

São Cristóvão-SE/Brasil
21 a 23 de setembro de 2011

V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



ISSN 1982-3657

É POSSÍVEL ENSINAR TEATRO NA ESCOLA? SABER, PODER E SUBJETIVAÇÃO NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA ENSINO DE TEATRO

Thiago Ranniery Moreira de Oliveira¹

EIXO TEMÁTICO: Arte, Educação e Contemporaneidade

RESUMO

Este artigo investiga a política curricular para Ensino de Teatro a partir do contexto da reforma educacional brasileira que formulou os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Tomando como base os Estudos Foucaultianos e os Estudos Culturais, argumenta-se que tal política curricular põe em ação toda uma série de dispositivos com a finalidade de se apropriar dos saberes da Pedagogia do Teatro, de discipliná-los e regular as funções do teatro na escola e na cultura. A partir de uma centralidade do conceito de jogo, intenta-se estabelecer as relações entre as estratégias de saber e malhas poder na proposta curricular e os modos de subjetivação por ela engendrados e demandados, os tipos de sujeitos que para os quais o Ensino de Teatro deveria se empenhar em produzir no atual contexto social.

Palavras-chave: política curricular, ensino de teatro, subjetivação.

ABSTRACT

This article investigates the policy curriculum for Teaching Theatre from the context of the Brazilian educational reform that has formulated the National Curriculum Parameters for Art. Building on Foucault's studies and Cultural Studies, it is argued that such a curriculum policy sets in motion a whole series of devices for the purpose of appropriating the knowledge of Pedagogy of the Theatre to discipline them and regulate the functions of the theater in school and culture. From a central concept of the game, it seeks to establish the relationships between the strategies of knowledge and power grids in the proposed curriculum and modes of subjectivity engendered and demanded by it, the kinds of subjects for whom the Teaching Theatre should strive to produce the current social context.

Key-words: curriculum policy, teaching theater, subjectivity.

Desde sua elaboração e instituição, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1º e 2º Ciclos) vêm se constituindo como a maior expressão da reforma desse nível de ensino no Brasil. Com efeito, nos últimos anos da década de 1990 e nesta primeira década dos anos 2000, uma avassaladora onda de reformas invadiu a vida da educação. Inúmeras reformas oficiais em políticas educacionais diversas propuseram

mudanças na organização do sistema escolar, no currículo e no cotidiano das escolas². Foram anos produtivos em reformas oficiais que sugeriram transformações estruturais importantes para a educação brasileira. Na realidade, Reforma Educacional constitui, hoje, um tema em foco, tanto no Brasil como nos demais países da América Latina (DUSSEL, 1998).

No que tange ao Ensino de Artes, o PCN de Artes (BRASIL, 1997a; 1997b) deu a Arte estatuto de área do conhecimento no currículo da escola brasileira por meio de quatro linguagens: artes visuais; dança; música e teatro. Ter destinado o Teatro como uma das linguagens-conteúdos da disciplina de Artes tornou-se uma das mais profundas e significativas políticas educacionais na trajetória do Ensino de Teatro no Brasil que reservou e garantiu nos currículos escolares espaço para o ensino de teatro (SANTANA, 2010; KOUDELA, 2002). Um *curriculum* traduz, aqui, um dado percurso (SILVA, 2000), o que se cursa estudando uma matéria, o modo como percorremos um campo de conhecimento, área que circunscreve determinados saberes. Mas que e como saberes são arranjados e orquestrados nas políticas curriculares para ensino de Teatro quando os PCN, por exemplo, expressam “uma concepção miscigenada de ensino, cujas origens epistemológicas obscuras colocam noções em torno desenvolvimento da percepção, imaginação, sensibilidade, expressão e comunicação” (ZORDAN, 2010, p. 10)?

E, falo, aqui, de reformas mesmo, desta feitas por poucos em nome de muitos, muitas delas em “gabinetes fechados” e que ao se pretenderem representativas não deixam de soar como mais uma “reorganização do poder, uma distribuição de poder que se acompanha de uma repressão crescente” (DELEUZE, 2000, p. 72). Como, então, relações de poder são engendradas no texto curricular oficial para o Ensino de Teatro? Poder, aqui, refere-se menos a uma propriedade e mais um efeito conjunto de posições estratégicas (FOUCAULT, 1988). Que efeitos as disposições de poder de um texto curricular sobre teatro produzem sobre o próprio saber teatral? Que sentidos e significados são aí produzidos sobre fazer teatro? Afinal, “temos que admitir que o poder produz saber; [...] que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1999, p.27).

Trata-se de ler, portanto, o modo como tal política curricular “opera”, *como funciona*, o que faz esse discurso e o que esse discurso “faz” (cf. ROSE, 1996). Explícito, entretanto, que se atribuiu um certo privilégio a questão do como não é no sentido “como se manifesta?”, mas ‘Como se exerce?’ (FOUCAULT, 1995, p. 240). Como uma política curricular para ensino de Teatro costura discursos diversos, advindo dos mais variados territórios, contribuindo tanto para um alargamento dos limites enunciativos em que discursos sobre o

teatro estavam aprisionados como para um aprisionamento dos sentidos enunciativos do teatro em um texto curricular? Em outras palavras, de que modo uma política curricular para ensino teatro não é só uma inocente e bem disposta proposta de inserção de uma modalidade artística nos currículos, mas, está ela mesma intrincada em estratégias de saber e malhas de poder? Como um “disciplinamento interno de saberes” (VARELA, 2010), tão típico das reformas educacionais, põe em ação toda uma série de dispositivos com a finalidade de se apropriar dos saberes, de discipliná-los e por o teatro a serviço de certos interesses?

Afinal, uma reforma curricular é mais bem entendida quando tomada como parte de um processo de regulação social, com estratégias para disciplinar e regulamentar os indivíduos (POPKEWITZ, 1997; 2010). Quando falamos em reformas educacionais falamos do modo qual a liberdade humana é administrada o tempo todo nas escolas, como se governa a alma de criança e adultos (BURBULES, 1998). Ou seja, os textos curriculares têm seus modos de endereçamento que projetam quem eles querem que nos sejamos (ELLSWORTH, 2001), que tipos de sujeitos querem e desejam (CORAZZA, 2001). Trata-se, pois, de se perguntar: que sujeito é maquinado na política curricular para ensino de Teatro? Em última instância, reformas curriculares não são propostas inocentes para simples alocação de um campo de saber, não se constituem em “um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 7), mas concorrem em processos de subjetivação dos escolares ao divulgarem uma série de saberes sobre como devemos ser e nos portar. O argumento, aqui, desenvolvido é, justamente, que as políticas curriculares para ensino de Teatro estão constituídas por um conjunto de estratégias de saber-poder de forma a regular as condutas na/da escola para inserção no mundo social³.

Ainda que consideremos que na prática tem se dado preferência a uma determinada linguagem em detrimento das outras, dependendo da formação do professor de Artes (PENNA, 2001); que muitos professores lerão o texto dos parâmetros com desinteresse ou descrédito ou abandonarão seus volumes em prateleiras, não parece ser possível pensar o ensino de Teatro a despeito das orientações oficiais, quando o texto curricular para ensino de teatro é tomado como a celebração de um luta e de um ganho por parte dos teatro-educadores. Não é possível a simples exaltação, sem uma devida análise de quais são os sentidos e significados instituídos por tais textos ao teatro e ao fazer teatral. Porque um currículo não é algo absorto e inerte, é um “terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação” (SILVA, 1996, p. 190). Para tanto, os contextos de produção dos textos não podem ser compreendidos como fixos e as relações de poder aí

intricados deixam de ser vistas como relações verticalizadas, ainda que as hierarquias permaneçam.

Certamente, existem reinterpretações desses documentos e ações de resistência na prática pedagógica, assim como permanece em evidência o caráter produtivo do conhecimento escolar (LOPES, 1999). Ademais, o espaço galgado pelo Teatro nos currículos ainda pode parecer parco quando comparado a outras disciplinas. Todavia, menosprezar o efeito de poder do currículo oficial sobre o cotidiano das escolas significa desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção saberes (LOPES, 2002). É preciso, assim, considerar a legitimidade de tais propostas, construída tanto a partir da valorização da idéia de mudança nelas embutida (GOODSON, 1999), quanto pela efetiva apropriação que realizam de princípios e idéias curriculares legitimadas no campo da Pedagogia do Teatro⁴. Ou ainda que outros discursos são aí acionados para fazer funcionar e instituir territórios subjetivos para os quais uma reforma curricular é orientada para trabalhar. Por isso, não há como supor que tais propostas sejam utilizadas como se quer, independentemente, dos contextos históricos e das relações de poder nos quais estão envolvidas.

A CENTRALIDADE DO JOGO: ou dispondo regras e jogadores

O jogo tornou-se, sem dúvida, o centro do investimento discursivo da política curricular para ensino de Teatro. No texto curricular, tanto para os 1º e 2º ciclos tanto para 3º e 4º ciclos, o jogo é divulgado e propagado como o dispositivo básico do processo de ensino-aprendizagem em teatro. Contudo, o jogo como elemento central do ensino de teatro já tinha ganhado estatuto acadêmico muito antes a elaboração dos PCN de Arte⁵. Em termos históricos, as diferentes e distintas abordagens sobre Teatro e Educação têm dado ao jogo centralidade pedagógica (COURTNEY, 2003). A essa unidade de trabalho, tem sido mesmo concedido uma espécie de onipresença histórica e estética no palco (CHACRA, 2001). A própria noção do jogo como elemento básico da cultura (HUIZINGA, 2001) aciona um efeito de verdade que torna o jogo um saber instituído nos currículos escolares de Teatro. De fato, a própria noção de jogo já vinha sendo pensada como instrumento da aprendizagem do ator e da construção da encenação teatral. Mas é somente com a “pedagogização” do jogo, no sentido de que passa a ser visto como espaço de formação humana⁶, que foi possível ao jogo sair dos territórios restritos da formação de atores profissionais e adentrar nos espaços propriamente escolares (cf. ICLE, 2002; 2007).

Assim, a afirmação “a dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente” (BRASIL, 1997a, p. 52) pode ser feita e é legitimada como verdade. Ao encontrar ecos mútuos em discursos diversos que dispõem que é através do drama que a criança descobre a vida em si mesma através de tentativas emocionais e físicas (SLADE, 1978). Abordagem, esta, que foi cunhada, no Brasil, de jogo dramático ao dar ao drama centralidade no currículo escolar em torno do qual se estruturariam as demais áreas do conhecimento. O problema que nesse discurso a criança não pode compreender o que está sendo dramatizado; ela não pode ser, portanto, árbitro das “verdades mais profundas” que um drama traz à tona, porque desconhece o mundo sobre qual dramatiza. Papel que é, por sua vez, transferido para uma autoridade, a qual caberá não apenas incitar as dramatizações e interpretá-las, mas também de reconstruir a experiência que o sujeito tem do mundo e de si, controlando, assim, o sujeito. Por ser típico da condição infantil, apenas “cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento no jogo dramatizado oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática” (BRASIL, 1997a, p. 52).

No espaço do jogo, transmitir-se-ia, de tal modo, um certo repertório de modos de experiência de si, no qual a criança deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório. Nesses termos, mesmo a remissão a legitimidade legada por um autêntico reconhecimento da linguagem infantil pelo exercício do drama, deve ser tratada como parte de uma performatização, tanto no sentido linguístico do ato enunciativo como no sentido dramático da encenação. Pois, o jogo torna-se não só um lugar onde se experencia um mundo, mas, especialmente, onde se aprende a ser sujeito deste mundo. A criança deve ser levada a se expor constantemente para tornar controlável e auto-controlável, de forma que se possam moldar suas condutas, “promover o equilíbrio dela com o ambiente” acerca o próprio texto curricular, para que se torne sujeito de certo tipo (cf. ROSE, 2001).

Decerto, “ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora” (BRASIL, 1997a, p. 52). O jogo simbólico infantil é rigorosamente referência a concepção cognitivista de jogo sistematizada dentro do construtivismo pedagógico que mostrou que o símbolo fazia parte das estratégias naturais do sujeito para assimilar a realidade (PIAGET, 1978). Esta concepção repercutiu fortemente na Pedagogia do Teatro no Brasil, a qual teria contribuído decisivamente para a conquista do espaço do jogo dramático infantil e das atividades com a linguagem teatral na educação escolar da criança (JAPIASSU, 2001). De

fato, a psicologia construtivista tem sido incorporada nas reformas curriculares como o grande símbolo da revolução e mudança educacional (POPKEWITZ, 1997; 1998). O problema é que parece ser, somente, quando o jogo é capaz de reconhecer a criança como sujeito a ser governado (cf. BUJES, 2001) que a ele é reconhecido espaço no currículo escolar. Ou seja, quando a jogo dá a ver um eu interior dos sujeitos, que é, por sua vez, é corolário da vontade controle moderna (cf. FOUCAULT, 1999).

A epistemologia genética piagetiana foi incorporada, especialmente, no Brasil ao que se chamou, por aqui, de Sistema de Jogos Teatrais (cf. KOUDELA, 2006). Apesar da noção de drama e jogo simbólico que aparecem somente nos textos curriculares para os 1º e 2º ciclos, tal noção de jogo teatral é colocada em cena, por sua vez, apenas nos PCN – Artes para o 3º e 4º ciclos. Aqui, “o jogo teatral é um jogo de construção em que a consciência do “como se” é gradativamente trabalhada, em direção à articulação de uma linguagem artística — o teatro” (BRASIL, 1997b, p. 88). A noção *jogo de construção*, entretanto, é uma invenção discursiva do próprio texto curricular oficial que opera na negociação com os limites enunciativos dos discursos pedagógicos do ensino de Teatro, dentre eles a formulação de *jogo teatral*. Conceito que foi formulado no contexto americano da revolução cultural da década de 1960 (cf. SPOLIN) e que penetra na educação dramática brasileira no final da década de 1970 (cf. KOUDELA, 2006; PUPO, 1991; 1997).

O Sistema de Jogos Teatrais dá ênfase a uma dimensão improvisacional do fazer teatral e destaca a dimensão intersubjetiva para a apropriação de algumas convenções teatrais (SPOLIN, 2006). O Sistema de Jogos Teatrais permitiu, sobretudo, reivindicar o espaço do teatro como conteúdo relevante em si tanto no âmbito da educação escolar quanto no de ação cultural em oficinas e intervenções cênico-pedagógicas para a formação da criança (JAPIASSU, 2001). O próprio eixo norteador da prática teatral dos PCN-Artes: *produzir, apreciar e contextualizar* (KOUDELA, 2001) parece descender de tal metodologia proposta para o ensino de Teatro que permite aos alunos experimentarem o fazer teatral (quando jogam), apreciarem a linguagem teatral (quando vêem os outros jogando) e contextualizarem os enunciados estéticos (durante a avaliação coletiva). O foco é na dinâmica de um jogo com regras no qual os jogadores são livres para improvisarem dentro de certo espaço circunscrito, em que eles construiriam a própria linguagem artística. Se combinarmos isso com a visão de busca de autonomia pessoal, então, os sujeitos do jogo do teatral não são pessoas “livres”, mas novamente pessoas governáveis (cf. MARSHALL, 2010). Afinal, esse tipo de sujeito flexível que sabe “improvisar” e “construir” a partir de regras inscritas no campo social, esse tipo de pessoa autônoma e capaz de “gerenciar a si mesmo” (cf. ROSE, 2007) é cada vez o

tipo de sujeito desejado e alimentado pelo atual estágio do capitalismo, aquele que Maurizio Lazzarato (2006) chamou de capitalismo cognitivo.

Por isso, ainda que “o jogo de construção não [seja] uma fase da evolução genética, mas sim um instrumento de aprendizagem com o qual a criança opera, promovendo o desenvolvimento da criatividade, em direção à educação estética e praxis artística” (BRASIL, 1997b, p. 88), o texto curricular age dispondo o jogo teatral como evolução do jogo dramático infantil, ao colocá-lo para os 3º e 4º ciclos e o jogo dramático, por sua vez, para os 1º e 2º ciclos. Por certo, um discurso que o trabalho com jogos teatrais visa efetivar a passagem do jogo dramático para realidade objetiva do palco teatral já circulava na Pedagogia do Teatro (KOUDELA, 2006). Por mais que haja tal diferença sobre quais momentos se deve trabalhar com que tipo de jogo, não parece interessar ao texto curricular indicar como trabalhar no sentido de evolução para o jogo teatral. Afinal, o próprio texto já afirmou que não há evolução ou progressão entre os jogos ou fases. Mas quando o foco do texto curricular torna-se a inserção de certos tipos de sujeito demandados por um contexto cultural, isso não se faz sem o pressuposto moderno da evolução da infância em fases genéticas tal como a formulada pelo discurso cognitivista.

Desta forma, o texto curricular costura discursos teóricos diversos e até divergentes, provavelmente na tentativa de atender as diversas pressões que os pesquisadores em teatro e educação exerceram na época de sua constituição (cf. SANTANA, 2000; ZORDAN, 2010). Mas seja de que forma for, traz-se a cena o caráter ambíguo e forjado do conceito de jogo por uma política curricular para Ensino de Teatro. O que não deve ser tratado como negativo em si. Não só tais construções discursivas são produtivas, no sentido de que produzem as realidades que instauram, como desnaturalizam sua suposta homogeneidade, expressam os conflitos, as negociações, as relações de poder, existentes no processo de produção de uma proposta curricular que visa se legitimar ante aos mais diversos sujeitos (comunidade acadêmica, professores, setor público), como trazer para esses sujeitos modos de ser e estar no mundo como os mais adequados a escola do nosso tempo. Um currículo é, assim, sempre um território contestado em torno do qual se travam lutas (SILVA, 2001). Lutas que exigem a apropriação de discursos de formações discursivas distintas (pedagogia do teatro, psicologia, empresarial), pois é impossível um texto curricular regular e governar as condutas dos sujeitos com um discurso coerente e único.

REGULANDO AS FUNÇÕES DO TEATRO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Cabe se perguntar, aqui, quais finalidades educacionais são defendidas para o jogo teatral na proposta curricular para ensino de Teatro quando não faltam expressões abundantes como alcançar “a responsabilidade”, “legitimar seus direitos”, “aprender a ouvir, a acolher e ordenar opiniões”, “respeitar as diferenças” e “organizar a expressão de grupo”. Em outras palavras, a que serve a proposição de colocar o jogo como centro do processo pedagógico de ensino de teatro, quais funções tem sido dadas ao teatro no currículo escolar, que tipos de demandas são dados ao teatro quando este é inserido no currículo escolar. Inquietar-se sobre que teatro é esse quando:

“As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas” (BRASIL, 1997a, p. 57).

“O teatro favorece aos jovens e adultos possibilidades de compartilhar descobertas, idéias, sentimentos, atitudes, ao permitir a observação de diversos pontos de vista, estabelecendo a relação do indivíduo com o coletivo e desenvolvendo a socialização. A experiência do teatro na escola amplia a capacidade de dialogar, a negociação, a tolerância, a convivência com a ambigüidade” (BRASIL, 1997b, p. 88).

O teatro torna-se aquela atividade capaz de promover a inserção de crianças e jovens nas regras do jogo social, de contribuir na formação do cidadão. O discurso sobre o teatro atua não só regulando as condutas sociais dos sujeitos de um currículo, como a própria conduta do teatro. Porque se o cidadão das sociedades liberais demandados pelos PCN é muito mais um colaborador e espectador atento que ajuda a melhorar a performance da maquinaria social, espécie peça fundamental na manutenção do espetáculo democrático (CORAZZA, 2004), o teatro é o palco no qual se aprende a ser este sujeito, é o espaço destinado a fazer tal mediação cultural. O problema é que o conjunto social existente passa a ser dado como algo pronto e acabado sobre o qual o teatro deve trabalhar, sem que se permita ao teatro a possibilidade de questionar a existência de outro modo de vida social. A pergunta que fica é: quando a obsessão de todas as grandes transformações do teatro, mais de que uma preocupação com as técnicas, passaram pela questão de porque fazer teatro, porque, então, fazer teatro na escola?

Que possibilidades são dadas ao ensino de teatro quando cabe a ele desenvolver nos indivíduos as habilidades e competências, tais como “capacidade de dialogar”, “tolerância”, observar “pontos de vista diferentes”, tão necessárias necessários à integração social? Os princípios do teatro no currículo escolar são associados a princípios de controle e regulação social como forma de projetar a formação do sujeito cidadão adequado a convivência social,

uma forma pela qual a subjetividade da criança seria disciplinada em conformidade com as relações sociais. Este tipo de sujeito é aquele individuado, que se auto-regula, conhece a si próprio e ao outro, respeita a necessidade de preservar a sua cultura e dos demais, sabe trabalhar em grupo, tem liberdade para trabalhar e é, ao mesmo tempo, solidário com os demais. Não seria preciso ir muito longe para reconhecer que tais competências estão adequadas ao atual estado do mundo do trabalho contemporâneo (LOPES, 2002). De fato, os currículos de arte têm historicamente através das suas diferentes abordagens servido para fornecer as habilidades exigidas pelo mercado por meio do desenvolvimento de técnicas apropriadas (POPKEWITZ, 1997). Neste caso, o jogo dramático e o jogo teatral, incorporam os interesses através das noções de “potencial nato” dos indivíduos e fornecem um contexto terapêutico que ajuda a superar as patologias encontradas nos indivíduos e impostas pela cultura, personalidade e sociedade.

Mas será mesmo esse o lugar do teatro na cultura, na cultura escolar e no currículo – o de repetir aquilo que já está socialmente instituído? Reside mesmo aí a necessidade do teatro? Quando o teatro em suas formas estabelecidas “não encontra nenhum recurso para responder à necessidade do teatro que a vida coletiva produz de forma tão intensa” (GUÉNOUN, 2004, p. 13), é possível ensinar teatro na escola? É, bem verdade, que tudo que no texto curricular aparece objetivado pode de fato ser vivenciado em uma experiência teatral, mas são efeitos secundários da experiência artística (ANDRÉ, 2009). A atividade teatral pode, entretanto, levar a outras experiências quando não seja repetição do já instituído. O próprio fazer teatral sempre esteve implicado na lógica da transgressão da cultura (COELHO, 2001), na necessidade de libertar a própria existência (GUÉNOUN, 2004). O fato é que toda prática teatral sempre transgrediu, de alguma forma, a matriz de linguagem a qual domina, contrariou regras e categorias consagradas no âmbito da cultura (BERTHOLD, 2004). No texto curricular oficial, o teatro parece se esvanecer ante a uma projeto de pedagogização que interna seus sentidos em uma fria e mórbida unidade de tratamento intensivo. É de se pergunta se o teatro quando entra no currículo deveria mesmo servir para adaptar o indivíduo no convívio social, sem que isso fosse colocado em suspensão, em estado de estranhamento?

O texto curricular oficial de teatro é um espaço muito mais controlado e regulado em torno das funções desse fazer artístico na escola do que se faz pretender. A inserção do teatro nos currículos escolares só parece ser justificável na medida em que ele também é capaz de compor a lógica de regulação social na qual a reforma do currículo oficial esteve implicada (MOREIRA, 1995). Prevalece a restrição do processo educativo à formação para o trabalho e para a inserção social, na linha daquilo que Michael Foucault (2009), chamou de

governamentalidade neoliberal, desconsiderando e desqualificando qualquer relação que o teatro tenha com o processo de formação cultural, capaz de conceber o mundo como possível de ser transformado em direção a práticas artísticas abertas as necessidades que a vida coletiva produz e agencia. Quando os sentidos do teatro nos currículos são encerrados a princípios de inserção social e de atendimento às atuais demandas do mercado do trabalho, parece se extinguir qualquer possibilidade de movimento a outras possibilidades de fazer teatro, portanto, de viver e levar a vida.

O discurso do jogo como elemento básico do teatro, entretanto, contribui para a legitimidade do texto curricular e das funções que ele regula para o teatro na escola por ser construído em associação a discursos legitimados tanto para professores de teatro como para pesquisadores em Pedagogia do Teatro. Impor críticas ao modo como o discurso da política curricular opera parece ser desnecessário quando se incorpora muito do que linhas de pesquisa em Ensino de Teatro apontavam, bem como pela primeira vez, na educação do Brasil, o teatro ter espaço oficial garantido nos currículos escolares. Torna-se, assim, necessário questionar os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes, especialmente o texto oficial de teatro, e a forma pelo qual ele vem regulando as funções do teatro na escola e na cultura e definindo o modo como devemos fazer e ensinar teatro. Não apenas pelo fato de ser uma proposta curricular que se insere nas políticas de conhecimento oficial (MOREIRA, 1996; APPLE, 2008), que visam homogeneidade cultural e controle acentuado da educação, mas também, porque em seus princípios de organização curricular, tão divulgados como representação do novo e do revolucionário no ensino de teatro, permanece uma orientação que desconsidera as políticas de currículo como política cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomar a política curricular de teatro como um discurso regulatório, implicado em lógicas de saber/poder, permite por em destaque, portanto, não só as lutas discursivas entre as diversas tendências acadêmicas sobre o jogo, conceito central da proposta oficial para ensino de teatro, como também dá a ver que tipo de demandas subjetivas, que modos de subjetivação são engendrados e demandados por tais textos. Em outras, palavras a própria política curricular também é pedagógica (SILVA, 2004) na medida em que uma série de saberes são aí agenciados para divulgar uma série de modos pelos quais os escolares devem se portar, o modo pelo qual é possível aprender e fazer teatro na escola, a ser sujeito de um projeto social estabelecido, o modo pelo qual uma política de currículo inventa a cultura sobre a qual devemos viver.

Mesclar discursos distintos para legitimar a construção da proposta, entretanto, não é puro modismo de uma política curricular. Uma operação de enunciação de diversos discursos no texto curricular permite não só que o texto oficial seja aceito pelos mais diferentes especialistas em ensino de teatro, mas garante também o ar de mudança e novidade, especialmente no caso do teatro, por ser a primeira vez que ele adquire estatuto pedagógico no currículo escolar. O que não quer dizer que devemos lutar contra as proposta de ensino de teatro, como se por si só implicassem o desvirtuamento de discursos sobre ensino de teatro supostamente originais, em contradições a serem superadas ou ainda como se fossem a representação de processos de opressão ao fazer teatral. Parece ser mais significativo questionarmos o discurso generalizado de que a política curricular para ensino de teatro superou hierarquias e implicou em relações mais democráticas para o teatro nos currículos. Aqui, não basta denunciar a preferência de linguagens, a carga horária reduzida, por exemplo, mas, sobretudo, questionarmos as diferentes formas de controle engendradas no discurso para ensino de teatro, de controle do teatro e dos indivíduos que o fazem e o praticam. É, novamente, se perguntar: que possibilidades ao teatro são engendradas no currículo escolar? O que pode o teatro no currículo escolar?

NOTAS FINAIS

1. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais; Bolsista de Demanda Social/CAPES; Membro do GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas, FAE/UFMG); tranniery@yahoo.com.br.
2. Além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (*PCNs*), é possível citar o Programa Nacional do Livro Didático (*PNLD*), a implantação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (*Fundef*) e do Fundo Nacional da Educação Básica (*Fundeb*), o Programa de Informatização das Escolas (*Proinfo*), o Sistema de Avaliação da Escola Básica (*Saeb*), a Provinha Brasil, o Programa *TV Escola*, a reformulação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Sem falar dos diferentes projetos e programas de iniciativa dos governos estaduais implementados neste mesmo período.
3. Os trabalhos de André (2008) e Pereira e Sommer (2009) já têm indicado que a política curricular para ensino de Artes impeliu, respectivamente, um processo de normalização a disciplina, bem como tem operado na fabricação de um certo tipo de docente em Artes.
4. Quando se fala em *pedagogia teatral* ou *pedagogia do teatro* está se “referindo a uma reflexão sobre as finalidades, as condições, os métodos e os procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem em teatro” (PUPO, 2006, p. 109).

5. O movimento americano *Discipline Based Art Education*, tomado como a primeira iniciativa na mobilização de inserção da arte nos currículos escolares, sob o comando de Elliot Eisner (1972), recuperando Jonh Dewey, problematizou uma série de questões em torno da Educação e Arte, como reprodução de modelos e função recreativa e ornamental no currículo escolar. O movimento legou a necessidade se pensar o teatro como forma de conhecimento acessível a todo ser humano e, justamente, por isso, a sua inserção nos currículos escolares. Sobre o impacto desse movimento no Brasil, cf. Barbosa (2008); Koudela (2006).
6. A esse respeito, é possível conferir o movimento *Educação através da Arte*, encabeçado por Herbert Read (2001), que a partir da segunda metade do século XX, permitiu ao teatro ser pensado nos currículos escolares, fosse em sua especificidade artística e sua dimensão pedagógica fosse como instrumento didático em metodologias de ensino. Em resumo, o movimento, ao recuperar o humanismo platônico, defendeu a tese que a arte é base de toda a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Carminda Mendes. Escola é lugar de artes? In: **V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**, Belo Horizonte, ABRACE, 2008.

APPLE, M. A política de conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. Flavio; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Artes – 1º e 2º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Artes – 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BURBULES, N. **Reform as the social administration of the child**: globalization of knowledge and power. Texto apresentado no congresso de Educação Comparada. South Africa, 1998.

CHACRA, S. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

COELHO, T. **O que é ação cultural?** São Paulo: Brasiliense, 2001.

CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo?** pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro e pensamento**: as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder. Conversa entre Gilles Deleuze e Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal. 2000, p. 69-78.

DUSSEL, I.; TIRAMONTI, G.; BIRGIN, A. Hacia una cartografia de la reforma curricular. **Revista de Estudios del Curriculum**, Barcelona, v.1, n.2, 1998.

EISNER, E. **Educating Artistic Vision**. New York, Macillan, 1972.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: coisa de cinema, coisa de educação. In: SILVA, T. T. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: vozes, 21^a ed., 1999.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Org.). **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Claret, 2008.

GOODSON, I. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, L. H. (Org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999, p. 109-126.

GUÉNOUN, D. **O Teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva. 2004.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ICLE, G. Da pedagogia do ator à pedagogia do teatro: verdade, urgência e movimento. **O Percevejo**. v.1, n. 2, jul/dez 2002.

_____. Apontamentos para pensar as condições de emergência da pedagogia teatral. **IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas**, Belo Horizonte, ABRACE, 2007a.

JAPIASSU, R. O. **Metodologia do Ensino do Teatro**. Campinas: Papyrus, 2001.

KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. A Nova Proposta do Ensino do Teatro. **Sala Preta** (USP), São Paulo, v. 1, p. 233-239, 2002.

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, v.23, n.80, set. 2002.

_____. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

MOREIRA, A. F. Os Parâmetros Curriculares Nacionais Em Questão. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, 1996, p. 9-22.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, T. T. (org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-38.

PENNA, M. **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise dos parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

PEREIRA, F. L.; SOMMER, L. H. O Discurso dos Pcms-Arte: Uma Análise Foucaultiana sobre a fabricação da docência em Arte. In: **32º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2009.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional**: uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. História do currículo, regulação social e poder. In: In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Reforma Educacional e construtivismo. In: SILVA, T. T. **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

PUPO, M. L. **No reino da desigualdade**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Palavras em jogo**: texto literário e teatro-educação. Tese de Livre Docência. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. Sinais de teatro-escola. **Humanidades**, n 52, nov. 2006, p. 109-115.

READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROSE, N. How should one do the history of the self? In: ROSE, N. (Org.). **Inventing our selves**: psychology, power, and personhood. Cambridge: Cambridge University, 1996.

_____. Inventando nossos eus. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANTANA, Arão Paranaguá. **Trajatória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil**. Disponível em: <<
http://portal.unesco.org/culture/en/files/9212/10814398493Trajet%F3ria_e_avan%E7os_do_teatroeduca%E7%E3o_no_Brasil.pdf/Trajeto%F3ria%2Be%2Bavan%E7os%2Bdo%2Bteatro-educac%E7%E3o%2Bno%2BBrasil.pdf>>. Acesso em maio de 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. O currículo e os novos mapas culturais. In: SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 184-202.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2010.

ZORDAN, P. Percurso em artes visuais: geologia de uma disciplina. **33º Reunião Anual de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**, Caxambu, 2010.