenciatura plena em Educação Artística Graduação que possibilitaria os formandos a lecionar no 2º grau das escolas formais. Sendo que, segundo Biasoli (1999), o artigo 1º da resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973 do Conselho Federal de Educação determina que “o curso de Licenciatura em Educação Artística tem por objetivo formar professores para as atividades, áreas de estudo e disciplinas do ensino de 1º e 2º graus relacionadas com o setor de arte” (p. 74). Sem dúvidas, a lei de diretrizes e Bases/73, foi um pontapé inicial fundamental para a inserção da arte como saber específico no Currículo Oficial, mas não suficiente para sua concretização no currículo real. Para esta inserção gerar frutos no território educacional ela deve acontecer também, no currículo da vida.

Tendo em vista esse currículo real, não podemos nos esquecer de que os brasileiros, também nessa época, atravessavam uma hedionda ditadura militar, que historicamente se iniciou em 1964 com o “famoso” Golpe Militar e se finalizou em 1985 quando José Sarney assumiu o cargo de presidente. O povo brasileiro é violentamente reprimido, de maneira tal que é obrigado silenciar suas vontades, suas expressões, seus desejos, suas ideias, sua cultura, sua arte e com isso a sua própria identidade. Nesse período de tempo, o povo brasileiro ficou a mercê, segundo Biasoli (1999), dos ideais, dos valores e dos investimentos estrangeiros, oriundos principalmente dos EUA.

Na educação, essa exportação norte-americana e desnacionalização brasileira, são fortemente evidenciadas quando os modelos tradicionais de currículo, dentre eles principalmente, o tecnocrático é reproduzido como o melhor e, quase o único, caminho

para se pensar o processo educativo escolar no Brasil. Em detrimento, as contribuições inovadoras na forma de pensar e propor a educação e o currículo, iniciadas na década de 60 por Paulo Freire só é, efetivamente, conhecidas e estudadas no Brasil após a ditadura. Sobre esse pioneirismo de Paulo Freire, Tomás Silva define que

Se Paulo Freire se antecipou, de certa forma, à definição cultural de currículo que iria caracterizar depois a influencia dos Estudos Culturais sobre os estudos curriculares, pode-se dizer também que ele inicia o que se poderia chamar, no presente contexto, de uma pedagogia pós-colonialista ou, quem sabe, uma perspectiva pós-colonialista sobre currículo. (SILVA, 2011, p. 62)

Moacir Gadotti traduz bem a realidade educacional brasileira a partir da reforma universitária em 1968 com a frase “Passou a formar policiais da educação em vez de educadores” (GADOTTI *apud* BIASOLI, 1999, p. 71). O ensino de Arte é então levado para um território minado. Onde de um lado existe o currículo real imposto pela ditadura, que como sabemos, reprimiu quase todos os tipos de expressão e atividades artísticas e do outro lado o currículo oficial imposto pela LDB de 1971, que determina a obrigatoriedade Educação Artística no currículo escolar da educação básica. Segundo Biasoli (1999) isso gera uma contradição, que para mim, até hoje não foi superada:

A utilização da arte como instrumento de consciência popular – até então desvalorizada como tal – é agora valorizada (mesmo que desviada de suas funções) e obrigada a colaborar com um sistema voltado a industrialização e à tecnologia que orientam o ensino e a própria arte para garantir a produção e o consumidor. (BIASOLI, 1999, p.72).

Nesses 29 anos que se passaram com o fim da ditadura o ensino da Arte foi expulso e readmitido no currículo escolar por mais algumas vezes, através de determinações governamentais. Hoje, os currículos oficiais vigentes PCN, a nível nacional e CBC, a nível estadual consagram a obrigatoriedade do ensino da Arte e como consequência o do Teatro. Entretanto, ele não está sendo vivenciado, de fato, no currículo real da grande maioria das escolas públicas de Belo Horizonte. Ainda hoje, as artes (Dança, Teatro, Música, Artes Visuais) para serem “aceitas” no território escolar sofrem distorção em sua essência e, como disse Biasoli, são “desviadas de suas funções” e são, em sua maioria, utilizadas como instrumento para se atingir alguma coisa que não a Arte em si. Nas palavras de Coelho (2001) “Educar com arte para aprimorar o cidadão ou para produzir o cidadão é algo de enorme estreiteza intelectual

além da violação ao programa próprio da arte” (p. 129). A arte enquanto expressão individual, enquanto desejo, enquanto pulsão libertadora, enquanto ação e reação ativa não se enquadra no formato da instituição escolar. Formato esse eleito para educação e produção dos sujeitos desse país.

2.2 O termo currículo e suas origens

Segundo o autor Tomaz Tadeu da Silva, em 1918 o *currículo* foi legitimado como um “campo especializado” de estudos e pesquisas na educação, através da publicação do livro nos EUA *The curriculum* do autor Bobbit. No Brasil isto se deu pela introdução da disciplina Currículos e Programas nos cursos de Pedagogia, em 1960.(SILVA, 2011). “Do ponto de vista etimológico, o termo *currículo* é derivado da expressão latina *curriculum* que significando ‘pista ou circuito atlético’”(PARAISO;SANTOS, 1996, p. 82) – Pista de corrida? – Sim, em uma pista de corrida há competidores, tempo, percurso, apito, linha de partida e chegada, obstáculos, juiz, quedas, torcedores, premiações, podium, etc. Se nos deslocarmos para o cenário desta imagem e transferirmos todos esses elementos-símbolos para o ambiente escolar, poderemos confirmar e entender em apenas uma volta o sentido dessa alegoria e ainda identificar que este signo infelizmente é, até o dia de hoje, válido e atual para se pensar o currículo nas escolas.

2.3 A teoria pós-crítica do currículo

A partir da década de 60, sob a influencia efervescente do discurso pós-estruturalistas, novas questões também foram lançadas para o território curricular. Nesse sentido, a autora Sandra Corazza delinea *com e a partir de* seu discurso *O que quer um currículo?*¹⁸, as principais questões que o currículo pós-crítico pergunta/responde, colocando-o como objeto e sujeito desta ação. Corazza (2001), em consonância com a perspectiva pós-estruturalista, identifica: “o currículo é uma linguagem” (p. 09); “uma linguagem é um dispositivo saber-poder-verdade [de um ser falante]” (p. 10); logo, o “currículo é uma espécie de ser falante” (p. 10); e, finalmente, sendo um ser falante,

¹⁸ CORAZZA, Sandra Mara. O que quer um currículo? In: CORAZZA, S. O que quer um currículo?: pesquisa pós-críticas em educação. Rio: Vozes, 2001^a p.9-21.

“ele quer algo” (p.10) – “um sujeito” (p.15). O sujeito é, segundo a autora, um desejo que intersecciona os diferentes currículos nos mais variados espaços-tempos.

Se pensarmos o currículo como linguagem, com suas incontáveis combinações de significantes e significados, podemos estabelecer também incontáveis formas de construção de um currículo. E sendo o currículo um discurso histórico e socialmente construído, ele adquire localização espaço-temporal. Segundo a teoria pós-crítica, variáveis como gênero, raça, sexualidade e classe econômica são constituintes da relação saber-poder, já que tais variáveis são hierarquizadas por valores, binarismos e noções de verdade socialmente produzidos. Neste sentido, quando Foucault desvela a relação saber-poder, a noção de verdade se torna relativa e parcial e a ação de imputar e/ou amputar saberes em um território curricular torna-se passível de arbitrariedade e de constantes transformações.

O currículo, nessa ótica, “[...] é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2011, p. 15). Somando as ideias propostas por esses autores, propõe-se aqui a seguinte afirmativa: *em um currículo, conhecimentos e saberes são selecionados a partir do objetivo de produção de um tipo específico de sujeito (exemplos: sujeito humanista, racional-econômico, técnico, artista, político, etc.)*¹⁹. Desta maneira, *diferentes currículos formam diferentes sujeitos, e entretanto, diferentes sujeitos também formam diferentes currículos.*

Neste momento, peço ao leitor(a)/ espectador(a) que pare! Se impulsione por uma atenção ativa e releia a última frase do parágrafo anterior. Pronto – esta frase é uma importante chave da minha monografia. Metaforicamente, ela aposta que a solução de um problema reside justamente no conflito, ou ainda, que os sujeitos, objetos e complementos que formam um conflito, se (re)pensados, podem ser a possibilidade de solução e vice-versa.

Desta maneira, na primeira oração – “diferentes currículos formam diferentes sujeitos” – encontra-se projetado o alvo da questão curricular. Mirado implicitamente ou explicitamente por tantos pesquisadores, estudiosos e instituições (como a família, o Estado, a escola, a universidade, entre outros) e controlado e/ou produzido por diferentes meios (como as mídias, artes, ciências, textos, materiais pedagógicos, etc.)

¹⁹ Cabe esclarecer aqui que não é proposta desta perspectiva pensar o sujeito em seus binarismos, mas sim, pensá-lo em suas multifaces e polimorfo. Desta maneira, os “tipos de sujeitos” elencados foram somente a título de exemplo.

esse alvo se torna campo de disputas, lutas e resistências, já que serão esses os sujeitos quem configurará as diretrizes da sociedade.

Contudo, o fazer curricular transborda as margens do seu próprio discurso – “diferentes sujeitos também formam diferentes currículos”. Sob essa perspectiva, o território curricular se torna uma rede produzida por diferentes sujeitos, linhas e nós e, quando passados nas águas institucionais vazam diferentes discursos. É a partir da segunda oração que se pode vislumbrar, acreditar e apostar na diferença. Diferença esta que pode romper com **a quarta parede**²⁰, pode abrir novos caminhos e, conseqüentemente, ampliar as possibilidades de incertezas, já que, para mim as certezas são momentâneas, as incertezas possibilidades, as verdades contextualizáveis, os significantes provisórios, o completo incompleto, a diferença realidade e o desequilíbrio instigante.

Um currículo é o que dizemos e fazemos com ele, por ele, nele. É o nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite e o futuro que queremos mudado. É a compreensão de nossa temporalidade e espaço. Um “espectro”, que remete a todos os nossos outros, e exprime nossa sujeição ao “Outro” da linguagem. Um currículo é a precariedade dos seres multifacéticos e polimorfos que somos. Nossa própria linguagem contemporânea, que constitui uma pletera de “eus” e de “não-eus”, que falam e são silenciados em um currículo. (CORAZZA, 2001, p. 14)

2. 4 Tipos e conceitos de currículo e a sua representação diagramática

Partindo da leitura de Santos e Paraíso (1996) e ampliando-a, proponho aqui as seguintes definições sobre os tipos-conceitos de currículo e sua representação diagramática (figura 1):

- a) Currículo oficial é o currículo planejado, explicitado e oficializado pelo Estado;
- b) Currículo formal é a manifestação do currículo oficial no campo de sua execução formal em cada escola e em cada disciplina;
- c) Currículo oculto é o currículo nas entrelinhas, nos subtextos, em seus valores e normas cultivadas, intencionalmente ou não, porém não mencionadas;

²⁰ Quarta-parede: “Parede imaginária que separa o palco da plateia. No teatro ilusionista (ou naturalista) o espectador assiste a uma ação que supõe rolar independentemente dele, atrás de uma divisória translúcida(...) ao passo que o teatro contemporâneo quebra deliberadamente a ilusão,[rompe com a quarta parede] (re) teatraliza, ou força a participação do público” (PAVIS, 2008, p. 315-316)

- d) Currículo real é o currículo tal como acontece na prática, com suas consequências reais de aprendizado, assimilação de valores e construção do sujeito;
- e) Currículo explícito é a parte visível do currículo, ou seja, abrange os currículos oficial, formal e real;
- f) Currículo vazio ou nulo: são os saberes que são deixados de fora de um dado currículo (por exemplo, um conjunto de saberes pode ser contemplado no currículo oficial e não se efetivar no currículo real, sendo aí nulo).

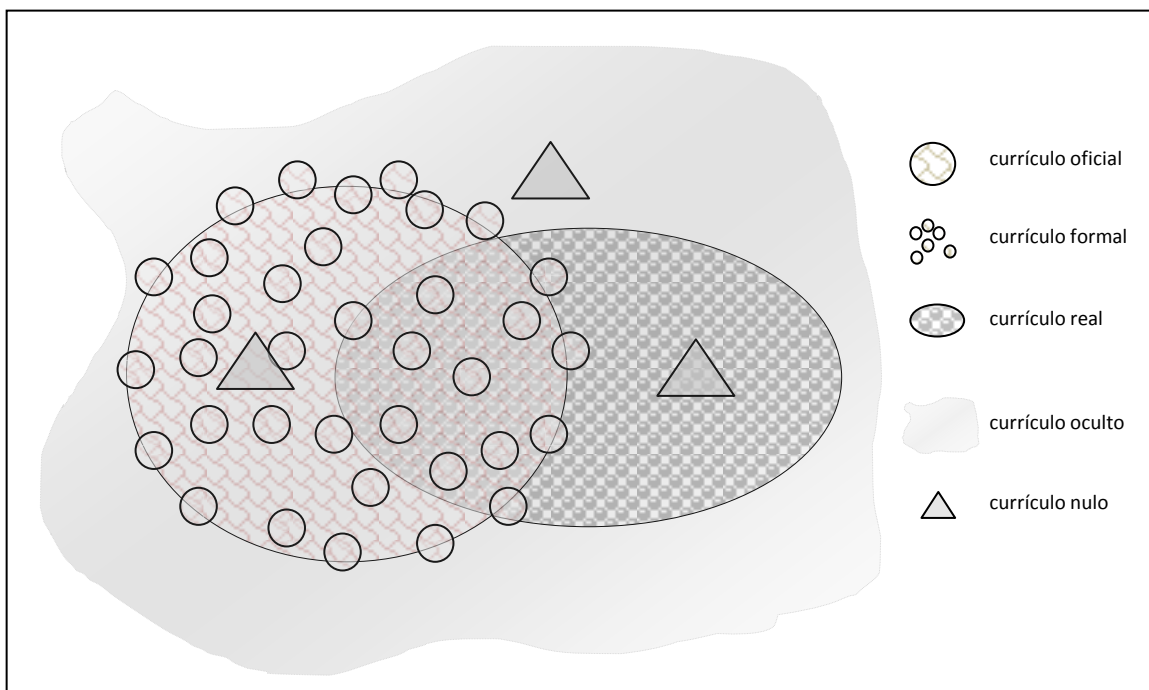


Figura 1 – Representação diagramática dos tipos-conceitos de currículo.

A coincidência apenas parcial da elipse com o círculo representa aqui o fato de que o currículo real dos ambientes escolares coincide apenas parcialmente com o currículo oficial do Estado. Os círculos menores mostram que o currículo formal é a manifestação gravitacional e local – em cada escola e em cada disciplina – do currículo oficial global e que, ainda assim, podem escapar parcialmente dele (nem sempre há uma coerência total entre o Projeto Político-Pedagógico de uma escola, por exemplo, e a LBD, embora oficialmente haja uma relação de subordinação). A mancha maior, disforme e menos nítida, representa o(s) currículo(s) oculto(s) que perpassa(m) todos os demais carregando valores, noções, concepções e/ou objetivos não ditos, mas alimentados, propositalmente ou não. E os triângulos assinalam a existência, que sempre há, de saberes e propostas que são deixadas de fora, tanto num sentido global (o

triângulo superior) como num sentido relativo (os triângulos dentro do círculo e da elipse): a parte do currículo oficial que fica só no papel e que, assim, é nula no real; e a parte do currículo real que, não estando no papel, é nula no oficial.

3. O CURRÍCULO OFICIAL DE TEATRO EM MINAS GERAIS

3.1 Conteúdos Básicos Comuns(CBC):

O Conteúdo Básico Comum (CBC) é a proposta curricular oficial elaborada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Tal documento foi formatado de acordo e em consonância com o discurso dos PCN's, sendo um resultado palpável da iniciativa do estado de Minas Gerais de tentar reduzir as diferenças educacionais existentes dentro das suas várias regiões. Minas Gerais possui uma dimensão territorial de 586.528 Km² – o quarto maior das 27 unidades federativas do Brasil – e uma população de quase 20 milhões de habitantes – o segundo mais populoso do país. Tendo em vista a diversidade cultural, política, social, econômica e **educacional** que tais dimensões produzem, o CBC se torna uma importante **ferramenta**, se bem utilizada, para que este estado atinja a equidade na diversidade do sistema educacional. De maneira que, esse documento oficial elaborou e organizou em tópicos um referencial comum de conteúdos, diretrizes, objetivos e avaliações a ser “igualmente” reproduzido por todos os professores durante o processo educativo escolar (da Alfabetização ao Ensino Médio) dos alunos de Minas Gerais. Sendo que, podemos encontrar, o alicerce primeiro para tais preceitos nos PCN's:

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (PCN, 1998, p. 5)

Desta maneira, entendo que os PCN's assim como CBC foram construídos tendo em vista dois principais focos: Diminuir a discrepância do ensino-aprendizagem regionais e aumentar as possibilidades de inserção sociocultural dos “cidadãos”. Entretanto, é importante lembrar que o CBC foi realizado por pesquisadores da capital

do Estado, pesquisadores esses, também, docentes de uma mesma instituição de ensino, UFMG e, talvez estavam há anos distantes da realidade da sala de aula da educação básica – tais fatos contribuem para a emissão de um determinado discurso que não vai ao encontro daqueles focos/objetivos desses documentos. É também importante questionar a noção de sujeito cidadão que o documento reproduz, já que como propôs Carminda André (2008):

“A noção clássica de cidadania está vinculada ao sujeito participativo na vida política. (...) Já “o cidadão das sociedades liberal é colaborador (espectador atento) e de fundamental importância para a manutenção do “espetáculo democrático.” (p. 02).

Desta maneira a produção e a reprodução do CBC se tornam mais um instrumento de homogeneização social e de dominação da relação saber-poder através de normatizações imputadas pelo próprio “governo democrático” e menos um instrumento produtor de equidade e de integração social e cultural.

3.2 O CBC Arte - Ensino fundamental (6º ao 9º anos):

O CBC de Arte destinado ao ensino fundamental (6º ao 9º ano) da rede estadual de Minas Gerais começou a ser formulado e elaborado em 2004 a partir da articulação de Lúcia Gouvêa Pimentel, Evandro José Lemos da Cunha e José Adolfo Moura (autores/professores) e, foi publicado com o direcionamento e apoio da Secretaria do Estado no ano de 2007²¹. Sendo que, neste período Vanessa Guimarães Pinto era a Secretária de Educação e o estado de Minas Gerais estava sob o governo de Aécio Neves e seu vice Antônio Augusto Junho Anastasia.

Esse CBC Arte foi organizado e pensado a partir de quatro eixos temáticos. São eles: (1) Conhecimento e expressão em Artes Visuais, (2) Conhecimento e expressão em Dança, (3) Conhecimento e expressão em Música e, finalmente, (4) Conhecimento e expressão em Teatro. De maneira que, segundo o CBC, a disciplina Arte é a soma dessas quatro áreas específicas e ainda, nas palavras do CBC:

²¹ Não encontrei em nenhum lugar o ano oficial da publicação deste documento, nem no próprio CBC. Entretanto, 2007 foi o ano que autora disse, em entrevista, que saiu a primeira versão do “recorte” CBC para as escolas.

Para cada uma delas, é necessário um professor especialista e condições mínimas de infra-estrutura para que seu ensino seja significativo. Fica claro que é extremamente desejável que sejam feitos projetos conjuntos integrados, desde que o conhecimento específico de cada área de expressão seja construído. (CBC, 2007, p. 11).

Ele possui 31 páginas estruturadas em Introdução, Sentidos para se ensinar Arte, Diretrizes norteadoras para o Ensino de Arte, Objetivos do Ensino de Arte, Critérios de Seleção dos Conteúdos, Avaliação em Arte, Conteúdo Curricular e por último os quatro eixos temáticos/ expressões artísticas dispostos em Tópicos/ habilidade e detalhamento das habilidades.

3.2.1 Primeira Impressão

Uma sugestão crítica desse documento: O **texto** do CBC Arte, de maneira geral, é mal formulado; Faltam coerência e coesão em suas ideias; em alguns momentos ele chega a ser contraditório; o texto passa uma necessidade de aceitação, como se os próprios profissionais que o escreveram estivessem convencendo o leitor e a eles mesmos da importância desta disciplina. Os **conteúdos** e a carga horária sugeridos pelo CBC para desenvolver o ensino da disciplina Arte são completamente incompatíveis; o foco do ensino-aprendizado teatral é muito restrito ao seu aspecto cultural-histórico; ele propõe uma interdisciplinaridade sem o ser: Não consegui identificar uma comunhão de ideias, conceitos e objetivos comuns nesse documento. Não existem **Conteúdos Básicos Comuns** que envolvam todas as disciplinas, como propõe o próprio nome, mas sim, um conteúdo básico para cada disciplina. Identifiquei como o método, se assim posso dizer, que ele elegeu e, portanto (re)produz para a efetivação do ensino aprendizagem das expressões artísticas, a articulação dos três verbos – fazer, apreciar e contextualizar²².(REIS, 2012).

Essas foram algumas das impressões que tive há quase dois anos, ao fazer um trabalho sobre o CBC Arte. Era uma das primeiras vezes que o lia na íntegra e com um olhar mais atencioso, entretanto, com mais leveza, com menos cobrança e com mais ingenuidade, já que nessa época não tinha a ideia que este documento seria o objeto de estudo para meu trabalho de conclusão de curso. Trago essas “primeiras impressões” aqui, porque hoje ao relê-las, depois de ter tido a oportunidade de me aprofundar nos

²² Estes são os verbos que estruturam e consolidam a proposta Triangular da autora Ana Mae Barbosa.

estudos sobre o currículo e do ensino de teatro, de maneira geral, assim como ter tido a oportunidade de entrevistar dois dos autores deste documento e com isso, entender sob quais contextos sociais, políticos e econômicos esse documento foi proposto, percebo em minhas “primeiras impressões” percepções interessantes, coerentes e reais que talvez hoje com um olhar mais crítico, técnico e “fechado” sobre este objeto perderia certas minúcias. E ainda, ressalto aqui, que eu naquela época não tinha a ideia que o CBC é o resultado de um recorte feito pela Secretária de Educação de Minas Gerais da Proposta Curricular. Tendo isso em vista, as impressões como “falta de coerência e coesão textual”, “ falta de comunhão e paradoxo entre as ideias do próprio documento”, entre outras, ganham total sentido. E para que vocês, expectador/leitores, compreendam esse “sentido”, a seguir apresento a entrevista realizada com dois dos “autores do CBC Arte”, ou melhor, com dois dos autores da “Proposta Curricular de Arte”, ou talvez, com dois dos coautores do CBC Arte – Hoje já não sei qual seria a melhor titulação. Neste próximo item entenderão o porquê.

3.3 Entrevista com os autores:

Meu primeiro contato com Lucia Pimentel e Evandro Cunha²³ (respectivamente, nesta ordem) se deu através de e-mail. Ambos se mostraram muito acessíveis, atenciosos e tiveram prontidão em aceitar e marcar uma data próxima para eu realizar a entrevista. A entrevista com a autora Lucia Pimentel aconteceu no prédio das Belas Artes (UFMG), no dia 29 de outubro de 2013 e a do Evandro Cunha também foi gravada no prédio das Belas Artes (ambos são professores efetivos de lá) no dia 12 de novembro de 2013. Antes de iniciarmos meus relatos sobre as entrevistas, proponho uma “legenda” para facilitar a compreensão do leitor/expectador: A partir de agora até o final deste item, nas citações diretas, referentes à transcrição da entrevista dos autores do CBC, as minhas falas estarão dentro de parênteses, precedidas do pronome “Eu”, destacadas através de negrito, enquanto as falas dos autores serão digitadas sem negrito e, quando esse sinal “[...]” for utilizado nessas citações significa que alguma palavra ou frase foi incompreendida no momento em que fiz a transcrição.

Acho interessante iniciar as questões e reflexões produzidas a partir das entrevistas, com um detalhe que poderia passar despercebido, entretanto, por eu o ter

²³ Não consegui entrar em contato com José Adolfo Moura, o terceiro autor do CBC.

problematizado na entrevista com a autora Lucia Pimentel, pude perceber e agora poderei relatar, com fundamento, um dos muitos silêncios velados na/para a produção do CBC: – Interferência política na produção do CBC. No primeiro e-mail que enviei a Lucia Pimentel me apresentei e expliquei que o meu trabalho seria sobre o CBC Arte e por isso seria tão importante conseguir uma entrevista com ela. Dentro da resposta que ela me enviou houve uma parte que achei no mínimo estranha: “Prefiro que você faça o trabalho sobre a Proposta Curricular, pois o CBC são só tópicos, não trazem as questões do ensino/aprendizagem de Arte”(Lucia Pimentel)²⁴. – Hum? Como assim, “prefiro que você faça”, “proposta curricular”? A Proposta curricular que ela disse é o PCN? Mas se o meu trabalho tem o CBC como recorte específico, não faz sentido?!²⁵ O sentido só se formou e consegui me ativar para uma realidade bem mais delicada do que eu poderia imaginar quando, no início da entrevista, ela me explicou a sua resposta de e-mail delatando: “O CBC é parte da Proposta curricular, é só um item da proposta (...) 2004 a gente fez, 2004 a gente [Evandro, José Adolfo, e Lucia Pimentel] trabalhou o ano inteiro com a proposta” (PIMENTEL)²⁶. De maneira que, sintetizando o que ela me disse em entrevista, eles (autores) construíram um documento (Proposta Curricular) de aproximadamente 100 páginas e o “governo” recortou as partes que julgaram relevantes dando origem ao atual currículo oficial vigente em Minas Gerais, CBC (31 páginas). Então, eu questioneei o motivo que levou o “governo” a recortar esses itens da tal Proposta Curricular e transformá-los no CBC.

A questão é política. Por quê? Porque na proposta curricular a gente teve liberdade para colocar isso: a escola tem que ter um professor especialista em cada área, tem que ter sala ambiente, tem que ter pelo menos duas aulas por semana, tem que não sei o que... Você lê a proposta e está isso tudo lá. Se ele põe como resolução, desde 2005 foi a resolução que declarou que o CBC era obrigatório. Por que o CBC? Por que senão ele era obrigado a por ... contratar os professores para ser cada um....[de uma a área], percebe?- **Mas no CBC eles falam também que... deve-se...**- No CBC são só itens, são só itens. No CBC não tem nada mais que itens. Entendeu?(...) Por que o que acontece? Muitas regionais de ensino para não mexer no que estava, esconderam os livrinhos... e só imprimiram os CBC para dar para os professores dizendo pros professores – Toma, se

²⁴ Resposta de e-mail, dia 27 de outubro de 2013.

²⁵ Caros leitores/expectadores, não foi ao acaso que durante toda esta monografia coloco de forma bem pessoal meus questionamentos, descobertas e as etapas que vivi ao escrever essa monografia. Ao contrário, intento com isso fazer com que você, leitor/expectador, compartilhe das minhas vivências, percepções e inquietações e, quiçá, reproduza da sua maneira este meu discurso. Tornando-o assim uma realidade, a ser refletida, questionada e transformada.

²⁶ Entrevista gravada na escola de Belas Artes, UFMG, dia 29 de outubro de 2013.

vira! Então não interessa se ele é formada em música, artes cênicas, [...] ele tem que dar tudo. Ele virou polivalente. Então o governo, a própria secretaria instituiu a polivalência nesse esquema. Que não é o esquema da proposta! Entendeu?! Se resolução dissesse da proposta curricular como sendo obrigatória, o governo era obrigado... a contratar os professores. Como eles dizem que só o CBC é obrigatório... né?! Porque passou essa onda, no final do governo do Aécio. O Aécio demitiu todos os designados e colocou... sei lá... fez média aí com os professores que já tinha sido designados a mais tempo. Então assim, você só tem professores de biologia, de letras matemática, de história, de geografia de... qualquer coisa dando aula de arte e reclamando que não querem dar aula de arte (...)(PIMENTEL).

Diante a essa resposta perguntei, então: Como foi feito esse “recorte”? Quem recortou? E ainda: Foram os autores que o fizeram? Os autores foram ao menos contatados para a supervisão deste recorte?! E a resposta que obtive foi:

Não, não. Lógico que não. A única coisa que se a gente soube dizer é que foi uma armadilha. Foi uma armadilha! Que quem chamou a gente não tem culpa porque caiu também na mesma armadilha, eu acho. Que foi o seguinte o... a secretaria da educação dizia vocês podem fazer como vocês quiserem, mas tem que tem um quadro com os tópicos dos conteúdos...(pausa). Entendeu? Por quê? **(Eu: Na proposta?)** Na proposta. Por quê?... (pausa me dizendo com expressões que foi uma armadilha) Tá certo?! Armadilha!**(Entendi... aí eles utilizaram o nome de vocês...)** Lógico...que é o que foi publicado... o que foi publicado é tudo. Então, eu sou sim, coautora de uma proposta curricular. Entendeu? Por tabela eu sou coautora do CBC. Mas o CBC nada mais é que um tópico na proposta curricular. O que tem que ser estudado é a proposta curricular e não simplesmente os tópicos. Porque isso inclusive...né?! Isso inclusive está fora da... dos parâmetros atuais de educação. Porque quando você põe o foco no conteúdo você está dando ensino, e o foco hoje não é ensino, é aprendizagem. (PIMENTEL).

Já o autor Evandro Cunha não comentou sobre a existência dessa Proposta Curricular em momento algum durante nossa conversa, foi respondendo a todas as minhas perguntas como se eles tivessem [autores] produzido o CBC. Quando, ao final da entrevista percebi que ele não iria tocar nesse assunto, falei sobre a Proposta Curricular, questionei se eles [autores] tinham escolhido os recortes para a construção do CBC e se ele poderia me fornecer algum um exemplar dela, já que eu tinha procurado a Proposta Curricular na internet e não a encontrei, nem ela e nem nada a respeito dela. Então, ele procurou no armário um exemplar, mas segundo ele, não encontrou e em seguida respondeu:

É... é... escolhemos o que era o essencial... o principal para poder ...montar...(...) Porque na verdade... é enorme.... você tem que ter, o que você tem que fazer na coisa... você tem que ter essência... o currículo é essência

da...do que você quer... desenvolver, né?! As propostas são muito amplas. (CUNHA).

Eu, não satisfeita com a resposta, fui direto ao ponto perguntando por que ele acreditava que a **Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais** tinha feito aquele recorte.

Porque você tem problemas políticos, você tem problemas de tempo, de espaço dentro de um currículo. Você tem... a valorização na sociedade daquilo que é mais... mais importante [...] a arte a gente sempre sabe que é uma conquista, que você tem que estar batalhando [...]. Então pra gente, o que tá lá foi uma conquista, uma conquista política... porque... você tá ali tem que abrir espaço de um currículo de outras áreas, ou seja, tem dosar o quanto tem que ensinar de matemática, o quanto que tem que ensinar de português, o quanto que tem que ensinar de química e o quanto que tem que ensinar de Arte. **(Eu: E a carga horária, foi...)** Só que isso uma coisa estanque assim, entendeu?! **(Eu: A carga horaria foi vocês que elegeram?)** Não, a carga horária teve muita discussão política, a gente... foi uma... foi briga! Foi o que deu pra colocar. **(Eu: Na proposta inicial era maior do que no CBC?)** Ah era bem maior, era grandona. A gente sempre quer mais, cada um ali quer mais... isso é uma tendência. Agora depois tem que fazer essa adequação. **Nas outras disciplinas também houve esse recorte ou foi só na Arte mesmo?** Não todas tiveram... todas tiveram... Porque é na modificação na estrutura de ensino. Sempre você tem que... na estrutura de ensino se você vem ensinando, vamos dizer assim, matemática de determinada ação... você vai mudar aquilo, com outro, outra coisa quer dizer, qual que é essa estrutura que vai se adequar, quanto tempo, qual prazo... **(Eu: Hum...só isso)** Ah, só?! **(Eu: Só isso tudo... muito obrigada).** (CUNHA).

Durante a entrevista os autores me explicaram também que em seguida do término da escrita do CBC “versão zero”, eles começaram a se reunir com os professores de Artes da rede estadual, nos finais de semana, durante aproximadamente um ano para, pelo o que eu entendi, explicar a proposta e até mesmo, em determinados casos, **ensinar aquelas expressões artísticas para os docentes**. E então, aqueles professores faziam grupos de estudos com outros professores em suas cidades e/ou regiões e passavam-lhes os conteúdos aprendidos. Durante a semana eles aplicavam a proposta e traziam para os autores os problemas e/ou dificuldades que o currículo real apresentava para que, finalmente, os autores pudessem modificar a proposta ou, se fosse o caso, esclarecer as dúvidas e dificuldades daqueles professores em sua prática de ensino. E ainda, paralelo a esses encontros e a construção e distribuição do documento (CBC), Evandro me disse que ele e Lucia sugeriram e criaram uma página na internet –

Centro Virtual do Professor²⁷. Página esta que os professores da rede encontrariam subsídios (textos e vídeos) para estruturarem suas aulas.

O que me deixa inquieta, hoje, ao analisar e problematizar mais detalhadamente a transformação “Proposta curricular – CBC” é o fato de um projeto inicialmente tão grande e abrangente encerrar-se com o CBC. Como disse a autora “o CBC são itens da Proposta Curricular” (Pimentel)²⁸. É inaceitável um projeto desse porte – tendo em vista também a verba pública utilizada para a realização de todas essas etapas e ações descritas pelos autores – ser finalizado com as regionais de ensino escondendo a Proposta Curricular e distribuindo cópias do CBC para os professores. Claro que o Estado teria um grande “gasto” para contratação de um professor para cada expressão artística em toda rede estadual. Todavia, não fico convencida que essa interrupção tão brusca foi só uma questão econômica. Esse “gasto” poderia ser na verdade um investimento na formação artística do alunado mineiro. Então por que cortar esse investimento? Falta alguma peça nesse quebra-cabeça. Talvez a encontre na relação de forças “saber-poder” (FOCAULT, 1985): É importante lembrar que o currículo é território de disputa e poder. De maneira que se tivesse que existir efetivamente aulas de Artes no currículo obrigatório seria preciso diminuir a carga horária de outra disciplina e conseqüentemente de outro professor. Neste sentido também, o governo federal não instituiu ao acaso a provinha Brasil nas áreas de Português e Matemática – essa instituição produz um discurso. Discurso este que, como já disse, demanda um tipo de sujeito e um tipo de sociedade, que continua a (re)produzir e a representar as Artes como conteúdos “supérfluos” e marginais nas escolas da educação básica.

Sobre o apontamento que a autora fez – ensinar Artes para os professores de Artes porque eles não têm domínio dos conteúdos dessa disciplina – é, para mim, uma situação bem crítica e ainda, atual na realidade das escolas públicas. Pimentel disse que quando eles iniciaram os encontros (há 10 anos), a porcentagem de professores que lecionavam Arte e não eram formados na área chegava a 92% e “eles conseguiram abaixar” para 70% com os encontros. Dito em suas palavras:

“92 % dos professores que dão aula de arte no estado de Minas Gerais não são formados em arte. Então a gente tinha que ao discutir fazer uma

²⁷ Esta página, segundo os autores, ficou sob suas responsabilidades por mais de dois anos e, pelo o que eu entendi, é o “*Centro de Referência Virtual do Professor (MG)*”, que ainda existe até hoje. Link para acesso: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index2.aspx?id_objeto=23967>

²⁸ Entrevista gravada na escola de Belas Artes, UFMG, dia 29 de outubro de 2013.

formação. Mas, boa parte não era formado em arte mas de alguma forma trabalhava com arte, então... ou pintava, ou bordava, tecia, encapava coisa, alguma coisa fazia ou tocava instrumento ou participava de grupo amador então assim quem tinha menos era dança, dança é quem tinha menos prática. E você tinha aquelas que era só teóricas mesmo, quer dizer só davam história da arte. O resto era fazer presentinho para mãe para pai cadeirinha na festa de São João e ponto final.(PIMENTEL).

Não tenho dúvidas da enorme contribuição que esses encontros devem ter gerado aos professores, entretanto, sem entrar no mérito dos encontros, porque não participei deles para ter propriedade para falar e nem é foco desta monografia, questiono a real formação artística que aqueles professores atingiram. Levanto essa questão por que já observei muitos professores se apropriarem de exercícios teatrais de forma superficial e depois reproduzi-los em suas aulas de forma banalizada e descontextualizada gerando nos alunos uma deturpada concepção e percepção das Artes. Esse tipo de reprodução foi visivelmente aumentada com o início da atuação, por exemplo, da escola em tempo integral. Formações rudimentares e imediatas têm grande potencial de gerar profissionais com baixa capacidade crítica, política e metodológica. Afinal, a educação torna-se mercadoria pré-fabricada e realizada mecanicamente e “a toque de caixa”. Em certo nível formações rápidas e imediatas são importantes quando reciclam, resignificam e atualizam os aprendizados subjetivados por uma formação mais consistente, entretanto, quando sozinha, pode não conseguir penetrar as camadas mais profundas para a produção e subjetivação de um “sujeito docente”. Sujeitos este, que irá contribuir com a formação de outros sujeitos, ou seja, que possui grandes responsabilidades.

Ainda no que tange a questões políticas silenciadas dentro do território escolar, Lúcia Pimentel me apontou dois pontos em relação às provas de Artes que merecem ser problematizados: (1) A avaliação na disciplina Arte (2) As provas do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) de Arte²⁹ que são elaboradas e aplicadas para avaliar [comparar] a aprendizagem dos alunos de todo o estado.

Sobre a questão (1) Lúcia colocou:

Que assim, a primeira coisa, quando me chamaram, quando iam entrar na questão dos itens de avaliação é... o sub secretário me chamou e falou assim : “Olha, Artes não vai ter não ... porque Artes é muito subjetivo, a gente não

²⁹ Essas duas provas tem como base os Conteúdos Básicos Comuns descritos no CBC. (CBC, 2007, p. 9).

avalia.” Então eu falei assim: Você vai arcar com o ônus de tirar a Arte da escola. Porque só tem lógica a Arte estar na escola se for área de conhecimento. E se é área de conhecimento é possível de ensinar, aprender e avaliar... e aí ele ficou sem saber o que ele fazia, né?!Aí ele falou: “Bom... então tá! Então, vamos começar a fazer e ai depois a gente vê.” (PIMENTEL).

Sim, claro que Arte é uma área de conhecimento e mesmo com toda a sua “subjetividade” é possível de ser Avaliada. Mas será que ela precisa ser avaliada? Ou ainda, será que o nosso atual formato de avaliações e/ou o nosso foco avaliativo não está ultrapassado? E, ainda, será que as avaliações escolares nos proporcionam resultados reais dos aprendizados dos alunos? Estas e outras questões me inquietam enquanto discente e futura docente, mas não vou me deter a elas nesta monografia porque elas demandam ações, e podem ter reações que desestruturariam vários discursos educacionais e, para eu me arriscar nesse “território movediço” de disputa e poder eu precisaria de mais tempo de pesquisa e, claro, mais conhecimento. Deixando de lado minhas inquietações, e partindo da premissa da necessidade avaliativa das disciplinas, ainda assim, encontro atrás das palavras do subsecretário e da Lucia Pimentel questões políticas, questões silenciadas e conflitos não resolvidos em vários níveis. Vamos a alguns que julgo relevantes.

A arte é uma disciplina com sua singularidade e, por assim ser, faz necessário produzir outros formatos de avaliações. Percebo que este problema se estende até a academia, aliás, talvez nela esteja a sua origem. A academia com a lógica cientificista modelou um formato de apresentações e de produções de trabalhos, de pesquisas, de currículo Lattes, etc. De maneira que a Arte sofre sempre despontuações por não caber nessa modelagem. A arte “pensa” pela lógica da transgressão, ela é risco, dissolve, abala, nega.” (ANDRÉ, 2008, p. 01). Ela escapa, (extra)vasa às normatizações e, como existe uma valoração sobre tudo o que é “científico” ela conseqüentemente se torna marginalizada dentro da academia, perante a sociedade e, portanto, carente de investimentos, de infraestrutura, etc.

Acredito ser de extrema importância que continuemos a questionar, a (re)pensar e a produzir novos parâmetros para a avaliação das Artes. O CBC Arte indica aos professores a linha de avaliação “formativa”. Segundo ele esta linha, “propõe uma interação entre professor, aluno e comunidade escolar, visando à construção de conhecimentos através de suas equidades. Nesse contexto poderão ser obtidos resultados qualitativos e não somente quantitativos” (CBC, 2007, p.16). Para o

desenvolvimento dessa linha o CBC aponta a pasta/portfólio, diário de bordo e autoavaliação, entrevistas, aferições conceituais e termos técnicos como estratégias para avaliação. Entretanto, essa linha é rompida rapidamente com as provas do governo que “chegam” nas escolas (2). Elas são formadas somente por questões objetivas, seus conteúdos, em sua grande maioria, são de cunho teórico e as provas são escolhidas de forma “aleatória”. Esta “aleatoriedade” chega ao ponto das escolas oferecerem uma prova com conteúdos de, por exemplo, Artes Visuais sendo que a expressão artística que o professor ensina é, por exemplo, Teatro. E sobre esse “ponto” Lucia me revelou outro conflito silenciado no território escolar:

E aí eu expliquei: Tá... nós vamos fazer... só que o professor que der artes visuais, ele só pode, só pode cair para ele itens de artes visuais, o de teatro só pode cair teatro, tal tal tal. “- Não, lógico isso é assim mesmo!” Aham... to vendo que até hoje, depois desses anos todos... a diretora que escolhe a prova, é a cargo da diretora escolher a prova e a diretora que resolve o que que ela vai por lá... Se ela gosta da professora ou do professor, ela...sabe?!... **(eu: pega o que ele trabalha)** é...se não gosta...**(eu: porque é...eu já ouvi muito disso que...os alunos, por exemplo, tem um professor de teatro e aí tem que fazer prova de artes visuais e aí vai mal)** vai mal ... vai mal! Que é para expulsar esse Teatro, esse professor da escola, entendeu?!Que aí ele é mal avaliado, os alunos são mal avaliados e ele é mal avaliado também... Questão política **(eu: é sempre... sempre termina em questão política!)** Política que é econômica, né?! No final das contas. (PIMENTEL).

Desta maneira, as provas não refletem, na grande maioria das vezes, os processos vivenciados, aprendidos e subjetivados em sala de aula e ainda servem de ferramenta para desmoralização dos professores e alunos perante a sociedade. Neste sentido a autora Carminda André salienta

“O professor de sala de aula, hoje, deixa de ser uma autoridade local e torna-se um executor dos programas de ensino (elaborados pelos especialistas das áreas de conhecimento), programas impostos e **vigiados através de exames**, que medem sua “competência” pelo desempenho de seus alunos por meio de exames aplicados periodicamente.” (ANDRÉ, 2008, p. 02- grifo meu).

Assim sendo, ao mesmo tempo em que o governo propõe através do CBC uma linha de avaliação que valoriza a qualidade, o desenvolvimento, o processo e não somente os números, a pontuação, a premiação é ele também, que a desmoraliza, a desqualifica e a desvaloriza através das provas do PROEB e PAAE, já que elas (re)produzem somente a lógica produtivista, onde a quantidade e o resultado deve ser o

principal objetivo das escolas. Objetivo este explicitamente descrito no próprio documento, CBC:

A importância do CBC's **justifica tomá-los como base para elaboração da avaliação anual** do programa Avaliação da Educação Básica (PROEB), para o programa de Avaliação da Aprendizagem escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de **metas** para cada escola. O **progresso** dos alunos, **reconhecidos por meio de avaliações, constitui a referência básica** para o estabelecimento de sistema de responsabilização e **premiação** das escolas e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera **consequências positivas na carreira do docente** de todo professor. (CBC, 2007, p. 9- grifo meu).

Outra questão abordada durante a entrevista foi a relação dos autores com as expressões artísticas. Não podemos esquecer que “a voz” do CBC nos indica a necessidade de se ter um professor para cada expressão artística (Teatro, Dança, Artes Visuais, Música). De maneira que se a “voz” do CBC identifica essa necessidade, por que ela não existiu no momento da escolha dos autores?! É importante colocar que a especialidade da Lúcia Pimentel é Artes Visuais, a do Evandro Cunha é Áudio Visual, e a do José Moura é Música. Faltam especialistas em Teatro e Dança e “sobra” o de Áudio Visual. A expressão de Áudio Visual é colocada no CBC como uma 5ª expressão artística/eixo temático a ser desenvolvido no ensino médio. As respostas que obtive dos dois autores sobre esta questão foram:

Vamos dizer, o José Adolfo é música, né?! José Adolfo é música. Então, ele fez a proposta de música pra gente discutir, entendeu? (**Eu: Entendi!**) O Evandro fez a de áudio visual pra gente discutir, eu fiz de artes visuais, do teatro discuti com outras pessoas e a gente chamou, a gente teve outras pessoas que em alguns momentos participaram dessas reuniões com os professores no final de semana, né? Então a gente tinha uma atuação, vamos dizer assim, de discussão muito grande, mas sim, é os especialistas cada um fez...da sua área mais próxima, né?! ...(**Eu: Tem alguém formado em Teatro?**) Não, tenho eu que tenho a prática e aí a gente chamava gente tipo Chico, porque a gente tem muito amigo, né?! Aí tinha o Chico Pelucio.... o Chico era o principal assim, da turma que.... que dava porque a gente participou de Festival de Inverno muito tempo, né?(...) E em dança, especificamente, a gente chamou a Dudude que colaborou com a gente. Mas não entendo a Dudude... entendo das discussões, não entendo da escrita. A escrita nós fizemos.(PIMENTEL).

Já o Evandro se colocou mostrando outro ponto de vista, o da “não existência autoral” do CBC:

Olha, aí eu fiquei mais com a parte que..., né?! A parte de Artes visuais, quer dizer, mas principalmente com a parte de *Artes Áudio Visuais* (...). **(Eu: Quando você fala que você ficou mais nesta parte de áudio visual foi... na hora que eles escolheram os autores para escrever o CBC, você acha que houve uma intencionalidade de pegar um de uma área, um de outr...)** Não, não teve essa intencionalidade. Na verdade, nem foram também escolhidos AUTORES do CBC. O CBC não teve autoral, né?! Eu escrevi o CBC, a Lucia escreveu o CBC, é os participantes, de dentro, estruturamos e escrevemos. Mas foi uma construção, o que é importante. Então uma construção com várias áreas, uma construção também feita com os professores. (CUNHA- grifo meu).

Questionei-os também sobre o prazo que tiveram para escrever o CBC. Tendo em mente a difícil e a grande responsabilidade de um autor ao aceitar elaborar, construir e produzir uma proposta curricular para todas as escolas estaduais de Minas Gerais, eu não consegui disfarçar minha admiração quando, no momento da entrevista, Lucia Pimentel disse “três meses”:

A primeira, zero? ***Eles deram um prazo?*** Três meses**(Eu: nóoo!!!Sério?)** Pra versão zero foi 3 meses. E aí a gente já começou a trabalhar com os professores. E aí foi assim, nove meses de trabalho com professores até... até sair a versão conjunta, a versão piloto. A versão piloto foi pras... escolas, para essas...né? Escolas, é piloto, a versão foi pras escolas piloto... nós tivemos mais um ano para ver o retorno disso e aí na verdade nós fincamos um tempo, assim, dizendo agora vamos ter que ter mais tempo experimentando que vai dar 2007. Porque 2005 foi a primeira resolução, né? Mais depois teve mudança ainda, então... **(Eu: E houve muita modificação? A medida que vocês iam vendo na prática?!)** Houve, houve sim! Não muita, quer dizer, o que aconteceu... a gente optou, que aí é estratégico. A gente optou por, o máximo possível que a gente conseguisse na versão zero. Para o pessoal ir cortando, a gente ir juntando, entendeu? Então teve bastante modificação, sim! A nossa versão primeira, eu acho que tinha quase 100 páginas. Tinha muito explicação, tinha...né?! Tinha a parte toda... é das teorias... que a gente tava usando, então assim, era uma versão que era muito didática, né? Para que as pessoas que não são da área conseguissem entender o que a gente tava falando. Você pega tanta gente que não é da área. Quando você pega gente da área é mais fácil, mas quando você pega gente que não é da área complica.(PIMENTEL)

Já o autor Evandro Cunha colocou que:

Não sei precisar muito, mas mais ou menos, acho que foi um total que chegou aí de quase 3 anos[pausa]. Porque isso, claro que para escrever imagino que isso, pelo menos da minha parte, foi rápido, 1 meses, 2 meses... a gente foi escrevendo no... quer dizer, não era um trabalhozinho, ou seja, ter que fazer uma... ou uma dissertação, ou uma tese...[...] vou sentar e escrever sobre... não é isso, né?! Aquela construção que resultava para a questão do currículo. E também, pensamos muito, embora é difícil esse exercício em adequar realidades.(CUNHA).

E, quando eu os indaguei sobre o porquê da utilização frequente das palavras **conhecimento, habilidades e competências** para eu averiguar certificar se eles tinham ou não a consciência de estarem (re)produzindo através dessas palavras um método, ou melhor, um modelo empresarial. Modelo este que teve seu apogeu, no contexto educacional brasileiro, com o advento da escola tecnicista (1960). As respostas que obtive foram de alguma maneira, negativa, em todos os sentidos:

1) Lúcia Pimentel:

(Eu: A proposta fala muito em conhecimento, habilidades e competências... isso aí vem de onde? Da secretaria de educação (risos)... quer dizer... se você pegar o Zaballa, por exemplo, ele trabalha (Eu: Zabala? É isso mesmo?) Zabala. Antoni Zabala. (Eu: não, não conheço não!) Porque o que é que tinha? Tinha um livro geral, vamos dizer assim, que eram as premissas que já estavam prontas. **(Eu: Que vocês tinham que seguir?)** Que a gente, de alguma forma tinha que dar um jeito de acertar, com eles, né?! Então isto que eu to dizendo, esse quadro aí... que é o CBC, ele... a proposta de estrutura dele foi da Secretaria de Educação. O que que a gente conseguiu mexer? A gente conseguiu mexer, de não ficar uma coisa para Artes Visuais, uma coisa para Artes Cênicas, uma... entendeu ? Uma coisa pra teatro... outra, outra...que não tivesse ligação uma coisa com outra. Por isso que a gente põe aqueles eixos. Se você notar, os eixos são iguais só mudando, né? **(Eu: os eixos temáticos?... Que você fala?)** É... é!(PIMENTEL)

2) Evandro Cunha:

É... isso aí é a base da estrutura, vamos dizer assim, do currículo... para tudo, né?!É... Na verdade é um pouco disso, né?![...] E o que que você tem que desenvolver?!Uma habilidade da pessoa para trabalhar com a questão que seja... vamos supor que seja, um processo bruto em português, ele ia saber português, né?!É.. o desenvolvimento da competência em português aí já é uma outra... houve uma habilidade, da habilidade da escrita, já é uma outra, quer dizer. Essas três palavras designam um trabalho mais ou menos, é... ao mesmo tempo, ao mesmo tempo que você aprende, você tem que ter uma habilidade, você tem que ter uma **competência**, tem que ter um desenvolvimento daquilo. **É um certo método novo, é...eu não sei se tão novo**, mas é uma... uma situação na qual é... cria possibilidade de você fazer uma avanço... é... na realidade, entendeu?! Não ser só aquela...né?! Por exemplo você ter um “plus” naquela... que mais, (ponto-acho) é uma coisa procurada. Então a pessoa, vamos dizer assim, em arte é sempre mais... complexo. Uma pessoa competente é... é... no ensino do teatro, é o que ? Quem é essa pessoa? É a pessoa competente, não digo só no ensino, mas, vai desenvolver a sociabilidade nos alunos... através da criação de habilidades. Por isso é importante é o trabalho. Então você vai... vai pensar “o que vou desenvolver aqui?” Os alunos vai ser capaz de se expressar com determinadas formas de expressão, né?! Que se compõe no fundo é... a estrutura artística. Por exemplo eu vou escolher uma forma de se expressar... para sociedade. **Então o que se pretende com o currículo? Que as pessoas sejam, tenham habilidades, sejam competentes, culturalmente.(...) Pra escola... é...para as pessoas se tornarem artistas, não é isso?!(CUNHA-grifos meu)**

E, finalmente, quando eu problematizei de forma direta o objeto da minha monografia:

(Eu: É.... quando a gente faz um currículo... a gente objetiva formar um tipo de pessoa, não é?! Quando você propõe 100 horas de matemática, 20 horas de Artes, né?! Isso tudo organiza um cidadão que está sendo construído na escola, né? Aí quando vocês fizeram, organizaram.... Dando um foco no CBC em Arte ...Que tipo de sujeito que vocês gostariam que formassem a partir do que vocês colocaram?) Essa formação não é... não é um sujeito específico de Arte. É a formação, parte pra mim é a formação pra vida. Então quando você pensa em estrutura curricular você está pensando que uma pessoa vai sair da escola com habilidades com competência...(pausa) e capacidade de se expressar... então, nós sempre pensamos, né?! Não, como disciplinas distantes, mas como um conjunto de habilidades que você... que envolve, que possa formar essa pessoa. Então quando, a gente pensa em expressão na área de Arte, quer dizer, porque você vai ter um conjunto de professores numa escola que são de uma área, Arte, né?! E que vão... é ... ajudar na estruturação dessa... dessa... capacidade da pessoa. **(Eu: Que é... que você gostaria que o sujeito tivesse capacidade de?)** De expressar, culturalmente. Não... significa.... quer dizer porque quando você vai trabalhar Teatro na escola... a capacidade dele é muito ampla. O que você quer? Você não quer formar ali....uma pessoa pra trabalhar... eventualmente... é... podem sair pessoas ali que vão trabalhar com teatro... porque conheceram...não é mesmo?! Então esse conhecimento é importante... ninguém vai trabalhar no cinema sem nunca ter ido ao cinema.(CUNHA).

Através dessa resposta, o autor chamou minha atenção para dois pontos que acho importante destacar e discutir: (1) A falta de consciência e reflexão do docente sobre a importância e a abrangência do fazer curricular. Antes de eleger conteúdos, metodologias, linha de avaliações, dentre outros elementos curriculares, o docente deve antes perguntar que tipo de sujeito ele quer produzir com aquele currículo?! Esse questionamento e reflexão são importantes e necessários para que se interrompa “ciclos viciosos, ou seja, para que a “sociedade” não continue a reproduzir, mecanicamente, o que ela não deseja, o que ela não valoriza, em síntese, o que ela não acredita ser ideal para a vida. Sobre isso, Silva (2011) nos lembra que não é ao acaso que o “currículo clássico humanista” tinha como repertório fundamental as obras literárias e artísticas gregas e latinas.

Supostamente, essas obras encarnavam as melhores realizações os mais altos ideais do espírito humano. O conhecimento dessas obras não estava separado do objetivo de formar um homem (sim, o macho da espécie) que encarnasse esses ideais. (SILVA, 2011, p. 26).

(2) O ensino da Arte nas escolas limitou a expressão artística à expressão cultural. O autor não disse expressar artisticamente, mas sim, expressar culturalmente. A cultura, como bem diz Coelho (2001), converge, junta, homogeneiza, ela é o que há de interseção em um social, enquanto a arte diverge, “heteronegeiza”, ela mostra a diferença e o singular dos sujeitos que formam a sociedade. E ainda, mas agora dito com suas palavras:

O Cultural tem por meta o institucional (...) a obra de arte dirige-se ao indivíduo antes que à comunidade: não necessariamente visa alguém em particular, mas se visa alguém é às pessoas, à pessoa, não às instituições. (COELHO, 2008, p. 123-124).

Tendo em vista as definições de Cultura e Arte proposta por Coelho(2001), assim como a resposta do autor do CBC, entendo que ele (Cunha) deseja produzir através do CBC Artes: sujeitos homogêneos; sujeitos passivos; sujeito operário, ou ainda, uma mão de obra qualificada para o espetáculo cientificista e produtivista; sujeitos que [apenas] identifiquem o teatro, a dança, a música e as artes visuais como expressões culturais; sujeitos que consigam se expressar dentro dos padrões culturais vigentes e eleitos por uma elite – normalmente os padrões culturais refletem os valores da elite dominante, modificando-se de acordo com as épocas e contextos em que estão inseridos.

Entendo também, que esse currículo não chegará a produzir sujeitos que valorizem a cultura e tenham necessidade dela, porque para isso seria preciso mais que “identificar” ou “conhecer” as expressões artísticas; e, finalmente, entendo [tendo em vista as palavras do autor] que não é objetivo desse currículo formar artistas, o que caminha em contradição às habilidades descritas e detalhadas nos eixos temáticos IV- Conhecimento e Expressão em Teatro: “21.1. Saber criar e realizar, através de movimentos, gestos e voz, personagens em peças teatrais” (CBC, 2007, p. 31). Desta maneira, se eu supor que o professor de sala de aula irá aplicar o que está escrito no CBC e, não o que o autor me disse, chego a conclusão que o sujeito demandado pelo autor seria diferente do sujeito produzido pelo CBC. Portanto, também entendo que este autor não conseguiu, ou não “deixaram” ele conseguir, ou ele não sabia, o sujeito que desejava produzir com o currículo do CBC.

A autora Lucia Pimentel respondeu a essa mesma pergunta dizendo:

A gente, não sei nem se é formar um tipo de pessoa... a gente tentou... ajudar sujeitos a se formarem do jeito que eles pudessem estar no mundo de uma forma mais criativa, mais aberta, né?! Com... com o foco em produção de conhecimentos que fossem é ... sensíveis, emotivos, então gente não pensou em formar um sujeito, não. Uma pessoa, não. A gente pensou em... ajudar os sujeitos a se tornarem... sujeitos criativos, né?! Sujeitos interessantes, sujeitos... de estarem no mundo de uma forma diferenciada, vamos dizer assim...né?!(**Eu: É... e aí você acha que, pensa nesse jeito... mais criativo né?!... Você acha a arte contribui, em que sentido?**) A arte... Primeiro, se você pensar disciplina Arte... Disciplina Arte dependendo de como ela seja dada, né?!Ela é a única disciplina na escola que não impõe...é ... uma construção de conhecimento única para todos os alunos, né?!Se ela for dada desse jeito, né?! Porque, na verdade, o professor de matemática pode formar aluno criativo, se ele der matemática de outro jeito que não seja, botando que: $2 + 2 = 4$. É... mas, normalmente na escola é a única disciplina em que o aluno pode expor alguma coisa dele, quer dizer, pode partir dele a proposta, da disciplina, né?!E isso já é, mostrar para o aluno que ele pode ser diferente... ele pode ser ele, ele pode ser autônomo, ele pode se colocar, né?! Ele tem que ser responsável para se colocar, né?! Então, que... se ele vai colocar alguma coisa que já é padrão, vamos dizer assim, é uma repetição, né?!(PIMENTEL)

É interessante perceber, que a autora se coloca de três formas diferentes. (1) Os autores queriam produzir sujeitos sensíveis e emotivos. (2) Eles queriam produzir sujeitos criativos. (3) Não pensaram em produzir um sujeito específico.

Hoje, a todo o momento, os discursos que chegam até nós, através dos currículos da mídia (televisão, internet, rádio, imprensa, dentre outros), desvalorizam as pessoas emotivas, sensíveis e delicadas. O CBC bem como a sociedade estão organizados por uma lógica produtivista e capitalista. Tendo isso em vista, a produção do sujeito (1) demandado pela autora chega a ser contraditória assim como a lei LDB de 1971 foi no contexto da ditadura. Os “sujeitos frágeis” sob a ótica mercantil, não são “sujeitos interessantes” (como também demanda a autora), não são mão de obra, dita, qualificada. O sistema que (re)produz relações de forças que reprimem a “fragilidade” nunca será o mesmo que a valorizará. É como ensinar um o aluno falar baixo em meio aos gritos – não seria profícuo. Para que essa colheita seja farta será preciso também mudar o terreno, ou seja, estar sob outra lógica. Desta maneira, faz-se necessário a produção de sujeitos que questionem, problematizem e, finalmente, (re)produzam novas maneiras de organização e valores sociais. Nesse sentido a Arte, em todas suas diferentes expressões, pode (re)produzir sujeitos “interessantes” através da experiência do fazer artístico. Já que

É o fato que todo artista “original” transgrediu, de alguma forma, a matriz da linguagem artística da qual domina, contrariando regras e categorias

consagradas, é desse modo que se apresenta a diferença. Nesse sentido o exercício poético é, por natureza, a experiência da transgressão. (ANDRÉ, p. 02).

Sobre a produção de “sujeitos criativos” (2), a autora, no tempo de sua fala, questiona a sua própria ideia ao refletir que a capacidade criativa pode ser estimulada em qualquer disciplina. Não é novidade para ninguém que essa estimulação está mais relacionada à forma como o professor se coloca em sala de aula, aos espaços que ele proporciona do que à disciplina e ao conteúdo em si. De maneira que, não faria sentido organizar todo um CBC para tal finalidade.

Destarte, tudo me leva a crer que os autores (re)produziram ou foram “obrigados” a (re)produzir, através do CBC, saberes que receberam e subjetivaram como ideais para uma formação artística, sem no entanto, problematizá-la com a devida atenção. É importante lembrar que o currículo é um território de disputa e poder e, como propõe Marlucy (2004), um artefato cultural, produtor e divulgador de significados que têm grandes influências na preservação, valorização, afirmação das culturas e na produção das identidades. Torna-se, portanto, necessário e essencial uma atitude meticulosa e uma ação mais cuidadosa ao fazer curricular.

Dar-se conta de que tudo pode caber em um currículo é uma maravilha, mas também uma dificuldade. Criar não é fácil; romper com o já conhecido é muito difícil e referências são necessárias em um currículo. Contudo, sem rupturas é impossível explorar novos encontros positivos com nossas forças vitais (PARAISO, 2010, p. 153).

3.4 CBC-Arte Linguagem

Sendo o discurso desta monografia impulsionado pela perspectiva pós-crítica do currículo, a linguagem neste documento torna-se então, um instrumento produtor de realidades e, portanto, faz-se necessário um olhar mais atento sobre ela, para isso destaco o texto do CBC com uma *luz de contra*³⁰. Tal iluminação possibilitará ao espectador(a)/leitor(a) uma análise a partir da sintaxe eleita para/por esse documento, e permitirá que se atente para algumas possíveis realidades e sujeitos, produzidos e produtores pelo CBC.

³⁰A iluminação *luz de contra* permite que o espectador(a)/leitor(a) perceba os delineamentos, os contornos e os perfis dos atores e objetos de cena, ou seja, permite que se enxergue a configuração que a cena produz, sem, contudo, fixar o olhar na personalidade do ator.

Estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano é uma “condição indispensável para o sucesso e qualidade de todo o sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população” (CBC, 2007, p. 9)³¹

Durante todo esse documento palavras como *conhecimento*, *habilidade*, *competência*, *meta*, *sistema*, *sucesso*, *alto desempenho*, entre outras, são salientadas, naturalizadas e (re)produzidas como um caminho, aliás, como um fim *ideal* para o sistema educacional. Embora não exista análise dos pressupostos teóricos deste documento, percebo no discurso do CBC a (re)produção da lógica produtivista e dos moldes tecnicistas da escola tradicional do século XX. Para que os expectadores/leitores entendam o raciocínio que me levaram a propor tal argumento, convido-os para retornamos aos palcos norte-americanos do século XX, no ápice da cena de efervescência do pensamento industrial e cientificista. Para isso examinemos essa cena, como propôs Foucault, em seus dois níveis:

(...) o de sua *produtividade tática* (que efeitos recíprocos de poder e saber proporcionam) e o de sua *integração estratégica* (que conjuntura e que correlação de forças torna necessária tal utilização em tal ou qual episódio dos diversos confrontos produzidos. (FOUCAULT, 1985, p. 97- grifo meu)

Seguindo esta proposta encontramos – “integração estratégica” – os Estados Unidos, no início do século XX, passando por uma intensa corrente imigratória, assim como um intenso processo de industrialização e urbanização, como nunca antes tinha sido visto. Tais *episódios* fizeram urgir importantes transformações na educação. Dentre elas, saliento as seguintes “produtividades táticas”: o surgimento de um campo profissional especializado para o estudo do currículo; o fato da educação escolarizada (mercadoria produzida pela e para a elite) ter sido estendida e vendida para as demais classes sociais como necessidade básica (SILVA, 2011, p.22). Também não é difícil deduzir que o intenso fluxo imigratório e o processo de industrialização e urbanização veementes que os Estados Unidos passavam– *integração estratégica* – geraram a necessidade urgente de *transformação* e *consolidação* de uma *nova* identidade

³¹ Acho importante ressaltar que esse é o texto que inicia o CBC – primeiro parágrafo da apresentação.

nacional³² – produtividade tática – para que o Estado não perdesse o controle sobre sua jovem e promissora nação.

É neste contexto também que Frederick Taylor aprofundou e maximizou, no âmbito técnico e industrial, a lógica produtivista mais ampla inaugurada pela revolução industrial. O modelo administrativo taylorista³³ torna-se então o personagem protagonista da trama industrial estadunidense. O *carisma* e a *força* deste personagem foi tão grande e/ou tão bem divulgado/discursado pelos seus produtores e expectadores que este personagem ganhou diferentes palcos. A realidade industrial e a lógica produtivista taylorista foi logo incorporada e reproduzida no *palco* educacional. Temos então as chamadas teorias tradicionais do currículo³⁴. O que, entre outros fatores, contribuiu com a progressiva racionalização do fazer curricular, transformando-o em um campo profissional de estudo. Neste sentido Tomaz Tadeu da Silva nos aponta que:

Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobre tudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. (SILVA, 2011, p. 12)

Essa nova lógica administrativa instaurada nos EUA aspirava por uma grande quantidade mão de obra especializada que fosse capaz de atender aos preceitos tayloristas das novas organizações estadunidenses. Não precisou chegar ao segundo ato para que os produtores e espectadores dessa trama identificassem a escola, como uma “tecnologia humana”³⁵(ROSE, 2001) capaz, necessária e eficaz para tal produção dessa mão de obra especializada. A escola assim como as fábricas, foram desenvolvendo, organizando e aplicando técnicas para o “bom adestramento” de sujeitos e maximização de resultados. Segundo Silva a palavra chave do sistema educacional proposto por

³² Tomaz Tadeu Silva (2011, p. 22) fala apenas em “(...) preocupações com a **manutenção** de uma identidade nacional(...)”. Entretanto, como disse acima, eu acredito que esses episódios geraram uma preocupação maior que uma **manutenção** de identidade.

³³ Taylorismo: “É um sistema de organização industrial criado pelo engenheiro mecânico e economista norte-americano Frederick Winslow Taylor, no final do século XIX. A principal característica deste sistema é a organização e divisão de tarefas dentro de uma empresa com o objetivo de obter o máximo de rendimento e eficiência com o mínimo de tempo e atividade.” (SUA PESQUISA.COM, 2014).

³⁴ “Os modelos mais tradicionais de currículo, tanto os técnicos [proposto por Bobbit e Tyler] quanto os progressistas de base psicológica[proposto por Dewey], por sua vez, só iriam ser definitivamente contestados nos Estados Unidos, a partir do anos 70”(SILVA, 2011, p. 27)

³⁵ “As tecnologias humanas são montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços, orientados, no nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos” (ROSE, 2001, p. 38)

Bobbitt (sec. XX nos EUA) era “eficiência” e “(...)deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica”(SILVA, 2011, p. 23). Podemos perceber então, que uma instituição (neste caso, a indústria) encontrava na outra (escola) apoio e condição para a efetivação do seu desenvolvimento e, quase que concomitante, efetivava-se a **necessidade de existência** das mesmas – “(...) deve-se pensar em duplo condicionamento, de uma estratégia, através da especificidade das táticas possíveis e, das táticas, pelo invólucro estratégico que as faz funcionar” (FOUCAULT, 1985, p. 95).

E ainda, foi a partir desta trama que se produziram as condições necessárias para

(...) a educação tornar-se científica. Não havia por que discutir abstratamente as finalidades da educação: elas estavam dadas pela própria vida adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as **habilidades** necessárias para as diversas **ocupações** (SILVA, 2011, p. 23- grifo meu).

Tendo em vista todo esse contexto não é difícil reconhecer que os modelos tecnocráticos de currículo tinham como principal objetivo educacional a formação de um trabalhador especializado. E, finalmente constato a argumentação que propus no início deste item – O modelo curricular tradicional é utilizado ainda hoje na educação brasileira. Encontrei lá, nos palcos do sec. XX, em seu contexto “mais próprio” (que é técnico e de uma lógica produtivista, da engenharia de produção, da administração de recursos humanos etc.), aquelas mesmas palavras utilizadas no texto do CBC. Cabe-nos, agora, questionar a coerência e coesão desse discurso com as demandas e necessidades educacionais da nossa realidade. Enquanto futura docente eu não tenho como objetivo educacional um currículo que produzam alunos operários. Acredito sim, que a escola deve preparar o aluno para a vida. Mas, para a vida que ele almeja para ele e não para atender as vontades de outrem, para que ele seja tipo de sujeitos/operário que o governo necessita para satisfazer e organizar o seu “império”. Ou seja, um sujeito com mais autonomia, capaz de escolher seus percursos e produzir sua própria história.

4. O CURRÍCULO REAL DE TEATRO NAS ESCOLAS BÁSICAS:

4.1 O “x” da questão:

ESTRAGON: Delicioso lugar. (Vira-se, dá um passo à frente e para contemplando o público.) Perspectiva risonhas. (Vira-se para Vladimir.) Vamos embora. VLADMIR: Não podemos. ESTRAGON: Por quê? VLADMIR: Estamos esperando Godot. ESTRAGON: É mesmo. (Pausa.) Tem certeza que é aqui? VLADMIR: O quê? ESTRAGON: Que era para esperar. VLADMIR: Ele disse perto da árvore. (Olham a árvore.) Você vê outras árvores? ESTRAGON: Que árvore é essa? VLADMIR: Parece um chorão. ESTRAGON: E as folhas? VLADMIR: Devem estar mortas.

ESTRAGON: Não choram mais. VLADMIR: Pode ser que não seja a estação. ESTRAGON: Acho que é um arbúsculo. VLADMIR: Um arbusto. ESTRAGON: Um arbúsculo. VLADMIR: Um ... que é que você quer insinuar? Que a gente errou o lugar? ESTRAGON: Ele devia estar aqui. VLADMIR: Ele não garantiu que vinha. ESTRAGON: E se ele não vier? VLADMIR: A gente volta amanhã. ESTRAGON: se ele não vier, depois de amanhã. VLADMIR: É possível ESTRAGON: E assim por diante. VLADMIR: O problema é que (...) (BECKETT, 1976, p. 18-20)

Há aproximadamente um ano que venho “construindo” esta monografia, dentro das várias etapas em que ela acontece: a escolha do tema, a construção do projeto, as leituras incessantes para descobrir as possibilidades de referencial teórico, etc. Todos que já passaram por esse momento sabem como são inquietantes essas escolhas, principalmente pelas expectativas que construímos/construíram em nós a respeito do trabalho de conclusão de curso – monografia. Durante esse percurso defini o tema que eu gostaria de estudar, depois um problema de pesquisa, um objeto de estudo e, entre outros “parâmetros”, os objetivos, tais como detalhados na apresentação e que agora destacarei a seguir esses últimos com o intuito de oferecer ao leitor(a)/espectador (a) uma leitura mais fluida – sem precisar parar para procurá-los na apresentação – e facilitar o entendimento das ideias que a partir de agora desenvolverei, concatenando-as.

O presente trabalho tem como **objetivo Geral:** Entender as dinâmicas mais evidentes dos currículos de teatro (real e oficial) para a “produção de um sujeito” na escola básica. **Objetivos específicos:** a) Investigar o Currículo da disciplina de Teatro – do ensino fundamental II, 6º ao 9º ano – em uma escola de Belo Horizonte e o currículo traçado no CBC de Minas Gerais para então identificar o tipo de sujeito por ele demandado e produzido. Após esta recapitulação questiono ao expectador/leitor – Você consegue identificar algum erro e/ou problema nos objetivos da minha monografia, ou ainda, algum problema ou incoerência em uma aluna de licenciatura em teatro ter como objeto de estudo o currículo oficial de teatro vigente em Minas Gerais (CBC) e o currículo real de teatro vivenciado em uma escola estadual de Belo Horizonte? Já adianto que a resposta é afirmativa!

Felizmente ou infelizmente, o problema não está em concordâncias gramaticais, em metodologia aplicada, em incoerência e/ou falta de clareza entre as “normas acadêmicas e científicas” de apresentação, justificativa, objetivos geral e específicos. O problema está dentro do próprio objeto de estudo. Problema este maior do que eu podia imaginar e que, por sua relevância, modificou os rumos e direções deste trabalho. Sem mais, ornamentos e mistério, revelemos “x” da questão:

É isso mesmo! O currículo real de teatro é uma página em branco no meio da minha monografia, já que, oficialmente existe um espaço para ele: “A área de conhecimento ARTE é ampla e engloba para fins de estudo, no ensino fundamental, quatro áreas específicas: artes visuais, dança, música e teatro” (CBC, 2007, p. 11). O currículo real de teatro é o “Godot” da obra *Esperando Godot* de Beckett, é a “Cantora Careca” da obra *A Cantora Careca* de Ionesco, é o “Fantasma do Pai de Hamlet” da obra *Hamlet* de Shakespeare, são os “Convidados” da obra *As Cadeiras* de Ionesco, é a “Mãe” da obra *Toda Nudez será Castigada* de Nelson Rodrigues, dentre vários outros. O currículo real de Teatro é um personagem que circunda e que é essencial para a existência da trama nas obras PCN e CBC, mas, que não estão aparecendo, concretamente, em nossa realidade escolar.

Durante a realização desta pesquisa, não encontrei nenhum currículo real de teatro dentro das escolas estaduais de Belo Horizonte, ou ainda, não encontrei nenhum professor de teatro lecionando teatro na disciplina curricular e obrigatória de Arte³⁶. De maneira que, não existem aulas de teatro na realidade dessas escolas, dito em outras palavras, o currículo real de Teatro é um currículo nulo. Mesmo constando esta área de conhecimento na proposta curricular oficial de Minas Gerais e explicita, até mesmo, sua carga horária obrigatória mínima:

(...) foi considerada a carga horária obrigatória, definida pela Secretaria do Estado de Minas Gerais para a disciplina de Arte, no segundo segmento do Ensino Fundamental, ou seja, 40 horas/aulas em cada série, perfazendo 160 horas/aulas. (CBC, 2007, p. 11)

Tinha começado meu último semestre da graduação entusiasmada com a pesquisa e quando entro em contato com as escolas e professores que ofereciam esse currículo real e ... “Plaft! O pior aconteceu”: No semestre de observação e escrita da monografia o objeto do meu trabalho não existia. Realmente, este imprevisto me pegou de surpresa. O tempo corria e minha observação das aulas não começava. Essa realidade somada aos mais falaciosos motivos que as escolas/professores me apresentavam como argumento para a inexistência do teatro nessas escolas, inquietou em mim [e hoje percebo como] essenciais pensamentos e questionamentos, dentre eles: (1) “Mudar o tema na véspera da entrega da monografia?”; (2) “Não consigo começar minha pesquisa

³⁶ Dentro do recorte descrito na p.16-17 desta monografia.

sem encontrar as aulas de teatro em uma escola.”; (3) “E se o meu trabalho der errado? Não encontro uma escola que ofereça teatro!”; (4) “Fazer em menos de três meses o que necessitou um ano para ser maturado?”; (5) “Estou formando em licenciatura em teatro para fazer o quê?”; (6) E ainda, parafraseando o questionamento de Carminda André (2008) “A escola é lugar para o Teatro?”.

Dentre esses vários questionamentos um deles – (3) – foi ponto chave para eu perceber que a minha pesquisa já havia começado há muito tempo e, então, permitir que o trabalho se desenvolvesse a partir da realidade que eu estava percebendo e que me estava sendo apresentada³⁷ e não a partir da realidade por mim almejada. Isto é, todo resultado é um resultado, mesmo que ele não seja o que buscamos. Aliás, enquanto pesquisa, não faz nem sentido desejar algum resultado. E talvez aí exista uma distorção/corrupção em relação às pesquisas acadêmicas: os autores/pesquisadores idealizam e executam pesquisas que comprovem seu pensamento, ou ainda, executam pesquisas que “o contexto deseje” evidenciar. O que quero dizer com isso é que nenhum conhecimento é isento da ação “mais” ou “menos” interessada de um sujeito³⁸, seja em sua construção, (re)produção, interpretação ou divulgação. Neste sentido, o próprio pesquisador Edgar Morin, grande e atual ícone da educação, instiga-nos a questionarmos o contexto, a origem, das “certezas” cientificamente comprovadas e reproduzidas:

Negando toda a antigamente proclamada primazia da ciência sobre as outras formas de conhecimento, bem como a autonomia na produção de saber, Morin denuncia a concentração do saber científico produzido nas mãos do Estado e das redes econômicas e industriais que reforçam a dominação e seus instrumentos de controle. (MORIN, *apud* CAMARGO, 2013).

E ainda, este filósofo, Edgar Morin, na entrevista “Os sete saberes necessário à educação do futuro”, coloca a “incerteza” como um dos saberes essencial à educação. E não oscila ao dizer que as **escolas** precisam **aprender** que o avanço do saber e da cultura só acontece a partir das incertezas. E, finalmente, agora dito em suas próprias palavras “Que o conhecimento científico nunca é um produtor absoluto de certezas ele

³⁷ Neste trabalho procuro sempre analisar e colocar os sujeitos como produtos e produtores da realidade, acredito que elas são produzidas através da ação/recepção dos atores e dos espectadores.

³⁸ Sendo o sujeito, como propõe Foucault, um indivíduo discursivamente produzido.

deve, ao contrário, ser crivado pela ideia da incerteza”(MORIN) ³⁹ . Todavia não é cômodo e muito menos fácil caminhar por esse território. Tudo que é “movediço” incomoda, desequilibra e pode nos derrubar. Entretanto, esse “tombo” pode ser bem aproveitado se soubermos percebê-lo como oportunidade de caminhar de forma diferente, como oportunidade de sempre florescer diferentes saberes, culturas e arte.

Os saberes, como audaciosamente propôs Foucault (1985), não são “objetos”, teorias, conhecimentos, exteriores ao homem, descobertos e descritos imparcial e independentemente de um sujeito em uma época mais ou menos “evoluída”. Mas ao contrário disso, são construções históricas, produzidas explicita ou implicitamente pelas relações dinâmicas de poder de uma sociedade.

As relações de poder-saber não são formas dadas de repartição, são “matrizes de transformação”. O conjunto constituído, no século XIX, pelo pai, a mãe, o educador e o médico, em torno da criança e do seu sexo, passou por modificações e deslocamentos contínuos, dos quais, um dos resultados mais espetaculares foi uma estranha inversão: enquanto a sexualidade da criança fora, no início, problematizada numa relação se estabelecia diretamente entre o médico e os pais (sob a forma de conselhos, de avisos para vigiá-la, de ameaças para o futuro), finalmente, na relação entre o psiquiatra e a criança a sexualidade dos adultos acabou posta em questão. (FOUCAULT, 1985, p. 94)

Este é apenas um exemplo das “matrizes de transformação” nas relações de poder-saber que a sociedade já passou e ainda passa, entretanto, podemos observá-las em diferentes contextos. Saliento, aqui, outras [matrizes de transformação] que fazem parte do meu universo cotidiano: A televisão, importante tecnologia humana, veicula programas que protagonizam, homens brancos como donos de empresas e que tem seus “finais” felizes quando encontram suas princesas de olhos azuis, enquanto negros são nessas histórias, os ladrões ou empregados que terminam sofrendo sozinhos ou encarcerados. Nestes programas identifico **pilastras** que sustentam e (re)produzem normas e saberes preestabelecidos⁴⁰ de uma sociedade: maniqueísta, heteronormativa, eurocêntrica, patriarcal, cristã, capitalista, cientificista, dentre outras. Assim como, se analisarmos o currículo oficial, CBC, do Ensino Fundamental II, perceberemos que sua proposta curricular elegeu como áreas de conhecimentos Artes, Ciências, Matemática, Português, História, Educação Física, Geografia e Língua estrangeira para serem

³⁹ Entrevista disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=Ta8M5ii06zs> >. Acesso em: 08 de abril de 2014.

⁴⁰ Acho importante salientar que ter saberes ou conhecimentos preestabelecidos não significa ter domínio do resultado.

desenvolvidas nas escolas. Por que estas áreas de conhecimento? Por que umas mais outras menos? Quais os conteúdos que foram escolhidos para tais disciplinas? E ainda, por que esses conteúdos foram separados em disciplinas? Portanto, se faz urgente e necessário a constante identificação e a problematização das **pilastras** que sustentam e produzem os currículos escolares de hoje, e dos tipos de sujeitos que formam e são formados por essas pilastras. Talvez sejam elas as (re) produtoras (e/ou através delas) do discurso que sustenta a marginalidade do Teatro no território escolar.

Tendo isso em vista fui à internet e digitalizei uma lista com aproximadamente 177 escolas estaduais em Belo Horizonte (Apêndice A) e comecei a ligar, uma por uma, a procura deste Godot⁴¹. Para mim, não poderia ser possível, em tantas escolas não encontrar aulas de Teatro e se isso fosse possível, ao menos não teria ficado parada e “*Esperando Godot*”. De maneira que, enquanto “Godot” não chegava fui atrás dele e nesta busca, tentei descobrir por onde ele andou ou anda e os motivos de sua ausência na realidade das escolas estaduais. Dito em outras palavras: Passo agora a escrever a dramaturgia da minha busca pelo currículo real de teatro. Com o objetivo de compartilhar o que eu percebi dessa realidade, os questionamentos que ela me instigou e os caminhos que esses questionamentos me levaram.

4.2 O sumiço dos professores de teatro

Na cidade de Belo Horizonte, a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) tem um curso de graduação, com duração de quatro anos, de Licenciatura em Teatro. Sendo um dos objetivos do curso:

A Licenciatura em Teatro busca responder a essas demandas e exigências formando um profissional capaz de exercer a docência, a pesquisa e a extensão, bem como de utilizar os recursos do teatro como instrumentos pedagógicos no fortalecimento da cidadania de seus alunos. O estudante de Licenciatura em Teatro estará qualificado para o exercício da docência no Ensino Fundamental e Médio, podendo, ainda, atuar em escolas livres e profissionalizantes de teatro. (CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO, 2014)

⁴¹ Quando iniciei esses telefonemas não tinha a noção da proporção que esta pesquisa poderia tomar. De maneira que hoje ela ainda está em andamento. Portanto, meu coordenador e eu decidimos juntos, não sintetizá-la nesta monografia, já que, seus resultados e análise são de grade relevância e ela poderia ficar rasa devido aos limites de tempo restritos. Acredito que, posteriormente, esta pesquisa será publicada através de algum trabalho científico. A título de curiosidade, das aproximadamente 60 escolas que eu telefonei, não encontrei nenhum currículo real de Teatro dentro do meu recorte.

Portanto, se um professor de teatro pode dar aula de teatro na educação básica e a minha pesquisa encontrou aproximadamente 177 escolas estaduais⁴² em Belo Horizonte, e que, finalmente, segundo os documentos oficiais de Minas Gerais (CBC) e os Nacionais (LDB e PCN) a ARTE é uma disciplina obrigatória no currículo escolar da Educação Básica e o Teatro uma de suas áreas específicas, há bastante espaço/vagas para esses egressos trabalharem. Destarte, se relacionarmos, seguindo a lógica cartesiana, os 20 alunos (aproximadamente) que se formam anualmente no curso de Licenciatura em Teatro na UFMG ao número de escolas existentes em BH, teríamos, em potencial, uma demanda de professores bem maior que a pequena oferta de licenciados que anualmente se formam. Se não é por falta de demanda, então, por que esses licenciados não estão trabalhando nas escolas estaduais? Será que os professores de teatro estão sendo raptados?

Acredito ser essencial para os alunos da licenciatura assim como para os professores e toda a comunidade que de alguma maneira contribui(u) para o atual modelo educacional, entender os motivos que levam ou levaram a flutuação de um currículo real. Portanto, acrescento neste momento oportuno⁴³, como um novo objetivo desta monografia este “entendimento”. Tendo isso em vista, nesse e nos próximos itens trarei notícias sobre o sumiço desses professores. Meu primeiro passo será tentar descobrir para qual “esconderijo” os professores de teatro estão indo e/ou sendo levados.

No primeiro momento fui à procura das escolas onde os alunos da UFMG fazem/faziam seus estágios⁴⁴ relacionado ao ensino de Teatro do Fundamental II. Resultados⁴⁵: (1) Nas escolas estaduais e municipais, a disciplina de Arte é, na prática, substituída por “educação artística”⁴⁶ e lecionada por professores formados em Artes Visuais ou em diferentes áreas; (2) Nas escolas particulares encontrei aulas de teatro

⁴² Neste número não estão inseridas as escolas da rede particular, municipal e cursos livres de teatro em Belo Horizonte, de maneira que se estas somassem a lista o resultado seria ainda maior.

⁴³ Os Fatos e fatores que transformaram essa inquietação em objetivo aconteceram não necessariamente na ordem que esta monografia é descrita.

⁴⁴ É válido ressaltar que durante o curso de licenciatura em teatro os alunos cursam, obrigatoriamente, quatro disciplinas de estágios.

⁴⁵ Descrevo neste resultado todas as escolas (estadual, municipal, privada) porque neste momento meu objetivo era descobrir onde os alunos de licenciatura em Teatro faziam seus estágios.

⁴⁶ A educação artística, na grande maioria das escolas, é uma disciplina, ou um momento em que os professores direcionam os alunos a desenhar, colorir, recortar, colar, amassar papel, fazer cartazes e enfeites para datas comemorativas. Espaço esse que, pra mim, poderia ser utilizado por qualquer uma das áreas de conhecimento, por não ser, necessariamente, conteúdos específicos da Arte.

sendo lecionadas por professores graduados em teatro e também por “professores artistas” com graduação em outras áreas. Sendo que, a maior parte destas escolas que ofereciam o teatro em seu currículo real, também ofereciam outra(s) expressão (ões) artística(s)⁴⁷, ou seja, não ofereciam somente o Teatro; (3) Encontrei escola particulares que ofereciam teatro apenas em sua grade extracurricular.

Não obtendo nenhuma resposta favorável a minha pesquisa fui à procura dos licenciados em Teatro formados na UFMG. Resultados: (4) Nas escolas estaduais encontrei apenas um. (5) Nas escolas municipais dois, sendo que uma dessas escolas é na cidade de Contagem⁴⁸; (6) Nas escolas particulares encontrei oito.

4.3 Três fósforos no fim do túnel: uma análise para além da lógica cartesiana

Depois de várias tentativas frustradas no primeiro momento, encontrei, no segundo, um ex-aluno da UFMG lecionando Teatro em uma escola estadual – (4). Fiquei extremamente entusiasmada mesmo a escola se localizando no Barreiro – bairro extremamente afastado do centro da cidade. Meu contato com esse professor se efetivou através de e-mail e celular. Expliquei-lhe sobre meu trabalho, conversamos e, juntos, chegamos ao acordo das possíveis turmas que eu acompanharia até o fim do semestre. Organizei-me para iniciar minhas idas à escola na semana subsequente ao nosso acordo e envie-lhe um e-mail (re)confirmando minha presença e interrogando-lhe sobre o endereço da escola. E foi neste momento que o palito do primeiro fósforo foi chegando ao fim e, a “luz no fim do túnel” começou a apagar-se – não obtive mais respostas desse professor. Envie-lhe e-mails, liguei em seu celular várias vezes e, nada. Simplesmente desapareceu. Rapto? Após duas semanas sem contato recebi o seguinte e-mail:

⁴⁷ Encontrei escolas que: os alunos deveriam estudar no decorrer das séries, necessariamente, as diferentes expressões artísticas; os alunos deveriam estudar as diferentes expressões concomitantes; e os alunos teriam a liberdade para escolher a expressão artística.

⁴⁸ Contagem é uma das cidades que formam a região metropolitana de BH

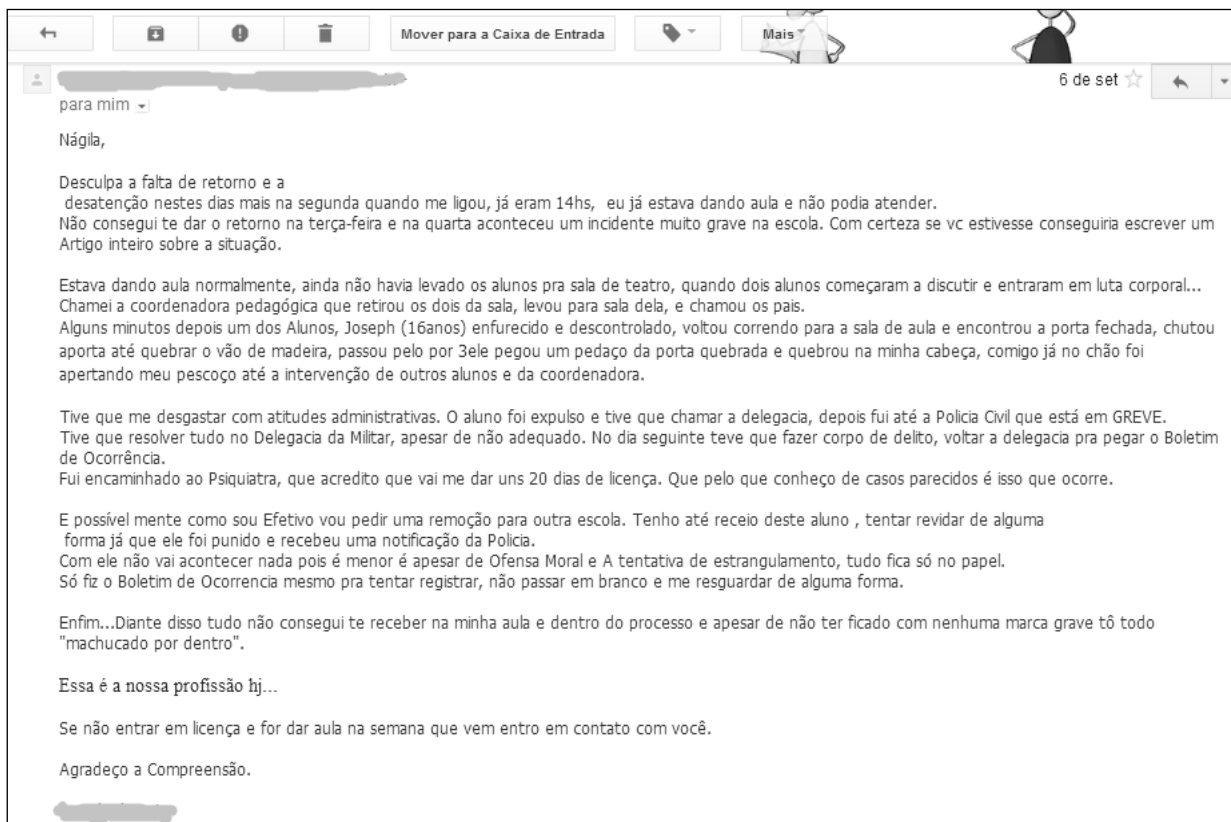


Figura 2 – E-mail.

As últimas notícias que recebi desse professor me confirmaram seu afastamento da escola por pedido de licença. Infelizmente, episódios de agressão física contra professores, dentro de escolas públicas de Belo Horizonte, estão sendo recorrentes. As ameaças e agressões verbais entre professor, aluno, pais e direção já é uma realidade cotidiana nessas escolas. A última, e mais recente ação (novembro de 2013) da Secretaria de Educação de Belo Horizonte no que diz respeito a agressões físicas, é a criação de um fórum entre/com os professores, coordenadores e diretores de toda a rede pública para sociabilizarem esses acontecimentos. Este fórum tem o objetivo de, segundo a Secretaria, desenvolver discussões que problematizem essa realidade e elaborem providencias a serem adotadas. Sei que esse é um assunto de grande relevância social e educacional, entretanto, não vou me deter a ele nesta monografia por não ser objetivo do trabalho. Para finalizá-lo com cuidado proponho uma reflexão, através de um questionamento de Schiller, que relaciona “as glórias que racionalidade iluminista trouxeram” com as ações e atitudes dos “indivíduos modernos”.

A nossa época é esclarecida, ou seja, foram descobertos e divulgados em público os conhecimentos suficientes para corrigir pelo menos os nossos

princípios práticos. O espírito de livre investigação dissipou as concepções equívocas, que durante muito tempo impediram o acesso à verdade [...]. A razão depurou-se das ilusões dos sentidos e de uma sofisticada enganadora [...] – qual o motivo por que ainda permanecemos *bárbaros*?(SCHILLER, 1993, p. 45- grifo meu)

Diante da inexistência do currículo real de Teatro, cogitei a ideia de ampliar meu objeto de estudo. Estenderia então, a pesquisa para as redes municipais e, se assim fosse, analisaria o PCN. Entretanto essa possibilidade não perdurou por muito tempo, já que os dois professores formados em Teatro e concursados na rede municipal, revelaram-me: **“Extra, extra, professores licenciados em Teatro não lecionam Teatro na disciplina Arte e estão encarcerados dentro do seu próprio território – a escola!”**. “Como assim? Por quê?” – Eu também tive esta curiosidade! Então fui atrás dos dois para averiguar, pessoalmente, esta nova notícia que poderia me ajudar a desvendar o mistério dos sumiços dos professores de Teatro.

E, realmente, eu os encontrei encarcerados dentro das próprias escolas! Tal surpresa me fez perceber na prática, em um nível micro, um importante legado de Foucault – a “regra da imanência”.

– que as relações de poder não se encontram em posições de exterioridade com respeito a outros tipos de relações (processos econômicos, relações de conhecimento, relações sexuais), mas lhe são imanentes; [...] as relações de poder não estão em posição de superestrutura, como um simples papel de proibição ou recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor (FOUCAULT, 1985, p. 90)

Desta maneira, a escola, como toda instituição, é constituída por explícitas e veladas relações de poder dentro de sua comunidade. Entretanto, ela [a instituição escolar], possui relação direta com produção nula do currículo real de Teatro, já que é ela que detém o domínio oficial da faculdade de (re)produção de conhecimento. E, portanto, é nela e através dela que, oficialmente, a sociedade está sendo formada. Tendo isso em vista, achei necessário entender os motivos que levam ou levaram os professores de Teatro a estarem encarcerados dentro da própria escola, ou ainda, dito em outras palavras, o motivo de um professor de Arte formado Teatro não aplicar sua formação em suas aulas. Para isso risquei meu “segundo fósforo no fim do túnel”.

Este fósforo/professor (5) me iluminou um pouco mais sobre currículo real de teatro nas escolas básicas. Disse-me⁴⁹ que já havia circulado em, aproximadamente, três escolas municipais durante os seus três meses de cargo efetivo. Segundo ele, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) dirigia-o apenas para substituir professor em licença ou de férias, já que, segundo esse órgão, “não há vaga para professor de arte nas escolas municipais”. De maneira que sua permanência nas escolas era provisória e sempre com tempo previamente determinado. Sobre suas aulas disse-me que, nas escolas por onde passou, ainda não tinha conseguido lecionar Teatro. Para ele, a tarefa de manter a disciplina e a organização dos alunos daquela idade (Ensino Fundamental II) fora das carteiras enfileiradas da sala de aula “é muito difícil”. Disse-me também que os alunos nessas escolas, entendiam a disciplina de Arte como um espaço para relaxar, desenhar, colorir ou copiar, mecanicamente, conteúdos da História da Arte e que mudar essa realidade seria muito complicado. Destarte, optou por não arriscar nesse território movediço e, em suas aulas, disse-me que leciona história da arte. E novamente eu pergunto: – Como assim? Por quê? Cursar quatro anos de licenciatura em Teatro e não lecionar Teatro?!

O outro professor que eu investiguei é licenciado em Artes Visuais e em Teatro e leciona, principalmente, Artes Visuais em suas seis turmas, de 6º e 7º ano. Ele disse que optou por colocar Artes Visuais em primeiro plano por acreditar que, apesar da dificuldade de se conseguir os materiais específicos de Artes Visuais, o ambiente escolar ainda continua sendo mais propício ao seu desenvolvimento do que a da Arte teatral. Quando questionei sobre as dificuldades encontradas para dar aula de Teatro, ele me apontou: (1) A dinâmica da escola; (2) As crianças não têm o conhecimento que teatro é uma arte; (3) A transição da sala de aula para o auditório, já que, segundo ele, a escola é desorganizada; (4) Lidar com a liberdade que esta arte proporciona. Em seguida, parafraseando Carminda André (2008), indaguei-lhe: “A escola é lugar o para o Teatro?” O professor me disse que era, entretanto, faltava um “ambiente propício” para que o teatro pudesse acontecer de fato. O “ambiente propício”, segundo o entrevistado, vai “[...] desde a organização da escola, os limites, o respeito à própria concepção de arte” (professor de Arte)⁵⁰. Então, ele finalizou apontando três questões que envolvem não só o Teatro como todo o contexto educacional: (1) A escola se tornou uma

⁴⁹ Através de entrevista realizada na escola municipal em que ele leciona, em setembro de 2013.

⁵⁰ Entrevista realizada por e-mail, dia 07 de novembro de 2013.

instituição falida. (2) A cada dia que passa menor é o interesse dos alunos pelas disciplinas. (3) A arte sozinha não consegue reconstruir essa instituição, para isso é necessário uma transformação na postura e nas ações de toda a escola. E foi através dessas palavras que a terceira e última “chama” de um currículo real de Teatro se apagou.

O que esses professores de Teatro delataram através de suas palavras, silêncios, olhares e angústias sobre a realidade de algumas escolas municipais de Belo Horizonte e Contagem vai ao encontro do que Carminda André (2008) descreve sobre realidade das escolas públicas paulistas:

Olhando para a realidade infraestrutural de uma escola pública paulista, olhando suas grades, suas paredes descascadas suas cores, seus corredores e salas, à sujeira, ao desânimo dos professores, aos nervos à flor da pele dos funcionários, ao linguajar chulo dos alunos, não há como não pensar em uma crise institucional. (ANDRÉ, 2008, p. 3)

O que eu vejo ao tentar entender e problematizar a inexistência do currículo real de Teatro, através das realidades mostradas pelos professores, é que o “x” da questão não circunscreve apenas esse currículo, ele transborda de vários pontos da instituição escolar. E ainda, o “x” da questão foi produzido por/através das relações de poder de nossa sociedade. Já que “é o suporte móvel das correlações de forças que, devido a sua desigualdade induzem continuamente estados de poder, mas sempre localizados e instáveis” (FOUCAULT, 1985, p. 89). Para fins de análise, elejo dentro das situações enunciadas por aqueles professores, dois “problemas” (que constituem e são constituídos por relações de poder) pertencentes à mesma realidade⁵¹. São eles: (1) Os Licenciados em Teatro não quererem dar aula de Teatro nas escolas públicas e, (2) O modelo institucional escolar público não produz o fazer teatral em seu território.

Quanto ao primeiro tenho algumas colocações que julgo serem importantes: Acredito que é do conhecimento da grande maioria dos brasileiros e também, de alguma maneira, consequência de nossas escolhas, a situação salarial subalterna que os professores da rede pública enfrentam. E ainda, se acrescentarmos a essa situação a insalubridade da maioria das escolas de rede pública em que os professores trabalham, ou seja, um “ambiente de trabalho hostil à saúde, pela presença de agentes agressivos ao organismo do trabalhador, acima dos limites de tolerância permitidos pelas normas

⁵¹ A realidade a que me refiro aqui é a inexistência do currículo real de teatro na rede pública.

técnicas” (QUALIDADE BRASIL, 2014), a situação salarial subalterna torna-se ainda mais inadmissível. Todavia, não somos sujeitos passivos dessa realidade, mas sim, ativos e passivos. Foucault (1985) em seu livro, *História da Sexualidade I: A vontade de saber*, faz algumas proposições e uma delas é:

Que o poder vem de baixo; isto é, não há, no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados, dualidade que repercute de alto a baixo e sobre os grupos cada vez mais restritos até as profundezas do corpo social. Deve-se, ao contrário, supor que as correlações de força múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições, servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social. (FOUCAULT, 1985, p 90).

Ele deixa explícito através de suas pesquisas que não existe um ponto central de poder e/ou um lugar fixo no qual se emana o poder. E nos alerta para não procurarmos por pontos centrais, facilmente identificados como possibilidade de poder, já que estes são apenas e, antes de qualquer coisa, suas formas terminais do poder. Como por exemplo, a soberania do Estado e a forma de lei (FOUCAULT, 1985).

Não há dúvidas da necessidade de transformação da situação “inadmissível” vivenciada pelos professores nas redes públicas de ensino e, portanto, nem irei entrar no mérito dessa questão. Todavia, é necessário e imprescindível que o professor tenha ou mantenha uma postura, ética e coerente com os deveres que seu cargo outorga. De maneira que, a partir do momento que sou licenciada em Teatro, prestei um concurso para ocupar uma vaga de professor de Arte, tenho o **dever** de ministrar as minhas aulas da melhor maneira possível para aqueles alunos. É preciso ensinar com zelo e qualidade para que o aluno sinta prazer em aprender e, então, reproduza e (re)signifique estes aprendizados em sua vida. Já que, a escola nada mais é que uma instituição que prepara e sociabiliza o aluno para uma vida em sociedade. E assim, aliás, somente assim, torna-se possível a transformação “da realidade subalterna e inadmissível” vivida por milhares de professores no Brasil.

Uma constatação que merece reflexão é que grande parte dos licenciados em Teatro vê a escola como uma alternativa de trabalho, já que a realidade artística é, talvez, mais desvalorizada e incerta que a do professor “assalariado”. Tal percepção vai ao encontro das constatações feitas por Gusmão e Muniz (2012) “(...) conclui-se que a possibilidade de se tornar professor é vista como uma saída profissional estável e consistente para o artista cênico” (p. 128). Não há problema algum em querer ganhar

dinheiro, ao contrário, ele é necessário. O dinheiro é necessário a qualquer sujeito que está inserido em uma sociedade que o utiliza como um meio de troca de bens, serviços, forças de trabalho, etc. O problema está na postura, atitudes e ações inadequadas de alguns profissionais. Neste caso saliento algumas dos professores: Não planejar as aulas; oferecer um conteúdo descontextualizado à realidade dos alunos; não construir um ambiente propício ao desenvolvimento das aulas de Teatro, preferir não enfrentar as burocracias institucionais a, por exemplo, levar os alunos em um espetáculo, etc.

De maneira que, temos a liberdade de escolha, aliás, temos uma **parcial liberdade** de escolha. Todavia não acho justo com os alunos, assim como com toda a sociedade, distorcer uma área de conhecimento em nome de um baixo salário, de uma falta de infraestrutura escolar, de indisciplinas de alunos, etc. Tal atitude pode servir, apenas, de alimento para a crise do sistema educacional. Este tipo de postura, talvez, é um dos produtos dessa instituição falida. Entretanto, saliento que minhas colocações, não defendem o contexto insalubre e subalterno que os professores estão inseridos, e ainda, identifico a urgência de transformações, revoluções e acho que não devemos nos calar diante a essas mazelas no sistema educacional, mas também não acredito que romper com a ética, com a postura, e com os deveres de um profissional sejam maneiras de produzir transformações favoráveis à classe e a sociedade.

Quanto ao problema (2) – O modelo institucional escolar público não produz o fazer teatral em seu território. O Teatro, quando Arte, é transgressão em sua essência, é uma parte movediça no território escolar, porque ela não tem como propósito o objeto direto da conjugação do verbo separar, formatar e/ou definir, mas, uma transitividade diferente: “A arte é intransitiva sendo operação intransitiva: não sei onde isso leva, não pretendo ir a lugar algum, apenas realizo essa operação.” (COELHO, 2008). Lidar com o diferente, quando tudo está no formatado e nos moldes da concepção r(e)produzida de uma das grandes instituições disciplinar – escola – exige dos sujeitos que alia atuam, diligencia e, na maioria das vezes, significa nadar contra a correnteza. Isto pode ser facilmente percebido se nos colocarmos como personagens do seguinte roteiro: Professores e alunos que de segunda a sexta feira têm 4 horas de aulas enfileiradas, no seu mais amplo sentido, deparam-se com duas aulas de 50 minutos de Teatro imputadas, sem nenhum tipo de contextualização, durante esses dias da semana. Aulas essas que retiram as fileiras; colocam os alunos em círculo ou “soltos” pela sala sem a separação uniforme das carteiras; colocam os membros da classe para olharem uns nos olhos dos

outros; desestruturam a disposição construída idealmente e fisicamente dos “alunos do fundão” e dos alunos “CDF’s”; aulas que terão como material de trabalho o corpo do aluno, a sua criatividade, a sua verdade, a sua individualidade, a sua sensibilidade, o seu “eu” integral e protagonista da sua vida com todas as suas subjetividades que lhe formam enquanto sujeito em um determinado espaço e tempo; em síntese, aulas com características e estruturas completamente diferentes das demais.

E então, caro leitor(a)/ espectador(a) é possível imaginar o desenvolvimento desse roteiro. Talvez, seja por tê-lo em vista que o problema (2) está sendo produzido, já que ele (desenvolvimento do roteiro) não vai ao encontro da vontade de organizar, separar, domesticar e padronizar os corpos e atitudes dos alunos. Vontades estas oriundas do sec. XVIII através da de “mecanismos de poder” e “recursos de adestramentos dos corpos dos alunos”. Na sistematização feita pelos teóricos militares no século XVIII sobre a “manobra dos soldados”, Foucault (2012) percebe uma demonstração evidente do que ele designou de “microfísica do poder”⁵². A sintaxe dessa manobra objetivava um ponto ideal nos gestos, “em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência” (p. 148), ou seja, a otimização da relação criada entre os elementos do corpo (do soldado) e os elementos do objeto manipulado (arma) em um determinado lugar.

É então que o “sistema educacional”, percebendo o funcionamento destes mecanismos, insere na educação escolar a sintaxe da manobra militar, a fim de produzirem sujeitos dóceis e tornar o ensino-aprendizagem eficaz e eficiente para a formação de um sujeito-operário (FOUCAULT, 2012). Para isso algumas estratégias foram elaboradas e produzidas. Dentre elas, destaco a **fragmentação dos conteúdos e dos saberes**, através de disciplinas, séries e horários; a utilização de chamadas, notas, fileiras e sinos; o estabelecimento de padrões sem levar em consideração a individualidade de cada sujeito; a organização dos conteúdos a ser ministrados segundo uma ordem de dificuldade crescente, dentre outros. Estes mecanismos e recursos, segundo Foucault (2012) foram utilizados em instituições como a escola, o hospital, o quartel, a fábrica (levando em consideração seus devidos contextos) e tiveram suas origens nos séculos XVI, XVII, XVIII para disciplinar os corpos. Os resultados foram,

⁵² “Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles entretanto que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea.” (FOUCAULT, 2012, p.134)

realmente, positivos e brilhantes tendo em vista os objetivos ali propostos. “O quadro, do século XVIII, é ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber. Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de impor uma ‘ordem’” (FOUCAULT, 2012, p. 143). As estratégias táticas utilizadas na integração entre saber e poder foram tão bem emaranhadas e subjetivadas que não foi/difícil identificar, nos atuais currículos real e oficial, as reminiscências de grande parte daqueles recursos e mecanismos de poder. Corpos dóceis, domesticados, fragmentados, são resultados positivos? Positivos e brilhantes para quem?!

[...] o ser humano especializa-se apenas como fragmento; tendo eternamente no ouvido apenas o ruído monótono da roda por ele impulsionada, nunca desenvolve a harmonia do seu ser e, em lugar de configurar a humanidade na sua própria natureza, ele torna-se numa mera reprodução da sua tarefa, da sua ciência. [...] a intensificação de capacidades intelectuais isoladas pode produzir seres humanos extraordinários, mas só a temperatura homogênea das mesmas produzirá seres humanos felizes e perfeitos (SCHILLER, 1993, p. 39 e 42).

Enquanto docentes e, por isso, eternos pesquisadores e possíveis transformadores de realidades é essencial analisarmos e (re) analisarmos, sem pressa, os espetáculos que nos são apresentados como “positivos”. O lugar/a posição/o contexto que um sujeito assiste a um espetáculo relativiza as verdade, as vontades, os saberes, o entendimento, etc. Portanto, é essencial também, que o docente troque, por exemplo, de “poltrona”. O lugar onde se senta para assistir a um espetáculo influencia a sua análise. Assim sendo, abriremos nossa percepção para diferentes detalhes e sentidos. Hoje, daqui da minha janela, meus sentidos percebem tintas funestas, corpos com cores e expressões desbotados na instituição escolar. A manutenção e reprodução mecânica dos espetáculos das instituições escolares do Sec. XVIII está, hoje, insustentável e perverso.

Houve um tempo em que minha janela se abria sobre uma cidade que parecia ser feita de giz. Perto da janela havia um pequeno jardim quase seco. Era uma época de estiagem de terra esfarelada, e o jardim parecia morto. Mas todas as manhãs vinha um pobre com um balde e, em silêncio, ia atirando com a mão umas gotas d’ água sobre as plantas.(CECÍLIA MEIRELES)

Existem diferentes janelas e, atrás delas, sujeitos singulares que ao lançarem **seu olhar** ativo sobre um horizonte são capazes de transformá-lo. Nada é imutável, tudo é passível e possível de mudanças. Faz-se necessário identificarmos quais legados fazem sentido para o quadro de instituição escolar que gostaríamos de pintar. Qual estrutura

sustentaria um sistema educacional nos dias de hoje? Quais mecanismos e recursos táticos devem ser colocados em ação? É fato que toda a verdade está inserida em um determinado contexto e é utópico pensarmos em **imparcialidade integral** ao se produzir uma verdade, mas não é impossível um distanciamento brechtiano⁵³ para analisá-la. O Teatro, através de sua natureza transgressora e de suas técnicas tem muito a contribuir com a ruptura de olhares viciados que não deixam a criatividade humana entrar em ação e modificar esse contexto “arruinado”. O distanciamento brechtiano pode ajudar o sujeito a se desvencilhar das estruturas e do formato escolar pré-definidos e impostos culturalmente. É preciso permitir o estranhamento, a desconstrução, a risada e o deboche do que existe. É preciso lançar para janela um olhar de criança, leve e desapegado. E, finalmente, então, estar aptos e abertos para novas combinações sociais.

4.4 O que a Artes Visuais têm que o Teatro não tem?

Depois deste percurso todo, constatei que há um discurso subjetivado sobre a disciplina de Arte nas escolas públicas que muito me desassossebou: “Ah fêssora, que teatro o quê? Aula de arte é desenhar e pintar!” (Aluna)⁵⁴. Esse “discurso”, em específico, foi proferido por uma aluna da escola municipal Aurélio Pires⁵⁵, entretanto seu conteúdo não é raro, ao contrário, escutei-o durante todo o meu processo de pesquisa, através de diferentes sujeitos e de diferentes formas. Outra notícia que encontrei e que agora trago para ajudar a construir o “quebra-cabeça” do sumiço dos professores de Teatro é sobre a formação dos professores concursados em Arte na rede estadual de Belo Horizonte. Estes professores, em sua grande maioria, possuem Artes Visuais e/ou a antiga Educação Artística como formação. Para além das contribuições históricas, tive um sobressalto no que tange aos processos que levaram/levam a produção desse quadro homogêneo da titulação dos professores.

Estava eu, intrigada, conversando com um amigo sobre os motivos que poderiam levar a reprodução dessa realidade quando ele naturalmente manifestou: “Uai,

⁵³Distanciamento brechtiano: “Para BRECHT, o distanciamento não é apenas um ato estético, mas, sim, político: o efeito do estranhamento [atitude crítica] não se prende a uma nova percepção ou a um efeito cômico, mas a uma desalienação ideológica” (PAVIS, 2008, p. 106).

⁵⁴Frase dita durante na aula de Arte por uma estudante da Escola Municipal Aurélio Pires, 2º semestre de 2013.

⁵⁵Fui bolsista do PIBID - Teatro (Programa de iniciação a Docência) durante o 2º semestre de 2013. Sob a coordenação de Ricardo Figueiredo (professor de Teatro na UFMG) e supervisão de Monica Peluci (professora de Artes Visuais da escola municipal).

“Ná”, isto acontece por causa das provas.”(Pedro)⁵⁶ “Provas? Que provas?”(Eu). Aí ele me relatou que quando foi fazer o primeiro concurso público para professor de arte ele se assustou, já que as questões específicas eram em sua grande maioria direcionadas para a área de conhecimento de Artes Visuais. Segundo Pedro, o seu estranhamento e a sua “ingenuidade” foi tão grande que ele teve o impulso de ir até o aplicador de prova e informá-lo que ele não tinha recebido a prova certa – de Teatro. “Sou da área de Teatro, esta prova que me entregou é de Artes Visuais” (Pedro). O aplicador, meio confuso, foi perguntar ao seu superior e retornou informando que era aquela prova mesmo. Desta maneira, **a prova específica é a mesma para todas as “expressões artísticas” (artes visuais, dança, teatro e música) e seu conteúdo abrange as diferentes expressões de forma tendenciosa para uma delas, no caso, Artes Visuais.**

Diante disso, saliento aqui dois pontos que, para mim, desconfiguram os princípios de idoneidade e equidade, previstos para os concursos públicos: (1) Um licenciado em Teatro, que fez uma graduação em Teatro, ter dentre as questões específicas de “sua área” perguntas de Artes Visuais. Isso faz tanto sentido quanto um professor de história fazer uma prova específica com questões de Química; não é coerente e configura a completa desvalorização de um curso superior; deveria, portanto, ser inaceitável para todas as áreas de conhecimento. (2) A questões serem elaboradas de maneira que uma das expressões seja privilegiada. Esta situação é seríssima, entendo como corrupção. Como os discursos institucionais não abrem espaço para as quatro expressões artísticas, o “governo” de forma velada e silenciosa, através dessa prova, está elegendo um tipo de sujeito docente: O de Artes visuais em detrimento do das outras expressões. E como consequência, ao não produzir as Artes, efetivamente, no território escolar, produz um tipo de sujeito discente. Tem-se, então, um ciclo vicioso.

Tendo em vista a gravidade dessas proposições, fui certificar a veracidade das afirmações do Pedro analisando uma prova⁵⁷ da rede estadual de Minas Gerais para professor de Arte. Desta maneira, pude verificar a “real” proporção das perguntas para cada expressão artística/área de conhecimento. Nesta prova específica, datada de março de 2012, identifiquei cinco áreas distintas de conhecimento, que para fins de análise denominarei aqui de: 1) CBC – questões sobre o currículo oficial de Minas Gerias, CBC. 2) Artes visuais – questões da área de conhecimento de Artes Visuais; 3) Música

⁵⁶ Pedro é licenciado em teatro pela UFMG. Esta conversa aconteceu em outubro de 2013.

⁵⁷ Disponível em: < <http://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-de-educacao-basica-arte-artes-see-mg-fcc-2012>>. Acesso em: outubro de 2013

– questões da área de conhecimento de Música; 4) Teatro – questões da área de conhecimento de Teatro; 5) Manifestações culturais brasileiras – questões sobre a cultura brasileira. Uma característica que identifiquei dentro das questões é que, em sua grande maioria, são direcionadas às tradições e obras de artes mineiras. Portanto, há um discurso nesta prova que privilegia/demanda os docentes mineiros.

A porcentagem encontrada entre o número de questões e as cinco áreas de conhecimentos, dentro desses parâmetros, foi de: a) 52 % das questões são sobre Artes Visuais; b) 30 % sobre CBC; c) 10% sobre Música; d) 5% sobre manifestações culturais brasileiras; e) 2,5% sobre Teatro; E, portanto, (f) 0% sobre dança. Além da desproporção evidente entre as áreas de conhecimento, saliento mais outros dois pontos: 1) A ausência de questões da área de conhecimento dança – uma das expressões artísticas previstas no CBC. 2) O grau de complexidade das questões entre as cinco áreas são diferentes. Como forma de comprovação dos dados que apurei, coloco no anexo desta monografia, a prova de Arte analisada e, com o objetivo que o leitor(a)/espectador(a) possa compreender o raciocínio que me levou a identificar cinco áreas distintas de conhecimento e, portanto, o número de questões de cada área, eu construí uma legenda (Anexo A). A título de curiosidade, peço a você, caro leitor(a)/espectador(a), que faça a única questão específica da área de Teatro (está marcada em amarelo) e, peço-lhes que reflitam: Para responder àquela questão precisaria ter feito um curso superior de licenciatura em Teatro?! Sei que de maneira geral, várias questões estão mal formuladas e existem também, na porcentagem referente às outras áreas de conhecimento, questões que não precisariam de um curso superior na área para serem respondidas. Entretanto, aquela ser a questão que representa a expressão artística Teatro, (re) produz uma grande desvalorização dos conhecimentos desta Arte.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

NADA É IMPOSSIVEL DE MUDAR
Bertolt Brecht

Desconfiai do mais trivial,
Na aparência do singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
Não aceiteis o que é de hábito
Como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,

de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural.
nada deve parecer impossível de mudar.

A desconstrução é uma ação desconfortável porque abala estruturas e verdades socialmente e historicamente construídas e pode ser perigosa porque desvela corrupções escondidas; ela coloca em cheque a ideia de definitivo, de essência e de emancipação; entretanto, é um pensamento infinito que abre espaços, que multiplica as possibilidades; com ela e partir dela cada ponto de chegada torna-se um novo ponto de partida. Não podia imaginar ao iniciar este trabalho, que para resolver o problema de pesquisa desta monografia teria de abrir mão de partes dela, de maneira que, para seguir em frente eu tive que desconstruir, e foi essa desconstrução que me apontou novas construções, novos caminhos. Foram vários os momentos que eu hesitei, por medo de dar errado. Mas a minha inquietação, meu desejo de entender o “novo”, o “silêncio”, o “mistério”, enfim, minha inquietação e meu desejo de entender e ao mesmo tempo produzir essa dramaturgia, não me deixaram voltar atrás. Hoje, aqui escrevendo e tão envolvida nela ainda não consigo perceber as reais dimensões dessa pesquisa, sei que andei por caminhos e territórios que mereciam e merecem mais atenção, mais estudo e mais pesquisas.

E mesmo depois de toda essa caminhada ainda não conseguiria responder qual(is) o(s) tipo(s) de sujeito(s) produzido pelo currículo real de Teatro do ensino fundamental II da rede estadual de Belo Horizonte, no entanto posso responder, com certeza, que o sujeito demandado pelo currículo Oficial, CBC, não vai ao encontro do sujeito produzido. Porque a produção desse sujeito é nula; desta maneira também posso dizer que essas escolas [ainda] não são lugar para o Teatro; que a existência de um currículo oficial não é o bastante para ele ocorrer no currículo da vida; que dentre os autores do CBC descritos no documento, está faltando um [a pessoa que fez o recorte da proposta curricular]; que o silêncio pode ser mais perigoso que as palavras; que o fazer curricular deve ser mais estudado, analisado e refletido antes de ser (re)produzido; que a desconstrução deve ser uma grande aliada do fazer curricular; que os “recursos de adestramentos dos corpos” dos militares(sec. XVIII) ainda hoje são reproduzidos nos “corpos” dos alunos; que reproduzimos discursos sem refletir se acreditamos e/ou o desejamos; que somos sempre sujeito e objeto de um discurso; que o lugar onde se sinta

para assistir a um espetáculo influencia na sua análise; que a formação da capacidade de sentir ainda se faz urgente; que todo o docente, ao iniciar uma aula, recebe em mãos a oportunidade e o espaço para a proposição e produção de um novo currículo. Desta maneira o exercício da docência é, por excelência, espaço para a prática do fazer curricular e, portanto, espaço para a produção de novas maneiras de ser, estar e pensar o mundo, espaço para novos sujeitos e também espaço para se sujeitar-se; que o fazer curricular assim como o exercício da docência deve, portanto, ser mais estudado, analisado e refletido antes de ser (re)produzido; entretanto, é também importante lembrar que, o fazer curricular assim como o exercício da docência transborda as margens do seu próprio discurso, de maneira que o docente nunca tem o completo domínio, e que bom que não tem (já que reside aí o espaço para as transformações e transgressões), do que o discente irá construir e/ou desconstruir com os saberes produzidos; que o fazer curricular assim como o exercício da docência é um território movediço e desconfortável porque ao mesmo tempo em que ele abre espaço para novos caminhos ele também abre espaço para as possibilidades de incertezas. Deste modo é preciso entender, questionar e sempre (re)pensar o fazer curricular assim como o exercício da docência; e, também tenho a certeza que iniciei este trabalho com um problema de pesquisa e o estou finalizando com vários; e, finalmente, que bom que as certezas são contextualizáveis e provisórias...

REFERENCIAS

ALVARENGA, Geraldo Octaviano⁵⁸. Entrevista realizada em 12 de maio de 2014.

ALVES, Rubem. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Escola é lugar para Artes?** In: ABRACE, 2008, Belo Horizonte. IV anais ABRACE, 2008.

BRASIL (1971). Parecer nº853/71, 12 de novembro de 1971. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus e a doutrina curricular na Lei nº 5.692/71. Conselho Federal de Educação, Câmara de Ensino de 1º e 2º graus. Brasília.

BRASIL(1996). Ministério da Educação e do desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei Darcy Ribeiro nº 9394/1996.

BERTHOLDO, Margot. **História mundial do Teatro**. Margot Berthold; [tradução Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sergio Coelho e Clovis Garcia]. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de Arte: Do ensaio...à encenação**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. **A Filosofia da Ciência em Popper, Kuhn e Morin: um estudo comparativo**. Revista Cantareira: 07 edição. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/cantareira/v3/wp-content/uploads/2013/05/e07a05.pdf>> Acesso em: 23/11/2013.

COELHO, Teixeira. **A cultura e seu contrário: Cultura, arte, pós- 2001/ Teixeira Coelho**. - São Paulo: Iluminuras: Itaú cultural, 2008. Disponível em: <http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/itau_pdf/001054.pdf> Acesso em: 12/08/2013.

CONTEÚDO BÁSICO COMUM. Minas Gerais: Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais, 2007. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BE9F7E455-BC41-480C-BB41-6BC032BE8999%7D_livro%20de%20artes.pdf>. Acesso em: 10/05/2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** In: CORAZZA, S. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação*. Rio: Vozes, 2001^a. p. 9-21

⁵⁸ Técnico em Eletrônica pelo CEFET; Graduado em História pela FAFICH,UFMG; Mestre em Teatro pela Escola de Belas Artes, UFMG; Diretor de Teatro; ator; iluminador.

CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO. Disponível em : <http://www.eba.ufmg.br/graduacao/teatro/sobrecurso.html>. Acesso em: 12 de abril de 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985, 7ª edição.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOODSON, Ivor. **Etimologias, epistemologias e o emergir do currículo**. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 29-44.

GUSMÃO, Rita e MUNIZ, Mariana. **Teatro, formação e mercado de trabalho: um retrato da atuação profissional do egresso da graduação em teatro da Escola e Belas Artes/UFMG (2002-2009)**. Revista Lamparina: edição extra, 2012/2013. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2012.

J. Guinsburg, J. Teixeira Coelho e Reni Chaves Cardoso. **Semiologia do Teatro** – São Paulo: Perspectiva, 2006.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira. **Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como política de conhecimento**. In Denilson Lopes e outros (orgs.) *Imagem e diversidade sexual. Estudos de homocultura*. São Paulo: Nojosa, 2004.

MARIANO, Silvana. **O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo**. Estudos feministas, vol 13, n. 3, 2005, p. 483-506.

MATOS, Marlise. **Teoria de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências**. Revista Estudos Feministas. V 16, n. 2:333-357, 2008.

PARAÍSO, Marlucy e SANTOS, Lucíola. **Dicionário crítico da educação: Currículo**. *Presença Pedagógica*, v.2, n.7. Belo Horizonte: Dimensão, jan./ fev., 1996.

PARAÍSO, Marlucy. **Contribuições dos Estudos Culturais para o Currículo**. In: *Presença Pedagógica*, v. 10, n. 55, Belo Horizonte: Dimensão, jan/fev, 2004, p. 53-61.

PARAÍSO, Marlucy. **Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades**/Marlucy Alves Paraíso(organizadora)- 1 ed. – Curitiba: Editora CRV, 2010.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema**. São Paulo: Perspectiva: 2010 – (Estudos; 196/ dirigida por J. Guinsburg).

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Patrice Pavis; tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed. – São Paulo: Perspectiva, 2008.

PCI CONCURSOS. Disponível em: <<http://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-de-educacao-basica-arte-artes-see-mg-fcc-2012>>. Acesso em: outubro de 2013.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS/ARTE. Brasília: MEC, 1998. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 23/10/2013.

PESSOA, F. **O Guardador de Rebanhos**. In Poemas de Alberto Caeiro. Lisboa: Ática. 1946 (10ª ed. 1993)

PETERS, M. **Pós- estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 9-46.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o mediterrâneo e o atlântico, uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva: Capes-SP: Fapesp-SP, 2005.

QUALIDADE BRASIL: o seu portal de gestão. **O que é insalubridade**. Disponível em:<http://www.qualidadebrasil.com.br/artigo/seguranca_no_trabalho/o_que_e_insalubridade>. Acesso em: 16 de abril de 2014.

ROSE, Nikolas. **Como se deve fazer a história do Eu?** . In: Educação e Realidade, Porto Alegre, v.26, n. 1, p. 33- 58, 2001a.

SANTANA, Arão SANTANA de. **Trajетórias, Avanços e Desafios do Teatro-Educação no Brasil**. In *Sala Preta*: Revista do departamento de Artes Cênicas/ECA/USP. Nº2 . 2002. P. 247 – 252.

SCHILLER, F. **Sobre a Educação Estética Do Ser Humano Numa Série De Cartas e outros textos**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade. Vol. 20(2), Jul/dez. 1995:71-100.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SUAPESQUISA.COM. **Taylorismo**. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/economia/taylorismo.htm>> Acesso em 20/05/2014.

TELELISTAS.NET. **Lista de Escolas Estaduais de Belo Horizonte**. Disponível em: <<http://www.telelistas.net/locais/mg/belo+horizonte/escolas+publica> >. Acesso em: 03 de agosto de 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**/Alfredo Veiga- Neto. 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **As regras do jogo: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006. (Pedagogia do Teatro)

YAZBEK, André Constantino. **10 lições sobre Foucault**/André Constantino Yazbek. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

YOUNG, Michael. **Currículo e democracia: lições de uma crítica à Nova Sociologia da Educação**. *Educação e Realidade*, (14) 1. 1989, p. 29- 39.

APENDICE A – LISTA DE ESCOLAS ESTADUAIS DE BELO HORIZONTE

Escola Alzira Albuquerque
Rua Professor Cícero Pereira, 69
Salgado Filho - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3312-1388

Escola Dom Cabral
Rua Felicíssimo, 153
Bandeirantes Oeste - Belo Horizonte –
MG - Tel: (31) 3383-2700

Escola estadual Afonso Pena
Avenida João Pinheiro, 450
Centro - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3222-3547

Escola Estadual Alberto Delpino
Rua Conde Santana, 38
Barreiro de Baixo - Belo Horizonte -
MG
Tel: (31) 3384-5079

Escola Estadual Alberto Delpino 1º
Grau
Rua Conde Santana, 38
Barreiro de Baixo - Belo Horizonte -
MG
Tel: (31) 3384-2398

Escola Estadual Amélia Josefina
Keesen
Rua Herculano Pena, 598
Nova Suíça - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3371-7099

Escola Estadual Antônio Clemente
Rua Doutor Benedito Xavier, 1975
Providência - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3445-1495

Escola Estadual Arão Reis
Rua Jaime Salse, 330
Madre Gertrudes - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3386-3415 | 3386-1218

Escola Estadual Ari da França

Avenida Ministro Oliveira Salazar,
1057 Sta Mônica - Belo Horizonte –
MG Tel: (31) 3452-1400

Escola Estadual Artur Joviano
Rua Euclasio, 201
Paraíso - Belo Horizonte - MG
PABX: (31) 3461-0522

Escola Estadual Assis das Chagas
Praça Comunidade, 165
Dom Cabral - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3375-9050

Escola Estadual Augusto de Lima
Avenida Do Contorno, 4947
Funcionários - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3221-3530

Escola Estadual Barão do Rio Branco
Rua Pernambuco, 47
Funcionários - Belo Horizonte - MG
PABX: (31) 3221-3356 / Tel: (31) 3227-
4080

Escola Estadual Barão Macaúbas
Rua David Campista, 42 to
Floresta - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3222-3534

Escola Estadual Benjamin Guimarães
Rua Itapagipe, 622
Concórdia - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3444-4863

Escola Estadual Bernardo Monteiro
Praça Carlos Marques, s/n
Calafate - Belo Horizonte - MG
PABX: (31) 3332-1688 | Tel: (31)
3371-6259

Escola Estadual Bolivar Tinoco Mineiro
Rua Divino Espírito Santo, 40
Ribeiro Abreu - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3434-1094

Escola Estadual Bueno Brandão
Rua Paraíba, 1145
Funcionários - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3261-3544

Escola Estadual Cabana do Pai Tomás
Rua Chácaras, 132
Cabana - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3386-1277

Escola Estadual Caminho da Luz
Rua Cravinas, 537
Esplanada - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3461-1059

Escola Estadual Cândida Cabral
Rua Frei Luiz Souza, 481
João Pinheiro - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3375-1104

Escola Estadual Cândido Portinari
Rua Campina Verde, s/n
Salgado Filho - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3312-0242

Escola Estadual Cândido Portinari 1º
Grau
Rua Campina Verde, 271
Salgado Filho - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3312-1041

Escola Estadual Carlos Campos
Rua Jornalista Osvaldina Nobre, 100
Eymard - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3432-3447

Escola Estadual Carlos Góes
Rua Ernesto Austin, 420
Boa Vista - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3485-7577

Escola Estadual Carmo Giffoni
Rua Do Colar, 85
Itaipú - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3385-5925 | 3385-4381

Escola Estadual Carvalho Brito
Rua Sebastião Afonso Silva, 13
Ana Lúcia - Belo Horizonte - MG

Tel: (31) 3487-9643

Escola Estadual Cecília Meireles
Rua José Santos Lage, 360
Antônio Teixeira Dias - Belo Horizonte
- MG
Tel: (31) 3384-3587

Escola Estadual Cel Vicente Torres
Júnior 1º Grau
Rua Leopoldo Gomes, 1302
Pompéia - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3483-1215

Escola Estadual Celmar Botelho Duarte
Rua Belo Oriente, 845
Providência - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3433-3290

Escola Estadual Celso Machado
Rua Dona Luiza, 491
Milionários - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3383-6466 | 3381-4179

Escola Estadual Cesário Alvim
Rua Rio Grande do Sul, s/n
Centro - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3212-7002 | 3212-7638

Escola Estadual Coronel Juca Pinto
Avenida Bueno Siqueira, 180
Universitário - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3492-2277

Escola Estadual Coronel Vicente Torres
Junior 1ª Grau
Rua Leopoldo Gomes, 1302
Vera Cruz - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3483-1215

Escola Estadual Coronel Vicente Torres
Junior 1ª Grau
Rua Leopoldo Gomes, 1302
Vera Cruz - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3483-1215

Escola Estadual de 1ª e 2º Grau des
Rodrigues Campos
Avenida Sinfrônio Brochado, 355
Barreiro de Baixo - Belo Horizonte -
MG
Tel: (31) 3331-1609

Escola Estadual de 1º Grau Melo Viana
Rua Bom Sucesso, 345
Carlos Prates - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3462-1088

Escola Estadual Deputado Álvaro Salles
Rua Carlos Lacerda, 350
Trevo - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3496-6605

Escola Estadual Deputado Ilacir Pereira
Lima
Rua Conde Santa Marinha, 707
Cachoeirinha - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3421-2016 | 3442-0846

Escola Estadual Deputado Manoel
Costa
Avenida Horácio Terena Guimarães,
495
Céu Azul - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3496-1622 | 3496-1078

Escola Estadual Deputado Renato
Azeredo
Rua Das Indústrias, 690
Novo Eldorado - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3392-3600

Escola Estadual Diogo de Vasconcelos
Rua Professor Luiz Pompeu, 30
Das Indústrias - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3362-5600

Escola Estadual Divina Providência
Rua Professora Ruth Pina, 381
Regina - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3385-4382

Escola Estadual do Bairro Sarandi
Rua Deputado Augusto Gonçalves, 370
Cj Sarandi - Belo Horizonte - MG

Tel: (31) 3476-2817

Escola Estadual Dom Bosco
Avenida Ivaí, 1283
Dom Bosco - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3417-7130

Escola Estadual Dom Cabral 1ª Grau
Rua Felicíssimo, 153
Bandeirantes Oeste - Belo Horizonte -
MG
Tel: (31) 3383-2700

Escola Estadual Dona Argentina Vianna
Castelo Branco
Rua Oriente, 758
Serra - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3227-0899

Escola Estadual Dona Augusta
Gonçalves Nogueira
Rua Engenheiro Copernico Pinto
Coelho, 13
Sto Antônio - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3296-4388

Escola Estadual Donato Werneck de
Freitas
Rua Alcides Souza, 112
1º Maio - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3436-2839

Escola Estadual Doutor Antônio
Augusto Soares Canedo
avenida Capim Branco, 157
Vista Alegre - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3386-1931

Escola Estadual Doutor Euzébio Dias
Bicalho
Avenida Serrana, 75
Serrano - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3476-1277

Escola Estadual Doutor Paulo Diniz
Chagas
Rua Cândido Souza, 80
Gameleira - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3371-6422

Escola Estadual Dr Amaro Neves
Barreto
Avenida Ximango, 280
Flávio Marques Lisboa - Belo
Horizonte - MG
Tel: (31) 3386-47**88**

Escola Estadual Dr Aurino Morais
Rua Domício Gabriel Vasconcelos, 230
Vale do Jatobá - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3387-01**86**

Escola Estadual Dr João Moreira Salles
Rua Ouro, 1945
Serra - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3445-22**15**

Escola Estadual Dr José do Patrocínio
Silva Ponte
Rua Cruzeirenses, 15
Milionários - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3383-68**88**

Escola Estadual Dr Júlio Soares
Rua Olaria, 25
Castanheira - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3461-84**41**

Escola Estadual Dr Simão Tamm Bias
Fortes
Rua Maria Beatriz, 1200
Nova Barroca - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3312-13**99**

Escola Estadual Dri Amaro Neves
Barreto
Avenida Ximango, 280
Flávio M Lisboa - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3386-47**88**

Escola Estadual Dulce Pinto Rodrigues
Rua Dona Cecília, 280
Serra - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3227-48**50**

Escola Estadual Duque de Caxias
Rua Maria Lourdes Oliveira, 85
Santa Helena - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3384-50**22**

Escola Estadual Eliseu Laborne e Vale
Avenida Pandia Calógeras, s/n
Jardim Montanhês - Belo Horizonte -
MG
Tel: (31) 3462-18**82**

Escola Estadual Emília Cerdeira
Praça São Sebastião, 13
Betânia - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3383-43**63**

Escola Estadual Francisco Bicalho
Avenida Olinto Meireles, 2632
Milionários - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3383-68**69**

Escola Estadual Francisco Menezes
Filho
Rua João Antônio Cardoso, 318
Ouro Preto - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3498-25**30**

Escola Estadual Francisco Sales
Rua Dos Guajajaras, 1887
Barro Preto - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3293-84**77**

Escola Estadual General Carlos Luiz
Guedes
Rua Tiradentes, 1153
Piratininga - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3387-92**92**

Escola Estadual Geraldina Soares
Rua Boninas, 517
Esplanada - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3461-17**44**

Escola Estadual Geraldo Jardim
Linhares
Rua Jaime Salse, 278
Madre Gertrudes - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3386-24**85**

Escola Estadual Geraldo Teixeira da Costa

Rua Padre Tiago Almeida, 382
Camargos - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3362-69**37**

Escola Estadual Getúlio Vargas
Rua Guido Leão, 22
Conjunto Habitacional Serra Verde -
Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3455-13**07**

Escola Estadual Governador Milton Campos
Rua Fernandes Tourinho, 1020
Lourdes - Belo Horizonte - MG
PABX: (31) 3223-34**55** | Tel: (31) 3223-89**32** 3223-73**55**

Escola Estadual Guia Lopes
Rua Barão de Camargos, 88
Jardim Inconfidência - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3412-44**00**

Escola Estadual Guimarães Rosa de 1ª Grau
Rua Avelar, 10
Pindorama - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3473-20**77**

Escola Estadual Helena Pena
Rua Genoveva Souza, 691
Sagrada Família - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3482-63**45** | 3482-88**33**

Escola Estadual Henrique Diniz
Rua Tenente Anastácio de Moura, 280
Santa Efigênia - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3481-66**61** | 3463-37**99**

Escola Estadual Hugo Werneck
Rua Doutor Zeferino Mota, 115
Santa Maria - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3388-23**88** | 2513-09**44**

Escola Estadual Instituto Agrônômico
Rua Santo Agostinho, 1535
Inst Agrônômico - Belo Horizonte - MG

Tel: (31) 3467-42**77**

Escola Estadual Isabel da Silva Polck
Rua Nelson Lemos de Carvalho, 198
Palmares - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3426-61**13**

Escola Estadual Jornalista Jorge Paes Sardinha
Rua Francisca Santos Anastasia, 990
Castelo - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3418-17**84**

Escola Estadual José Carlos de Guaraná Menezes
Rua São Tomás Aquino, 754
Santa Rita Cássia - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3282-85**33**

Escola Estadual José de Alencar
Rua Guaxe, 77
Goiânia A - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3436-02**39**

Escola Estadual José Heilbuth Gonçalves
Avenida Dom Pedro I, 527
Santa Branca - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3491-77**01** | 3441-35**63**

Escola Estadual José Izidoro de Miranda
Rua Francelina Alves Miranda, 468
Maria Goretti - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3432-31**58**

Escola Estadual José Mendes Corrêa
Rua Carmelita Prates Silva, 682
Salgado Filho - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3332-25**94**

Escola Estadual Josefina Keesen
Rua Herculano Pena, 598
Nova Suíça - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3371-70**99**

Escola Estadual Júlia Lopes de Almeida
Rua Padre Júlio Maria, 177
Vera Cruz - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3463-7382

Escola Estadual Juscelino Kubitschek
Oliveira
Rua Herci Euclides Ferreira, 229
Paraúna - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3456-2109

Escola Estadual Kubitschek Bairro da
Graça
Rua Juacema, 315
Graça - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3421-2313

Escola Estadual Laice Aguiar
Rua Maria Silveira, 44
N Sra Glória - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3471-3952

Escola Estadual Laudieme Vaz de Melo
Rua Camilo Prates, 238
União - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3486-7333

Escola Estadual Leopoldo de Miranda
Rua Barão de Macaúbas, 449
Sto Antônio - Belo Horizonte - MG
PABX: (31) 3296-3398

Escola Estadual Luiz de Bessa
Rua Asa Branca, 103
Goiânia - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3486-1722

Escola Estadual Madre Carmelita
Rua Antônio Francisco Lisboa, 500
Bandeirantes - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3441-1079

Escola Estadual Maestro Villa Lobos
Rua Ouro Preto, 1144
Santo Agostinho - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3291-4808 | 3335-9662

Escola Estadual Major Delfino de Paula
Ricardo

Avenida José Cleto, 733
Santa Cruz - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3426-3500

Escola Estadual Manoel Soares do
Couto
Rua Walfrido Teixeira Simões, 200
Minas Caixa - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3455-7047

Escola Estadual Manuel Casa Santa
Rua Guilhermino Estevão Nascimento,
150
Palmeiras - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3312-2402

Escola Estadual Marechal Teodoro
Fonseca
Rua Campanário, 495
Santa Inês - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3482-4206

Escola Estadual Maria Carolina Campos
Rua Laranjeiras, 30
Leblon Venda Nova - Belo Horizonte -
MG
Tel: (31) 3456-1967

Escola Estadual Maria Luiza Miranda
Bastos
Rua São José Jacuri, 60
Planalto - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3443-7477

Escola Estadual Mariano de Abreu
Rua Simão Tann, 143
Cachoeirinha - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3442-0564

Escola Estadual Marieta Brochado
Primeiro Grau
Avenida Abílio Machado, 2085
Vila Primavera - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3474-2800

Escola Estadual Maurício Murgel
Avenida Amazonas, 5154
Nova Suissa - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3372-6086

Escola Estadual Melo Viana
Rua Bom Sucesso, 345
Carlos Prates - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3412-80**79**

Escola Estadual Mendes Pimentel
Rua Doresópolis, 325
Fernão Dias - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3486-47**25**

Escola Estadual Minas Gerais
Rua Felipe Santos, 245
Santo Antônio - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3223-89**32**

Escola Estadual Ministro Alfredo de
Vilhena Valadão
Rua Sônia Moraes Angel, 111
Tirol - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3385-37**75**

Escola Estadual Necesio Tavares
Rua Fernão Dias, 7
Alto Vera Cruz - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3483-12**12**

Escola Estadual Nossa Senhora
Aparecida
Rua Paulo Arbex, 25
Jardim América - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3373-84**47**

Escola Estadual Odilon Behrens
Rua Cônego Felício, 84
Dom Cabral - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3332-32**22** | 3371-44**74**

Escola Estadual Olegário Maciel
Avenida Olegário Maciel, 422
Centro - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3201-98**16**

Escola Estadual Olímpia Resende
Pereira
Rua Lindolfo Deodoro, 84
Jardim América - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3373-34**34**

Escola Estadual Olívia Pinto de Castro
Leite
Rua Guacira, 92
Novo Glória - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3473-14**99**

Escola Estadual Padre João Botelho
Rua Maria Lourdes Manso, 81
Das Indústrias - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3383-45**09** / PABX: (31) 3383-
19**08**

Escola Estadual Pe Eustáquio
Rua Cesário Alvim, 927
Pe Eustáquio - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3411-21**70** | 3411-57**48** /
3462-80**50**

Escola Estadual Pe Lebret
Rua São Benedito, 123
Venda Nova - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3457-57**31**

Escola Estadual Pe Matias
Rua Célia Costa, 31
N Sra Glória - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3474-12**58**

Escola Estadual Pedro Américo
Rua São Gotardo, 321
Santa Tereza - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3481-17**95**

Escola Estadual Pero Vaz de Caminha
Rua Pacaja, 200
Cachoeirinha - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3421-20**17**

Escola Estadual Presidente Antônio
Carlos
Rua Passa Tempo, 600
Carmo - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3221-76**55**

Escola Estadual Presidente Dutra
Avenida José Cândido Silveira, 2000
CID Nova - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3486-15**15** | 3466-34**13**

Escola Estadual Primeiro Grau Melo
Viana
Rua Bom Sucesso, 345
Carlos Prates - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3462-10**88**

Escola Estadual Princesa Isabel 1º Grau
Rua Santa Judite, 565
São Francisco - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3428-12**14**

Escola Estadual Prof Adir Andrade
Albano
Rua Doutor Raimundo G Figueiredo, 85
Lagoa - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3456-33**88**

Escola Estadual Prof Alberto Mazoni
Andrade
Rua Tobias Moscoso, 170
Minaslandia - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3433-56**44**

Escola Estadual Prof Alcindo Vieira
Praça Bernardo Veiga, s/n
Cachoeirinha Nova - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3428-16**11**

Escola Estadual Prof Alissom Pereira
Guimarães Polivalente
Rua Economistas, 612
Alípio de Melo - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3471-16**42**

Escola Estadual Prof Amélia de Castro
Monteiro
Rua Santo Agostinho, 1381
Horto - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3461-37**18**

Escola Estadual Prof Antônio José
Ribeiro Filho
Rua Amaraji, 182
São Gabriel - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3493-14**41**

Escola Estadual Prof Benvinda de
Carvalho

Rua Flor Cobras, 100
Jardim Montanhês - Belo Horizonte –
MG. Tel: (31) 3418-10**11**

Escola Estadual Prof Caetano Azeredo
Rua Dos Guajajaras, 1827
Barro Preto - Belo Horizonte - MG
PABX: (31) 3295-49**65**

Escola Estadual Prof Cláudio Brandão
Avenida Senador Levindo Coelho, 250
Cj Hab Vila do Jatobá - Belo Horizonte
- MG
Tel: (31) 3385-71**46** | 3385-66**43**

Escola Estadual Prof Clóvis Salgado
Rua Castanholas, 80
Conjunto Califórnia 1 - Belo Horizonte
- MG
Tel: (31) 3417-21**27** | 3417-12**65**

Escola Estadual Prof Francisco Brant
Rua Antônio Peixoto Guimarães, 165
Caicas - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3464-22**60**

Escola Estadual Prof Guilherme
Azevedo Lage
Rua Marica, 285
São Gabriel - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3493-67**34**/(31) 3493-14**74**

Escola Estadual Prof Inês Geralda de
Oliveira
Rua Maria Martins, 550
Celestino - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3454-26**00**

Escola Estadual Prof José Mesquita de
Carvalho 1º Grau
Rua Iraí, 154
Vila Paris - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3344-16**99**

Escola Estadual Prof Leon Renault
Avenida Amazonas, 5855
Gameleira - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3332-50**97**

Escola Estadual Prof Magalhães
Drumond
Rua Fernando Alves, 260
Nova Cintra - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3312-11**19**

Escola Estadual Prof Maria Auxiliadora
Lanna
Rua Rutilo, 31
Pindorama - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3473-34**82**

Escola Estadual Prof Maria Belmira
Trindade
Rua Clementino Jesus, 99
Flávio M Lisboa - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3336-10**41**

Escola Estadual Prof Maria de Lourdes
de Oliveira
Rua José Isidoro Miranda, 140
Maria Goretti - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3432-27**59**

Escola Estadual Prof Maria do Socorro
Andrade
Rua Alexandre Mathias Alves, 290 B
Nova Cintra - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3312-10**01**

Escola Estadual Prof Maria Muzzi
Gustafarro
Rua Alcides Lins, 502
Venda Nova - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3451-16**63**

Escola Estadual Prof Moraes
Rua Cornélio Cerqueira, 475
Pe Eustáquio - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3411-21**86** | 3411-20**85**

Escola Estadual Prof Nair de Oliveira
Santana
Rua Carlos Schettino, 735
Nova Gameleira - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3386-33**35**

Escola Estadual Prof Pedro Paulo
Penido Rua Ronan Soares, 40
Floramar - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3434-68**10**

Escola Estadual Prof Ricardo de Souza
Cruz
Rua Gonçalo Laço, 120
Santo André - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3411-70**10**

Escola Estadual Professor Affonso
Neves
Rua Guimarães, 900
São Francisco - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3441-28**77**

Escola Estadual Professor Claudio
Brandão

Avenida Senador Levindo Coelho, 250
Vale do Jatobá - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3385-71**46**

Escola Estadual Professor Guilherme de
Azevedo Lage
Rua Marica, 285
São Gabriel - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3493-14**74**

Escola Estadual Professora Maria
Belmira Trindade
Rua Clementino Jesus, 99
Flávio Marques Lisboa - Belo
Horizonte - MG - Tel: (31) 3336-10**41**

Escola Estadual Professora Nair de
Oliveira Santana
Rua Carlos Schettino, 735
Nova Gameleira - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3386-33**35**

Escola Estadual S Bento
Rua Diorita, 112
Prado - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3334-92**81**

Escola Estadual S Rafael
Avenida Augusto Lima, 2109
Barro Preto - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3295-32**21**

Escola Estadual Sagrada Família
Avenida Amália, 258
Nova Vista - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3485-45**13**

Escola Estadual Sagrada Família
Rua Célia Souza, 600
Sagrada Família - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3482-87**41**

Escola Estadual Sandoval de Azevedo
Rua Pouso Alegre, 2382
Santa Tereza - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3461-11**06**

Escola Estadual Sandra Risoleta de
Lima Hauck
Avenida Amazonas, 3110
Prado - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3388-49**43**

Escola Estadual Sandra Risoleta de
Lima Hauck
Rua Sacadura Cabral, 402
Jardinópolis - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3388-49**43**

Escola Estadual Santos Anjos
Rua Catumbi, 421
Caicaras - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3411-72**78**

Escola Estadual Santos Dumont
Rua Alcides Lins, 502
Venda Nova - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3451-47**61**

Escola Estadual Sarah Kubitschek
Ipiranga
Rua José Clemente Pereira, 91
Ipiranga - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3426-29**05** | 3426-32**70**

Escola Estadual Sarah Kubitschek
Itamarati
Rua Anita Blumberg, 61
Santa Terezinha - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3498-31**08**

Escola Estadual Sarah Kubitschek S
Geraldo
Rua Janaitiba, 144
São Geraldo - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3487-13**73**

Escola Estadual Silviano Brandão
Rua Itapecerica, 685
Lagoinha - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3442-33**80** | 3442-58**01**

Escola Estadual Siria Marques da Silva
Rua Inglaterra, 410
Jardim Leblon - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3452-36**00**

Escola Estadual St Afonso
Avenida Bernardo Vasconcelos, 1334
Palmares - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3442-91**11**

Escola Estadual Técnica Industrial Prof
Fontes
Avenida José Cândido Silveira, 2000
Cidade Nova - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3488-66**04**

Escola Estadual Técnico Industrial Prof
Fontes
Avenida José Cândido Silveira, 2000
CID Nova - Belo Horizonte - MG
PABX: (31) 3486-28**29**

Escola Estadual Tibiriçá
Rua Icaraí, 223
Caicaras - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3462-15**24**

Escola Estadual Tito Fulgêncio
Rua Jacui, 2357
Renascença - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3422-33**06**

Escola Estadual Tomás Brandão
Praça Senhor Bom Jesus, 134
Sr Bom Jesus - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3421-7563






Escola Estadual Três Poderes
Avenida Portugal, 4095
Itapoã - Belo Horizonte - MG

Tel: (31) 3441-4067

Escola Estadual Yolanda Martins Silva
Rua Manaus, 348
Santa Efigênia - Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3241-1270

ANEXO A – PROVA ESPECÍFICA PARA PROFESSOR DE ARTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MINAS GERAIS

Na próxima página segue a prova específica de Arte⁵⁹ analisada no item 4.4 desta monografia. Esta prova está sob a organização do Governo do estado de Minas Gerais, Secretaria de estado de planejamento e gestão (SEPLAG), assim como Secretaria de estado de educação (SEE) e foi datada de março de 2012. Com o objetivo que o leitor(a)/ espectador(a) possa compreender o raciocínio que me levou a identificar cinco áreas distintas de conhecimento e, portanto, o número de questões de cada área, eu destaquei a prova em diferentes cores tendo por base a seguinte legenda:

-  Questões sobre o Currículo Oficial de Minas Gerais
-  Questões da área de conhecimento de Artes Visuais
-  Questões da área de conhecimento de Música
-  Questões da área de conhecimento de Teatro
-  Questões sobre as manifestações culturais brasileiras

⁵⁹ Disponível em: < <http://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-de-educacao-basica-arte-artes-see-mg-fcc-2012>>. Acesso em: 04/11/2013.

**GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO - SEPLAG
E SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEE**

PROVA

Conhecimentos Gerais Conhecimentos Específicos

INSTRUÇÕES


- Verifique se este caderno:
- corresponde a sua opção de cargo.
- contém 60 questões, numeradas de 1 a 60.

Caso contrário, reclame ao fiscal da sala um outro caderno.

Não serão aceitas reclamações posteriores.

- Para cada questão existe apenas UMA resposta certa.
- Você deve ler cuidadosamente cada uma das questões e escolher a resposta certa.
- Essa resposta deve ser marcada na FOLHA DE RESPOSTAS que você recebeu.

VOCÊ DEVE

- Procurar, na FOLHADERESPOSTAS, o número da questão que você está respondendo.
- Verificar no caderno de prova qual a letra (A,B,C,D) da resposta que você escolheu.
- Marcar essa letra na FOLHADERESPOSTAS, conforme o exemplo 

ATENÇÃO

- Marque as respostas primeiro a lápis e depois cubra com caneta esferográfica de tinta preta.
- Marque apenas uma letra para cada questão, mais de uma letra assinalada implicará anulação dessa questão.
- Responda a todas as questões.
- Não será permitida qualquer espécie de consulta, nem o uso de máquina calculadora.
- A duração da prova é de 4 horas, para responder a todas as questões e preencher a Folha de Respostas.
- Ao término da prova, devolva este caderno de prova ao aplicador, juntamente com sua Folha de Respostas.
- Proibida a divulgação ou impressão parcial ou total da presente prova. Direitos Reservados.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

21. Segundo a Proposta Curricular de Artes para Ensino Fundamental II, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), é uma das diretrizes norteadoras para o ensino de Arte na escola:

- (A) realizar visitas a exposições de Artes Visuais no intuito de adquirir vivências significativas no ensino de Arte.
- (B) promover o contato dos alunos com manifestações culturais e artísticas.
- (C) disponibilizar espaço para ensaios de dança, peças teatrais e apresentações musicais.
- (D) contratar a apresentação de grupos teatrais, de dança e de música.

22. São objetivos da área de Arte no Ensino Fundamental II da SEE/MG que levam a valorizar e respeitar a diversidade:

- (A) conhecer e saber usar os diferentes procedimentos de arte,
- (B) experimentar, explorar e apreciar todas as possibilidades de linguagens artísticas, valorizando os processos de criação.
- (C) reconhecer valores e capacidades artísticas de indivíduos e de grupos, que relativizem as normas e valores da cultura de cada um.
- (D) identificar, relacionar e compreender a Arte a partir das diferentes exposições e espetáculos.

23. Segundo a Proposta Curricular da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais para o Ensino Médio, os objetivos que dizem respeito a procedimentos de Arte têm como foco

- (A) conhecer e saber utilizar os diferentes procedimentos de Arte, desenvolvendo uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal, relacionando a própria produção com a de outros.
- (B) conhecer a área de abrangência profissional da Arte, considerando as muitas possibilidades de atuação, inerentes a cada uma.
- (C) apreciar a Arte, considerando-a meio de lazer da sociedade e parte de um processo histórico na formação da cidadania.
- (D) reconhecer a Arte como área de processos autênticos e conhecimento autônomo a partir do contexto sociocultural e econômico em que está inserido.

Atenção: Observe atentamente a obra. Depois, responda às questões de números 24 a 28.

Leonardo da Vinci, Mona Lisa, cerca de 1502.
Pintura a óleo sobre madeira. 77cm. x 53 cm.



(Imagem disponível em [www.getty images.com](http://www.gettyimages.com),
Creative (RM) #107713626)

24. A obra está relacionada ao gênero de pintura denominado

- (A) paisagem.
- (B) retrato.
- (C) natureza-morta.
- (D) pintura histórica.

25. A pintura Mona Lisa é uma imagem

- (A) figurativa.
- (B) abstrata.
- (C) conceitual.
- (D) hiper-realista.

26. Leonardo da Vinci, para destacar a figura de Mona Lisa, utilizou

- (A) linhas orgânicas e retas na figura.
 - (B) textura e pinceladas aparentes no rosto.
 - (C) a técnica do esfumato na paisagem de fundo.
 - (D) forte iluminação em sua roupa.
-

27. As obras de arte do período em que foi produzida a pintura Mona Lisa valorizavam o homem como centro do mundo. Esse conceito é denominado

- (A) antropologia.
- (B) antropofagia.
- (C) humanismo.
- (D) antropocentrismo.

28. As produções artísticas contemporâneas à pintura de Leonardo da Vinci, Mona Lisa, são classificadas como

- (A) românticas.
- (B) expressionistas.
- (C) modernistas.
- (D) renascentistas.

Atenção: Para responder as questões de números 29 a 31, considere a Proposta Curricular da SEE/MG.

29. As linguagens artísticas a serem ensinadas são:

- (A) escultura, pintura, performance e instalação.
- (B) artes visuais, dança, música e teatro.
- (C) cenário, audiovisual, cinema e artes plásticas.
- (D) artes plásticas, cinema, dança e teatro.

30. No Ensino Médio devem ser conhecidos e analisados pelos alunos, por meio de pesquisas, observações e análises críticas, os processos

- (A) dos difusores comunicacionais e produtores de obras musicais, teatrais, da dança e das artes visuais.
- (B) de apreciação, de técnicas de criação das produções artísticas de música, artes visuais, dança e teatro.
- (C) dos artistas, das obras, informações sobre os mesmos e da relação com o público apreciador no âmbito da multiculturalidade.
- (D) de produção e divulgação, em diferentes épocas da história, referentes às artes visuais, dança e teatro.

31. No Ensino Médio, devem ser selecionados e organizados conteúdos gerais de Arte que favoreçam a

- (A) compreensão da Arte como cultura, o valor das manifestações artísticas de diferentes contextos históricos e sociais e a aprendizagem da Arte com grau crescente de elaboração e aprofundamento.

- (B) produção constante dos alunos usando as modalidades artísticas tradicionais, como desenho, pintura e escultura a partir de sua apreciação crítica.
- (C) criação de textos críticos a partir da análise de diferentes obras de arte, em épocas diferentes, e a contextualização de obras contemporâneas em relação as obras antigas.
- (D) livre expressão dos alunos nas várias modalidades artísticas, o desenvolvimento da criatividade e a autoestima para fazer, ver, reler e contextualizar a Arte.
-

32. Segundo o conteúdo básico da área de Arte comum para o Ensino Médio de SEE/MG, ensinar Arte significa

- (A) abordar conceitos de arte tradicionais fundamentados em parâmetros da realidade do aluno, desconsiderando o contexto em que está inserido.
- (B) possibilitar que o aluno escreva textos críticos sobre obras de arte nas linguagens da música, artes visuais, dança e teatro.
- (C) permitir a criação de trabalhos de artes visuais, dança, teatro e música a partir de releituras de obras significativas da história da arte.
- (D)** possibilitar experiências e vivências significativas, em apreciação, reflexão e produção artística.
-

33. São obras bidimensionais:

- (A) desenhos, gravuras e esculturas.
- (B) pinturas, vídeos e fotografias.
- (C)** gravuras, desenhos e pinturas.
- (D) fotografias, pinturas e instalações.
-

34. São dois tipos de obras audiovisuais:

- (A) pinturas e vídeos.
- (B)** vídeos e filmes.
- (C) músicas e vídeos.
- (D) instalações e fotografias.
-

35. Uma obra audiovisual é uma produção de arte que articule

- (A)** imagem, som e movimento.
- (B) gesto e ritmo.
- (C) sons e ritmos.
- (D) corpo e espaço.
-

36. São três escultores brasileiros:

- (A) Antonio Francisco Lisboa (Aleijadinho), Almeida Júnior e Alberto da Veiga Guignard.
(B) Tarsila do Amaral, Lasar Segall e Frans Krajcberg.
(C) Antonio Francisco Lisboa (Aleijadinho), Amílcar de Castro e Maria Martins.
(D) Victor Brecheret, Benedito Calixto e Mondrian.
-

37. São instrumentos musicais de sopro:

- (A) oboé, prato e violão.
(B) pianoforte, violoncelo e gaita.
(C) gaita, saxofone e trompete.
(D) xilofone, gaita e flauta.
-

38. As manifestações populares religiosas conhecidas como Via Sacra, que acontecem durante a Semana Santa nas cidades históricas de Minas Gerais, estão identificadas, na história da arte no Brasil, com o período

- (A) Neoclássico.
(B) Barroco.
(C) Moderno.
(D) Gótico.
-

39. São termos específicos da área de teatro e artes cênicas:

- (A) coxia, camarim, cenário e figurino.
(B) pintura, plateia, maquiagem e fantasia.
(C) adereço, sonoridade, iluminação e acervo.
(D) roteiro, roupas, efeitos sonoros e acessórios.
-

40. Instalação é uma obra que

- (A) utiliza uma tela como suporte.
(B) organiza os elementos em um ambiente.
(C) é bidimensional, composta com materiais variados.
(D) articula simultaneamente imagem, som e movimento.
-

41. Uma obra tridimensional é caracterizada por

- (A) largura, altura e profundidade.
(B) som, movimento e duração.
(C) uso de pedra sabão.
(D) utilização de goiva, lixa e ácidos.
-

Atenção: Observe a obra **David**, de Michelangelo, para responder às questões de números 42 a 44 e 47.

**Michelangelo, David, 1501-1504, 5,17m
de altura, escultura em mármore.**



(Imagem disponível em www.gettyimagens.com,
Creative (RF) #82644498)

42. O **David** da obra de Michelangelo representa um herói

- (A) mitológico.
- (B) folclórico.
- (C) ficcional.
- (D) bíblico.**

43. A intenção de Michelangelo ao esculpir **David** era

- (A) utilizar ao máximo o bloco de mármore.
- (B) possibilitar que a estátua fosse vista de longe a olhos nus.
- (C) enaltecer o ato heroico de David.**
- (D) ser reconhecido como um grande artista de sua época.

44. Para fazer suas esculturas, Michelangelo pesquisava diversas áreas do conhecimento. Para esculpir a obra **David** ele estudou

- (A) botânica e história da civilização.
- (B) geologia e educação física.

- (C) filosofia e biologia humana.
 (D) anatomia e cálculos matemáticos de proporção.

Atenção: Observe a imagem abaixo para responder às questões de números 45 a 48.



(Imagem disponível em [www.getty images.com](http://www.gettyimages.com), Creative (RM) #83591332)

45. **Os Doze Profetas**, última obra realizada por Aleijadinho, é comumente relacionada aos períodos

- (A) Barroco e Rococó.
 (B) Neoclássico e Rococó.
 (C) Barroco e Neoclássico.
 (D) Gótico e Barroco.

46. Em **Os Doze Profetas**, o artista faz uso de uma escala próxima à humana para representar os profetas. De acordo com a Bíblia, o profeta é aquele que anuncia a palavra de Deus. Desta forma, imagina-se que a escolha dessa escala está relacionada a uma ênfase

- (A) no aspecto sagrado.
 (B) na condição humana.
 (C) nas roupas e objetos que os caracterizam.
 (D) nas suas características emocionais.

47. A obra **David**, de Michelangelo (apresentada para as questões 42 a 44) e **Os Doze Profetas**, de Aleijadinho, têm formas diferentes de representar o corpo. Em **David**, a beleza do corpo é o que mais se destaca, ao passo que, em **Os Doze Profetas**, destacam-se de forma mais eloquente os adereços e vestimentas de cada um dos profetas. A partir desta análise, está correto afirmar que

- (A) Michelangelo relaciona o divino ao belo, enquanto a obra de Aleijadinho é imbuída de significados simbólicos articulados por meio do uso de adereços e adornos.
 (B) Aleijadinho fez sua obra em pedra sabão, material simples, ao passo que Michelangelo relaciona o divino ao uso de um material nobre (mármore).

(C) **David** é um herói, de acordo com Michelangelo, daí ser representado nu, enquanto **Os Doze Profetas** são apenas homens, por isso estão vestidos.

(D) Michelangelo viveu em um período mais romântico e teocêntrico, se comparado ao contexto em que Aleijadinho viveu e produziu sua arte.

48. Classificam-se as obras **David** de Michelangelo e **Os Doze Profetas** de Aleijadinho, respectivamente, como

(A) gótica e rococó.

(B) fauvista e romântica.

(C) cubista e antiga.

(D) renascentista e barroca.

Atenção: Observe a pintura abaixo para responder às questões de números 49 a 51.

Claude Monet, Barco em Giverny, cerca de 1887

Pintura a óleo sobre tela.



(Imagem disponível em [www.getty images.com](http://www.gettyimages.com), Creative bat19966)

49. Claude Monet é conhecido por suas pinturas com pinceladas curtas e evidentes. Esta é uma característica do movimento artístico conhecido como

(A) Futurismo.

(B) Fauvismo.

(C) Expressionismo.

(D) Impressionismo

50. As pinturas de Claude Monet são caracterizadas

(A) por imagens sem contornos bem definidos das formas e o uso de pinceladas curtas e interrompidas.

(B) pelo gênero natureza-morta produzida ao ar livre em diferentes momentos do dia.

- (C) pelo retrato, buscando a representação fiel do corpo humano.
(D) pelo uso da imaginação e do desenho como procedimento básico para pintar.
-

51. Foram contemporâneos de Claude Monet e participaram do mesmo movimento artístico:

- (A) Van Gogh, Mondrian e Modigliani.
(B) Picasso, Renoir e Gauguin.
(C) Degas, Manet e Sisley.
(D) Paul Klee, Rodin e Seurat.
-

52. Promover momentos de audição e apreciação de peças musicais favorece a percepção de

- (A) ritmos e timbres; formatos dos instrumentos e duração das ondas sonoras.
(B) encadeamentos harmônicos; melodias em diferentes tonalidades e ritmos variados.
(C) ritmos corporais; novas expressões musicais e encadeamento sonoro.
(D) expressões musicais; arranjos melódicos e sensibilidade lógica.
-

53. As manifestações culturais brasileiras como Bumba Meu Boi, Carnaval e Folia de Reis articulam em sua realização diferentes linguagens artísticas, como

- (A) artes plásticas, escultura e dança.
(B) artes do corpo, artes da música e colagem.
(C) pintura, iluminação e cenário.
(D) teatro de rua, música e dança.
-

54. Os instrumentos utilizados comumente nas manifestações culturais populares brasileiras são

- (A) violino, gaita de foles e castanholas.
(B) zabumba, saxofone e rabeca.
(C) violão, flauta e pandeiro.
(D) sanfona, apito e violoncelo.
-

55. Para propiciar aos alunos momentos que favoreçam a expressão musical sem a utilização de instrumentos musicais convencionais, o professor deve promover

- (A) sessões de percussão com bateria.
(B) aulas de técnicas de improvisação com gaita.
(C) experimentação de possibilidades de sons corporais e vocais.
(D) encontros para ouvir peças musicais em DVD.
-

56. No ensino e aprendizagem de Arte são avaliados aspectos

- (A) artísticos, literários, expressivos e lógicos.
 - (B)** procedimentais, atitudinais, comportamentais e factuais.
 - (C) científicos, metodológicos, expressivos e cronológicos.
 - (D) procedimentais, tecnológicos, factuais e metodológicos.
-

57. Ao propor aos seus alunos a realização de um portfólio, o professor está investindo em uma avaliação formativa a partir do

- (A) repertório de memórias do aluno.
 - (B) grau de interesse do aluno no tema proposto.
 - (C) modo de expressão de conceitos ensinados ao aluno.
 - (D)** registro do percurso de aprendizagem do aluno.
-

58. A autoavaliação do aluno promove a

- (A) elevação da autoestima do aluno a partir de seu valor individual.
 - (B)** garantia de que o aluno aprenda de forma autônoma.
 - (C) verificação se tanto o trabalho do professor é de qualidade.
 - (D) promoção da valorização da criatividade nos processos de avaliação pessoal.
-

59. Os testes e questionários para aferição de conceitos e termos técnicos em artes são

- (A)** fundamentais, pois contribuem para a avaliação do domínio do vocabulário próprio e conceitual da Arte.
 - (B) elementares e devem ser complementados por atividades de expressão e criação.
 - (C) dispensáveis, pois a aprendizagem da arte tem um caráter subjetivo.
 - (D) considerados de menor importância em comparação aos testes sobre a produção artística do aluno.
-

60. É fundamental garantir no ensino da Arte momentos de criação artística por meio de poéticas pessoais e/ou coletivas, pois

- (A) a escola precisa promover o acesso às artes plásticas e cênicas, bem como à dança e à música.
- (B) o aluno poderá lançar mão de sua criatividade e subjetividade para a produção de trabalhos conceituais.
- (C) o indivíduo precisa se expressar dentro da coletividade para combater a opressão e a exclusão.
- (D)** o processo criador pessoal é desenvolvido ao mesmo tempo que há troca desse repertório entre os alunos.