

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE ARTES- IARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

**Prof-Artes**

**THACIO FAGUNDES VISSICCHIO**

**PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE TEATRO: DE QUE AULA DE ARTE  
ESTAMOS FALANDO?**

**UBERLÂNDIA-MG  
2022**

**THACIO FAGUNDES VISSICCHIO**

**PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE TEATRO: DE QUE AULA DE ARTE  
ESTAMOS FALANDO?**

Dissertação apresentada para o Mestrado Profissional em Artes, campus: Universidade Federal de Uberlândia (UFU).  
Linha de pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

Orientador: Prof.º Dr. Wellington Menegaz de Paula

**UBERLÂNDIA- MG  
2022**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

V834 Vissicchio, Thacio Fagundes, 1993-  
2022 Prática docente no ensino de Teatro: de que aula de  
Arte estamos falando? [recurso eletrônico] / Thacio  
Fagundes Vissicchio. - 2022.

Orientador: Wellington Menegaz de Paula.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de  
Uberlândia, Pós-graduação em Artes.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.665>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Artes. I. Paula, Wellington Menegaz de, 1975-,  
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-  
graduação em Artes. III. Título.

CDU: 7

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação PROFARTES  
 Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1V - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-4522 - mprofartes@iarte.ufu.br - www.iarte.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Artes				
Defesa de:	Mestrado Profissional em Artes - PROFART				
Data:	14 de dezembro de 2022	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:30
Matrícula do Discente:	12112MPA018				
Nome do Discente:	Thacio Fagundes Vissicchio				
Título do Trabalho:	PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE TEATRO: DE QUE AULA DE ARTE ESTAMOS FALANDO?				
Área de concentração:	Ensino de Artes				
Linha de pesquisa:	Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Dentro e fora da escola: perspectivas para o ensino do teatro				

Reuniu-se remotamente via Plataforma Teams, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Artes, assim composta: Professores Doutores: Mariene Hundertmarck Perobelli, Luiz Eduardo Rodrigues Gasperin, Flávia Janiaski Vale, Wellington Menegaz de Paula orientador do candidato.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Wellington Menegaz de Paula, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Wellington Menegaz de Paula, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/12/2022, às 13:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariene Hundertmarck Perobelli, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/12/2022, às 13:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Eduardo Rodrigues Gasperin, Usuário Externo**, em 19/12/2022, às 08:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flávia Janiaski Vale, Usuário Externo**, em 22/12/2022, às 10:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4141304** e o código CRC **6508B5CA**.

## AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos é, para mim, um dos momentos mais difíceis. Não por acreditar que ninguém seja merecedor desse sentimento, mas, ao contrário, por eu levar em conta cada apoio, cada palavra de afeto, cada pessoa que conheci que contribuiu para que estivesse nesse lugar em que me encontro. O poeta João Deaderlein (Akapoeta) diz que “Gratidão é o sentimento nos torna menos egoístas”, e, com esse ato de amor, quero agradecer:

A Deus, por estar comigo sempre.

Ao meu orientador, Dr. Wellington Menegaz, pela parceria, paciência, por me desacelerar nos momentos em que era preciso, pelo cuidado e todo aprendizado compartilhado.

Aos meus(minhas) amigos(as): André Kuhn, Ana Paula Galdino, Lindanice Pereira, Aroldo Mira, por sempre me incentivarem a continuar e persistir nas minhas ideias mirabolantes.

Às minhas amigas: Débora Lambreth e Aline Reginato, Lucineide Caballero, pelo suporte e parceira desde o início desse trabalho.

Aos meus colegas professores(as) e à equipe gestora da Escola Estadual São José Operário, por me acolherem e me apoiarem nesse trabalho, me incentivando e colaborando com minha pesquisa.

Aos professores e professoras do Prof-Artes, campus Universidade Federal de Uberlândia, por toda troca de conhecimento, colaboração e incentivo de seguir em frente, mesmo em um momento tão conturbado como foi a pandemia. Em especial aos(às) professores(as): Elsiene Coelho, Roberta Maira de Melo, Rosimeire Gonçalves, Dirce Carvalho, Daniel Costa e Gustavo Araujo.

À Secretária do Programa Dallyana, por toda disposição, atenção e cuidado com as informações e as burocracias necessárias.

Aos meus colegas de mestrado, pelas trocas e vivências. Em especial: Rodrigo Salviano, Osvaldo Araujo e Meirinês Oliveira.

À Mariene Perobelli, pelas contribuições na banca examinadora de qualificação e defesa e Luiz Eduardo Gasperin pelas contribuições na banca de defesa.

À Flávia Janiaski, por ser a professora, a pesquisadora, a profissional mais incrível que já conheci. Obrigado pela parceria, contribuições, por ter me apresentado o Drama e, desde a graduação, me incentivar a ser um profissional melhor.

Aos meus alunos e alunas, por me desafiarem a ser um professor melhor a cada dia.

Ao meu namorado Rafael Elias de Oliveira, por estar ao meu lado e me presentear com sua paciência e disposição, mesmo nas minhas horas de loucura e reclamações. Por acreditar em mim e me ajudar a ser uma pessoa melhor a cada dia.

Aos meus colegas e amigos(as) da Diretoria Regional de Educação de Rondonópolis, por me ajudarem e me apoiarem nesse trabalho desde o início. Em especial à Aline Fernanda e Esther Landvoigt.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa de estudo.

A cada pessoa que me incentivou com palavras, com afeto e com a troca de conhecimento, seja em uma roda de conversa, congresso ou troca de palavras rápida pelo corredor. A todos e todas, meu MUITO OBRIGADO!



---

Quem anda no trilho é trem de ferro. Eu sou água que corre entre as pedras.

**Manoel de Barros**



VISSICCHIO. Thacio Fagundes. Prática docente no ensino de teatro: de que aula de Arte estamos falando? 2022. 104f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Artes- Universidade Federal de Uberlândia. 2022.

### **Resumo**

A presente dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Artes, Prof-Artes, campus Universidade de Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa de abordagem teórico-metodológicas das práticas docentes. O tema central deste trabalho é o ensino de teatro na escola e teve, como objetivo, compreender e introduzir o teatro a partir do Drama como abordagem de ensino, na prática curricular da aula de Arte na Escola Estadual São José Operário, com os(as) estudantes do 8º ano B, do ensino fundamental, anos finais, no município de Rondonópolis, Mato Grosso. A pesquisa procurou responder e refletir sobre as questões: como trabalhar o ensino de teatro através do Drama, partindo dos documentos regulatórios Base Nacional Comum Curricular e Documento de Referência Curricular do Mato Grosso? Esses documentos contribuem para o ensino de teatro nas escolas? Como transformar a sala de aula em um espaço de criação e experimentação teatral sem pensar o teatro como oficina ou algo díspar da escola? Essa investigação teve como metodologia: levantamento bibliográfico sobre as áreas pesquisadas (Pedagogia do Teatro, Políticas Educacionais e o Drama); análise documental sobre Base Nacional Comum Curricular e Documento de Referência Curricular do Mato Grosso; elaboração de um processo de Drama a partir dos documentos supracitados. Como resultado, é apresentado o Drama *Seja gentil*, realizado com os(as) estudantes e as análises e discussões que embasaram essa prática, que perpassaram os documentos normativos e generalizadores, criando possibilidade de resistência do teatro na sala de aula a partir do Drama como abordagem de ensino.

Palavras-Chave: Pedagogia do Teatro; Drama; Educação Básica; BNCC; DRC-MT.

VISSICCHIO. Thacio Fagundes. Teaching practice in theatre education: what art teach are we talking about? 2022. 104f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Artes- Universidade Federal de Uberlândia. 2022.

### **Abstract**

The present dissertation is bound by the Postgraduate Program of Masters in Arts, Prof-Artes, at the Federal University of Uberlândia, in the research line of Theoretical-Methodological approach of teaching practices. The central issue of this paper is the teaching of Theater at school and it aimed to understand and to introduce Theater from Drama as a schooling approach, in the curricular practice of Art class at Escola Estadual São José Operário, with students of 8th grade B, elementary school, final years, in the city of Rondonópolis, Mato Grosso. The research attempts to answer and reflect on the questions: how to develop Theater teaching through Drama based on the regulatory documents Common National Curricular Base and Curricular Reference Document of Mato Grosso? Do the regulatory documents contribute to Theater teaching in schools? How to transform classroom into a space for theatrical creation and experimentation without considering theater as a workshop or something disparate from school. The methodology of this investigation was: bibliographic survey on the researched areas (Theater Pedagogy, Educational Policies and Drama); document analysis on the National Curricular Common Base and Curriculum Reference Document of Mato Grosso; elaboration of a Drama process from the aforementioned documents. As a result, the drama *Be kind*, carried out with the students, is presented. Also, the analyzes and discussions that based this practice, which pervades the normative and generalizing documents, creating the possibility of resistance of theater in the classroom from Drama as an educational approach.

Keywords: Theater Pedagogy; Drama; Basic Education; BNCC; DRC- MT.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1-</b> Capa do livro Extraordinário utilizado como pré-texto para o Drama. ....	25
<b>Figura 2 -</b> Estudantes à procura dos objetos na escola. ....	30
<b>Figura 3-</b> Estudantes à procura dos objetos na escola 2. ....	30
<b>Figura 4 -</b> Visita do Sr. Buzanfa aos estudantes. ....	33
<b>Figura 5-</b> Baú com objetos utilizados para estímulos. ....	35
<b>Figura 6-</b> Exposição dos objetos e levantamentos de dados para formulação da história. ....	35
<b>Figura 7-</b> Bilhete entregue aos estudantes para reunião. ....	38
<b>Figura 8-</b> Capa do documento apresentado para consulta pública e documento em sua versão oficial. ....	47
<b>Figura 9-</b> Capa do documento apresentado para consulta pública na 1ª e 2ª versão ....	47
<b>Figura 10-</b> Quadro I apresentado pela autora, sendo primeira coluna BNCC e a segunda PNC. ....	58
<b>Figura 11-</b> Quadro II apresentado pela autora, sendo primeira coluna BNCC e a segunda PNC. ....	58
<b>Figura 12-</b> Logo do Pod-Drama, apresentada na plataforma digital Spotify. ....	98

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1-</b> Habilidades e objetos de conhecimento DRC-MT .....	68
<b>Tabela 2-</b> Habilidade BNCC versus DRC-MT.....	71
<b>Tabela 3-</b> Habilidades DRC-MT .....	71
<b>Tabela 4-</b> Habilidades designadas para 8º ano, anos finais do fundamental. ....	75

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas.
ANDA	Associação Nacional de Pesquisadores em Dança
ANPAP	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DRC-MT	Documento de Referência Curricular do Mato Grosso
FAEB	Federação de Arte Educadores do Brasil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SIGEDUCA	Sistema Integrado de Gestão Educacional
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 – O DRAMA COMO ABORDAGEM DE ENSINO: SUAS CONCEPÇÕES, DESBRAVAMENTOS E SEU ESPAÇO NA ESCOLA .....</b>	<b>16</b>
1.1 Breve histórico do Drama no Brasil .....	16
1.2 O Drama como abordagem.....	17
1.3 A prática do Drama <i>Seja Gentil</i> .....	23
<b>CAPÍTULO 2- A PRÁTICA DOCENTE EM SALA DE AULA: ENTRE NÓS E AMARRAS.....</b>	<b>40</b>
2.1 Base Nacional Comum Curricular: Base para quem? .....	40
2.1.1 Breve contexto histórico.....	42
2.1.2 Novas terminologias .....	51
2.1.3 Teatro e a BNCC .....	53
2.2 O Documento de Referência Curricular do Mato Grosso .....	63
2.2.1 Caderno dos Anos Finais do fundamental Arte.....	65
2.2.1.1 Unidade temática do Teatro.....	68
2.3 “ <i>A disciplina é de ARTES e não de Teatro</i> ” - Concepções dialéticas sobre o ensino de Teatro em Rondonópolis .....	73
<b>CAPÍTULO 3- CAMINHOS E PEDREGULHOS: RELAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DO PROCESSO.....</b>	<b>78</b>
3.1 A aula de Arte se transformando em Drama .....	81
3.1.1 O sinal da escola tocou, é hora do Drama .....	83
3.2 Pode o <b>Drama</b> na aula de <b>Arte</b> com o professor de <b>Teatro</b> ? .....	87
<b>CONCLUSÕES FINAIS (OU INICIAIS) .....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>

## INTRODUÇÃO

A palavra *Viajante* define todo meu percurso até aqui. Neste momento, escrevo de Mato Grosso, onde estou desde o segundo semestre de 2018, quando fui nomeado servidor efetivo da Secretaria de Estado de Educação, como professor de Arte na cidade de Rondonópolis, lecionando no ensino fundamental, anos finais.

Nascido em Vila Mariana, zona sul de São Paulo, vivido parte da adolescência em São Carlos, interior do estado de São Paulo, chegando a Dourados, Mato Grosso do Sul, onde me graduei em Artes Cênicas e iniciei minha vida profissional na escola. Nesta cidade, pude participar, ao lado de muitos profissionais, de várias lutas para garantir o componente curricular Arte nas escolas, o respeito pelas habilitações específicas de cada profissional e, principalmente, o acesso, a apreciação e o fazer artísticos como direito constitucional de todos.

Ouvi, uma vez, de uma professora pesquisadora, que, ao longo das últimas décadas, nós lutamos para que o teatro – esse que é libertador, sensível, subjetivo – tivesse espaço na escola – essa que se encontra com seu modelo ultrapassado, todo rígido, regado com pensamentos tradicionalistas – agora, para manter o teatro na escola, precisamos mudar essa escola. Essa fala, tão concisa por si só, perpetua-se em meus pensamentos sempre que tento relacionar o teatro e a escola, quando me deparo com as incoerências, paradigmas e dogmas em sua atuação, essa escola que não é nem simples e fácil de entender.

É certo dizer que a relação entre arte e educação é essencial para a formação do ser humano. Essa relação dialógica, que se reflete na construção de um ser pensante, sensível e crítico, é discutida há anos por arte-educadores(as) e tem se ampliado nesta busca constante em encontrar diálogos entre essas duas áreas para a permanência da Arte na escola.

Seguindo por minha viagem, no ano de 2018, fui nomeado em Rondonópolis - Mato Grosso. Ao chegar a este novo estado e atuar nessa nova realidade, percebi um estranhamento e uma problematização com as experiências dos(as) alunos(as) na aula de Arte. Descobri que, antes da minha chegada, meus(minhas) alunos(as) não haviam vivenciado aulas de Arte com docentes habilitados(as) em nenhuma das diferentes modalidades artísticas, tampouco sabiam sobre como seria uma aula de teatro. Em conversas com a coordenação pedagógica e com alguns(algumas) profissionais que estão

há mais tempo na rede, pude entender que, no município de Rondonópolis, havia poucas(os) professoras(es) formadas(os) em uma das modalidades artísticas e que os(as) profissionais que se encontravam atuantes estavam nas escolas de região central. As demais escolas tinham, como regentes, professores(as) com formação de outros componentes, que, em geral, priorizavam o ensino das artes visuais, a prática de polivalência ou aquilo que acreditavam ser uma aula de arte. Soma-se a esta realidade o fato de que, na cidade, há uma escassez de eventos culturais, em especial de teatro, e de espaços físicos destinados ao fazer artístico, como teatros, museus ou galerias, o que limita ainda mais o acesso dos(as) estudantes a práticas artísticas dentro ou fora da escola.

Como professor de teatro, meus planos estão sempre em consonância com a minha habilitação, o que inclui peças teatrais, atividades corporais, jogos, conhecimento de referências como dramaturgos e encenadores, e não artistas visuais, como Leonardo da Vinci, Tarsila do Amaral e Romero Britto. E a questão não é questionar os(as) professores(as) que trabalhavam esses artistas e sim a liberdade de trabalho da minha habilitação específica da área. Recebi vários questionamentos como: “A disciplina é de artes e não de teatro.”; “Você precisa seguir o orientativo pedagógico que fala das quatro linguagens da arte.”; “Essa bagunça dos alunos no pátio não é aula de arte”.

Esses questionamentos – exaustivos na maioria das vezes –, porém provocativos, trouxeram-me a esse lugar da pesquisa e ao objetivo de me aprofundar ainda mais sobre as práticas teatrais no cotidiano escolar, problematizando os documentos regulatórios e como eles se aplicam na prática, com o intuito de entender como a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso – SEDUC-MT compreende o componente curricular Arte dentro das escolas e como essa compreensão atravessa minha prática. Diante disso, embarco em mais uma viagem para obter respostas.

Em 2020, com a pandemia da COVID-19 que assolou o Brasil e o mundo, deixando ainda mais evidente a desigualdade entre as classes sociais, criando para os(as) alunos(as) das escolas públicas um distanciamento na qualidade e no acesso à educação, busco dar continuidade em sanar essas inquietações que me afligiram antes e durante a passagem por essa pandemia que ainda não findou. Criei uma rede de conversas com profissionais de arte do município onde atuo, ingressei como aluno especial no mestrado em educação, na disciplina de *Políticas Públicas Educacionais* no programa de Pós-Graduação do mestrado em educação da Universidade Federal do Mato Grosso e, junto a isso, participei do processo seletivo do mestrado profissional em artes- Prof-Artes, campus da



Universidade Federal de Uberlândia- UFU, Minas Gerais, no qual fui aprovado, iniciando no programa em março de 2021.

Eis que nesse programa encontro um “Navegante”, seu nome é Tom e é assim que ele gosta de ser chamado, mas formalmente ele é conhecido como Wellington Menegaz. Ele que também tem seu olhar voltado para a educação e usa o Drama como abordagem e potência criadora dentro das escolas e na formação de licenciados(as). Com ele, começo a construir essa pesquisa, a fim de ampliar o debate nessa junção entre o teatro e a educação.

Este trabalho surge a partir do tema central - o ensino de teatro na escola -, tendo, como objeto de pesquisa, a aula de teatro no componente curricular Arte, a fim de compreender e introduzir o ensino de teatro a partir do Drama como abordagem de ensino, na prática curricular da aula de Arte na Escola Estadual São José Operário, com os(as) estudantes do 8º ano B, ensino fundamental, anos finais, mediante ao que é apresentado pelos documentos norteadores Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento de Referência Curricular do Mato Grosso (DRC-MT).

Para tanto, inicio essa discussão apresentando o Drama, como abordagem de ensino, e a prática realizada na escola. Após essa contextualização, começo a analisar e discutir os documentos regulatórios que amparam meu trabalho em sala de aula: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular do Mato Grosso (DRC-MT), além de leis e parâmetros que subsidiam a educação, criando caminhos de resistência da modalidade artística Teatro dentro da escola. Como finalização, discuto sobre essa prática dentro da escola e a relação entre ela e os documentos normativos, criando caminhos de resistência do teatro em sala de aula.

A escolha por trabalhar o Drama vem ao encontro de poder utilizar uma abordagem de ensino dentro de sala de aula, expandindo meu repertório, desafiando-me a trilhar novos caminhos para executar o teatro com os(as) estudantes, para além dos jogos teatrais, trazendo o Drama para minhas práticas e contribuindo para sua difusão no estado.

A presente pesquisa tem o intuito de responder as seguintes questões: como trabalhar o ensino de teatro por meio do Drama, partindo dos documentos regulatórios Base Nacional Comum Curricular e Documento de Referência Curricular do Mato Grosso?; esses documentos contribuem para o ensino de teatro nas escolas?; como

transformar a sala de aula em um espaço de criação e experimentação teatral sem pensar o teatro como oficina ou algo díspar da escola?

A opção metodológica escolhida é de cunho qualitativo, de caráter descritivo/exploratório, pois está voltado para atuação prática em sala de aula com todos os seus enfrentamentos diários. Serão abordados, nesse trabalho, conceitos/discussões de teóricos(as) relacionados à Pedagogia do Teatro, a Políticas Educacionais e ao Drama. Para tanto, a dissertação encontra-se organizada em três capítulos que conduzirão cada passo da pesquisa.

É importante destacar que, ao iniciar essa pesquisa, pude perceber que nós, professores(as) da rede, carecemos em reservar tempo para formação continuada, o que nos limita a dialogar e lutar por nossos direitos embasados em leis ou ampliar nosso repertório dentro de sala de aula. Desta forma, essa pesquisa foi pensada para contribuir não somente com minha prática de ensino em sala de aula, mas também para os(as) demais professores(as) da rede de ensino e futuros(as) licenciados(as) de teatro que virão para a educação básica.

Ainda que existam vários programas que aproximam as universidades das escolas, inclusive esse de que faço parte, ainda se tem um distanciamento desmedido com o que se aprende na graduação e o que se vive em sala de aula, principalmente nas cidades afastadas dos grandes centros. Com isso, a presente dissertação é pensada para o(a) leitor(a) da educação básica, para os(as) professores(as) que estão nas escolas, os(as) coordenadores(as) pedagógicos, direção escolar e futuros(as) licenciados(as). Durante a escrita, pensando que a escola é viva e que, muitas vezes, professores(as) precisam ser ágeis, pensar “no aqui e agora” e com pouco tempo para aprofundamentos, formações e deleite de assuntos que o subsidiam neste lugar, procurei trazer a linguagem culta, com discussões objetivas para que os(as) leitores(as) possam acompanhar a linha de raciocínio apresentada, podendo entender, mesmo que de forma breve, o que está sendo discutido, aguçando, em cada um(a), o aprofundamento nos conceitos e assuntos que perpassam a pesquisa por escolha própria. Apresentado essa escolha dialética, a pesquisa está organizada segundo a forma estrutural a seguir:

No capítulo 1, intitulado *O Drama como abordagem de ensino: suas concepções, desbravamentos e seu espaço na escola*, apresento as definições do Drama e sua atuação na educação. Utilizo o livro *Drama como método de ensino* (2006), de Beatriz Ângela Vieira Cabral, para apresentar essa abordagem ao leitor. Também apresento minha prática

de Drama *Seja Gentil*, realizada na Escola Estadual São José Operário, explicitando cada episódio e montagem do processo. Como embasamento teórico, autores(as) que contribuíram para o desenvolvimento, além de Beatriz Cabral, destaco: John Somers (2011), Tharyn Freitas (2012), Diego Medeiros (2015), Flávia Janiaski (2020), , Wellington Menegaz (2020);

No capítulo 2, intitulado *A prática docente em sala de aula: entre nós e amarras*, apresento uma análise documental da BNCC (2018) e do DRC-MT (2018), destacando suas implementações, linha do tempo, novas nomenclaturas e concepções para a educação básica nacional e estadual, dialogando com o contexto político e social vigente, fazendo uma análise crítica dos documentos na tentativa de destacar quais contribuições e/ou retrocessos eles trazem para o ensino do teatro. Discorro sobre a teoria apresentada nos documentos, com suas práticas no contexto escolar, sobre suas influências no planejamento escolar e docente. Autores(as) como Elizabeth Macedo (2014, 2016), José Pacheco (2018), Simone Lais Morais de Lima (2020), além de leis, diretrizes, dossiês e artigos de demais autores(as), no corpo do capítulo, subsidiam essa discussão.

No capítulo 3, intitulado *Caminhos e pedregulhos: relações e distanciamentos do processo*, faço uma análise do processo de Drama realizado na escola (*Seja Gentil*), com o propósito de relacionar a teoria com a prática, discutindo essas relações e distanciamentos entre os documentos do capítulo anterior e a prática na escola. Apresento como foi essa recepção dentro da escola e sua execução que perpassa documentos e dá vozes para a realidade do cotidiano escolar.

Como finalização desta dissertação, trago as *Conclusões finais ou iniciais*, em que discorro sobre conclusões e prelúdios das discussões apresentadas, na busca por responder as perguntas que conduziram essa investigação, abrindo caminhos para possíveis desdobramentos desse momento em diante.

Para além da dissertação, também propus criar um material didático em formato de *podcast*, como proposta pedagógica. Esse material tem, como objetivo, apresentar o Drama *Seja Gentil*, tornando-se um material para que outras pessoas possam conhecer a abordagem do Drama dentro da escola. A escolha por elaborar esse material didático vem para complementar o leque de possibilidades de trabalho para os(as) docentes da rede e futuros(as) licenciados(as), podendo ser referência a novas formas de trabalho em sala de aula na educação básica.

Apertem os cintos, rufam os tambores, pois nossa viagem irá começar.

## **CAPÍTULO 1 – O DRAMA COMO ABORDAGEM DE ENSINO: SUAS CONCEPÇÕES, DESBRAVAMENTOS E SEU ESPAÇO NA ESCOLA**

### **1.1 Breve histórico do Drama no Brasil**

O Drama, como abordagem de ensino, completa seus vinte e sete anos de chegada ao Brasil, pela pesquisadora Beatriz Ângela Vieira Cabral. Ao longo desses anos, pesquisadores e pesquisadoras de vários lugares do Brasil têm utilizado dessa prática artística em seu cotidiano, seja na universidade, seja nas escolas de educação básica.

No ano de 2020, Wellington Menegaz (2020) organizou um dossiê em comemoração aos vinte e cinco anos do Drama no Brasil, intitulado: *Perspectivas do Drama no Brasil*, com autores e autoras de diversos lugares do Brasil, como Amapá, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Santa Catarina, São Paulo, entre outros estados, que investigam o Drama em suas práticas. No artigo introdutório ao dossiê, Menegaz apresenta um dado do seu pós-doutoramento, em que pôde analisar e conhecer diversos trabalhos que fazem parte do processo pedagógico de vários(as) docentes:

Em 2019, no momento de meu pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Teatro, da Universidade do Estado de Santa Catarina, pude entrevistar e analisar o trabalho de docentes que investigam o Drama em suas práticas pedagógicas. A partir do estudo, percebi que essa abordagem faz parte das atividades de algumas graduações em Teatro e Artes Cênicas e na educação básica. Dentre os espaços que o Drama ocupa nas graduações, estão: componentes curriculares – estágios supervisionados e disciplinas que visam estudar abordagens metodológicas voltadas para o ensino do teatro; pesquisas de Trabalhos de Conclusão de Curso ou Iniciação Científica; ações em projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID. Na educação básica, destaco práticas cotidianas de sala de aula realizadas por professoras e professores, e cursos de formação continuada que investigam o Drama enquanto possibilidade de ensino. (MENEGAZ, 2020, p. 369)

Ao longo dos anos, essa prática tem ganhado espaço em vários lugares e contextos diferentes, como apresenta Menegaz, levando a linguagem teatral para dentro das escolas, a partir dessa abordagem de ensino, que visa a um olhar para o processo e não para o produto.

Beatriz Cabral (2006), autora pioneira na abordagem do Drama no Brasil, traz, em seu livro publicado em 2006, essa abordagem que conheceu na Inglaterra, em sua ida para o país ainda em seu doutoramento. Biange – assim conhecida pela comunidade

teatral e os mais chegados – debruçou-se em trazer esse método de ensino para o universo teatral, abrindo possibilidades incontáveis dentro da área de atuação. Flávio Desgranges (2006), ao fazer a apresentação do livro, destaca como o Drama tem sido importante para área da pedagogia teatral, abrindo caminhos para investigação artística e pedagógica:

Até então o Drama, este método de ensino criado em países anglo-saxões, era um pouco ou nada conhecido em nossas instituições educacionais e culturais, sendo, pois, efetivamente introduzido no Brasil por Beatriz Cabral. O que vem enriquecendo sobremaneira o campo da pedagogia do teatro em nosso país, não apenas no material teórico que a autora nos apresenta, que articula de maneira própria o ensino e a aprendizagem de teatro, mas também, e especialmente, nas investigações artísticas e pedagógicas que Biange vem coordenando em Florianópolis. (DESGRANGES, 2006, p.10)

Após as práticas realizadas pela autora e essa expansão ao universo da pedagogia teatral, vários autores e autoras se debruçaram para utilizar o Drama em suas práticas, produzindo monografias, TCCs, artigos, dissertações, teses, com uma vasta contribuição sobre o Drama, entre eles(as), destaque: Heloíse Vidor (2010), Tharyn Freitas (2012), Diego Medeiros (2015), Wellington Menegaz (2016, 2020), Fernando Nascimento (2019), Flávia Janiaski (2020), entre outros(as) pelo Brasil afora.

## 1.2 O Drama como abordagem

Para melhor compreensão do Drama, trago essa abordagem<sup>1</sup> a partir do que Beatriz Ângela Vieira Cabral (2006) publicou como referência inicial para essa prática no Brasil, trazendo para essa discussão seu livro *Drama como método de ensino*, em que são apresentados os eixos centrais do Drama, bem como suas características, convenções e pressupostos metodológicos.

O Drama, como método de ensino ou, como Biange traz, “método de ensino, eixo curricular e/ou tema gerador” (CABRAL, 2006 p. 12), consiste em uma ramificação do teatro, baseando-se, de acordo com a autora, “num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados a um determinado foco de investigação.” (*Ibidem*, p.12)

Nesse sentido, o Drama apresentado por Beatriz Cabral acontece contemplando algumas convenções que caracterizam o processo dramático, utilizando de convenções

---

<sup>1</sup> Na atualidade, pesquisadores de Drama têm adotado a palavra abordagem de ensino ao invés de método de ensino. Entre esses destaque: Menegaz (2020) e Medeiros (2020). Como escolha para a pesquisa, também utilizo a palavra abordagem, com exceção dos lugares que faço referência ao livro de Beatriz Cabral (2006) que em sua escrita ela utiliza a palavra método.

teatrais (figurino, cenário, jogos, improvisos etc.) que dão bases para esse processo. É por isso que o Drama - diferentemente de uma metodologia teatral, como, por exemplo, os jogos teatrais, que possuem uma sistematização detalhada sobre seu processo, com sequência de tarefas e atividades a serem seguidas - assume-se como método/abordagem, que abrange diferentes caminhos e metodologias para chegar ao seu objetivo final.

Para que o processo seja reconhecido como Drama, é necessário seguir o que a autora denomina como características básicas do Drama. Dentre essas estão: contexto e circunstância de ficção; processo; episódio; pré-texto e professor-personagem.

Sobre o contexto de ficção, a autora aborda a imersão para o mundo ficcional, sem a necessidade de se prender ao nosso cotidiano:

Ao fazer teatro/Drama, entramos em uma situação imaginária - **no contexto da ficção**. A aprendizagem decorrente emerge desta situação e do fato de termos de responder a ela, realizar ações e assumir atitudes nem sempre presente em nosso cotidiano. Como consequência, não ficamos restrito ao contexto “real” da sala de aula nem a excursões ocasionais. Nós podemos operar em qualquer contexto. (CABRAL, 2006, p.12. grifo da autora)

No universo ficcional, podemos ser aquilo que quisermos ser, sem juízo de valores, crenças, ou qualquer julgamento. Podemos sair do lugar em que estamos, para um mundo totalmente diferente, criado de forma criativa e onde tudo que fazemos é possível. Porém, a autora deixa evidente que esse contexto precisa ser de conhecimento prévio para os(as) participantes do processo, como forma de sempre conectar o real e o imaginário durante o processo; para tanto, a autora traz que é necessário o convencimento tanto da circunstância, do tema, quanto da ambientação e personagens escolhidos.

Para criação desse contexto ficcional, a autora discorre sobre a importância do conhecimento do grupo sobre determinado assunto, possibilitando um maior aprofundamento sobre o tema/assunto escolhido, de maneira que não gere ações e improvisações rasas, com pouca discussão sobre o que foi feito. Ela traz que, para que essa situação dramática seja convincente, é necessário o engajamento dos(as) participantes. Isso proporcionará a interação entre o contexto da ficção, o contexto social e o contexto da ambientação cênica.

Biange faz uma sutil indicação para que o contexto da ficção decorra de uma seleção que prioriza os seres humanos, suas histórias de vida e suas memórias. Ela enfatiza o êxito em trabalhar memórias no fazer teatral no âmbito escolar, podendo ser algo positivo para o processo.

A razão para a inserção de memórias em processos e produtos teatrais se relaciona com a dimensão do pessoal, tal como aumento de autoestima, interação com os sujeitos afins, construção da identidade; e com a dimensão social, como responsabilidade e respeito para com o espaço urbano, engajamento com questões de preservação, atividades sociais e culturais. (CABRAL, 2006, p.13)

A escolha de trazer histórias de vidas - memórias que podem ser trabalhadas como narrativas artísticas e que possuem enredo, detalhes, localidades, sensações, que muitas vezes estão próximas do nosso real - possibilita o convencimento de todo aquele contexto ficcional construído, que pode ser reconstruído diversas vezes por diversas formas e diversos caminhos.

Sobre o pré-texto, a autora menciona que “o pré-texto é o roteiro, história ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático” (CABRAL, 2006 p. 15); ainda segundo a autora, o pré-texto servirá como o “pano de fundo” do processo, que conduzirá toda parte cênica, capaz de orientar a escolha das atividades e situações exploradas durante o processo. (*Ibid.*, p.15)

Biange traz que a precursora da expressão “pré-texto”, no Drama, foi a autora Cecily O’Neill, que contribui com o estudo acrescentando que “o pré-texto opera em diferentes momentos como uma espécie de <<forma suporte>> para os demais significados a serem explorados” (O’Neill apud. CABRAL, 2006, p.15). Assim, o pré-texto dará o suporte para toda e qualquer escolha de material, ambientação cênica e estímulos apresentados durante o processo. Biange relata que O’Neill introduziu essa expressão para diferenciar o estímulo que trará ao processo um movimento orgânico, e não engessado, em que o foco nem sempre condiz com o que está fazendo. (CABRAL, 2006, p.15)

A autora também considera que o pré-texto, para além de um estímulo, também pode ser utilizado como subsídio de investigação para expandir o que já se foi contado.

O pré-texto é, assim, não apenas um estímulo; sua função é bem mais ampla. Enquanto o estímulo sugere a ideia ou a ação inicial, o pré-texto indica não apenas o que existe anteriormente ao texto (contexto e circunstâncias anteriores), mas também subsidia a investigação posterior, uma vez que introduz elementos para identificar a natureza e os limites do contexto dramático e do papel dos participantes. (CABRAL, 2006, p.16)



O pré-texto irá colaborar como um fio condutor, mas não necessariamente será o início, meio e fim do processo, como uma encenação. A partir das intervenções, dos objetivos e interesses do grupo e do professor/coordenador ou professora/coordenadora que conduzirá o processo, os desdobramentos para além do que está escrito, visto ou falado do pré-texto atravessarão os limites, podendo ir para outro campo ficcional. A autora ainda coloca que “a função do pré-texto, nestas situações, é tornar presente a importância dos fatos passados, para estabelecer a significação dos acontecimentos presentes ou a ligação entre diferentes eventos permitindo estabelecer o sentido da história individual e do grupo.” (CABRAL, p.16 e 17) Ou seja, dar um *start* para que o processo não saia de um vazio.

Sobre o processo, a autora menciona a importância de se levar em conta a dimensão da aprendizagem nesse período. Ela discorre sobre o porquê do Drama não estar pautado em encenar um texto e relaciona o teatro e o Drama.

O Drama, enquanto *processo*, muitas vezes está desvinculado de um texto dramático ou de um script. Entre razões apontadas pelos professores, estão a dificuldade de encontrar o texto adequado às situações que se quer explorar, a necessidade de responder ao interesse imediato do grupo, o número de alunos envolvidos, etc. Quando um texto é utilizado, este passa por adaptações, e em muitos casos sua função é apenas a de um estímulo inicial para a criação coletiva do grupo. É neste contexto que a palavra *Drama* veio a substituir a palavra *teatro*, quando nos referimos ao processo de construção da narrativa dramática em grupo. *Drama* implica, assim, a autoria tanto do texto dramático (escrito ou narrado) quanto do texto teatral (encenado), e se caracteriza pela incorporação de situações e temas emergentes, na medida em que cada episódio vai definir ou delinear o próximo. (CABRAL, 2006, p. 17 e 18)

Desta forma, será a partir do pré-texto escolhido e o objetivo que se pretende alcançar que será conduzido o processo, adaptando para melhor entendimento dos(as) participantes, analisando de um outro ângulo o que está sendo apresentado, levantando questões a partir das falas dos(as) personagens etc. A autora acrescenta que esse desenvolvimento, a partir dos episódios, contribui para essas análises mais detalhadas, não necessitando seguir uma linearidade, admitindo uma variedade de formas, estilos, personagens para engajar o grupo na situação explorada. (*Ibidem*, p.18). Ainda sobre o episódio, Beatriz coloca que cada um será definido de acordo as situações e ações que poderão surgir durante o processo.

Sobre professor-personagem, a autora diz que: “Usando Drama como método de ensino, o professor assume papéis/personagens com o objetivo de interagir com os alunos

em contextos diversos utilizando diferentes códigos linguísticos para desafiar posturas, ações e atitudes.” (CABRAL, 2006, p.19). A expressão, traduzida da convenção inglesa “*teacher-in-role*”, tem a intenção de inserir o(a) professor(a) dentro do processo, de maneira que ele(a) conduza, mas também participe. Esse recurso também corrobora para ter atenção dos(as) participantes para o contexto ficcional e possibilita a inserção de informações e desafios no processo que está em curso.

Biange classifica o papel do professor-personagem por status alto, intermediário e baixo, que correspondem às ações e modos de introdução do personagem na cena.

O(A) professor-personagem (professora-personagem) de status alto terá a função de controlar a cena, bem como de obter o controle da situação ou até mesmo de impedir algumas ações. Os(As) personagens para esse status poderão ser: reis, rainhas, chefe, líder, capitão, etc. Já o(a) professor-personagem (professora-personagem) de status intermediário será aquele(a) que estará no mesmo patamar que os(as) estudantes, capaz até de conduzir a cena ou de deliberar e dividir essa responsabilidade com os(as) demais integrantes do processo, migrando da linha da vertical para a horizontal, em que a responsabilidade sobre executar alguma tarefa e conseguir chegar ao local indicado é de todos(as). Os(As) personagens para esse status poderão ser: secretário(a), assessor(a), membro da comunidade, major, etc. O (A) professor-personagem (professora-personagem) de status baixo é antagônico ao do status alto e fica à disposição do grupo para que eles façam, resolvam e descubram o que se deve fazer. Segundo a autora, “esta estratégia é útil para fins de avaliação, para constatar o grau de familiaridade da turma com o assunto explorado, o tipo de questionamento sobre o assunto, o rumo dos interesses emergentes.” (CABRAL, 2006, p.22) Os (as) personagens para esse status poderão ser uma vítima, um sem-teto, pedinte, aprendiz, necessitado, etc.

Biange evidencia que, ao assumir um(a) personagem, é importante esclarecer para os(as) discentes quando ele é o(a) professor(a) e quando ele é o(a) personagem. Ela apresenta um recurso simples, porém útil sobre a utilização de um acessório como uma ferramenta de troca de personagem, mostrando aos estudantes que, quando estiver com esse acessório, ele(a) é um(a) personagem e, sem ele, é o(a) professor(a).

A autora também destaca sobre os pressupostos metodológicos. Ela enfatiza sobre as *convenções teatrais* dentro do processo dramático, a fim de proporcionar uma aproximação do universo teatral e o objetivo escolhido para ser trabalhado no processo dramático. Ela ainda acrescenta que diferentes convenções irão “ênfatizar diferentes

possibilidades teatrais de tempo, espaço e presença humana.” (*Ibid.*, p.22). Sobre a utilização dessas convenções e o que elas representam para o processo:

As convenções usadas no processo do Drama representam meios de desenvolver a percepção das formas teatrais concomitantemente a compreensão dos conteúdos trabalhados através do teatro - tem assim um importante papel na aprendizagem em seu sentido mais amplo. (CABRAL, 2006, p. 23)

Desta forma, as convenções teatrais podem ser facilitadores do processo, ao serem utilizadas nas ações e atitudes pretendidas, na criação do contexto ficcional e do professor-personagem. No entanto, a autora acrescenta que o desenvolvimento do processo dependerá da “quantidade e qualidade do material introduzido ao grupo” (CABRAL, p. 23), de modo a ser um “processo investigativo” (*Ibid.*, p. 23) acerca da suficiência ou correspondência daquele material em relação ao alcance do objetivo proposto.

Sobre a importância da parceria entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a), a autora destaca que o(a) professor(a) tem o papel de facilitador(a) do processo, de guia ou de participante, não está lá para tomar decisões ou definir algo. Ele(a), necessariamente, precisa jogar com os(as) participantes do processo. Ela aponta, amparada a proposta de Dorothy Heathcote<sup>2</sup>, nove formas diferentes do que ela chama de enquadramento de situações: “Dorothy Heathcote propõe aos professores de teatro nove formas diferentes de enquadramento de uma situação, as quais irão requerer papéis e funções distintas. Alternando entre as formas, professor e alunos exploram posturas, atitudes e linguagens diversas.” (CABRAL, 2006, p.24). Essas funções são: *Participante; Guia; Agente; Autoridade; Relator; Imprensa; Pesquisador; Crítico e Artista*. Cada função pode ser executada por diversos personagens e papéis, e essa categorização corrobora para facilitar ao professor(a) “detectar quais funções, raciocínios e linguagem estão subjacentes ao papel definido.” (*Ibidem*, p.24)

Ainda sobre a questão professor-aluno(professora-aluna), a autora descreve sobre um processo desenvolvido por meio de perguntas-chave. Para esse método, ela cita Cecily O’Neill e Alan Lambert (1982)

---

<sup>2</sup> Dorothy Heathcote foi pioneira em trabalhar o Drama na educação (*Drama in education*) na Inglaterra.

[...] é muito mais fácil pensar sobre peças em termos das perguntas que elas nos fazem, do que sobre o que elas nos contam [...] MacBeth, por exemplo, nos faz perguntas sobre relação de poder e sexualidade, concordância em face do mal e vista grossa para as coisas de que achamos melhor não tomar conhecimento. (O'NEILL, LAMBERT apud. CABRAL 2006, p. 26)

Desse modo, criar um processo a partir de perguntas pode facilitar o entendimento e as possibilidades do processo. Quanto maior a imersão dos(as) participantes no processo, maior é a participação e o interesse deles(as) no processo dramático; para tanto, é necessário entregar o máximo de informação possível para eles(as) sobre aquilo que se está fazendo, além de não poupar recursos na ambientação cênica, nos materiais utilizados e, claro, na atenção em ser voltado e/ou atrativo para o público-alvo trabalhado. Essa “imersão”, como a autora traz e teoriza a respeito, enfatiza as possibilidades do “bom ensino” (GIPPS, 1992 *apud* CABRAL, 2006, p.31), que está relacionado àquilo que ocorre no processo dramático, em que podem ser trabalhados interesses e habilidades da(o) aluna(o), novos conhecimentos e um caminho de atividade interdisciplinar, curricular ou extracurricular. A autora ainda menciona que

Contudo, o conhecimento adquirido durante o envolvimento com o processo do Drama vai além da possibilidade de nomear aprendizagens em áreas previamente determinadas - objetivos específicos (relacionados com conhecimento de conceitos, conteúdos e formas artísticas) interagem com objetivos não específicos (relacionados com o desenvolvimento de atitudes e valores), fazendo que a experiência viva do fazer teatral, do agir e do observar concomitantes, transforme a compreensão ou o entendimento dos participantes em nível estético e artístico. (CABRAL, 2006, p. 31 e 32)

Desse modo, o trabalho vai muito além de uma simples aula ou um simples conteúdo específico, de modo que a expressividade e o fazer artístico abram possibilidades de uma interdisciplinaridade entre as outras áreas curriculares, apresentando, assim, a potência criadora do Drama na educação.

Em seguida, será apresentado o Drama, realizado na Escola Estadual São José Operário, com os alunos do 8º ano B, do fundamental anos finais, no qual o intitulei *Seja Gentil*.

### **1.3 A prática do Drama *Seja Gentil***

Meu primeiro contato com o Drama foi na aula de Metodologias de Pesquisa II, na graduação, entre 2013 e 2014. Minha primeira vivência no Drama aconteceu em 2016, dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, na

Universidade Federal da Grande Dourados. Nesse processo, foi utilizada, como pré-texto, a peça *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues, e, após anos de jogos teatrais de Viola Spolin, fui apresentado a uma nova abordagem do fazer teatral para possível execução em sala de aula.

Após alguns anos de prática na escola, tanto como bolsista ou estagiário, quanto professor regente, eu partilhava dos mesmos questionamentos que Flávia Janiaski (2020) procurou desvendar em sua trajetória:

Na prática diária de uma arte educadora, se apresentam inúmeras dificuldades, além da carga horária e logística, nos deparamos com outros desafios na educação, entre eles destaque: o excessivo número de alunos em sala e a falta de espaço físico adequado; tempo de preparo das atividades reduzido devido à grande carga horária dos professores que, para ter um salário mais digno, assumem o máximo de aulas permitidas; precariedade ou falta de formação continuada; falta de material didático; falta de apoio da direção e demais professores, que por vezes encaram a disciplina de teatro e/ou artes como secundária.

Diante deste quadro, meu primeiro questionamento em relação ao processo de Drama foi saber se seria possível para um docente com carga horária de 40 horas aulas, ou seja, uma média de 14 a 18 turmas diferentes (por vezes em escolas diferentes) construir e desenvolver processos de Drama para suas turmas. (JANIASKI, 2020, p. 438)

Esses questionamentos, apresentados por Janiaski, e as mazelas vivenciadas por educadores(as) do Brasil eram latentes em meus questionamentos e se refletiam em meus planos de aulas elaborados para os(as) estudantes. A autora discorre que, ao longo de sua carreira, executou diversos processos, “às vezes de Drama, às vezes de elementos do Drama, com o intuito de descobrir a aplicabilidade do método de ensino brasileiro.” (JANIASKI, 2020, p. 438)

Formulando meu pensamento a respeito, posso dizer que criar uma rede de apoio dentro da escola é o primeiro pilar para introduzir o Drama na sala de aula. O segundo ponto é a execução em períodos diferentes, uma hora com uma turma, outra hora com outra, criando fôlego entre um processo e outro<sup>3</sup>.

Paralelo a essas reflexões, a partir da prática e experiência em sala de aula, decidi elaborar a prática do Drama, que intitulei como *Seja Gentil*. O processo aconteceu no primeiro bimestre do calendário letivo de 2022, na Escola Estadual São José Operário, no

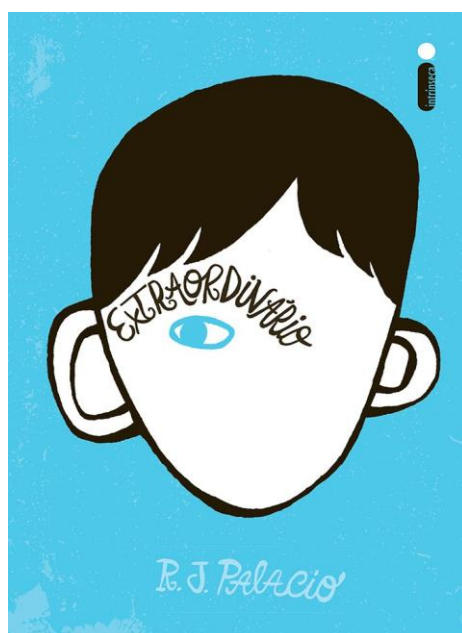
---

<sup>3</sup> Sobre essa e outras reflexões acerca do processo, discorro no capítulo 3.

município de Rondonópolis, Mato Grosso, com estudantes do 8º ano B do ensino fundamental, anos finais.

A escolha do pré-texto e do tema gerador para o processo veio ao encontro de um projeto em que trabalho desde 2017 nas escolas, sobre a prática de *bullying*. O pré-texto utilizado é o livro *Wonder*, de Raquel Jaramillo Palacio, publicado em 2012, traduzido para o Brasil por Rachel Agavino, intitulado *Extraordinário*, publicado em 2013. O livro *best-seller* deu origem ao filme com o mesmo nome em 2017, com a direção de Stephen Chbosky.

**Figura 1-** Capa do livro Extraordinário utilizado como pré-texto para o Drama.



Capa do livro Extraordinário utilizado como pré-texto para o Drama. Disponível em: <https://lelivros.love/book/download-extraordinario-r-j-palacio-em-epub-mobi-e-pdf/>. Acessado em: 15/02/2022

Para execução do processo, foi criada uma parceria com professores(as) de diferentes componentes curriculares da turma, embasada pelo processo formativo que perpassam diferentes habilidades apresentadas em cada área. Essa rede contribuiu para executar o Drama durante uma semana completa, no período de aula. Até o ano de 2021, o componente Arte tinha duas aulas semanais. No ano de 2022, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT) retirou uma hora de aula, ficando apenas uma aula semanal<sup>4</sup>.

Diante dessa perda, tive receio em alongar o primeiro processo de Drama dos(as) alunos(as) para cinco semanas, idealizando o que traz Beatriz Cabral (2006) sobre o

---

<sup>4</sup> Abordarei essa nova política com mais detalhes no capítulo 2.

envolvimento deles no processo. Desta forma, foi conversado com os(as) professores(as) sobre a possibilidade de utilizar o tempo da aula deles(as) para a execução das atividades, fazendo uma troca de turma no período do processo.

O processo teve duração de cinco episódios iniciando na segunda-feira e finalizado na sexta-feira da mesma semana. A seguir, apresentarei cada episódio do Drama executado com os(as) estudantes.

### **Episódio I - Cartas**

Cada aluno(a), após a volta do recreio, encontrou uma carta nominal, que foi deixada entre seus pertences. As cartas entregues tiveram dois assuntos: despedida e agradecimento. A escolha ocorreu de modo aleatório, apenas para criar dois grupos dentro da sala, para atividades futuras. Elas foram feitas manuscritas e, durante o recreio dos(as) estudantes, foram colocadas entre seus pertences.

Para facilitar a entrega das cartas, uma aula antes de iniciar o processo, foi entregue à turma uma fita adesiva branca para que eles(as) colassem na carteira em que estavam e escrevessem seus nomes, isso colaborou para encontrar os pertences dos(as) alunos(as) e entregar a carta nominal.

Carta de agradecimento:

Caro(a) amigo(a) (nome do aluno/a)!

Obrigado! Obrigado por ser gente boa comigo durante todo esse período. Obrigado por nunca me olhar diferente, nunca me julgar por algo de que eu não tenho culpa. Obrigado por se importar com as pessoas e acreditar em um mundo melhor. O mundo precisa de mais pessoas como você! Lembre-se: quando tiver que escolher entre estar certo e ser gentil, escolha ser gentil!

Ass.: Seu amigo <3

Carta de despedida:

Caro(a) amigo(a) (nome do aluno/a)!

Eu sei que esse ano não foi nada fácil para nós. Tivemos muitas mudanças e minha mãe sempre disse que mudanças geram incertezas, e incertezas geram atitudes inimagináveis. Eu sei que não sou perfeito e procuro me amar todos os dias quando me olho no espelho. Não posso mudar como eu sou, será que você pode mudar seu pensamento? Mas não se preocupe, estou indo embora. Se acaso aparecer alguém igual a mim, lembre-se: quando tiver que escolher entre estar certo e ser gentil, escolha ser gentil!

Ass.: Eu :(

Após o retorno do intervalo, os(as) alunos(as) começaram se organizar, pegar seu material para início da aula e encontraram suas respectivas cartas. Foi deixado um tempo para que eles(as) pudessem encontrar e perceber que todos(as) haviam recebido. Isso ajudou a criar uma expectativa e alertá-los(as) para procurarem a sua.

Na sequência, após acharem as cartas, conversaram sobre o conteúdo delas, deixando que eles(as) percebessem a divisão de dois grupos. Para aumentar o suspense, foram feitas perguntas-chave para ampliar o debate e a discussão como: vocês sabem/imaginam quem é o remetente da carta?; o que vocês fizeram?; do que o remetente está falando?; o que será que ele quer dizer com isso?.

Essas perguntas deixaram os(as) alunos(as) ansiosos(as), sem saber o que, de fato, teria acontecido. Eles(as) levantaram várias hipóteses, lembrando professores(as) antigos que não estavam mais na escola, alunos(as) que estavam faltosos(as) e atitudes que eles tiveram no final do ano passado. Uma aluna chegou a se culpar por estar com uma caneta de um colega que não estava frequentando a escola. Eles(as) questionaram a grafia da carta, tentando descobrir quem era o suposto “menino das cartas”<sup>5</sup>

Para finalizar o episódio, apresentei a carta que também havia recebido junto com uma foto de um astronauta. Na carta estava escrito:

Carta do professor.

---

<sup>5</sup> Nesse momento, eles já sabiam que era um menino, pois a carta de agradecimento era denominada como “seu amigo”, trazendo o pronome masculino.



Querido Professor!

Obrigado! Obrigado por ser o melhor professor que eu já tive. Obrigado por ser amigável comigo durante todo esse período. Obrigado por nunca me olhar diferente. Estou indo embora, mas antes, gostaria que você encontrasse alguns pertences que pegaram da minha mochila sem permissão. Um senhor que já conhece bastante a escola, sabe onde estão. Você e mais algumas pessoas poderiam encontrar e guardá-los para mim? Agradeço mais uma vez.

Ass.: O menino que sempre se lembrará de ser gentil.

Então, convidei todos(as) para encontrarem esses objetos, e os(as) estudantes aceitaram por unanimidade. Também me comprometi a tentar encontrar o “tal senhor” que já sabia sobre os objetos, encerrando o episódio que teve duração de 40 minutos.

### **Episódio II- Objetos perdidos**

Nesse episódio, os(as) estudantes iriam à procura dos pertences do menino misterioso. Como eles(as) estavam tendo aulas geminadas de outra professora, entrei na sala por uns instantes apenas para avisá-los que receberiam uma visita. Quando a professora saiu da sala, receberam a visita do senhor que foi mencionado na carta. Seu nome era Sr. Buzanfa, e foi apresentado como antigo inspetor de aluno(a).

Ao entrar na sala como professor personagem, os(as) estudantes tiveram um *start* sobre aquele processo estar relacionado com a prática teatral. Nesse momento, em que eles(as) estavam preocupados em encontrar um “quem”, tivemos uma potencialização do processo em vivenciar essa experiência, reafirmando o que Janiaski traz sobre o esse recurso dentro da sala de aula:

Como o trabalho com a criatividade e imaginação não partem do nada, e sim de alguma estrutura previamente organizada, o Drama funciona como uma base onde serão construídos personagens e cenas que podem levar a um produto. Ao mesmo tempo, esta base deixa espaços para serem preenchidos de acordo com as referências dos participantes, sendo assim, uma estrutura maleável para ativar a imaginação e o fazer teatral.

O professor-personagem se apresenta dentro destes percursos, como ferramenta básica, capaz de abrir um campo fértil de possibilidades, principalmente porque ele é utilizado dentro de um espaço reservado à aula de teatro, à apreensão de conceitos e técnicas de interpretação através da “aproximação dos alunos as particularidades do trabalho do ator, tanto no que diz respeito à representação de personagens no próprio ato pedagógico, quanto aos recursos técnicos utilizados para a composição.”(VIDOR, 2011, p. 80). (JANIASKI, 2020. p.447)

Esse “campo fértil” e essa “representação de personagens” como ato pedagógico, que “ativa a imaginação e o fazer teatral”, apresentado pela autora, levou os(as) estudantes a viverem aquela história.

O senhor Buzanfa se apresentou aos estudantes e contou sobre como conheceu o menino misterioso das cartas, trazendo novas informações para eles(as) e as pistas sobre onde poderiam achar os objetos. O Sr. Buzanfa avisou que não os acompanharia, mas deixaria que o professor tomasse conta deles na escola. Então ele saiu da sala, e segundos mais tarde apareci para acompanhá-los. Em nenhum momento, quis esconder dos(as) alunos(as) que aquele senhor era um personagem caracterizado por mim. A escolha por entrar e sair da sala foi apenas para trazer melhor convencimento ao episódio, pois não estava na sala de aula.

Ao adentrar, questionei sobre o que haviam descoberto e quais eram os próximos passos a seguir. Eles(as) relataram a fala do Sr. Buzanfa e mostraram as pistas que ele havia deixado. Eram três pistas iniciais com cores diferentes, sendo usadas para dividir a sala em três grupos. Antes da saída dos(as) estudantes para a procura dos objetos, orientei os(as) alunos(as) sobre algumas regras, entre elas: não gritar ou atrapalhar a andamento das aulas na escola; não pegar as pistas que não fossem da cor do seu grupo; não dar dicas para os demais grupos sobre as pistas e/ou objetos dos mesmos; e a quantidade de objetos a serem encontrados.

Os objetos escolhidos para serem encontrados eram: tênis, bola, caderno com bilhetes, caixa de presente do Darth Vader, trança de cabelo cortada e controle de vídeo game. Cada grupo teve o total de cinco pistas e dois objetos a serem encontrados. Durante a procura, tivemos o auxílio da coordenadora pedagógica da escola, que ajudou na orientação dos(as) alunos(as).

**Figura 2** - Estudantes à procura dos objetos na escola.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

**Figura 3-** Estudantes à procura dos objetos na escola 2.



Fonte: Acervo pessoal, 2022

Para esconder as pistas e os objetos, escolhi a aula após o intervalo dos(as) estudantes, assim, pude utilizar esse tempo para organizar os objetos e as pistas por diversos lugares da escola, sem a preocupação de outros(as) alunos(as) mexerem. Na aula posterior, fizemos nosso episódio.

Em cada objeto, havia bilhetes com memórias do “menino das cartas”. Orientei aos estudantes que deixassem tudo em um baú deixado na sala de aula. Após todos encontrarem o que lhes cabia, retornamos à sala para socializar o que cada grupo havia recuperado. Como já estava prestes a terminar a aula, foi apresentado rapidamente cada objeto e conversado sobre as dificuldades nessa busca pela escola. Como finalização do episódio, encontrei uma bolinha de papel amassada, que, aberta, revelou o seguinte bilhete, de que fiz a leitura:

**Julian-** *Eu não gosto dele, olha como ele se veste? Como ele anda? É horrível!*

**Maïke-** *kkkkkkk. Ele é patético! Não sairia de casa se fosse ele. Parece um ogro.*

**Julian-** *Nossa, verdade! Quem andar com ele vai pegar uma praga, estará infectado. Kkkkkkk. Se eu fosse como ele, juro por Deus, eu ia colocar um capuz na minha cara todos os dias.*

**Maïke-** *Eu acho que se fosse como ele, eu iria me matar! Kkkkkkkkkkkkkkkkkkkkk*

**Julian-** *Espera para ver o que acontecerá com ele amanhã!*

É importante destacar alguns pontos importantes do segundo episódio: tanto a narrativa do senhor Buzanfa, quanto os objetos e o diálogo apresentado no episódio têm referência ao pré-texto utilizado. O Senhor Buzanfa, no livro, assim como no filme, é o diretor da escola onde acontece a trama. Para esse processo, escolhi que ele ocupasse o *status* intermediário, para interagir juntos aos estudantes.

Os objetos fazem referência a diversos gostos e momentos do personagem principal da história, *August*. O protagonista da história era aficionado por *Star Wars*, tinha uma trança *Padawan*, de que cuidou por anos, adorava jogar vídeo game com seu pai e seu amigo *Jack Will*. Na escola, ele odiava o jogo de queimada e adorava as aulas de Ciências. Ele recebia diversos bilhetes com ofensas e guardava todos em seu armário dentro do caderno.

O último bilhete encontrado nesse episódio faz referência a uma conversa que *August* presencia no filme, em que seu amigo *Jack Will*, *Julian* e outros conversam sobre sua aparência. Em alguns momentos desse episódio, começou a ser levantada, entre

alguns alunos(as), essa referência do filme, de maneira que um comentava com o outro - *Isso não parece ser daquele filme do menino de capacete de astronauta?*

Já era esperado que isso acontecesse. Durante a criação da estrutura do Drama, por várias vezes, fiquei com receio se era necessário ou não trazer o pré-texto à tona ao processo, apresentando, logo de início, que faríamos um processo a partir de tal obra, etc. Porém, diante da escolha pessoal, de leituras e de várias conversas com o meu orientador, optei em deixar que essa aparição do pré-texto viesse naturalmente, para que os(as) estudantes associassem ao filme e/ou livro ou não.

O pré-texto, como já mencionado neste capítulo, serve como um fio condutor do processo. Diego de Medeiros Pereira argumenta, sobre o pré-texto, que “não se trata da reprodução de uma história, mas da criação de situações que tenham relação entre si e que proponham a criação de eventos e vivência de diversos papéis, assim como a reflexão sobre suas ações dentro da ficção.” (MEDEIROS, 2015, p.126) Dessa forma, a estrutura do Drama foi criada a partir de situações que tinham inspirações no pré-texto, sem a reprodução do que já estava criado pela autora.

Paralelo a isso, pensando no contexto ficcional, por se tratar de um pré-texto que já acontecia em uma escola, apenas foi ressignificado para o presente, para o aqui e o agora do local, em que os(as) discentes transitavam entre o ficcional e o real o tempo todo. Sobre essa “liminaridade”, Tharyn Stazak de Freitas argumenta que essa ambientação possibilita novas narrativas, por meio da imaginação de quem participa do Drama:

A experiência de ser parte de uma realidade simulada entrando num ambiente estimulante já é prazerosa em si, independentemente de seu conteúdo - no Drama esta imersão está longe de ser passiva porque possibilita aos participantes a construção de suas próprias narrativas, através da imaginação de pessoas conhecidas na pele de personagens, ajustando a história para satisfazer seus próprios interesses e por fim apropriando-se da descoberta de novas informações e as integrando aos seus próprios sistemas de conhecimento e crença. (FREITAS, 2012, p. 64)

Além de o ambiente ser o responsável por deslocar o participante para uma situação de liminaridade, outros estímulos, em seus diversos graus de materialidade e imaterialidade, também contribuem para o envolvimento. Ter à disposição objetos, figurinos, sonoridades que o desloquem para a situação de ficção, leva os participantes a se sentirem mais envolvidos e estimulados para o jogo - para o *role-play*. (FREITAS, 2012, p. 66 e 67)

**Figura 4** -Visita do Sr. Buzanfa aos estudantes.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

O pré-texto, que já se apresentava em uma escola, e a criação desses estímulos -, que, conforme apresenta Freitas, podem ser elencados em 1) a procura de objetos escondidos em diferentes pontos da escola; 2) objetos fora da realidade cotidiana dos estudantes; e 3) pistas e recados encontrados nos objetos que remetiam a uma realidade paralela ao que era real - possibilitaram, aos estudantes, essa imersão em transitar entre o contexto real e ficcional dentro do Drama proposto.

### **Episódio III- E se...**

Este episódio foi pensado para ser um “episódio investigativo”, para juntar todos os fatos ocorridos até o momento, as informações obtidas, com o objetivo de criar uma hipótese, ou mais, sobre o que poderia ter acontecido com o menino das cartas. No primeiro momento, foram apresentados os objetos encontrados no episódio passado, agora os ressignificando como “pacotes de estímulos” (SOMERS, 2011), com o intuito de auxiliá-los(as) a traçarem essa história.

Criador da teoria “pacotes de estímulos compostos” (*compound stimulus*), John Willian Somer (2011) acredita que um artefato pessoal possa ser uma ferramenta potente para se criarem histórias. A ideia é despertar um envolvimento afetivo com os participantes e com a temática escolhida a partir dos objetos. O uso desse elemento tem como objetivo contribuir para compreender a história, podendo ser diferentes objetos, como apresenta Somer

O estímulo composto inclui diferentes artefatos – objetos, fotografias, cartas e outros documentos, incluídos em um container apropriado. A significância é dada pela justaposição cuidadosa de seu conteúdo – o relacionamento entre eles e o detalhe dos objetos sugere motivação e ação humana. Aqui reside o segredo da criação de um estímulo composto. Os elementos da história que cada artefato representa devem, quando justapostos, criar uma rede de relacionamentos que nem sejam rapidamente compreendidos para evitar que a história torne-se imediatamente óbvia, nem tão distantes um do outro para que as possibilidades narrativas possam emergir e dos grupos e conversar sobre eles, juntar as informações encontradas até o momento, tentando entender a história. (SOMERS 2011, p. 179)

Ressignificando o que foi encontrado – objetos e memórias escritas - em uma potente fonte de estímulos e criando esse “relacionamento” entre o material concreto em mãos e as informações encontradas até o momento, foi possível aguçar a criatividade dos(as) estudantes, para que eles(as) pudessem se aproximar da história, juntar as informações e criar suas narrativas, de acordo com o que foi apresentado.

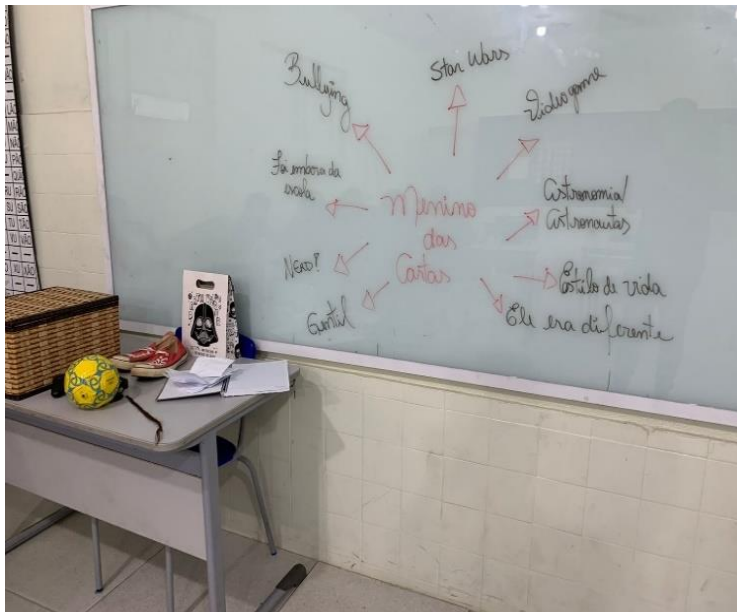


**Figura 5-** Baú com objetos utilizados para estímulos.



Fonte: Acervo Pessoal, 2022.

**Figura 6-** Exposição dos objetos e levantamentos de dados para formulação da história.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.



Apresentados os objetos, criamos um quadro de informações sobre o suposto “menino das cartas” (figura 06). Para criação da narrativa, coloquei, para os(as) estudantes, que eles(as) seriam investigadores nesse episódio e que precisaríamos juntar o máximo de informações possíveis para entender o que estava acontecendo. A ideia era que todos(as) participassem na construção dessa história, que foi escrita no quadro por tópicos.

Após esse processo, os alunos se organizaram, novamente, nos dois grupos segundo a divisão das cartas do primeiro episódio. A ideia era que eles(as) escrevessem suas narrativas à luz das informações que tínhamos, sendo comparados entre os grupos o que havia em comum e o que cada grupo poderia contribuir de forma diferente para a criação de uma única história.

A criação desta narrativa era importante para o episódio seguinte, de modo que, quanto mais detalhes e evidências tivesse a história, melhor seria para organizar o próximo episódio. Para finalizar, convidei a diretora da escola para participar do processo, levando até a sala de aula um caderno que havia sido deixado no chão em frente à porta da turma. As(os) estudantes ficaram surpresos(as), pois não recebiam a visita da diretora da escola com frequência. Quando peguei o caderno, apresentei a capa para eles com a escrita: “Diário do Sr. Buzanfa”.

Ao receberem o diário, todos ficaram curiosos(as), porém um aluno argumentou que não era legal mexer nos diários das pessoas. A partir dessa fala, comecei a criar um suspense com os(as) estudantes, em abrir o diário ou não. Começamos a conversar se era viável abrir o diário, quem era a favor ou contra abrir, chegando a ter votação com direito a argumentos favoráveis e contrários. Esse “jogo” de não estar claro o que poderá acontecer em cada episódio é o que torna o Drama vivo, em que se esboça o pré-roteiro do que irá acontecer, mas os(as) participantes têm total autonomia para modificar o que foi pensado. Para esse episódio, tinha esboçado que mostraria o diário a eles(as), e por pouco isso não se modificou.

Após a votação ter sido a favor de se abrir o diário, comecei a folheá-lo, mostrando-lhes várias escritas, mensagens, relatos, até chegar a uma página em que estava escrito: “O menino Augusto”. Neste momento, fechei o diário e encerrei o episódio dizendo que iria ler apenas no dia seguinte. Os(as) alunos(as) ficaram eufóricos, e esse

processo de suspense, acrescido de tensão, é extremamente importante para o envolvimento dos estudantes no Drama.

#### **Episódio IV- Seja gentil**

No quarto episódio, os(as) alunos(as) tiveram acesso ao relato do Sr. Buzanfa sobre o menino Augusto. Nesse relato, foi apresentado um compêndio de tudo que aconteceu na escola com ele, sobre seus amigos, sobre ter sofrido *bullying*, até sua saída da escola. O relato estava em consonância com aquilo que os(as) alunos(as) apresentaram no episódio anterior, por isso a importância dos detalhes da narrativa criada naquele episódio.

Nesse relato, também havia informações importantes, com o intuito de apresentar exemplos para os(as) estudantes compreenderem fatos que acontecem no dia a dia, que parecem simples, mas que podem causar grandes problemas emocionais na pessoa. Após a leitura, pude perceber parte da sala comovida com a história. Foi questionado à turma se alguns(algumas) deles(as) já haviam se deparado com alguma situação entre as apresentadas no relato, e a resposta foi unânime: todos(as) já haviam sofrido algum tipo de *bullying* na escola. Após essa conversa, a turma foi convidada para externar essas ações no corpo através de imagens congeladas.

Pedi para que seis voluntários(as) pudessem iniciar o jogo, e, sem hesitar, foram para fora da sala de aula, para receberem as orientações. O jogo consistia em ter um grupo na função de apresentar, em cenas congeladas, práticas de *bullying* no cotidiano escolar, enquanto os demais alunos precisariam argumentar sobre aquilo que estavam vendo.

A participação dos(as) discentes foi surpreendente. Sem precisar apontar ou pedir para que eles(as) participassem, todos(as) participaram pelo menos uma vez. Criando diversas cenas com temas relacionados aos cotidianos deles(as), como: o uso de aparelho dental, uso de óculos, preconceito racial, tipos de cabelos, sardas, entre outras ações sofridas por eles(as) alguma vez na escola. Conforme as cenas eram executadas, outras narrativas surgiam, criando um momento de desabafo acerca de situações que muitos não imaginavam que um colega poderia ter passado e sofrido. Foram relatados comentários sobre alguém ser magra demais, gordo demais, ter boca grande, roupas feias, entre outras ofensas apresentadas.

Ao final do episódio, foi entregue a eles(as) uma convocação para uma reunião extraordinária que aconteceria no dia seguinte. Expliquei que, atrás de cada bilhete, haveria um(a) personagem que eles(as) teriam que representar/criar na reunião, podendo ser: aluno(a); professor(a) e componente (ex.: Professor(a) de matemática); pai/mãe/responsável. Por conta do tempo, orientei que eles(as) poderiam se organizar em trazer um objeto ou acessório que representasse seu personagem e/ou um figurino de fácil vestimenta, para participar do próximo episódio.

**Figura 7-** Bilhete entregue aos estudantes para reunião.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

### **Episódio V- Não julgue um menino pela cara**

No quinto e último episódio, os(as) discentes participaram da reunião extraordinária da turma. Nesta reunião, estavam presentes pais, mães e/ou responsáveis, discentes e professores(as), com o foco principal de criar ações contra a prática de *bullying* na escola. Os(as) personagens, interpretados(as) pelos(as) alunos(as), iriam discutir sobre o caso de *bullying* com o ex-aluno Augusto e outros possíveis casos que acontecem na escola. Dirigida pelo coordenador da escola - personagem apresentado por mim -, essa reunião teve, como foco, ouvi-los(as), inclusive alguns pais, mães, professores e alunos sobre essa prática e elencar ações e medidas que poderiam ser tomadas para que esse caso não voltasse a acontecer dentro da escola.

Para iniciar essa reunião, foi pedido para que eles(as) organizassem uma roda com as carteiras e tomassem em mãos os seus objetos/acessórios. Os(as) estudantes que

trouxeram figurino já haviam se vestido quando cheguei à sala. Após a organização, foi feito um exercício de respiração para trazer a atenção dos(as) estudantes e, a seguir, foi acordado que, quando terminasse a contagem de três segundos, iniciáramos com os(as) personagens.

A contagem foi feita, e iniciamos a reunião. O coordenador pediu para que cada um(a) se apresentasse, falando de qual segmento seria, e, logo depois, começamos a discussão sobre o motivo da reunião, tentando elaborar ações para solucionar o problema de *bullying* na escola. As discussões tiveram vários momentos, com discussões sobre assuntos desde o uso de recursos, como câmeras de segurança, a punições para praticantes dessa prática, entre outros. A cada ação apresentada, os(as) personagens argumentavam sobre elas, apontando lados positivos e negativos de cada uma. Ao final, chegamos a duas ações para serem realizadas: elaborar um projeto para os(as) alunos(as) que praticam o *bullying* na escola, para que eles pesquisassem e externassem as problemáticas causadas por essa prática; e a criação de uma rede de apoio aos estudantes que sofrem dessa prática dentro da escola.

Ao finalizar a reunião, agradei a presença de todos, abaixando a cabeça como encerramento, agradecimento e para finalizar o episódio e o processo, que foi aplaudido por todos(as).

A seguir, falarei sobre documentos norteadores, que ampararam minha prática, e, no capítulo três, retomo à discussão e análise do Drama realizado.

## **CAPÍTULO 2- A PRÁTICA DOCENTE EM SALA DE AULA: ENTRE NÓS E AMARRAS**

*O que tem no chão da escola que tanto atrai (no desejo de controle) como incomoda? (MACEDO, 2015, p.903)*

Como professor da educação básica, meus planejamentos necessitam estar embasados tanto pela BNCC, quanto pelo DRC-MT. Falar desses documentos, assim como contestá-los, faz-se necessário para criar meios de diálogos e resistência na intenção de melhorias e novos olhares sobre esses que normatizam nosso trabalho, na busca de uma educação de qualidade no Brasil e no estado do Mato Grosso. Desta forma, nesse capítulo, trataremos de assuntos enfadonhos, mas de necessária discussão e reflexão.

### **2.1 Base Nacional Comum Curricular: Base para quem?**

Entre os anos de 2016 e 2018, foram publicados inúmeros textos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Pareceristas, pesquisadores e educadores de diversas áreas de atuação, associações e demais organizações fizeram, abertamente, notas de repúdio e pareceres contrários ao documento<sup>6</sup>, tanto em seu contexto geral, quanto naquilo que era apresentado em cada componente curricular inserido na base. Ainda que esses pareceres alertassem o governo federal da época para a necessidade de revisão textual e de mudanças importantes para que fossem contempladas as especificidades de cada componente, o documento foi gerado sobre a problemática estabelecida na criação de uma base nacional que é comum curricular para todo o Brasil.

O educador José Pacheco, em seu livro *Reconfigurar a Escola: Transformar a Educação* (2018), faz um apelo que traz uma reflexão sobre o que já era esperado: “E peço aos educadores que rezem, mas que rezem com convicção, para que o clamor das suas preces possa chegar aos ouvidos dos membros do Conselho Nacional de Educação e os livre de cometer a imprudência de aprovar tão espúrio documento.” (PACHECO, 2018, p.11).

Carminda Mendes André (2017) publicou seu parecer na versão preliminar da base, que enviou para o Ministério da Educação em março de 2016. Esse parecer, segundo

---

<sup>6</sup> ANPED 2017, Aguiar e Dourado 2018, FAEB 2018, Lopes 2018.

a autora, foi preterido pelo MEC, não aparecendo em nenhum lugar que pudesse ser visualizado.<sup>7</sup> Em um trecho deste parecer, a autora pontua:

Ao lermos o documento na íntegra, fica claro que o modelo de vida que se deseja padronizar é o modelo da vida burguesa, urbana, individualista; formação para o consumo e para o produtor ou operador de produção para o mercado. E o que se espera dos futuros profissionais é sua escolha por postos de trabalho oferecidos por uma economia cada vez mais internacional e consumista. (ANDRÉ, 2017, p. 18)

Para autora, a base tenta padronizar um Brasil, que possui diversidades de saberes e vivências que são ignoradas, e/ou dar pouca importância a dados fundamentais para qualquer diálogo com a real escola, que está nos grandes centros, nas periferias, regiões ribeirinhas, quilombolas ou indígenas.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED (2017) lançou uma nota sobre a terceira versão da base ao Conselho Nacional de Educação (CNE), explicitando algumas preocupações da diretoria e conclamando seu corpo de associados para a leitura e discussão da BNCC. Entre suas preocupações, mencionam que:

- A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena - todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países;
- A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos;
- A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil;
- A concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças. (ANPED, 2017 p.1)

---

<sup>7</sup> O MEC disponibilizou um site sobre a Base Nacional Comum Curricular, em que é possível acessar os documentos em suas versões anteriores, bem como pareceres e ações feitas pelos estados e municípios sobre a divulgação da BNCC. A autora publicou seu texto em março de 2017, no qual relata que não encontrou seu parecer em “nenhuma base on-line” (ANDRÉ, 2017, p.19). Ao acessar o site, em 09/09/2021, o parecer da autora consta entre os documentos, mas sem data de quando foi inserido no site, podendo ter sido após a publicação dele na Revista. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Carmina\\_Mendes\\_Andre.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Carmina_Mendes_Andre.pdf). Acessado em: 09/09/2021

Não apenas a ANPED, como diversas outras associações encontraram essas e outras divergências entre o documento e a educação atual brasileira, divergências que vão na contramão de estudos científicos e preocupam os educadores(as) e pesquisadores(as) do Brasil.

No entanto, muitos desses pareceres e apelos, que apresentam discussões relevantes, foram ignorados, e a prova desse ato foi a apresentação do documento promulgado, que trazia uma visão do Brasil que não o abrange por inteiro. Somente o fato de se levar em conta a desigualdade e a discrepância de Norte a Sul do país, qualquer argumento a favor de uma base comum para o país já está “fadado ao fracasso” (CRUVINEL, 2021, p.04).

Entretanto, a Base Nacional Comum Curricular foi promulgada, e hoje estados e municípios são obrigados a se readequarem ao documento. A partir desses olhares de críticas e pareceres contrários, quais os principais fatores e qual a importância dessa discussão? O que foi perdido sem ser mencionado com a BNCC? Qual público e política social esse documento abrange? Tentarei, aqui, apresentar alguns pontos para que se possa embasar a discussão sobre o assunto e encontrar respostas para essas perguntas.

### **2.1.1 Breve contexto histórico**

A Base Nacional Comum Curricular possui, como marcos legais, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (9.394/96), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de 2013 e o Plano Nacional de Educação de 2014. Elizabeth Macedo (2015), sobre o documento e seus marcos legais, aponta que

A discussão sobre a necessidade de base nacional comum curricular no Brasil não é recente. Segundo a linha do tempo elaborada pelo próprio Ministério da Educação (MEC), o debate atual teria se iniciado com a Constituição de 1988, seguindo com a LDB (BRASIL,1996), a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998a) e culminando com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2010) (MACEDO, 2015, p.892)

A autora ainda destaca que existem algumas ausências nessa linha do tempo que ajudariam a ampliar o olhar para a discussão, sendo essas “as críticas da academia e dos movimentos de trabalhadores da educação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (ANPED, 1996; CANEN, 2000; CUNHA, 1996; MOREIRA, 1997; SANTOS, 2002; SILVA; GENTILI, 1999) uma delas” (MACEDO, 2015, p.892.) Segundo a autora, o debate sobre criar uma base nacional comum está pautado em um equívoco de

entendimento, ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, em se criarem bases comuns nacionais e não parâmetros curriculares nacionais, e ainda em mencionar que “as bases curriculares comuns se configuravam em diretrizes para a educação e não uma proposta curricular ou listagem de conteúdos.” (*Ibid.* p. 892) Ou seja, a ideia de se criar uma base não garante que todos terão direitos aos mesmos conhecimentos ou às mesmas oportunidades de ensino diante de um Brasil tão vasto.

Ainda sobre os marcos legais para o documento da base, o Plano Nacional de Educação-PNE<sup>8</sup> 2014-2024, aprovado em junho de 2014, estabelece vinte metas para melhoria da qualidade da educação básica. No documento homologado da BNCC, refere-se ao PNE de forma a

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local” (BRASIL, 2014 apud BRASIL 2017).

Dentre as vinte metas apresentadas no PNE, quatro delas fazem referência à BNCC, de modo a ser criado um documento de base nacional curricular para a educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais e ensino médio. Nesse sentido, o documento começa a ser formulado em 2015, ainda no governo Dilma Rousseff, com a portaria de nº 592 de 17 de junho, que estabelece a comissão que irá elaborar o documento. Até esse momento, não era previsto o que poderia estar sendo formulado no documento. Em sua primeira versão, apresentada em 16 de setembro de 2015, começou-se a questionar essa proposta, que estava na contramão do que se esperava. Essa versão – que, ainda bem confusa, apresentava textos introdutórios e novas propostas de ensino – foi lapidada e apresentada, em sua segunda versão, no dia 03 de maio de 2016.

Ana Carolina Galvão Marsiglia *et al.* (2017) afirmam que, ao fazer a leitura do documento, em sua segunda versão, lançada para consulta pública, é possível identificar para qual classe social ele estava sendo redigido

Quem realizar uma leitura, ainda que apressada, da segunda versão finalizada da Base na página do Ministério da Educação (MEC) e do documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC”, vai observar a

---

<sup>8</sup> O Plano Nacional de Educação é uma lei brasileira que estabelece metas e estratégias para a política educacional brasileira para determinado período de tempo, norteando estados e município a realizarem seus planejamentos para o cumprimento das mesmas. O PNE vigente é de 2014-2024, aprovado na lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acessado em 10/09/2021



ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento. (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 109)

Para os autores, o documento possui interesses mais capitalistas, de cunho privado, do que propriamente uma preocupação com a atual realidade da educação pública brasileira. Os autores identificam que o marco histórico para toda essa mudança se dá a partir de 1990, quando, com o “desenvolvimento do neoliberalismo no país, a educação pública foi sendo ajustada às demandas da ideologia da globalização” (*Ibid.* p.112).

Seguindo essa linha histórica, no Brasil, em 2006, foi criada a organização “Todos pela Educação”<sup>9</sup>, um órgão composto por uma classe empresarial, em que se destacam Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco e Natura.

O organismo empresarial, “Todos pela Educação”, cujas proposições sintetizam a agenda do capital para educar os trabalhadores. Sua concepção envolve a defesa de “competências básicas”, metas de desempenho por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e instrumentos centralizados de avaliação, dentre outros. Tais referências foram incorporadas pela política educacional recente e permitiram o avanço da subordinação da escola pública ao programa neoliberal de sociedade e educação. Conforme alerta Saviani (2009, p. 32), “[...] o PDE assumiu plenamente, inclusive na denominação, a agenda do Compromisso Todos pela Educação”. (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 113)

Esse mesmo grupo, em 2013, iniciou o “Movimento pela Base Nacional Comum”, com a prerrogativa de uma educação de qualidade e para todos. Nessa perspectiva e a partir desse movimento, a educação brasileira foi levada para um alinhamento da educação com os projetos neoliberais, que, por diversos mecanismos implementados na educação, como as avaliações externas, reforma do currículo e privatizações, instalaram-se na educação brasileira, rendendo ações questionáveis e equivocadas. (ASSUNÇÃO E CARNEIRO, 2012)

---

<sup>9</sup> Informações sobre a organização em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acessado em 10/09/2021

O processo de elaboração da BNCC, no governo Dilma - em 2015, como já mencionado -, foi composto pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pela ONG Movimento pela Base Nacional Comum, além de um grupo de representantes de Universidades Públicas. Sobre a primeira versão, disponibilizada para consulta pública no final de 2015 e início de 2016, Marsiglia *et al.* afirmam que “vale ressaltar que as entidades e pesquisadores ouvidos foram aqueles que, de alguma forma, estavam ligados/interessados nas alterações de orientação curricular do país”. (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 114). Os autores ainda ressaltam que essa primeira versão, o documento se manteve nas mãos de representantes de entidades privadas de ensino e donos de empresas, e as sugestões e críticas “parciais” deram início à elaboração da segunda versão do documento.

Diante disso, era evidente que o público interessado pelo documento estava vinculado à rede privada (tanto de ensino, quanto de empresas) e a pessoas que compactuavam com os ideais do movimento Todos pela Educação, prezando por suas concepções e ideologias para que essas estivessem presentes na base.

Em abril de 2016, no contexto da disputa política do Brasil que levaria ao golpe, foi lançada a segunda versão preliminar da BNCC para consulta pública, em meio ao processo de impeachment da então presidenta da época, Dilma Rousseff. Com o golpe parlamentar de Estado e as novas mudanças políticas, advindas do até então vice-presidente que depois tomou o poder como chefe de Estado, Michel Temer, o Ministério da Educação reajustou suas políticas através de cargos estratégicos, como pontuam Marsiglia *et al.*:

Com o golpe jurídico-midiático-parlamentar de Estado e a mudança no aparelho governamental, os cargos estratégicos do MEC foram ocupados por quadros ligados aos partidos PSDB e DEM. Repetindo-se a aliança dos tempos da era FHC. É nesse contexto que Mendonça Filho (DEM) assume o Ministério da Educação e coloca na Secretaria Executiva do Ministério Maria Helena Guimarães de Castro e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), Maria Inês Fini. (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 114)

Segundo os autores, analisando a trajetória desses nomes, fica evidente que as reformas educacionais continuariam voltadas para propostas das iniciativas privadas e da classe empresarial. Ainda nesse mesmo contexto, o ministro Mendonça Filho atrasa a terceira versão do documento, com a intenção de adequar os rumos de acordo com os ideais de sua equipe.

No site da Base Nacional Comum Curricular<sup>10</sup>, na aba histórico, o Ministério da Educação - MEC traz uma linha do tempo com todos os acontecimentos e marcos legais que compuseram a criação e elaboração da base e também disponibiliza links para visualização dos relatórios e de sínteses sobre cada estado que participou da consulta pública, bem como o quantitativo de integrantes e instituições que participaram desse trabalho, com análises de dados e pareceres sobre o documento.

Nessa segunda versão, o MEC disponibilizou os dados da participação em um documento intitulado “Alguns números dos seminários estaduais”<sup>11</sup>. De acordo com o site, foram realizados seminários nos 26 estados e no Distrito Federal, para análise do documento. Trazendo alguns dados, ao todo, 9.275 participantes fizeram parte desses seminários, um número relativamente pequeno que leva a se questionar a quem realmente foi apresentado esse documento e quem são as pessoas que realmente quiseram escutar.

É de se pensar que, nesse período entre março de 2016 – o prazo final da consulta pública da primeira versão – e maio do mesmo ano – já com a segunda versão publicada para consulta pública –, se de fato houve a leitura desses pareceres e análises, atribuindo-lhes a devida importância, já que foram redigidos por cidadãos(cidadãs), professores(as), pesquisadores(as), pessoas que estão no convívio da escola e que conhecem dos anseios com que se deparam dia após dia. O período de tempo entre uma e outra versão foi suficiente para leitura, verificação e possíveis modificações no documento? Com o número pequeno de pessoas que participaram da análise e emitiram pareceres na segunda versão, deveria a base continuar sua trajetória? Mobilizar a população, principalmente os(as) professores(as), para leitura e discussão do documento, bem como promover pareceres que poderiam ser a favor ou contra, dando visibilidade e escuta ao que se estava sendo escrito e falado, deveriam ter sido a prioridade do Ministério da Educação.

Com todas as mudanças de governo, gestão educacional e o descaso com esses pareceres, tudo isso se torna evidente ao ser apresentada a terceira versão do documento em abril de 2017, enviada para o Conselho Nacional de Educação (CNE), redigida da forma que acreditavam ser a ideal para educação brasileira.

Em 2021, o GT Pedagogias das Artes Cênicas, da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, promoveu um fórum de debate intitulado *BNCC e BNC- Formação “O que isso quer dizer pro ensino das Artes*

---

<sup>10</sup> <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acessado em 10/09/2021

<sup>11</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/numeros-dos-seminarios>. Acessado em: 20/09/2021

*Cênicas?*”<sup>12</sup>. No primeiro encontro, o palestrante, Prof.º Mº Fernando Bueno Catelan, chamou a atenção para as etapas das versões do documento. Abaixo seguem as figuras das imagens que compuseram desde a primeira versão até a versão homologada.

**Figura 8-** Capa do documento apresentado para consulta pública e documento em sua versão oficial.



Disponível em:  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.  
Acessado em: 10/09/2021

**Figura 9-** Capa do documento apresentado para consulta pública na 1ª e 2ª versão



Disponível em:  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.  
Acessado em: 10/09/2021

Na primeira capa (figura 9), apresentada na primeira e segunda versões do documento, percebe-se um país plural, que abrange uma gama de diversidades e sabedorias dentro do seu território, um país que, de norte a sul, traz consigo sua história e sua multiculturalidade, transpassando a sensação de um país vivo de sua cultura, o que ainda se tinha no governo com a presidenta Dilma Rousseff, que, apesar dos problemas de governabilidade, pensava no Brasil como um todo, principalmente nas classes mais desfavorecidas.

Já na segunda capa (figura 8), temos blocos empilhados em forma de pirâmide, representando as cores da nossa bandeira, como na fala de Catelan (2021), todos enquadrados em seus cubos, engessados, presos, de modo que um não se mistura com o outro. Simone Laiz de Moraes Lima (2020), em sua dissertação de mestrado, traz sua interpretação e seus sentidos para a capa final do documento.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7IcQfco6cy0>. Acessado em 20/11/2021

- De que há um pensamento de Educação representado pelo desenho de uma pirâmide, que podemos compreender como: escala, níveis, ascensão, elevação e também por segregação e desigualdade. O cubo do topo não é preenchido por todos, mas por um único cubo: amarelo ouro;
- De que a proposta da Base é ser a coluna da Educação brasileira: forte, austera, distribuída proporcionalmente - um selo educacional;
- E de que pela Educação obtém-se a base necessária para a vida, como algo fundamental para a formação de todas as pessoas. (LIMA, 2020, p. 25)

De acordo com a autora, todos esses aspectos são contraditórios ao que se propõe a BNCC em seus valores de igualdade, equidade e diversidade. E é nesse sentido que caminha a base nacional: na prerrogativa de se criar uma educação na visão neoliberal, de uma educação seletiva, minimalista, que, ao invés de ser um documento voltado para o alinhamento de um currículo, democrático e pensado para todos, torna-se uma norma, que divide, separa e escolhe para quem servirá o documento.

Em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular foi homologada pelo ministro da educação Mendonça Filho, e, no dia 22 de dezembro do mesmo ano, o CNE apresenta a resolução nº 2<sup>13</sup> que “institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.” (BRASIL, 2017b, p.01). Na resolução supracitada, são apresentadas as disposições gerais da BNCC, da educação infantil e do ensino fundamental, e a estrutura que compõe o documento nessas duas etapas. O documento também estabelece o prazo para a adequação dos currículos em todas as instâncias educacionais, das escolas públicas e privadas, com o prazo máximo para o ano letivo de 2020.

No ano de 2018, a BNCC foi apresentada para todos os professores da rede pública e privada do segmento da educação infantil e fundamental anos iniciais e finais. Segundo o site da BNCC, o “dia D” ocorreu em 6 de março de 2018, com o intuito de todos compreenderem as alterações implementadas na educação, bem como seus impactos. A BNCC do ensino médio foi homologada no final desse mesmo ano, com o prazo de adequações até 2022, contemplando todas as modalidades de ensino, conforme o documento do Conselho Nacional de Educação.

---

<sup>13</sup> Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acessado em 22/09/2021.

Na estrutura do documento homologado, a base apresenta ser um documento de caráter normativo, que assegura e regulamenta o que denominam de “aprendizagens essenciais”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p.07. Grifo do autor)

A partir das aprendizagens essenciais trazidas pela BNCC, o que era conhecido, até aquele momento, como disciplinas, objetivos e conteúdos passou a se designar como *objetos de conhecimentos, unidades temáticas e área de conhecimento*, divididos entre os *componentes curriculares*, atuais nomenclaturas apresentadas pela BNCC.

A Base Nacional vem com a intenção de alinhar a Educação Básica, de forma a padronizar cada estado e município aos moldes do documento, podendo, a partir das suas especificidades, acrescentar aquilo que não é contemplado na base em seu documento curricular estadual ou municipal, paralelo às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)<sup>14</sup>.

[...]a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o plano desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018 p.09)

Desta forma, cada estado e município deverão organizar suas diretrizes curriculares, de acordo com suas especificações regionais, seguindo o plano de desenvolvimento da educação<sup>15</sup>. Alice Casemiro Lopes já adianta que “uma base

---

<sup>14</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192) Acessado em: 21/09/2021.

<sup>15</sup> O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE- Escola) é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os

curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes” (LOPES, 2018, p.26).

Criando-se um esquema de como funciona essa organização na prática, de maneira simples para compreensão, o documento da base norteará todos os demais documentos criados para educação brasileira, desde as diretrizes curriculares e projetos políticos pedagógicos, a planos de aulas dos diferentes componentes curriculares. O documento poderá ser acrescido de informações - caso o estado ou município perceba esse *déficit* - em seus documentos curriculares estaduais ou municipais; no caso de o estado ou município achar que está tudo de acordo, ele seguirá com suas diretrizes da maneira que o documento se apresenta, norteando os Projetos Político-Pedagógicos escolares e planejamento individual de cada docente.

Ocorre que a base poderá ser interpretada de várias formas, podendo um estado ser inclusivo com as minorias e outros não, por exemplo, fator que coloca a educação de milhares de estudantes sob responsabilidade de uma interpretação da secretaria de educação, direção escolar e/ou de docentes, o que mais uma vez se apresenta contraditório ao próprio documento, cujos valores de igualdade, equidade podem ser circunstancialmente inadequados para vários lugares/pessoas do Brasil.

Perante isso, a criação de um documento chamado de base nacional comum torna-se um documento desigual, que será comum para alguns, para outros dependerá da interpretação e para todos um documento normativo, que, em outras palavras, apresenta-se como “cumpra-se”. A partir disso, a base deve ser base?

Para um documento que se apresenta com valores de igualdade e equidade, é necessário abranger todos em seu corpo textual, tendo em vista o Brasil, com seu território extenso, uma pluralidade de culturas e modos de vida. No entanto, o documento se demonstra contrário a si próprio, contradizendo-se em suas palavras. Marsiglia *et al.* tratam sobre o que deveria ser o documento, a partir dos seus valores apresentados para a população, o que não acontece na prática, estando não tão explícitos no documento

Os pressupostos que estruturam a BNCC ressaltam a centralidade do documento na diversidade, no pluralismo e na democracia (burguesa), uma visão de mundo pertencente ao discurso multiculturalista -uma das expressões da pós-modernidade mais presentes nos currículos escolares – discurso que na

---

mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/137-programas-e-acoes-1921564125/pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-102000926/176-apresentacao>. Acessado em 21/09/2021.

aparência defende a inclusão, a democracia social, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade etc., porém, na prática, tem como função a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo.

Para os defensores de uma concepção de currículo baseada no multiculturalismo, o que deve ser analisado e denunciado é como as discriminações, relativas a questões de gênero, raça, etnia, classe e religião, afetam a construção do conhecimento, valores e identidades nas instituições escolares. (MALANCHEN, 2015). Desta feita, um currículo orientado pelo multiculturalismo deve incluir: valores, crenças, costumes e as diversas verdades da pluralidade de culturas existentes, rejeitando-se, dessa forma, o critério de maior ou menor fidedignidade das ideias à realidade natural e social, priorizando elementos das culturas desprestigiadas, consideradas subalternizadas. (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p.117)

Para ser base, é necessário que todos sejam contemplados, como apontam os(as) autores(as), sem deixar nada e ninguém de fora, ou então o discurso multiculturalista, como vem sendo pregado pelo governo, demonstra-se vazio, sem valor e incoerente para o povo brasileiro, deixando de ser base para uma grande parte da população.

### **2.1.2 Novas terminologias**

É preciso destacar algumas mudanças significativas na Base Nacional Comum Curricular, dentre elas, nomenclaturas e métodos de ensino, que se distinguem do último documento norteador presente no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Essa mudança vem ao encontro das novas políticas educacionais que se alinham ao setor empresarial. A UNESCO, em parceria com o Movimento pela Base Nacional Comum, lançou um glossário de Terminologia Curricular (2016), originalmente produzido pelo Bureau Internacional de Educação da UNESCO (UNESCO-IBE), especializado em desenvolvimento curricular, em Genebra.<sup>16</sup> Dentre seus objetivos, o documento relata que:

O principal propósito do Glossário de Terminologia Curricular UNESCO-IBE não é o de estabelecer definições padrão universalmente aplicáveis. Em vez disso, a intenção é apresentar um instrumento de trabalho de referência que possa ser usado para uma gama de atividades e ajude a estimular a reflexão entre todos os envolvidos em iniciativas de desenvolvimento curricular. Tendo em vista a forte conexão entre conceitos e prática, tal Glossário pode contribuir para uma reflexão produtiva no âmbito de sistemas educacionais nacionais, bem como em contextos regionais e internacionais, sobre o papel da terminologia curricular na promoção de melhorias significativas. (UNESCO, 2016, p.7)

---

<sup>16</sup> Disponível em: [https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/10/glossario\\_unesco.pdf](https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/10/glossario_unesco.pdf). Acessado em 20/11/2021



Algumas nomenclaturas apresentadas pelo glossário aparecem também na BNCC, o que evidencia essa mudança. No documento da base, não há nenhuma referência bibliográfica sobre essas terminologias, mas, fazendo a junção entre esse Glossário de Terminologia Curricular da Unesco com o Movimento pela Base Nacional Curricular e toda influência desse grupo na formação da base, fica evidente de onde surgiram esses novos termos.

As terminologias a seguir são apresentadas de forma concisa, conforme traz o documento da BNCC, essas que modificam nomenclaturas gerais desde a educação infantil até o ensino médio.<sup>17</sup>

***Componentes Curriculares-*** Atual nomenclatura utilizada para o que era chamado de disciplinas curriculares.

***Área do Conhecimento-*** São áreas compostas por componentes curriculares que, como aponta o documento, dialogam entre os saberes e conhecimentos dos diferentes componentes curriculares presente na área. No ensino fundamental, existem cinco áreas do conhecimento, entre as quais estão: Linguagens, que abrangem os componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas, que abrangem os componentes de História, Geografia e Ensino Religioso.

***Unidade Temática-*** São divisões organizadas no documento, com um arranjo de objetos de conhecimento, formado por especificidades de cada componente curricular.

***Objeto de conhecimento-*** Atual nomenclatura utilizada para o que era entendido como conteúdo. Agora, abrange conteúdos, conceitos e processos separados nas unidades temáticas.

***Competências e Habilidades-*** Essa talvez seja a maior mudança do documento. Toda organização da base está voltada para aprendizagens através de competências. A BNCC contempla dez competências gerais que nortearão todas as áreas de conhecimento, bem como os componentes curriculares. Cada área também possui suas competências específicas e cada componente *idem*. Todos com foco central em cumprir as dez competências gerais. Segundo o documento, “competência é definida como a mobilização

---

<sup>17</sup> Na BNCC, etapa ensino médio, houve outras modificações como: itinerários formativos, trilhas de aprofundamentos, entre outras nomenclaturas. Como o foco desta pesquisa é o ensino fundamental anos finais, atentei em trazer apenas o que corresponde a essa etapa de ensino, deixando as especificidades das demais etapas de fora para não confundir ou dispersar a linha de raciocínio.

de conhecimentos (conceitos e procedimentos).” (BRASIL, 2017, p.8) As habilidades são as práticas ou as diferentes maneiras com que o(a) estudante poderá trabalhar para desenvolver as competências, sejam elas específicas do componente, da área ou as dez competências gerais. Segundo o documento, trata-se de “habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p.8).

Além dessas nomenclaturas, no componente curricular Arte, houve duas mudanças significativas, que são:

***Dimensões do conhecimento-*** Diferente dos Eixos de aprendizagem significativa presentes nos PCN’s, que, como referência, apontava a abordagem triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa em 1987, a BNCC propõe inovar com seis dimensões, sendo elas: Criação; Crítica; Estesia; Expressão; Fruição e Reflexão. Segundo Rosa Iavelberg, essa mudança veio pelos avanços no mundo da Arte. “Nessa proposta, apontou-se a necessidade de avançar em relação ao ensino modernista na Arte, instaurando uma articulação entre o fazer, a leitura da arte e sua contextualização (BARBOSA, 2014 *apud*. IAVELBERG, 2018, p.76)

***Artes Integradas-*** têm o papel de interagir com todas as demais modalidades artísticas e estabelecer relações entre elas, além da possibilidade de novas tecnologias de informação e comunicação.

A partir dessas alterações nas nomenclaturas, todos os demais documentos produzidos que se relacionem com alguns desses itens deverão seguir esse novo formato de escrita e menções, deixando para trás os antigos nomes que eram usados, readequando e ensinando discentes, pais e/ou responsáveis e docentes nesse novo modelo apresentado pela BNCC.

### **2.1.3 Teatro e a BNCC**

A Lei de Diretrizes e Bases -LDB estabelece as diretrizes e bases que norteiam e orientam o ensino no Brasil da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, anos iniciais, finais e ensino médio) ao ensino superior, no âmbito público e privado. Sua primeira versão é de 1961 (Lei 4.024/61), seguida pelas versões de 1971 (Lei 5.691/71) e 1996 (Lei. 9.394/96). Com a LDB de 1971, temos a implantação da Educação Artística

nas escolas brasileiras, gerando a necessidade de professores(as) com formação na área para atender as demandas da nova disciplina do currículo escolar.

Na década de 1980, são criadas as primeiras associações de arte-educadores(as), como, por exemplo, a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), e começam a ser realizadas pesquisas e debates sobre as relações entre educação e arte; surge, com mais evidência, a necessidade de se pensarem as especificidades de cada uma das modalidades artísticas, bem como a criação de licenciaturas plenas em cada uma das modalidades. Com o avanço nos debates, nas criações de pós-graduação em artes e na difusão das metodologias de ensino e dos conceitos de arte, no ano de 1996 - com a terceira versão da LDB -, é garantida a obrigatoriedade do ensino da arte nas escolas em suas quatro modalidades artísticas, com o(a) profissional formado(a) em licenciatura plena específica em uma delas.

Devido a questões históricas - inclusive de organização e lutas políticas -, podemos afirmar que as artes visuais estão presentes na educação básica há mais tempo que as demais modalidades artísticas e que a prática de polivalência, criada a partir da LDB de 1971, foi repensada e deveria ter sido extinta com sua reformulação em 1996. Além da alteração na lei de 1996, podemos destacar que devido a incompreensões e interpretações, no ano de 2016, houve uma nova alteração no texto<sup>18</sup>, para deixar explícito que as quatro modalidades artísticas - “as artes visuais, a dança, a música e o teatro constituem o componente curricular”, e não mais a prática de polivalência como muitos(as) ainda produziam em suas aulas.

Esta mesma lei de 2016 - em seu Art. 2º - estipula o prazo para que os sistemas de ensino implementem as mudanças decorrentes dela, além de incluir a necessária e adequada formação dos(as) respectivos(as) professores(as) em número suficiente para atuar na educação básica, no prazo de cinco anos.

Essa linha do tempo retrata o histórico de lutas e conquistas advindas de professores e professoras através de associações, destacando a atuação da Federação de Arte-Educadores do Brasil, entre outras associações específicas de cada modalidade

---

<sup>18</sup> Lei 13.278/16: Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acessado em: 04/01/2022

artística. Essas leis, que vigoram até o presente momento, são deixadas de lado, ou pelo menos uma parte delas, ao se apresentar o documento promulgado da BNCC.

Karyne Dias Coutinho e Jefferson Fernandes Alves, na discussão sobre as Artes na BNCC, mencionam que:

Num contexto mais amplo das políticas de currículo no Brasil, as Artes e seu processo histórico de inserção escolar são invariavelmente marcados por uma espécie de subalternidade curricular, mas, segundo Ana Mae Barbosa (2016), raramente foram tão explicitamente desprezadas no currículo como no documento da BNCC. (COUTINHO e ALVES, 2020, p.246)

A respeito desta “subalternidade”, os autores destacam a fala de Ana Mae Barbosa (2016), que traz um contexto histórico de reformas que se notabilizaram por considerar o ensino de arte igualmente aos demais componentes curriculares:

Segundo Barbosa (2016), pode-se referir apenas três ou quatro oportunidades históricas em que se dedicou alguma mínima preocupação às Artes em relação aos demais componentes curriculares: Reforma Rui Barbosa (1882-1883); Reforma Fernando de Azevedo (no Distrito Federal) e Reforma de Minas Gerais (1927-1930); e Reforma Curricular nas Escolas Municipais de São Paulo (na Gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação, de 1989-1991). (BARBOSA *apud*. COUTINHO e ALVES, 2020, p.246)

Essa luta - que é constante no que corresponde à arte na educação -, no que tange essa subalternidade e esse desprezo, tanto no documento, quanto no currículo, está presente no dia a dia de cada docente de Arte, que é desafiado(a) diariamente a não se deixar engessar, seja pelas limitações do espaço, dos planejamentos normativos e generalizadores ou do senso comum e antigas convenções e/ou convicções sobre como o ensino de arte deveria estar resumido a desenhos, cores e comemorações de datas festivas. Ou ainda, que a aula deve ser feita de forma livre, com dinâmicas, brincadeiras e interações sem objetivos específicos. É de suma importância, no âmbito educacional, o reconhecimento da potência criadora e formadora da Arte. No entanto, o que estamos presenciando, na prática, é a desvalorização dos(as) profissionais, os engessamentos dos currículos e o aumento de burocracias institucionais.

Karyne Coutinho e Jefferson Alves dialogam sobre essa “desimportância” do ensino de arte no documento da base e, fazendo um paralelo ao ensino do teatro, essa

desvalorização se acentua ainda mais, pois a mesma aparece como uma subárea/subcomponente de outra subárea:

BNCC organiza os componentes curriculares em áreas. No que se refere à etapa do Ensino Fundamental, tem-se cinco áreas: 1) Linguagens; 2) Matemática; 3) Ciências da Natureza; 4) Ciências Humanas; e 5) Ensino Religioso. Desde a primeira versão da BNCC até o documento final que foi aprovado em dezembro de 2017 (relativo a essa etapa do ensino), as Artes foram consideradas no singular (Arte) constituindo um componente curricular alocado na área de Linguagens.

Assim, a área de Linguagens ficou composta por quatro componentes: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, e Arte. Como consequência, as diferentes Artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro) foram inicialmente nomeadas como subcomponentes — as quatro inseridas no componente Arte, e este inserido na área de Linguagens. (COUTINHO e ALVES, 2020, p.247)

Diante desse retrocesso e negligência acerca do ensino de arte e suas modalidades artísticas, os autores apresentam o ofício 06/2015/FAEB<sup>19</sup>, enviado ao ministério da Educação em 2015- após a divulgação da primeira versão da BNCC-, em parceria com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE) e a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), apontando “equívocos, lacunas e contradições do documento, solicitando alteração de pontos cruciais tanto ao Ensino de Artes na escola, quanto, associado a isso, ao exercício profissional de docentes de Artes Visuais, de Dança, de Música e de Teatro.”(COUTINHO E ALVES 2020, p. 248)

Os autores destacam dois equívocos no documento da base apresentados neste ofício, sendo esses: o retrocesso que traz a BNCC para o campo da arte, retornando a LDB 5.691/71, deixando de lado a atual lei vigente – LDB 9.394/1996- e toda conquista do campo arte-educação no Brasil, além das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de licenciatura de cada modalidade artística, aprovada desde 2004<sup>20</sup>, que regula a formação de profissionais específicos e licenciados em cada uma dessas graduações. (COUTINHO e ALVES 2020); e o outro sobre o ensino de Artes ser um único componente curricular, apresentado na área de linguagens.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1468022712.pdf>. Acessado em 03/01/2022

<sup>20</sup> Resoluções do Conselho Nacional de Educação – Música Resolução CNE/CES nº 2/2004, <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>; Dança - Resolução CNE/CES nº 3/2004), <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>; Teatro - Resolução CNE/CES nº 4/2004, <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04-04.pdf>; Artes Visuais - Resolução CNE/CES nº 1/2009, [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf). Acessado em 04/01/2022

Trata-se de uma redução vinculada ao equívoco anteriormente mencionado: se as Artes são um componente só, então as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro seriam seus subcomponentes, podendo inclusive ser ministrados por um mesmo docente (de Arte), o que está inteiramente em desacordo com os modos (legalmente aprovados) como se organiza e se desenvolve a formação de professores em institutos, faculdades e centros de arte das universidades brasileiras. (COUTINHO e ALVES, 2020, p.249)

Nesse sentido, o ofício enviado pela FAEB, visava que o componente Arte fosse uma área de conhecimento único composto pelos componentes de artes visuais, dança, música e teatro, e não apenas um componente, como ele é apresentado no atual documento da base:

Os componentes curriculares Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, compondo a área de Arte, permitem aos estudantes conhecer, produzir e elaborar leituras de mundo e compreensões críticas da arte e da sociedade, resguardando as especificidades de cada conhecimento artístico. O ensino de Arte, reconhecido como forma de conhecimento (Parecer CNE/CEB nº 22 de 4/10/2005) e compreendendo os quatro componentes curriculares, possibilita a construção de conhecimentos estético culturais, tendo como premissa a formação humana, humanizada e integral na sociedade (FAEB 2015 *apud* COUTINHO e ALVES, 2020, p.249)

Como já mencionado, esses apontamentos, feitos por ofícios ou pareceres, foram ignorados pelo MEC, trazendo ao atual ensino brasileiro um documento que retrocede o ensino no campo da Arte e suas modalidades. Nesse sentido, já é evidente que, se o documento já subalterniza a arte em seu contexto geral, o que podemos dizer sobre a relevância que o documento traz para Teatro enquanto modalidade artística?

Rosa Iavelberg (2018) publicou um artigo fazendo uma comparação dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (1997), antigo documento normativo, e a última versão da Base Nacional Comum Curricular. A autora menciona, logo de início, que, no PCN, a arte era apresentada como “área de conhecimento em documento próprio e em igualdade com as demais áreas (Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática) – existe, então, uma equivalência não observada na BNCC.”

IABELBERG, 2018, p.75). A autora ainda apresenta dois quadros que traz o quantitativo de páginas que são apresentados em cada documento<sup>21</sup>:

**Figura 10-** Quadro I apresentado pela autora, sendo primeira coluna BNCC e a segunda PNC.

QUADRO I – Número de páginas nos documentos

Número de páginas por área ou componente	Número de páginas por área
BNCC (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental 1).	PCN (1º ao 4º ano do Ensino Fundamental).
Língua Portuguesa – 49	Arte – 116
Matemática – 35	Língua Portuguesa – 129
Geografia – 22	História – 81
História – 20	Geografia – 66
Ciências – 18	Educação Física – 81
Educação Física – 10	Ciências Naturais – 118
Arte – 12	Matemática – 127

Disponível em: IABELBERG, 2018, p. 75.

**Figura 11-** Quadro II apresentado pela autora, sendo primeira coluna BNCC e a segunda PNC.

QUADRO II – Porcentagem de páginas por área ou componente

BNCC Ensino Fundamental 1. Total de páginas 173.	PCN Ensino Fundamental (1.º ao 4.º Ano) Total de páginas 718.
Língua Portuguesa (28%)	Língua Portuguesa (18%)
Matemática (20%)	Matemática (18%)
Geografia (13%)	Geografia (9%)
História (12%)	História (11%)
Ciências (10%)	Ciências Naturais (17%)
Educação Física (10%)	Educação Física (11%)
Arte (7%)	Arte (16%)

Disponível em: IABELBERG, 2018, p. 75.

Utilizando das informações desses dois quadros e análise realizada pela autora, é visível a discrepância entre as demais áreas e componentes com o ensino de arte, que, mesmo depois de anos apresentando sua importância através de pesquisas e atuação no contexto educacional, é menosprezado pelo atual documento. A autora ainda acrescenta que há um equilíbrio maior entre os documentos regulatórios advindos dos PCNs, como referenciais curriculares estaduais e municipais, diferente do que acontece com a BNCC. Ela ainda conclui que:

Essa descontinuidade denota uma desvalorização da Arte no currículo escolar e está em consonância com a exclusão do componente das avaliações das aprendizagens dos sistemas de ensino. Tais avaliações, acreditamos, revelam um caráter instrumental no texto da BNCC: a preocupação em atender ao

<sup>21</sup> Rosa Iavelberg (2018) fez sua análise conforme a etapa do ensino fundamental I, o que equivale para o novo documento, como fundamental anos iniciais. A relevância de trazer esse quadro se dá pelo fato de que, na atual BNCC, a introdução do componente curricular Arte para o fundamental anos iniciais e finais não possui alterações, sendo um documento para as duas etapas. Desta forma, o documento estudado pela autora visa os dois segmentos, servindo para a etapa dos anos finais, que é o foco desta pesquisa contemplado pelo estudo da autora.

mercado de trabalho e aos interesses do capital através de uma formação orientada a ele e à expansão de consumidores. Assim, é eclipsada a formação em Arte que promove um sujeito sensível e crítico, com possibilidade de participação artística e cultural na sociedade. (IAVELBERG, 2018, p.76)

Essa descontinuidade, equiparada à formação que o ensino de Arte promove diante da atual conjuntura política vigente no país, a visão neoliberal e a desvalorização do ser pensante, crítico, dá o entendimento de que a arte se apresenta como uma ameaça ao sistema, motivo pelo qual é preciso enquadrá-la ou retirá-la, para que haja menos pessoas sensíveis, críticas, dispostas a irem contra ao interesse capitalista que privilegia uma parte da sociedade e deixa uma outra parte maior como massa de manobra.

Partindo dessas mesmas análises apresentadas nos quadros por Rosa Iavelberg e trazendo uma análise sobre o que o PCN traz sobre o ensino de teatro, é possível verificar que, enquanto o PCN traz seis páginas de conceitos, objetivos, conteúdos e avaliações para o ensino de teatro, a BNCC o sintetiza em apenas uma página, listando seis habilidades para o componente e generalizando o restante com as demais modalidades artísticas, como as competências específicas de Arte.

Ainda que faltassem vários conceitos no texto do PCN, no que tange o ensino do teatro, nada se compara ao que foi menosprezado pela atual Base Nacional Comum Curricular, que ignorou toda base teórica, estudos, pesquisas, que alavancaram o ensino do teatro no Brasil e em vários outros países nos últimos 70 anos.

O Teatro, como modalidade artística, há várias décadas, vem conquistando seu espaço na escola. Nesse contexto, como nos traz Japiassu (2008), é preciso ter a compreensão da perspectiva pedagógica teatral como “forma de expressão artística e linguagem acessível a todo ser humano.” (JAPIASSU, 2008 p.28). Essa compreensão precisa vir desde a educação infantil, como base de conhecimento dos estudantes até chegar ao ensino médio com uma bagagem de conhecimento efetivo para o fazer teatral. Esse percurso só pode acontecer se um documento, normativo como a BNCC, tenha, como primórdio, esse ensino, dando a esse componente (não somente o teatro, mas todas as outras modalidades) sua legitimidade individual e emancipadora, de conhecimentos próprios e relevantes para a formação humana.

[...] o teatro é uma manifestação cultural e artística, de caráter cênico e que possui especificidades próprias circunscritas nos planos sintático, semântico e pragmático. O estudo do teatro constitui um âmbito de realidade instalado



numa esfera de conhecimento, contendo um objeto próprio e uma cientificidade específica que tentam definir um estatuto epistemológico para a construção de um discurso teórico e disciplinar que desenvolve o seu edifício acadêmico e institucional de modo a ser capaz de problematizar, formalizar e sistematizar aquilo que denominamos teatro. (FLORENTINO, 2009. p.14)

Ou seja, o teatro contém todas as especificidades para estar dentro da sala de aula e ser um componente individual, com conceitos, abordagens, metodologias diversas para corresponder a qualquer objetivo de aprendizagem apontado como essencial para o(a) estudante. Na contramão, a BNCC retrocede, voltando, mais uma vez, a uma discussão que já estava extinta acerca da prática polivalente do ensino. (JANIASKI e VISSICCHIO, 2021). Essa visão, como aponta um segundo documento apresentado pela FAEB em 2017<sup>22</sup>,

[...] ao afirmar que “cada uma das quatro linguagens artísticas do componente curricular – artes visuais, dança, música e teatro – constitui uma unidade temática” fica evidente que todos os professores de arte, independentemente da linguagem de sua formação inicial estarão obrigados a trabalhar com cada unidade temática e não apenas a desenvolver a sua em diálogo com as demais; (FAEB, 2017, p. 02)

Em se tratando dessa problemática, Karyne e Jefferson discorrem que:

Vinculados a isso, seguem-se desafios (recorrentes no campo da Arte-Educação no Brasil) que a Base Nacional Comum Curricular, ao invés de contribuir para sua superação, parece fazer agravar ainda mais, a saber: o aumento do fechamento de cursos de licenciaturas nas diferentes Artes; o enfraquecimento da docência das Artes como campo de atuação profissional, por conta da crescente desvalorização da carreira do magistério; o desrespeito à Lei 13.278/2016, que institui a obrigatoriedade curricular de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música na Educação Básica. (COUTINHO e ALVES, 2020, p. 252)

Desta forma, a Arte, como área de conhecimento, e o Teatro, como componente curricular, estão à deriva no contexto de uma política retrógrada, que, cada vez mais, não se tem importado com essa modalidade de ensino, desrespeitando não só professores(as) pesquisadores(as) da área como os(as) alunos(as) em sala de aula, que estão sendo privados(as) do ensino de qualidade e completo em sua formação.

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2018/03/CARTA-BNCC-novembro-de-2017.pdf>

Para conclusão, a BNCC apresenta as habilidades de teatro que deverão ser trabalhadas no ensino fundamental anos finais, dos 6º aos 9º anos<sup>23</sup>, sendo elas:

(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.

(EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.

(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.

(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de Dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.

(EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.

(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.

(EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador. (BRASIL 2017, p. 209)

As habilidades apresentadas - que estão divididas em objetos de conhecimentos que correspondem a contextos e práticas, elementos da linguagem e processos de criação<sup>24</sup> - abrem um campo vasto de possibilidades de trabalho, uma vez que, como já mencionado, a BNCC não interfere no “como” o(a) professor(a) irá trabalhar dentro de sala de aula, deixando que cada diretriz curricular estadual ou municipal, projeto político pedagógico, planejamentos no geral, organizem-se de acordo com sua necessidade.

Se partirmos apenas do específico, daquilo que a base apresenta sobre a área do teatro, existem inúmeras possibilidades para que o(a) docente possa trabalhar com seus(suas) discentes dentro da sala de aula, podendo criar seu planejamento de forma teórico-prático, apresentando o teatro com suas terminologias e/ou até produzir um espetáculo, um processo teatral, ou, como um tópico específico desta dissertação, um

---

<sup>23</sup> É importante destacar que somente o componente de Arte é dividido por anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). Os demais componentes são divididos por anos com habilidades específicas do 1º ano, 2º ano, 3º ano, 6º ano, 7º ano etc. O componente de Educação Física é dividido em dois e dois anos (6º e 7º anos, 8º e 9º anos)

<sup>24</sup> De acordo com Simone Laiz de Moraes Lima (2020), “os conteúdos, de acordo com o documento, são vistos como conceituais, procedimentais ou atitudinais. Pode-se dizer que esses conteúdos estão relacionados a determinadas bases teóricas que podemos chamar de conceitos, sejam eles científicos, filosóficos, artísticos. Por meio deles é possível desenvolver pensamento acerca do conhecimento historicamente construído e da realidade do mundo. Os processos seriam referentes a como se dá esse aprendizado. E, mais, entende-se que nesse ensino-aprendizagem são trabalhados conceitos que formam os conteúdos.” (LIMA 2020, p.111)

Drama com os(as) alunos(as). O ponto-chave que altera todo esse entendimento está na apresentação dessa modalidade, que aparece como subcomponente de uma subárea, induzindo que o(a) professor(a) do componente Arte, independentemente de sua habilitação específica, deva trabalhar todas as modalidades artísticas em seu planejamento. Em nenhum momento, o documento aponta que o(a) docente deverá trabalhar somente aquilo que for de sua habilitação ou algo nesse sentido, respeitando as resoluções e leis já apresentadas.

Essa interpretação decorre pelo fato de que as habilidades são inumeradas sequencialmente, de 01 a 35, aplicada ao código alfanumérico que corresponde à etapa de ensino e o componente. As habilidades específicas de Teatro correspondem às de número 24 a 30, posterior às habilidades de artes visuais (01 a 08), dança (09 a 15) e música (16 a 23), e antecedendo as de artes integradas (31 a 35).

Visando o contexto geral da arte, diante de tudo que já foi apresentado, proponho alguns questionamentos: a BNCC, como documento normativo, não deveria estar de acordo com as leis vigentes, abrangendo todo campo educacional de forma coerente e legal?; podemos utilizar apenas o que convém da base, de acordo com a habilitação específica, sem considerar as competências específicas do componente Arte?; a BNCC é um documento normativo para confundir ou esclarecer a educação brasileira?

Ainda que o documento apresente o mínimo de especificidade no que tange o ensino do teatro, não se pode ignorar todo o contexto, bem como todas as diversas interpretações que a base poderá trazer em seus estados e municípios, deixando que essa luta por espaços fique para o(a) professor(a) em sua escola, em seu município e/ou estado.

## **2.2 O Documento de Referência Curricular do Mato Grosso**

Entre as mais diversas teorias de currículos que existem no Brasil e no mundo, responder “o que é currículo?” é uma tarefa que não possui linearidade concreta, tampouco pode ser apresentada como uma única resposta. Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo (2013) dialogam sobre o que há em comum a todas essas teorias, sendo “um plano formal de atividades/experiência de ensino aprendizagem, a preocupação com a administração, em algum nível, centralizada, do dia a dia da sala de aula.” (LOPES, MACEDO, 2013, p. 242). No entanto, por muito tempo, segundo as autoras, a ação de se planejar o currículo, em seus modelos e métodos, confundiu-se com a noção de currículo, ou seja, estudar sobre esse tema era, na verdade, estudar sobre como planejar o currículo.

Ainda que se faça importante entender e discutir a teoria de currículo, ao longo desse subitem, serão apresentadas discussões voltadas ao Documento de Referência Curricular do estado, em consonância com a BNCC, para não perder o foco principal do que se espera ser discutido e refletido.

Associadas à Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN têm, como entendimento, que o currículo da educação básica está voltado diretamente para o sujeito e sua construção na sociedade:

Currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. [...] O percurso formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos. (BRASIL, 2013, p.27).

Desta forma, é necessário ter um currículo “contextualizado”, para que de fato se possa construir um sujeito com identidades sociais e culturais, deixando evidente que se podem acrescentar fatores - se for preciso -, e não diminuir aquilo que se é obrigatório. Ainda que se torne muito subjetivo delimitar o que é importante para essa construção do sujeito, acredita-se que a soma e correlação de vários documentos resultará na aproximação mais efetiva dessa identidade.

Criando um esquema simples de como se aplica isso no cotidiano escolar, temos: a criação de um documento norteador, que dará suporte para a criação de currículos contextualizados para cada região e subsidiará o projeto político pedagógico da escola, que é (ou deveria ser) o documento mais próximo da realidade em que ela se encontra e, logo, o planejamento docente. Porém, na prática, com a perda de autonomias das escolas, a falta de formação e preparo da gestão escolar, cargos políticos à frente de secretarias de educação, sem nenhum preparo ou conhecimento sobre o assunto, fica o questionamento: o(a) estudante é, de fato, o foco desse currículo? Essa e outras indagações que surgirão são alguns dos pontos que buscarei responder neste capítulo.

Em 2018, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, surge o Documento de Referência Curricular do Mato Grosso (DRC-MT), como um documento normativo

específico do estado do Mato Grosso, a fim de assegurar as especificidades da educação do estado, bem como nortear os projetos político pedagógicos escolares e planejamentos dos(as) professores(a) da rede. Por ser um documento estadual, as redes municipais de ensino também se adequarão a esse documento, criando-se um compilado de documentos norteadores, cada um adequado a sua secretaria.

A Coordenação Estadual e os Coordenadores de Etapas da implementação da Base Nacional Comum Curricular no estado de Mato Grosso, juntamente com as equipes de redatores, organizaram este currículo de referência para o Ensino Fundamental (Anos Finais), com a finalidade de subsidiar o processo de reorientação curricular na Secretaria Estadual, nas Secretarias Municipais, nas instituições e escolas que atendam essa etapa do Ensino Fundamental, em todo território mato-grossense. (MATO GROSSO, 2018b, p. 07)

Para a elaboração desse documento, o estado contou com uma vasta equipe composta por representantes de órgãos sindicais, universidades, bem como professores(as), diretores(as), técnicos(as) e formadores(as) da Secretaria de Estado de Educação- SEDUC, sendo elaborados quatro cadernos norteadores para a educação do Mato Grosso:

Em sua organização, o *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* é composto por quatro cadernos:

- **Primeiro:** Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Concepções para a Educação Básica – procura trazer as principais concepções que permeiam as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na perspectiva da promoção de um processo de ensino e aprendizagem holístico e significativo para os estudantes.
- **Segundo:** Caderno de Educação Infantil.
- **Terceiro:** Caderno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- **Quarto:** Caderno dos Anos Finais do Ensino Fundamental. (MATO GROSSO, 2018a p.09)

Com esses quatro cadernos homologados pelo Conselho Estadual de Educação, inicia-se, desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental, a implementação da BNCC nesses seguimentos, em consonância com as concepções, fundamentos, acrescidos das particularidades do estado.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> O documento de referência curricular do ensino médio foi homologado no segundo semestre de 2021, contemplando toda etapa da educação básica.

Para não me distanciar do eixo central dessa pesquisa, que corresponde ao ensino fundamental, anos finais, apresento pontos de discussões relacionados ao caderno de número quatro, correspondente *aos anos finais do ensino fundamental*, apresentando a visão do estado para o componente curricular Arte.

### **2.2.1 Caderno dos Anos Finais do fundamental Arte**

Esse caderno proposto pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso- SEDUC-MT traz a construção do Documento de Referência Curricular do estado e suas concepções respaldadas na BNCC para garantia das aprendizagens essenciais e o desenvolvimento das dez competências gerais. Nesse subitem, tratarei especificamente do caderno do componente curricular de Arte.

O caderno é dividido em nove itens sendo eles: a) Marcos legais; b) Contribuições da Arte para o Desenvolvimento Integral; c) Exteriorização das Criações Subjetivas; d) Interação Deleite; e) Análise e Interpretação dos Processos Criativos; f) Objetivos do Componente Curricular Arte; g) Principais Alternativas Metodológicas; h) Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento; i) Avaliação para as Aprendizagens.

De forma sucinta, nos referidos itens acima, não existe nenhum aprofundamento da teoria, sendo a Arte apresentada em seu contexto geral, com alguns exemplos pró-formas do cotidiano escolar, que indicam uma aula de conteúdo de música, de artes visuais ou de teatro. Tratando-se das referências bibliográficas, o caderno traz autores que embasam a Arte de modo geral, como Gombrich (2001), Azevedo Junior (2007), Favareto (2010); autores(as) das artes visuais, como Sans (2001), Panofsky (2014), Barbosa (1987, 2009, 2014); da educação e psicologia, contando com Luckesi (2005), Dewey (2010), Cunha (2010), Damis (1989) e Vygostky (2007); e vários(as) autores(as) da música, com Beineke (2012), Benedetti (2008), Delalande (1999), Gainza (1988) e Hentschke (2011), além de leis e documentos nacionais. Tanto nas referências, quanto no corpo do texto, não há nenhum(nenhuma) autor(a) das modalidades artística de Teatro ou Dança.

Discorrendo brevemente sobre cada eixo, no item *a*, o caderno traz as lutas para garantia da Arte no currículo, o contexto histórico da arte no Brasil e os avanços conquistados desde LDB 1971. Neste contexto histórico, o documento chega até o ano de 2010, deixando de lado algumas alterações da legislação, como a lei 13.278/2016, que modifica a redação da LDB 9.394/96 sobre a Arte. Em outros itens, como *b*, *c* e *d*, o caderno aborda o conceito de experiência de Dewey (2010) e da subjetividade da arte

como expressão humana, instigando o professor a trabalhar levando em conta essa individualidade de cada sujeito.

Nos itens *e*, *f* e *g*, ele apresenta alguns conceitos genéricos, como o que poderia ser a interação deleite e a análises de processos criativos, trazendo, novamente, exemplos das diferentes modalidades artísticas, sem muita teoria ou embasamento. Em alguns pontos, é possível diagnosticar pensamentos deturpados das modalidades, como quando ele se refere ao teatro usando o seguinte termo: “As expressões cênicas, em muitos dos casos, transformam-se em jogos para a melhor compreensão do conteúdo de literatura” (MATO GROSSO, 2018, p. 75). Fica evidente que tanto o uso do termo, quanto o que de fato possam ser os jogos na aula de teatro, é incompreendido pelos(as) redatores(as) desse texto.

Nesse trecho, especificamente, os(as) autores(as) descrevem sobre o item *f* (Objetivos do componente curricular), em que pontuam sobre o sistema público brasileiro que considera os componentes de Língua Portuguesa e Matemática como primordiais:

Contudo, na educação brasileira, em seu processo de democratização do ensino regular, mesmo diante de todos os avanços da pedagogia contemporânea, o sistema educacional brasileiro vem considerando como referenciais apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse contexto, a disciplina de arte é entendida por muitos professores como um apêndice da programação curricular e pedagógica. As atividades são observadas como ações didáticas para se conseguir alcançar determinadas habilidades nas mais diversas disciplinas. (MATO GROSSO, 2018, p. 75)

Para justificar esse “apêndice”, como apresenta a citação, eles(as) apresentam o que acontece no âmbito escolar, do que eles(as) chamam de “expressões cênicas” na aula de literatura, ou que as artes visuais são transformadas em ferramenta para aprender sobre geometria, e diz:

Percebe-se, aqui, que a essência da disciplina ou da criação artística está na condição simples de atividade para outro fim, como se este último fosse maior, ou mais coerente. Tais práticas podem, evidentemente, acontecer no cotidiano escolar, contudo, a disciplina de arte não pode ser compreendida apenas nessa dimensão. (MATO GROSSO, 2018, p. 76)

Esse formato de escrita pacificadora, como “podem, evidentemente, acontecer no cotidiano escolar”, permite duplicidade de entendimento em que se pode deixar que o

ensino de arte seja desta forma, como apresentado, porém, deixo o questionamento: essas práticas “podem” acontecer no cotidiano escolar? Tendo em vista todo aporte teórico das diferentes modalidades artísticas, todas as conquistas de leis, parâmetros e de lutas de professores(as), federação e associações, até mesmo algumas delas sendo apresentadas no texto, creio que a resposta seja não. E um documento como esse deveria repudiar, veemente, essa ação, entre outras que descaracterizam o ensino da arte na escola.

Ainda sobre esse item de objetivos, o caderno resumiu o ensino de Arte, embasado na BNCC como:

Conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular, o objetivo deste componente curricular é desenvolver o pensamento artístico e a percepção estética, caracterizando um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana, por meio da sensibilidade, da percepção e da imaginação no domínio do conhecimento artístico, necessário para compreender a arte como meio de humanização da realidade. (MATO GROSSO, 2018, p. 75)

Na base, não existe qualquer objetivo específico, até porque a base traz competências a serem alcançadas e não objetivos, porém, em se tratando de todo o documento, acredito que decidiram fazer um resumo desprimoroso do que a base propõe para o ensino de Arte. O uso do termo “disciplina” também é utilizado várias vezes, o que contrasta novamente com as novas nomenclaturas advindas da BNCC. Ainda, o caderno traz a abordagem triangular como alternativa metodológica, deixando de lado as seis dimensões do conhecimento advindos do novo documento.

Outro fator relevante que trago é que, em nenhum lugar do caderno de Arte (exceto no item *h*, que dispõe sobre as unidades temáticas), são explicitadas as quatro modalidades artísticas individualmente. Os exemplos citados de cada modalidade apenas apresentam que elas existem, porém não acrescentam quem pode/deve ministrar essas aulas ou se é necessário ter professor habilitado em cada modalidade para esse fim. Essa inexistência de divisão, acrescido aos exemplos generalizadores que o caderno apresenta, dá o entendimento de que a Arte é uma coisa só, com apenas uma modalidade, trazendo uma certa familiarização ao que se tinha nas aulas de Educação Artística, em que o(a) professor(a) arte trabalhava com todas as modalidades.

O documento da base já previa a necessidade de adequação do currículo. “Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na



BNCC” (BRASIL, 2018, p. 20). Dessa forma, como já mencionado no item 2.1.1, cada estado poderia interpretar o documento de uma forma, podendo ele ser inclusivo ou excludente, no que tange o ensino da arte. Ao ser homologado o caderno do componente de Arte, fica visível que uma modalidade se sobressai às outras e que a hierarquização ou a prática de polivalência do ensino de arte é cabível para nova proposta do estado.

### 2.2.1.1 Unidade temática do Teatro

Tratando da modalidade Teatro, o caderno traz como nomenclatura “Artes Cênicas”, esse contemplado no item h apresentado no subitem anterior, que corresponde às “Unidades Temáticas/ Habilidades/ Objetos de Conhecimento”. O caderno apresenta mudanças específicas para o estado, entre elas: uma nova unidade temática intitulada “para todas as modalidades”, contendo habilidades que podem ser trabalhadas em artes visuais, dança, música ou teatro; quarenta e quatro novas habilidades divididas entre essas seis unidades descritas pela BNCC e o documento, além da criação de novos objetos de conhecimento.

Trazendo a discussão para ensino de teatro, na unidade temática, temos vinte e duas habilidades, divididas em onze objetos de conhecimento, como apresenta a tabela a seguir.

**Tabela 1-** Habilidades e objetos de conhecimento DRC-MT

<b>HABILIDADES DE ARTES CÊNICAS MATO GROSSO</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>
<p>(EF69AR24) Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro;</p> <p><b>(EF69AR24.1MT) Conhecer e apreciar artistas de teatro regional/local de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro;</b></p> <p>(EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.</p> <p><b>(EF69AR25.1MT) Conhecer a história e as manifestações do teatro em Mato Grosso, em comparação com as manifestações observadas em outros estados brasileiros.</b></p>	<p>CONTEXTOS E PRÁTICAS</p>
<p>(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.</p>	<p>ELEMENTOS DA LINGUAGEM ARTÍSTICA</p>

<p>(EF69AR26.1MT) Explorar e analisar fontes e materiais teatrais em práticas de composição/criação, execução e apreciação, reconhecendo técnicas e características de gêneros teatrais diversos.</p>	<p><b>MATERIALIDADES</b></p>
<p>(EF69AR26.2MT) Conhecer as técnicas, os estilos, os métodos e os gêneros teatrais, experimentados de acordo com as intencionalidades a serem observadas no processo de criação, na sugestão do roteiro, na visão do diretor ou na temática a ser evidenciada.</p>	<p><b>TEORIAS E TÉCNICAS</b></p>
<p>(EF69AR26.3MT) Reconhecer o tema abordado no enredo da peça teatral como uma visão implícita de moral e de inquietações humanas, direta ou indiretamente indagadas na peça.</p>	<p><b>A ESCOLHA DO TEMA</b></p>
<p>(EF69AR26.4MT) Observar o desenvolvimento do roteiro, seja ele linear, fácil de seguir, ou complexo, com inclusão de cenas de flashbacks, quebras de linearidades, ou mesmo <i>nonsense</i>, quando o tempo é colaborador ou adversário do enredo;</p> <p>(EF69AR26.5MT) Conhecer o domínio de técnica, ambientação e enredo em peças com grande período de ensaio, ou em cartaz desde longa data, em contraposição ao teatro amador, ao teatro de improviso, ou mesmo ao teatro mambembe.</p>	<p><b>A DEFINIÇÃO DO TEMPO NO PROCESSO DE CRIAÇÃO E NA OBRA</b></p>
<p>(EF69AR26.6MT) Considerar sobre as mudanças de ambientação, assim como as adequações do palco, observando se cada ato se relaciona coerentemente com o desenrolar da peça, e se o palco utilizado é passível de adaptações para a melhor distribuição do cenário.</p>	<p><b>O ESPAÇO COMO REFERENCIAL NA OBRA E PARA A OBRA</b></p>
<p>(EF69AR26.7MT) Verificar as mais diversas intencionalidades geradas na produção de uma peça, observando se os resultados atenderam às expectativas traçadas para o roteiro, direção, elenco e público.</p>	<p><b>AS INTENCIONALIDADES NO PROCESSO DE CRIAÇÃO</b></p>
<p>(EF69AR26.8MT) Considerar a carga psicológica que uma peça de teatro desvela para o espectador, com seu apelo dramático, cômico ou performático, além do reconhecimento do teatro como uma arte mimética de múltiplas realidades e dimensões.</p>	<p><b>O VALOR ESTÉTICO</b></p>
<p>(EF69AR26.9MT) Identificar no público o apreciador, ainda que crítico, como um grande referencial de que a produção teatral foi sucesso ou fiasco;</p> <p>(EF69AR26.10MT) Observar o entendimento do público sobre o enredo e as intencionalidades indicadas na peça, para a consciência de que a produção teatral cumpriu o seu papel social, de alcançar o espectador, assim como o seu papel estético, de produzir beleza.</p>	<p><b>O PÚBLICO APRECIADOR/FRUIDOR</b></p>
<p>(EF69AR27) Pesquisar e criar formas de Dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo;</p>	<p><b>PROCESSO DE CRIAÇÃO</b></p>

<p>(EF69AR28) Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo;</p> <p>(EF69AR29) Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico;</p> <p>(EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador;</p> <p><b>(EF69AR30.1MT) Reconhecer que o “falar regional/local” apresenta forte teatralidade, podendo ser amplamente utilizado nas práticas de contar as histórias, lendas e “causos” locais, assim como na composição de personagens;</b></p> <p><b>(EF69AR30.2MT) Descobrir produções teatrais em Mato Grosso, levando-se em conta os processos de adaptação de textos da literatura local, ou da produção de roteiros originais, a fim de serem apreciados diante de produções de outros estados do Brasil;</b></p> <p><b>(EF69AR30.3MT) Desenvolver senso crítico para apreciar as produções teatrais dos grupos mais próximos (colegas da mesma unidade de ensino, de outras escolas locais, de outros municípios), assim como os mais distantes (outros estados, produções de atores já consagrados pela mídia, do teatro profissional), ampliando o repertório de análise das diversas produções, e como inspirador nos processos de criação.</b></p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Disponível em: MATO GROSSO, 2018, p.86-88. Grifo nosso.

Conforme apresentado na tabela, a parte em negrito corresponde a todas as habilidades e objetos de conhecimentos criados pelo estado. Ao todo, foram quinze novas habilidades e oito objetos de conhecimentos. É de se questionar que, mesmo sem ter nenhuma referência bibliográfica sobre essa modalidade, o teatro foi a que mais teve habilidades acrescentadas<sup>26</sup>, deixando dúvidas como: qual aporte teórico foi utilizado para a criação dessas novas habilidades e objetos de conhecimento? Houve discussão entre professores(as) da área para criação das mesmas?

Ainda sobre a tabela, a habilidade EF69AR26, proposta pela base, aparenta ser a que mais sofreu alteração, podendo-se observar que, a partir dela, outras dez foram adicionadas. A habilidade EF69AR26.6MT foi uma dessas, como mostra a tabela.

<sup>26</sup> Nas artes visuais, foram acrescentadas cinco novas habilidades; na Dança quatro; na música, seis; e, nas artes integradas, dez, além das quatro novas habilidades criadas pelo estado na unidade temática proposta para todas as outras.

**Tabela 2-** Habilidade BNCC *versus* DRC-MT

Habilidade BNCC	Objetos de conhecimento BNCC	Habilidade Mato Grosso	Objetos de conhecimento Mato Grosso
(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.	Elementos da linguagem artística	(EF69AR26.6MT) Considerar sobre as mudanças de ambientação, assim como as adequações do palco, observando se cada ato se relaciona coerentemente com o desenrolar da peça, e se o palco utilizado é passível de adaptações para a melhor distribuição do cenário.	O espaço como referencial na obra e para a obra

Fonte: Produção do próprio autor.

É certo que a habilidade apresentada pela BNCC trata de temas amplos, com possibilidades de diferentes trabalhos. Já na habilidade apresentada pelo caderno, fica difícil entender o que seria “considerar sobre as mudanças de ambientação” ou “se cada ato se relaciona coerentemente com o desenrolar da peça”. Essa habilidade trata da Dramaturgia ou da montagem da peça? É preciso considerar uma montagem profissional ou amadora? Sobre qual palco está sendo falado?

Em outro objeto de conhecimento ainda desse mesmo desmembramento, temos as seguintes habilidades:

**Tabela 3-** Habilidades DRC-MT

(EF69AR26.9MT) Identificar no público o apreciador, ainda que crítico, como um grande referencial de que a produção teatral foi sucesso ou fiasco;	<b>O PÚBLICO APRECIADOR/FRUIDOR</b>
(EF69AR26.10MT) Observar o entendimento do público sobre o enredo e as intencionalidades indicadas na peça, para a consciência de que a produção teatral cumpriu o seu papel social, de alcançar o expectador, assim como o seu papel estético, de produzir beleza.	

Fonte: Produção do próprio autor.

A habilidade EF69AR26.9MT estabelece que o(a) discente deve: “identificar no público o apreciador, podendo ser ele crítico como um grande referencial de que a produção teatral foi um sucesso ou um fracasso”. Essa habilidade se refere a uma companhia de teatro ou aulas de teatro no ensino básico? O teatro está sendo visto como algo a ser ensinado ou se trata de um grupo de teatro profissional, com atores e atrizes com experiências que farão um espetáculo e serão julgados por sua atuação? Recapitulando a escrita anterior do próprio caderno, o mesmo expõe que:

O fazer artístico, no componente Arte, estimula o desenvolvimento de processos criativos expressos na dimensão estética, contribuindo para a

formação do senso crítico. Contribuí para estabelecer relações de individualidades, compreendendo suas subjetividades. Para que isso aconteça, é necessário que o fazer artístico seja proposto numa distância segura da imposição de modelos padronizados, muitos deles carregados de estereótipos incorporados que diminuem a capacidade de criação e análise do estudante. (MATO GROSSO, 2018, p.76)

Fica evidente que a habilidade EF69AR26.9MT está na contramão desse fazer artístico descrito no caderno, que precisa levar em conta as subjetividades, individualidades fora dos modelos padronizados, além de sua prática levar à formação do senso crítico.

Essa e outras habilidades acrescentadas ao caderno, que divergem da própria teoria apresentada, me faz questionar se, de fato, houve participação de alguém habilitado na área para a elaboração do caderno, pois todas as evidências apresentadas até o momento aparentam que não.

### **2.3 “A disciplina é de ARTES e não de Teatro” - Concepções dialéticas sobre o ensino de Teatro em Rondonópolis**

Ao me deparar com essas incoerências e dúvidas sobre o Documento de Referência Curricular-DRC-MT, mais especificamente sobre o componente curricular Arte, procurei a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso, para entender sobre o processo.

No final do caderno, existe a ficha técnica de redatores(as) que participaram da elaboração. No componente Arte, são apresentados cinco professores(as), todos com vínculo da SEDUC-MT.

No ano de 2021, procurei a equipe de formação do órgão central, apresentando meu projeto de pesquisa, na intenção de entender melhor a elaboração do DRC. Não se tratava de uma entrevista, pois não tinha intenção de seguir por esse viés, porém, no ano em que o documento foi elaborado, tomei posse na rede estadual e, por não saber ou conhecer o processo, decidi entender melhor para tirar minhas conclusões. Minha intenção era fazer apenas uma roda de conversa para entender melhor sobre esse documento que embasava meu trabalho na escola.

Conversei com a professora técnica responsável pelo setor da época e ela me indicou elaborar um roteiro de perguntas pré-estabelecidas com minhas dúvidas para ser enviado para os profissionais, pois, segundo ela, todos estavam muito atarefados devido à pandemia e afazeres dentro do órgão. Muito educadamente, ela me encaminhou para

uma professora da área de linguagem que estava como responsável do componente Arte na formação, essa que me passou para outra professora, que me transferiu para outra e outra, inclusive, esta, sendo uma das redatoras presentes no caderno. E com todas as professoras que conversei, não obtive nenhuma resposta.

Entre as mais diversas desculpas, entendi que o documento foi criado de forma fragmentada, ficando cada parte para uma pessoa específica, criando assim, um único documento, por várias mãos e que, diante disso, alguns já estavam fora do órgão central, outros não conheciam quem eram essas pessoas e a própria professora responsável pelo componente arte era professora de Língua Portuguesa e não sabia sobre o que estava posto no caderno, apenas questões técnicas.

Ainda em busca de respostas, procurando pelo currículo lattes de cada professor(a) participante da elaboração do documento, apurei que todos são licenciados em Educação Artística, sendo três com habilitação para música, um(a) com habilitação para artes visuais e outro(a) que não especificou nenhuma habilitação, ficando evidente que realmente não houve professor habilitado em teatro no processo de elaboração do documento. Porém, como não houve, por que mexer em algo de que não se tem conhecimento?

Essa discrepância em deixar o ensino de Arte em segundo, terceiro ou último plano não é de agora. No item 2.1.3, apresentei como a BNCC vê a arte e o teatro no currículo e o que não está escrito no documento norteador também não necessita estar nos documentos estaduais ou municipais. Essa falta de amparo, que não é somente de leis, pois já temos algumas que nos amparam na sala de aula, mas de se fazer aplicar essas leis dentro dos currículos, enfraquece todo um movimento da FAEB e de associações como ABRACE, que, durante anos, lutaram para garantir o ensino de arte e de teatro nas escolas.

Nesse sentido, como já se era esperado, cada secretaria redige da forma que se entende o ensino da arte, como é visto na SEDUC-MT, tratando-se de um ensino com prática polivalente, que pode ser ministrado por um professor habilitado ou não em uma das modalidades artísticas, podendo qualquer um(a) acrescentar informação da forma que quiser ou bem entender.

Falando sobre a prática, como professor da rede, são inúmeras resistências que necessito aplacar no meu cotidiano escolar: algumas mais “fáceis”, como falta de conhecimento dos pares e espaço inadequado de trabalho, até as mais difíceis, como o currículo engessado e a prática de polivalência. As habilidades do componente de Arte

são divididas por anos, ou seja, como a BNCC apresentou habilidades para serem utilizadas do 6º ao 9º ano, o estado decidiu dividir por conta própria, distribuindo um quantitativo igualado para cada ano, utilizando de todas as modalidades artísticas presentes no documento. Nesse sentido, cada ano possui, em média, dezenove habilidades a serem trabalhadas durante o ano letivo.

Em 2020, a SEDUC lançou um caderno intitulado “Orientações para Registro de Avaliação por Habilidades e Competências”. Esse caderno, respaldado pelo DRC-MT, que deveria servir como orientação, foi imposto a toda rede de ensino, na prerrogativa de ser “o caminho a seguir” a partir daquele ano, por conta da COVID-19. Essa imposição apareceu não só nas formações dadas pela secretaria, como também no Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGEDUCA), responsável por todo lançamento da vida estudantil dos(as) discentes e registro de aula dos(as) docentes.

A seguir, apresentarei a tabela de habilidades para os(as) estudantes do 8º ano:

**Tabela 4- Habilidades designadas para 8º ano, anos finais do fundamental.**

13.3 Arte 8º ano - Ensino Fundamental							
1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre	
Código	Habilidade	Código	Habilidade	Código	Habilidade	Código	Habilidade
1908	(EF69AR03.1MT) Conhecer os contextos de tempo e espaço onde se desenvolveram as artes visuais no estado de Mato Grosso, a influência de povos indígenas, africanos e europeus que contribuíram na construção da expressão artística. As transformações, hibridações e a tecnologia e códigos pelos quais perpassam as artes visuais em Mato Grosso, considerando as manifestações observadas em outros estados brasileiros.	1913	(EF69AR31.5MT) Conhecer o domínio de técnica, ambientação e enredo nas diversas linguagens, observando as especificidades de cada modalidade artística, dentro de suas complexidades espaciais e temporais.	1918	(EF69AR31.6MT) Verificar as mais diversas intencionalidades geradas na produção de uma expressão artística integrada, observando se os resultados atenderam às expectativas traçadas para a composição, a apresentação, a materialidade e o público.	1923	(EF69AR31.7MT) Considerar a carga psicológica e expressiva de uma produção artística em artes integradas, levando-se em conta o que o resultado desvela para o espectador, com seu apelo dramático, cômico ou performático.
1909	(EF69AR26.1MT) Explorar e analisar fontes e materiais teatrais em práticas de composição/criação, execução e apreciação, reconhecendo técnicas e características de gêneros teatrais diversos.	1914	(EF69AR10.1MT) Reconhecer as danças regionais como manifestação cultural que retrata o cotidiano e identidade mato-grossense em suas diversidades.	1919	(EF69AR32) Analisar e explorar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas	1924	(EF69AR26.6MT) Considerar sobre as mudanças de ambientação, assim como as adequações do palco, observando se cada ato se relaciona coerentemente com o desenrolar da peça, e se o palco utilizado é passível de adaptações para a melhor distribuição do cenário.
1910	(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea.	1915	(EF69AR26.2MT) Conhecer as técnicas, os estilos, os métodos e os gêneros teatrais, experimentados de acordo com as intencionalidades a serem observadas no processo de criação, na sugestão do roteiro, na visão do diretor ou na temática a ser evidenciada.	1920	(EF69AR07) Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.	1925	(EF69AR26.7MT) Verificar as mais diversas intencionalidades geradas na produção de uma peça, observando se os resultados atenderam às expectativas traçadas para o roteiro, direção, elenco e público.
1911	(EF69AR17) Explorar analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.	1916	(EF69AR26.3MT) Reconhecer o tema abordado no enredo da peça teatral como uma visão implícita de moral e de inquietações humanas, direta ou indiretamente indagadas na peça.	1921	(EF69AR19.1MT) Analisar a música regional, sua produção, e formas de apresentações, em relação ao contexto histórico-cultural de tempos passados e presente.	1926	(EF69AR31.8MT) Identificar no público o apreciador um grande referencial de que a produção integrada de duas ou mais modalidades artísticas pode ser considerada de sucesso ou um fiasco;
1912	(EF69AR31.4MT) Reconhecer as possibilidades de exploração de temas abordados que garantam expressividade entre modalidades diferentes, numa revelação de mensagem sobre as inquietações humanas, direta ou indiretamente suscitadas no produto artístico.	1917	(EF69AR26.5MT) Conhecer o domínio de técnica, ambientação e enredo em peças com grande período de ensaio, ou em cartaz desde longa data, em contraposição ao teatro amador, ao teatro de improviso, ou mesmo ao teatro mambembe.	1922	(EF69AR26.4MT) Observar o desenvolvimento do roteiro, seja ele linear, fácil de seguir, ou complexo, com inclusão de cenas de flashbacks, quebras de linearidades, ou mesmo nonsense, quando o tempo é colaborador ou adversário do enredo.		

Disponível em: MATO GROSSO, 2020, p. 195-197

É possível ver, nessa tabela, que as habilidades elencadas para a turma de 8º ano são de todas as unidades temáticas (artes visuais, música, teatro, dança e artes integradas),



exigindo do(a) professor(a) lotado(a) nessa turma domínio sobre todas as modalidades, o que, em outras palavras, torna-se a prática polivalência. O documento ressalta que “o docente deverá contemplar todas elas [as habilidades] em seus planejamentos de aula, assegurando aos estudantes as aprendizagens previstas na BNCC.” (MATO GROSSO, 2020, p.45). Ou seja, mesmo que o(a) professor(a) não tenha conhecimento prévio para trabalhar tais habilidades ou formação específica, deverá registrar no sistema que contemplou todas as habilidades durante o ano letivo, fechando os olhos para o real aprendizado do(a) estudante. Será que essa é a educação que o estado quer proporcionar para seus(suas) discentes?

Fazendo um breve histórico das escolas estaduais do município de Rondonópolis-MT, que hoje é segunda maior cidade do estado, até o ano de 2017, não havia muitos(as) professores(as) de arte concursados(as) ou contratados(as), e o componente curricular acabava ficando a cargo de outros(as) professores(as), de preferência do componente de Língua Portuguesa, que completavam sua carga horária ou remanejavam sua lotação para as aulas de Arte. Em decorrência desta prática e da falta de formação específica na área, as aulas de Arte eram ministradas a partir de atividades não relacionadas ao componente; ou os(a) docentes optavam pelo ensino polivalente com preferência nos conteúdos das artes visuais.

Nesse mesmo ano, ocorreu o último concurso público do estado. Somente na cidade de Rondonópolis, havia, na ocasião, 28 vagas para professores de Arte, das quais apenas 23 profissionais tomaram posse e atuam no município, número que ainda não é suficiente para abranger o quantitativo de aulas na cidade que possui o total de trinta e seis escolas, entre urbanas e rurais.

É preciso destacar também que a política de lotação do estado não permite que professores(as) do componente Arte lecionem na etapa de ensino do fundamental, anos iniciais, sendo obrigatoriamente oferecido para o(a) professor(a) com formação em pedagogia que atuam como regentes das turmas de 1º a 5º ano. Essa restrição vai contra a LDB que prevê que o(a) licenciado(a) (em qualquer modalidade artística) possa atuar em toda a educação básica, além de divergir do próprio Documento de Referência Curricular do Mato Grosso, referente a essa etapa de ensino, que prevê que professores(as) do componente devem atuar no Ensino Fundamental anos iniciais, em parceria com o(a) professor(a) regente de turma. No entanto, de acordo com documentos estaduais sobre a lotação de professores(as), o(a) único(a) docente que pode ser lotado(a)

ou contratado(a) para trabalhar com alunos(as) do 1º ao 5º ano são os(as) licenciados(as) em pedagogia<sup>27</sup>, que, por vezes, não possuem conhecimento da área e utilizam a aula de Arte para colorir atividades impressas, elaborar cartão de dia das mães, pais, entre outros, fazendo com que os(as) estudantes na etapa dos anos finais venham com essa defasagem de ensino.

Para o ano de 2022, a mais nova política adotada pela SEDUC, referente à grade curricular de Arte para os anos finais do ensino fundamental, sob a justificativa de “equilibrar as áreas de conhecimentos” advindas da BNCC (2018), parametriza as matrizes curriculares das escolas, retirando uma hora/aula de Arte das escolas que trabalhavam com a carga horária de duas aulas semanais no estado. Essa diminuição reflete, ainda mais, o descaso e a falta de entendimento sobre a importância do componente curricular Arte e evidencia as tomadas de decisões autoritárias de forma verticalizada “de cima para baixo” do governo do estado com as escolas, que, na hora de fazer a lotação dos(as) profissionais, deparam-se com a matriz inserida no sistema sem possibilidade de modificação.

Para finalizar esse item e capítulo, em relação ao novo Documento de Referência Curricular estadual, advindo da BNCC, é notória a falta de conhecimento da área. Minha maior crítica está no fato deste reforçar a prática de polivalência no ensino da Arte, deslegitimando a formação específica em cada modalidade artística, além da retirada da autonomia do(a) docente em elaborar seu planejamento utilizando das habilidades que ele tenha competência e domínio de abordar, tornando-se impositivo o trabalho das quatro modalidades artísticas, além de ser contraditório, de forma que o(a) docente deva trabalhar as quatro modalidades, mas possui apenas uma aula por semana para desempenhar tal papel. Aqui deixo alguns questionamentos: até quando vão desrespeitar a Arte como componente? Até quando o estado irá ignorar as leis que correspondem ao ensino de Arte na educação?

Como se não bastasse a Base Nacional Comum Curricular, em mãos, temos um documento retrógrado, que fere o direito de cada estudante em sala de aula, que deveria ter um ensino de qualidade, com profissionais capacitados(as) e habilitados(as) para exercer sua função dentro de sala de aula.

---

<sup>27</sup> Legislação do estado. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/15723/#/p:1/e:15723>

### **CAPÍTULO 3- CAMINHOS E PEDREGULHOS: RELAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DO PROCESSO.**

*Assim é a escola pública, esse local muitas vezes árido, mas igualmente fértil, que pode democratizar o acesso ao Teatro, despertando novos apetites. O gosto pela fruição artística precisa ser provocado. (Mendonça, 2015 p.21)*

Assim como Célida Mendonça, acredito que a escola pública é um campo fértil e de várias possibilidades, um lugar que precisa ser constantemente provocado e estimulado. Um dos impulsos em me tornar professor é acreditar na educação e no potencial que esse espaço formal de ensino pode ter na vida do(a) estudante. Até aqui foram apresentados: a teoria do Drama, como abordagem de ensino; a prática do Drama *Seja Gentil*, realizada na escola; e os dois documentos norteadores, que amparam e subsidiam essa prática no âmbito escolar. Nesse capítulo, retorno para a prática realizada com os(as) estudantes, a essa recepção do processo dentro da escola e a relação e/ou distanciamentos dessa com os documentos BNCC e DRC-MT dentro da escola, que perpassam a escrita e dão vozes para a realidade do cotidiano escolar.

Sobre os documentos discutidos no capítulo anterior, mesmo passados quatro anos desde sua implementação, ainda há dúvidas sobre o referencial teórico, as concepções que norteiam e estabelecem as aprendizagens essenciais, tornando-se, em grande parte, documentos contraditórios, que não contemplam de fato a real educação brasileira e mato-grossense. Também é preciso mencionar que: se existe uma Base Nacional Comum Curricular, com lacunas e incoerências, documentos estaduais e/ou municipais poderão trazer essas e outras mais para suas secretarias e conseqüentemente esbarrar na sala de aula, como é o caso do Documento de Referência Curricular do Mato Grosso, formando um ciclo que dificulta ainda mais o processo de ensino e aprendizagem do(a) estudante e a práxis do(a) professor(a).

Para almejar um documento que norteie a educação brasileira e/ou de estados e municípios, o Ministério da Educação e Secretarias estaduais e municipais deveriam contar com especialistas de cada componente para serem redatores desses documentos, mas, como foi visto, poucas áreas são contempladas, desarticulando anos de lutas e conquistas, deixando para que o(a) professor(a), dentro da escola, tenha que criar estratégias e

embates, ocasionando o desgaste, desvalorização e até mesmo desmotivando de sua prática.

Entretanto, ainda que de forma deturpada e divergente, a BNCC não interfere na prática docente em sala de aula, no que tange a metodologia ou didática aplicada em aula. Cada professor(a) atuante, teoricamente, possui autonomia para preparar sua aula da forma que ele(a) acredite ser necessária.

[...] as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos. (BRASIL, 2018, p. 30)

Ainda que o DRC-MT não aborde a prática do(a) professor(a), outros documentos elaborados a partir dele se apresentam contrários a essa autonomia, sendo necessário voltar ao documento maior e às opções que ele apresenta.

Porém, além da BNCC e o DRC, é importante destacar outras instâncias que, ainda que menores, contêm sua importância igual ou superior a esses documentos generalizadores, como o Projeto Político Pedagógico e o planejamento individual do(a) professor(a). Os(as) docentes precisam ter os documentos norteadores como base, mas sua individualidade deve considerar o contexto e as características dos(as) seus(suas) estudantes, como apresenta a citação, dando voz e sentido à sua prática, justificando cada método de trabalho em sala de aula. Diante disso, temos a possibilidade de resistir e trabalhar, entre as brechas, as dimensões do conhecimento que corrobora para esse ensino como: a fruição, expressão e criação, da forma que o(a) docente julgar necessária, eficaz e importante.

Neste sentido, criando o caminho inverso, nosso trabalho na escola é o de lutar para que a Arte conquiste espaço nos currículos; que os(as) demais profissionais da educação entendam as particularidades e especificidades do ensino da arte e as valorize. Esse trabalho precisa ser constante, de persistência e, às vezes, de insistência. Durante esses anos de atuação, tenho relatado sobre precisar estar em constante ataque, em sempre justificar minha prática, discutir leis e conquistar meu espaço na escola, diferente de qualquer outro componente, e me pego pensando que isso não deveria ser ideal, porém,

nesta atual conjuntura política, em que o ensino de Arte tem sido menosprezado e cada vez mais perdido seu espaço na escola, torna-se o real que preciso enfrentar todos os dias.

Na escola em que atuo, Escola Estadual São José Operário, sou muito bem recebido pelos meus colegas e pela equipe gestora, que conhecem meu trabalho e sabem da responsabilidade que carrego quando se trata de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes. Quando fui nomeado e assumi no município de Rondonópolis, em 2018, precisei lotar em três escolas para completar minha carga horária, sendo essa escola uma delas. Em 2018, possuía a menor carga horária nessa unidade e foi a escola em que eu mais tive liberdade de trabalho. No ano seguinte, precisei lotar em outra escola, retornando somente no ano de 2022.

Esse retorno me proporcionou uma tranquilidade, pois trabalhava em uma escola que tinha constantes atritos e divergências com seu método de trabalho, e mesmo tendo apoio de alguns(algumas) colegas professores(as), era muito difícil trabalhar a prática com os(as) estudantes. Ainda assim, não posso deixar de atribuir a essa escola e toda comunidade pertencente a ela, todo aprendizado e provocações que me fizeram chegar a esse lugar onde me encontro, além dos(as) meus(minhas) estudantes queridos(as) que guardo no coração pelo resto da vida, que me acolheram, por vezes me incentivaram e faziam questão de corrigir quem é que fosse: “*O professor Thacio é professor de Teatro!*”.

Entre as diversas experiências que obtive nesses anos em sala de aula, pude entender que ser professor de Teatro, dentro do componente curricular Arte na rede básica de ensino aqui em Rondonópolis, é um desafio constante. Antes de ensinar Teatro na escola, precisei aprender a como adentrar com o ensino de teatro nesse lugar. Percebi que somente estar amparado por leis não bastava para que a equipe gestora, demais docentes e até mesmo os(as) estudantes compreendessem essa modalidade, pois, na maioria das vezes, veem o teatro apenas como uma ferramenta de trabalho ou como algo extracurricular da sala de aula. Na escola São José Operário, não foi diferente. Foi preciso apresentar aos colegas sobre o que se trabalha na aula de Arte, suas áreas de conhecimentos, as modalidades artísticas e qual minha posição naquele lugar.

É certo notar que nunca vi ou ouvi alguém se dispor a comentar o porquê do(a) professor(a) de Matemática estar ensinando *Bhaskara* para os(as) estudantes, porém,

nossa luta vem a curtos passos, conquistando nosso espaço dia após dia, como uma professora colega de trabalho aqui do município, Lucianne Mariano, argumenta:

“Todavia, há muito que perpetrar para que a Arte-educação seja vivenciada em sua amplitude formadora. Trata-se de uma batalha ainda em curso, sem limites disciplinares definidos, pois, devido sua característica interdisciplinar, agrega as demais disciplinas do currículo. O trabalho a ser feito envolve não apenas a arte, mas a educação como um todo. (MARIANO, 2016 p.48)”

É preciso resistir, persistir, e “agregar”, como Mariano pontua, a fim de que se possa ter uma rede de pessoas, que se faz com estudantes, colegas professores(as), equipe gestora, que estejam te apoiando nessa empreitada. E essa tem sido uma das conquistas nesses anos como professor da rede básica de ensino.

### **3.1 A aula de Arte se transformando em Drama**

Ao apresentar o projeto que iria desenvolver com os(as) estudantes, a equipe gestora prontamente se colocou à disposição para auxiliar no que fosse preciso. Foi importante receber deles esse apoio, pois era a primeira vez em que estaria fazendo um processo de Drama, de modo que, se algo desse errado, precisaria ter esse suporte. Com os(as) professores(as), também foi desta forma; por conta do tempo planejado para execução, precisaria dessa rede de apoio para executar o Drama durante aquela semana.

É importante destacar que aqui não houve nenhum momento específico para abordagem desse assunto. No momento de hora-atividade ou no final do expediente, pedi para conversar com cada professor(a) para apresentar meu projeto de trabalho e pedir essa troca de aula com eles(as). Essa rede foi importante para execução do Drama, mas é necessário pontuar que, por minha escolha, não foi um trabalho interdisciplinar.

O termo interdisciplinar, como Raquel Fortunato e Renata Confortin (2013) abordam, está relacionado a uma prática que envolve diálogo entre as mais diversas áreas do conhecimento:

“Interdisciplinaridade é entendida aqui como uma perspectiva de trabalho pedagógico que promove o diálogo de saberes, a conversa entre as diversas áreas do conhecimento e seus conteúdos, o entrelaçamento entre os diversos fios que tecem o currículo escolar, de modo a fortalecer, qualificar e contextualizar o processo de aprendizagem dos discentes em seus respectivos níveis de ensino. (FORTUNATO e CONFORTIN, 2013, p.77)”

As autoras trazem que o termo é muito utilizado nos planejamentos, documentos regulatórios e até Projeto Político Pedagógico escolar, porém muito incompreendido ou utilizado de forma divergente ao que se espera ser a interdisciplinaridade. Trazendo essa discussão para o Drama *Seja Gentil*, posso dizer que o tema abordado envolve toda comunidade escolar, podendo ser discutido e trabalhado de modo interdisciplinar ou por diferentes componentes curriculares, como história, ciências, língua portuguesa e demais. Porém, o Drama não foi executado de maneira interdisciplinar. Ou seja, mesmo eu tendo a permissão e a aula das professoras de matemática, história, inglês, língua portuguesa e de educação física, eles cederam apenas o horário destinado àquela aula e não uma socialização e aprofundamento do tema gerador em suas aulas ou contribuição dentro do processo. Optei por ser desta forma, pois trabalhar interdisciplinarmente demanda tempo de planejamento de trabalho e dedicação dos(as) professores(as) envolvidos(as). No momento da execução do Drama, atrelado a toda demanda da secretaria estadual para esse ano, entendi que não era o momento apropriado para esse trabalho. Compactuo com Fortunato e Confortin (2013) quando as autoras argumentam que, para a interdisciplinaridade efetivamente acontecer na escola,

[...]requer conhecimentos sem distinção de dominância, um espaço onde se possa manter as diferenças dos componentes curriculares, bem como as especificações de cada disciplina, buscando-se assegurar a complementaridade, o enriquecimento da troca e a igualdade entre as matérias, as quais possuem um lugar e uma função específica no seio do currículo. Quanto aos professores, espera-se que estes alcancem a socialização das práticas e saberes trabalhados em suas disciplinas, permitindo e apreciando que as matérias ampliem o leque de possibilidades interativas e significativas do saber, tendo seu componente curricular como um livro aberto, onde muitos terão a oportunidade de ler e registrar diferentes interpretações e concepções. (FORTUNATO e CONFORTIN, 2013, p. 83)

Para ser interdisciplinar, é necessário que todos(as) participem, que interajam e trabalhem de forma horizontal para alcançar o objetivo proposto, superando a fragmentação, a hierarquização e estabelecendo diálogos entre professores(as), discentes e a escola.

A partir dessa explanação, destaco que, mesmo não sendo um trabalho interdisciplinar, a rede de apoio foi uma ferramenta de grande importância para se trabalhar dentro da escola, de forma que os(as) professores(as) se dispuseram a organizar seus planejamentos daquela semana, para contribuir para que o processo pudesse ser executado da maneira que foi proposta. Esse diálogo entre os(as) professores(as) visando

a melhoria do aprendizado é indispensável, se tratando das correntes pedagógicas atuais, os conceitos de competências e habilidades trazidos pela contemporaneidade e essa nova forma de ensinar no século XXI. É evidente que, se eu não tivesse essa rede, o processo não poderia ter chegado ou funcionado da forma como ocorreu para os(as) discentes.

### **3.1.1 O sinal da escola tocou, é hora do Drama**

Para os(as) estudantes, a recepção do Drama *Seja Gentil* foi inusitada. Em nenhum momento comentei sobre Drama ou sobre o processo com eles(as). Na semana anterior à execução, durante a aula, comentei que havia escutado sobre pessoas praticando *bullying* na escola e que eu repreendia essa prática veemente e que não aceitaria, em hipótese alguma, essa prática nas minhas aulas. Ao final desta aula, disse que, na semana seguinte, faríamos uma prática e que gostaria que ninguém faltasse. Diante de alguns questionamentos, disse que tinha a ver com meu mestrado e que precisaria de todos(as) em sala de segunda a sexta-feira.

No primeiro episódio, ao me verem entrando na aula de outro professor, tiveram o primeiro estranhamento, sabendo que haveria algo diferente. Porém, se tratando de alunos(as) do fundamental anos finais, em sua maioria, percebo que eles(as) não problematizam as mudanças da forma que o adulto ou um(a) sujeito mais velho problematizam. Para eles(as), é uma aula diferenciada, alguma modificação feita pela escola, e o importante é participar.

Em todos os episódios, pude ter a participação de 100% dos(as) estudantes presentes. Alguns(algumas) com mais entusiasmo, outros(as) menos, mas cada um(a) com sua contribuição. Como mencionado no primeiro capítulo, após minha entrada como professor-personagem, no segundo episódio, foi que eles(as) tiveram o *start* sobre aquele processo estar relacionado ao universo teatral.

Na avaliação oral feita com os(as) estudantes após o processo, ficou explícito que, até aquele momento, poucos(as) estavam entendendo que as cartas e todo aquele suspense de quem havia enviado remetiam ao aviso dado na semana anterior, sobre o processo que eu faria com eles(as). Primeiro começaram discutir quem poderia ser o tal menino ou tentar resgatar se haviam feito algo de errado, percebendo, somente ali, que tudo aquilo poderia ser fictício.

Outro ponto levantado na avaliação foi a respeito do pré-texto que hora ou outra surgia como referência para eles(as). Alguns(algumas) já haviam assistido ao filme e, em alguns momentos, tentavam encontrar respostas nas cenas a que assistiram. Uma aluna



questionou a falta dos personagens importantes do filme ou a menção a eles(as). Precisei, nesse momento, esclarecer sobre como funciona o Drama e que o intuito ali não era reproduzir o que aconteceu no filme ou no livro, encenar os personagens ou a criação de um fragmento, mas, sim, a partir de alguns pontos ou temas chaves do filme e do livro, discutir aquilo que eu havia proposto como objetivo.

Segundo Beatriz Cabral (2006), é preciso ter por objetivo que qualquer atividade dramática abarque a preocupação com dimensão da aprendizagem:

A ênfase no **processo**, tanto pelo professor quanto pelo diretor teatral tem por objetivo lembrar que em qualquer tipo de atividade dramática a preocupação com a dimensão da aprendizagem, quer do contexto, circunstâncias ou valores focalizados quer da linguagem cênica devem estar presentes. Em ambos os casos, se o processo se desenvolve de acordo com as regras do meio dramático, a experiência poderá ser considerada pela perspectiva do teatro e/ou da educação (formação do autor e/ou do indivíduo). [...] em teatro na escola seu objetivo pode incluir a motivação dos alunos para a observação de ações e atitudes que levam a discussão das questões éticas subjacentes ao tema explorado. (CABRAL, 2006, p.17 grifo da autora)

Desta forma, o objetivo estava em trazer essa “formação do indivíduo”, discutindo daquilo que acontecia no cotidiano escolar dos(as) estudantes, motivando-os(as) a essa “observação”, como apresenta a autora, sobre a prática de *bullying*, que, no primeiro momento, veio de fora para dentro, a partir do processo, mas também reverberou de dentro para fora, quando eles(as) puderam trazer à tona suas experiências para o processo, externando suas dores e magoas sofridas, como aconteceu no episódio quatro.

Quanto aos episódios, é preciso destacar que, por ser o primeiro processo vivenciado pelos(as) estudantes, foi fundamental que acontecesse durante uma semana corrida, porém, a execução e preparação foi cansativa. É necessário ter planejamento e ações pré-estabelecidas, mas precisa ser levado em conta que o Drama é criado em coletivo pelos(as) participantes, ou seja, ele pode passar por mudanças, e poderão emergir diferentes ações que o(a) professor(a) condutor(a) deverá estar disposto(a) a seguir com o grupo.

No processo *Seja Gentil*, no episódio quatro, precisei elaborar um relato a partir do que os(as) estudantes levantaram sobre “o menino das cartas” no episódio três, como parte do diário do sr. Buzanfa. Esconder as cartas nos pertences dos(as) estudantes no episódio um, os objetos pela escola momentos antes da execução do episódio dois, a escrita das cartas à mão, montagem do diário entre outras tarefas requer tempo, ou seja, é

uma prática que exige muito do(a) professor(a), que precisa estar disposto(a) e até mesmo preparado(a) para esse trabalho.

Recapitulando meu pensamento sobre como executar o Drama dentro da escola, além da rede de apoio, é preciso que o(a) professor(a) tenha disposição para essa execução. Entre os desafios já apresentados nos capítulos anteriores sobre lecionar - entre eles, o número reduzido de aula e a carga excessiva de trabalho -, elaborar um processo de Drama com várias turmas pode ser extremamente exaustivo, porém não impossível, como pontua Flávia Janiaski:

Talvez um professor da educação básica, com carga horaria completa e inúmeras turmas, não seja capaz de desenvolver processos distintos de *Drama* em cada uma delas simultaneamente, mas com muita criatividade e disposição, ele pode utilizar recursos, fazer recortes, adaptações, combinações, e fazer o *Drama* com seus alunos, inserindo espaços de criação na escola que envolvam o teatro, as outras linguagens artísticas e até mesmo outras disciplinas. (JANIASKI. 2020, p.449)

Assim como a Arte, é preciso resistir, reinventar-se e, muitas vezes, contar com a criatividade para que se possa oferecer um ensino de qualidade para o(a) estudante, sobrepondo-se a qualquer dificuldade ou limitação que nos rodeiam dentro do espaço escolar.

Retomando ao Drama *Seja Gentil*, sobre o último episódio – *não julgue o menino pela cara* –, aponto-o como sendo o episódio mais frágil do processo. O mesmo aconteceu na segunda aula da sexta-feira e, por mais que os(as) estudantes já estivessem sabendo e participando do processo, percebi que faltaram materialidades para que o episódio tivesse a potencialidade planejada.

Como já mencionado, no quinto e último episódio, os(as) discentes participaram da reunião extraordinária da turma. Nesta reunião, deveriam estar presentes pais, mães e/ou responsáveis, discentes e professores(as), com o foco principal de criar ações contra a prática de *bullying* na escola. Os(as) personagens, interpretados(as) pelos(as) alunos(as), iriam discutir sobre o caso de *bullying* com o ex-aluno Augusto e outros casos que acontecem na escola.

No momento em que entrei em sala, precisei organizá-la para que pudéssemos fazer a reunião na intenção de modificar aquele lugar. Escrevi no quadro, coloquei as carteiras em formato de roda e pedi para que os(as) estudantes se preparassem com seus objetos, vestimentas e acessórios. Ao iniciar a reunião, percebi que essa troca não havia

sido suficiente para imersão dos(as) alunos(as) no episódio, precisando criar vários estímulos para obter a participação deles(as).

Primeiro ponto que destaco, que poderia ser diferente, é a ambientação cênica da sala de aula. Talvez tirá-los(as) daquele lugar, levá-los(as) a outra sala preparada ou modificar o espaço sem a presença deles(as) e retornar já como personagens, dando ênfase na entrada e/ou abertura da reunião, talvez pudesse potencializar o episódio. Era necessário criar algo que os instigasse estar naquele lugar, que pudesse levá-los(as) para aquele contexto ficcional proposto. Flávia Janiaski discorre que “A ambientação cênica diz respeito à transformação de um ambiente no local da narrativa. Ela tem o potencial de corroborar no impacto visual dos participantes e possibilitar a interação deles com a história e com os personagens, o que permite a imersão no contexto imaginário e/ou ficcional.” (JANIASKI, 2020, p. 446). Entendo que esse “impacto visual”, que não teve necessidade nos episódios anteriores, poderia ser melhor explorado neste episódio.

O segundo ponto que destaco era talvez trazer ações pré-definidas para serem discutidas. Inicialmente não queria induzi-los(as), pois, pensando na criatividade apresentada por eles(as) nas cenas congeladas do episódio anterior, acreditei que eles(as) poderiam elaborar ações concretas a serem aplicadas contra a prática de *bullying*. O que pude perceber é que eles(as) tinham maturidade para denunciar essa prática, expor e entender sobre os malefícios que ela pode gerar nas pessoas, mas não tinham para solucionar ou propor algo que pudesse ser eficaz para a solução do problema.

Por vezes, precisei estimulá-los(as) com ações que poderiam ser executadas dentro da escola e pude ter o auxílio de dois ou três que propunham alguma ação para ser discutida no grande grupo. Pontuo ser a maturidade em solucionar o problema, pois, quando era proposto algo para discussão, a maioria queria expor sua opinião, apresentando pontos positivos e negativos da ação, fazendo piadas ou até mesmo apresentando bons argumentando com presteza, racionalidade, com projeções do que o corpo docente e gestão da escola poderiam fazer ou pensar perante aquela ação.

Desta forma, penso que, se tivesse preparado melhor o espaço, levando-os(as) a outra sala já organizada para reunião ou modificado aquele mesmo lugar sem a visão dos(as) estudantes e pensando em ações pré-estabelecidas somente para discutirmos e deliberamos naquele momento, o engajamento e a imersão deles(as) poderiam ter sido maiores. Ainda assim, ao final, conseguimos tirar duas ações relevantes que poderiam ser executadas na escola, caso houvesse novos casos de *bullying*.

É preciso frisar que o Drama, enquanto processo, não tem a intenção de um final feliz ou algo definido. Como já mencionado, os episódios vão tendo novos desdobramentos a partir da interação dos(as) participantes. Esse processo é o que faz o Drama, como Beatriz Cabral (2006) pontua:

O Drama, enquanto *processo*, muitas vezes está desvinculado de um texto dramático ou de um script. [...] Quando um texto é utilizado, este passa por adaptações, e em muitos casos sua função é apenas de um estímulo inicial para a criação coletiva em grupo. É neste contexto que a palavra *Drama* veio a substituir a palavra *teatro*, quando nos referimos a processo de construção da narrativa dramática em grupo. (CABRAL, 2006, p.17)

Esse “processo de construção de narrativa”, como traz a autora, não está submetido ao fim de algo, podendo ser apenas mais um desdobramento ou um novo caminho descoberto a ser seguido, não tendo a necessidade de impor um julgamento para um final bom ou ruim ou se deu certo ou não. Os episódios e o Drama, como um todo, aconteceram a partir das escolhas realizadas por quem estava coordenando e dos(as) participantes do processo, que o levaram para esse caminho, que foi necessário respeitar e investigar.

### 3.2 Pode o **Drama** na aula de **Arte** com o(a) professor(a) de **Teatro**?

Atrelado ao Drama *Seja Gentil*, é necessário enfatizar as ligações diretas e indiretas do processo, essas que se apresentam como uma linha que vai costurando cada parte, tanto prática, quanto teórica, sendo tecida e dando forma de sua execução em sala de aula.

Trago a convenção teatral como uma das partes desse processo, sendo um recurso potente dentro do Drama. Jonathan Neelands e Tony Goode (2000) descrevem as convenções como “[...] indicadores da maneira pela qual tempo, espaço e presença podem interagir e ser imaginativamente articulados para criar diferentes tipos de significados em teatro.” (NEELANDS e GOODE *apud*. MENEGAZ, 2016, p. 98)

Como já mencionado no capítulo 1, as convenções teatrais, segundo Beatriz Cabral, “[...] representam meios de desenvolver a percepção das formas teatrais concomitantemente a compreensão dos conteúdos trabalhados através do teatro.” (CABRAL, 2006, p. 23). Ou seja, a partir delas, os(as) estudantes poderão se

aproximar da linguagem teatral sem a necessidade de pensar em uma montagem ou produto pré-estabelecido.

Jonathan Neelands e Tony Goode apresentam as convenções divididas em quatro partes sendo elas: *ação de construção de contexto*; *ação narrativa*; *ação poética*; e *ação reflexiva*. São utilizadas sem hierarquia ou sequenciamento, dentro de diversas possibilidades, capazes de definirem situações, criarem histórias, serem sentidas e expressas por meio do corpo e discutidas, sobre o que se tem feito. (NEELANDS e GOODE, 2000.)

A partir do que os autores apresentam e relacionando com o Drama *Seja Gentil*, destaco algumas convenções utilizadas no processo:

- Diários, Cartas e Mensagens (*Diaries, Letters, Messages*) - Inicialmente foram utilizadas as cartas para trazer os(as) estudantes para dentro da história, integrando-os(as) ao processo, possibilitando sensações de tensões e relatando algumas evidências e possíveis desdobramentos. As mensagens encontradas no episódio dois, junto com objetos pessoais do “menino das cartas”, trazia fragmentos de histórias como pistas e indícios do que poderia ter acontecido com o menino que deixou a escola. A mensagem no final do episódio, relatando uma conversa entre amigos, também teve como propósito despertar tensão e expectativa dos(as) estudantes. O Diário, apresentado no final do episódio três e lido no episódio quatro, serviu como desfecho da história, relacionando ao que já havia sido refletido e levantado como hipótese dos fatos;
- Objetos de personagens: (*Objects of characters*) – Os objetos, encontrados pelos(as) estudantes no episódio dois, serviram para aproximá-los (as) ao “menino das cartas”, trazendo memórias, lembranças, gostos e fragmentos de histórias vivenciadas por ele naquele lugar. A procura por esses objetos dentro da escola, junto com as pistas, levantava questões e trazia novos olhares para a narrativa. Esses objetos, no episódio três, serviram como estímulos compostos para que eles(as) pudessem escrever as narrativas do “menino das cartas”;
- Professor-personagem (*teacher-in-role*) – O professor-personagem, apresentado no início do episódio dois, serviu como facilitador e mediador do processo. O personagem do Sr. Buzanfa, que ocupava o status intermediário,

possibilitou ainda a mais a inserção dos(as) estudantes no processo, respondendo perguntas e criando novas indagações para serem investigadas;

- Imagens congeladas (*Still-image*) – No episódio quatro, as imagens congeladas foram extremamente importantes para externar, através do corpo, situações que ocorreram com o “menino das cartas” e outras que os(as) estudantes relataram ter sofrido. Foi a partir delas que alguns(algumas) puderam contar, como forma de desabafo, sofrimentos cometidos pela prática de *bullying* na escola;
- Narrativa (*Narration*)- Essa convenção perpassou praticamente por todo processo, mas existem três pontos que destaco como primordiais. São eles: a narrativa do Sr. Buzanfa, que apresentou aos estudantes algumas dicas e sobre quem poderia ser o tal “menino das cartas”. O segundo ponto foi a narrativa criada pelos(as) estudantes no episódio três, no qual eles(elas) deveriam criar a partir dos objetos que, depois de encontrados, tornaram-se estímulos compostos, fazendo parte do que estava sendo criado dentro do processo. E o terceiro ponto que destaco é a narrativa do Sr. Buzanfa sobre o menino das cartas, Augusto, em seu diário, que vem ao encontro da narrativa que os(as) estudantes criaram no episódio anterior, agregada a novas informações que reuniram todas as peças desse quebra-cabeça, dando começo, meio e fim à história que serviu como pano de fundo para o processo.

Cada convenção, segundo Neelands e Goode, produz aprendizagem de formas diferentes, essas que podem ser concomitantes a outras convenções ou individuais. Os autores apresentam que, para executar as convenções, são necessárias algumas habilidades para tal execução.

A primeira parte desse livro fornece algumas das convenções que compõem a “paleta” que professor/líderes e alunos usam no teatro; a paleta para criar uma imagem requer habilidades de sensibilidades, percepção e artesanato que se desenvolve através do envolvimento prático e da experimentação do próprio teatro. (NEELANDS e GOODE, 2000, p.04. tradução nossa)

Essas habilidades podem ser desenvolvidas a partir do estudo e da vivência teatral durante as aulas, proporcionando a ficcionalidade aos(às) estudantes, de forma que eles(as) possam transitar pelo contexto real e o faz de conta, sendo um dos aspectos fundamentais do teatro, incentivando a prática na escola, para que o(a) aluno(a) possa

experenciar, no próprio corpo, seus conhecimentos através das dimensões do fruir, criar e se expressar.

Essa proposta de trabalho pedagógico e de habilidades para o processo de aprendizagem se assemelha ao que se é apresentado pela BNCC e consequentemente pelo DRC-MT, sobre a utilização dessas a partir de diferentes formas para que o(a) estudante possa desenvolver as competências, sejam elas específicas do componente, da área ou as dez competências gerais propostas. A exemplo disso, destaco a habilidade da BNCC que diz:

(EF69AR30) Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador. (BRASIL, 2018, p. 209)

Nesta habilidade citada, é evidente que o uso do Drama se encaixa satisfatoriamente, podendo, a partir de estímulos, compor improvisações, propor cenários, trabalhar personagem, entre outros recursos mais. Ou seja, a partir de um pré-texto, utilizam-se convenções teatrais e elementos do teatro (ambientação cênica, figurino, personagens, jogos), podendo criar cenas, improvisações e ensinar fazendo a linguagem teatral.

Diego Medeiros (2015) discorre sobre a diferença do Drama apresentado por Beatriz Cabral no Brasil, que traz essa abordagem pela perspectiva teatral:

Algumas características tornaram-se peculiares à abordagem de Cabral. A primeira delas diz respeito ao trabalho com a linguagem teatral. Enquanto fora do Brasil o Drama é trabalhado tanto por professores de teatro quanto por profissionais de diversas áreas, sendo, em muitos casos, utilizado como um meio para aquisição de conhecimentos das disciplinas do currículo, no Brasil, o Drama foi introduzido como um método para a experimentação teatral que contribua com a apropriação, pelos participantes, das estruturas e conceitos teatrais. (MEDEIROS, 2015, p.110)

Segundo o autor, por Beatriz Cabral ser professora de Teatro, todos os processos realizados por elas e outros difundidos por sua prática estavam e estão voltados ao universo teatral, com o foco de criar conhecimentos dessa linguagem.

[...]a construção dos processos desenvolvidos tanto por Cabral, quanto por seus orientandos de mestrado e doutorado ou mesmo pelos acadêmicos do curso, nas disciplinas de Metodologia do Ensino do Teatro e Estágios, apresenta um aspecto mais teatral. Tem-se uma preocupação com a aquisição de conhecimentos acerca da linguagem teatral. Constrói-se um processo com o intuito de que a experiência dramática proporcionada pelo Drama faça com que os participantes aprendam sobre teatro e conheçam uma maneira diferente de construir conjuntamente uma narrativa dramática. Esse não é um aspecto acentuado em muitas propostas de Drama fora do Brasil. (MEDEIROS, 2015, p. 110)

Diante do exposto, a utilização do Drama, como abordagem no Brasil, tem, como pressuposto, o ensino de Teatro, de modo que sua execução se apresenta como um recurso profícuo na aula de Arte com o(a) professor(a) de Teatro, podendo abrir diversos caminhos para trabalhos pedagógicos interdisciplinares, colaborativos ou individuais, como o Drama *Seja Gentil*.

Ainda enfatizo que os documentos normativos e as habilidades não descrevem as ações ou condutas que o(a) professor(a) deva utilizar, ou seja, para os documentos, a prioridade é que as habilidades sejam executadas e expressem as aprendizagens essenciais destacadas pela base, podendo ser desempenhada da maneira que o(a) professor(a) acredite ser mais produtiva.

Nesse sentido, reforço a importância dos Projetos Político Pedagógicos escolares e do planejamento individual de cada professor(a), sendo documentos importantes para área e possibilidade de como se adentrar com o ensino de teatro na escola e na sala de aula. Criar estratégias de inserção do teatro na escola, aproveitando as lacunas que os documentos norteadores apresentam, torna possível virar o jogo ao nosso favor, podendo blindar nossa prática de questionamentos e tentativas de deixar que o teatro se torne algo díspar do currículo, utilizado apenas como oficina ou atividade extracurricular.

Cabe aqui enfatizar sobre o que já havia mencionado no capítulo 2; se partimos apenas do específico, tanto da base, quanto do documento de referência, das habilidades e subjetividades presentes nesses documentos, existem inúmeras possibilidades do(a) docente trabalhar com seus(suas) estudantes. Contudo, é preciso levar em conta o



contexto geral desses documentos, os retrocessos que eles apresentam tanto para a educação, quanto para a área de Arte, as nuances acerca das terminologias, das novas estruturas, que nos remetem a uma evolução, mas que, no fundo, vêm como retrocesso de lutas e conquistas adquiridas ao longo dos anos. Ainda que, neste momento, sejamos reconhecidos entre as aprendizagens essenciais, se fecharmos os olhos para o todo, talvez percamos ainda mais nosso espaço dentro ensino formal.

O que apresento aqui consiste em uma das possibilidades de trabalho dentro da escola, sendo professor da educação básica que precisa continuar resistindo, reinventando-se como professor para trabalhar o ensino de Teatro dentro da escola pública de ensino básico.

Mesmo com todas as divergências presentes nos documentos, esses estão vigentes, e tanto eu, quanto profissionais do Brasil e do estado do Mato Grosso precisam se referenciar neles para criar seus planejamentos. Porém, meu olhar precisa estar além da minha prática, somando forças a associações, federação, sindicatos, entre outros órgãos e movimentos que lutem pela arte, pela educação, pelos profissionais atuantes em prol de uma educação de qualidade e melhorias desse ensino.

Destaco ainda que essa possibilidade não corrobora para todos os feitos, como o preenchimento do diário eletrônico, pois, a partir do documento e de um sistema que se apresenta de forma deturpada e sem entendimento da área, que ainda me indica a trabalhar com as quatro modalidades, faz com que eu preencha as habilidades das demais, aproximando de algo que eu tenha feito em sala de aula.

Finalizando esse capítulo, considero o Drama *Seja Gentil* como um prática de resistência, que, apesar das dificuldades encontradas na escola, torna-se exequível, possibilitando aos(as) alunos(as) apreciarem as dimensões do conhecimento proposto pela base.

## CONCLUSÕES FINAIS (OU INICIAIS)

*No centro da atuação da política, está a escola – mas a escola não é  
nem uma entidade simples nem coerente.  
(BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201)*

Assim como a presente citação, discutir a escola pública e tudo que ela abrange não é uma tarefa fácil, nem simples e, às vezes, nem coerente. Nas considerações finais ou iniciais deste trabalho, pretendo refletir sobre todo o processo investigativo até aqui, tentando responder as perguntas que conduziram essa trajetória, possibilitando novos caminhos ou, assim como no Drama, possíveis desdobramentos desse momento em diante.

A primeira reflexão que teço é sobre o teatro e a educação. Não se pode desassociar a arte e a educação, nem tão pouco duvidar sobre sua importância e a certeza do papel transformador da arte na vida humana, que passa pela valorização do saber sensível, que consegue agregar as dimensões do indivíduo e de sua coletividade, expressar valores, ideias, descobrir o seu potencial criativo, de criar e recriar suas formas e expressão, demonstrando seus sentimentos a partir de uma prática artística.

A arte (teatro ou qualquer outra modalidade) promove a atitude dialógica e intercultural entre as pessoas, de modo que a condição de ator/autor de cada um faz com que ele(a) possa ressignificar a vida. Gustavo Araujo (2020) coloca que “Arte é criação, fruto do trabalho humano; portanto, fenômeno social e cultural que possibilita ao estudante jovem e adulto interpretar a realidade por meio de objetos artísticos e estéticos.” (ARAUJO, 2020 p.04). Ou seja, a arte se conecta com diferentes experiências e realidades, dentro ou fora da escola, possibilitando ao(a) espectador(a), uma amplitude criadora que transpassa por cada um(a) de maneira ímpar.

O teatro precisa ser visto e aceito com sua individualidade e emancipação das demais modalidades, com conhecimentos próprios. Jeferson Moraes (2020) acrescenta que:

O teatro na escola pode ser compreendido como um terreno fértil para descobertas do estudante sobre si, através de si, do outro, e da troca entre vários, pois esse campo de conhecimento humano possibilita processos de investigação individual e coletiva[...] A ideia não é limitar a ação teatral na escola apenas ao desenvolvimento sensorial, crítico e relacional, mas também

como espaço educacional e potencialmente fértil ao estabelecer pontes, hifens, barras, *underlines*, criando um binômio não dicotômico, mais sim uma nova palavra potente também na ação. (MORAES, 2020, p.103)

Isso significa que sua fonte inesgotável de relações interdisciplinares perpassa, diante do senso comum, a ideia de ser apenas uma ferramenta para complementação de um componente, ou algo lúdico para chamar a atenção dos(as) estudantes. O Teatro vai além de documentos generalizadores, de ser subcomponente de um componente de uma grande área.

A segunda reflexão que teço, não se distanciando da primeira, é sobre os documentos norteadores BNCC e DRC-MT. Acredito que somente conseguiremos combater as políticas do “cumpra-se”, se soubermos em que campo minado estamos adentrando. Ao trazer os documentos norteadores que embasam meu trabalho como docente, discorro sobre suas problemáticas, retrocessos, amparos legais e falta de entendimento sobre a educação brasileira e mato-grossense, no seu contexto geral e sobre o ensino de teatro.

Ainda assim, mesmo com todas essas divergências, os documentos se encontram vigentes e o caminho agora é discutir formas de modificar o que está posto, apresentando suas falhas em busca de documentos que contemplem a Arte e o Teatro no seu grau de importância. Respondendo uma das perguntas que iniciaram essa investigação, os documentos, Base Nacional Comum Curricular e Documento de Referência Curricular, indicam que existe o ensino de teatro e que esse pode ser ministrado na escola, porém ele – o teatro – é apresentado como subcomponente de um componente de uma grande área, podendo ele ser interpretado pela base, como algo individual ou como parte de uma prática polivalente de todas as modalidades artísticas, como traz o documento de referência curricular do estado.

O intuito de ser enfático nos documentos é contribuir em escancarar os retrocessos presentes neles. É preciso denunciar essas perdas para que se possam mobilizar e discutir novas propostas de redação, capazes de contemplar o campo vasto da Arte, levando em conta todas as modalidades artísticas, respeitando a habilitação específica de cada uma e seus conhecimentos intrínsecos. Para tanto, faz-se necessário que novas lutas sejam travadas pelos(as) profissionais da área e os que estão chegando para atuar na escola, para

que se possam reivindicar documentos que discorram, apropriadamente, sobre a área de ensino de Arte e os componentes que essa área possui.

Ao participar do II Encontro Regional da Federação de Arte Educadores do Brasil, no Centro-Oeste<sup>28</sup>, uma das convidadas, Profa. Vera Penzo (2022), levantou a discussão sobre a necessidade de criação de políticas públicas educacionais específicas de cada modalidade. Esse deve ser o caminho adiante, discutir políticas que abarquem cada modalidade artística, não para criar rivalidade entre as modalidades, mas por garantia de que cada uma seja respeitada com igual valor dentro da escola.

Talvez careça de defender o óbvio, mas defender o ensino da arte na educação básica, desde a educação infantil, até o ensino médio, com professores(as) habilitados(as) em uma das modalidades artísticas, faz-se necessário para que o trabalho seja qualitativo, quebrando o ciclo dos estereótipos criados sobre a arte na escola, especificamente da linguagem teatral.

A terceira reflexão que faço é sobre o Drama dentro da escola. Como apresentado no capítulo 1, a utilização do Drama como abordagem de ensino, para inserção do teatro na escola, foi uma experiência relevante tanto para os(as) estudantes, quanto para minha prática em lecionar Teatro na aula de Arte. O Drama *Seja Gentil* possibilitou que aos(às) estudantes trabalhassem elementos do teatro, refletissem sobre *bullying* e aprender a partir da prática: teatro, cidadania, respeito, empatia e outras temáticas mais. Célida Mendonça diz que “ninguém pode dizer que não gosta do que não conhece” (MENDONÇA, 2015. p. 18), e aos(às) estudantes essa experiência proporcionou uma gama de experiências.

Em conversas com os(as) estudantes, a experiência de participar do Drama como trabalho pedagógico foi positiva, sendo algo novo que poderia continuar fazendo parte das aulas. Acredito que para essa turma, criar novos processos de Drama, podendo utilizar somente a aula de Arte, uma vez na semana, poderá ser eficaz quanto esse que eles(as) vivenciaram, pois, agora eles(as) já conhecem a abordagem, sabe de sua estrutura e puderam desfrutar do “gostinho de quero mais”.

Ainda sobre Drama, apresentei, no capítulo 3, que essa abordagem pode ser executada a partir das brechas que os documentos BNCC e DRC-MT apresentam. Respondendo outra pergunta que iniciou essa investigação, sim, é possível trabalhar o Drama a partir dos documentos regulatórios. Não só a partir deles, como através dos

---

<sup>28</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DtydtqLf8dU>, acessado em 13 de agosto de 2022.

demais documentos presentes no cotidiano escolar, como planejamento individual do(a) professor(a).

Garantir a linguagem teatral - encontrando, nas lacunas que os documentos trazem, brechas para elevar a qualidade do ensino dessa modalidade artística - torna-se símbolo de resistência a todo engessamento do currículo. As amarras começam a ser soltas de baixo para cima. Ou seja, quando eu, professor, preparado, capacitado, utilizo do meu conhecimento para planejar um plano de aula, crio uma rede de apoio que envolve professores(as), gestão escolar e estudantes, e começo a efetivar essa prática junto ao Projeto Político Pedagógico da escola em que atuo, isso me impulsiona a resistir e persistir com o teatro, garantindo que minha aula de Arte seja do meu domínio e que documentos generalizadores sejam apenas referência, não guia prático de atuação. É uma tarefa fácil? Não, ainda haverá muitas lutas a serem travadas, porém acredito que somente dessa forma poderemos garantir esse componente dentro das escolas.

Sobre executar o Drama com várias turmas, reforço que o número reduzido de aulas e a carga excessiva de trabalho dificulta elaborar um processo de Drama com várias turmas, podendo ser exaustivo, porém não impossível. Acredito que o primeiro processo seja o mais árduo, porém, quando se tem a prática em executar, materiais prontos, reflexões acerca do que pode e o que não pode dar certo, a montagem se torna mais fácil para os(as) demais. Trazer o conhecimento prévio sobre as convenções teatrais que compõem o Drama, instigando os(as) alunos(as) para que possam ser seduzidos(as) por esse universo, pode ser uma ferramenta de grande valia para adentrar com o Drama na sala de aula.

Para essa pesquisa, propus fazer apenas um processo, para que pudesse ser analisado nesse trabalho. Por escolha, não havia comentado sobre o Drama para os(as) estudantes, nem sobre como aconteceria o processo. Foi por isso que decidi organizar em cinco dias corridos. Naquele momento, foi o que acreditei ser o melhor. Nas demais turmas, surgiram questionamentos sobre qual atividade eu estava executando com a turma do 8º ano B, pois havia chamado atenção deles(as). Esses questionamentos me fizeram refletir sobre essa apresentação prévia do Drama para os(as) demais estudantes dos 8º anos, a fim de ampliar esse conhecimento a eles(as). A escola é viva, nossa profissão é viva, a arte é viva e isso faz com que planos criados estejam em constante movimento, reflexões e modificações diárias.

A partir dos resultados e já tendo iniciado esse processo de Drama na escola, novos Dramas poderão ser executados durante as aulas de Arte, podendo novos(as) professores(as) contribuírem para essa prática, podendo esse ser interdisciplinar ou individual.

Ainda sobre o cotidiano escolar, é preciso destacar a importância da rede de apoio dentro da escola, de manter vínculos e formar pessoas a partir do conhecimento de cada um(a). Para fazer teatro na escola, é preciso ter uma rede de apoio, pessoas que te apoiam, que saibam sobre a importância que você carrega ao lecionar. Teatro não se faz sozinho. Essa frase, por si só, representa como explorar essa modalidade nesse espaço de tantas incoerências, fragmentos e individualidade.

Todo conhecimento está em constante movimento; em se tratando do cotidiano escolar, esse movimento se potencializa a cada novo(a) estudante que chega à escola, novo texto lido, nova referência descoberta. A educação me inspira, e discuti-la, desde teorias até a execução em sala de aula, faz com que eu me apaixone ainda mais pelo meu trabalho, gerando a certeza de que estou no lugar certo.

O Drama me proporcionou aumentar meu repertório em sala de aula, e, ao mergulhar nesse universo, pude encontrar maravilhas a serem desvendadas. O Drama, como abordagem, já se apresenta como um trabalho interdisciplinar, e explorar essa possibilidade, em elaborar processos de Drama dentro da escola, envolvendo professores(as) das demais áreas, criando um processo colaborativo entre três, quatro componentes, sendo eles equiparados na mesma importância, traz-me “brilhos nos olhos”, podendo ressignificar o Eixos Curriculares que Biange apresentou em 2006, sendo um campo vasto de investigação.

Durante essa investigação, a política de formação continuada do ensino de Arte no estado me deixou extremamente em alerta. É um pensamento gestor que precisa ser repensado e modificado tanto na cidade em que atuo, quanto no estado. É preciso lutar para que a Arte conquiste espaço nos currículos, que demais profissionais da educação entendam as particularidades e especificidades do ensino da arte e as respeite. Que percebam o papel fundamental do ensino de arte e que nos garantam tempo hábil para trabalhar com os(as) estudantes.

É necessário conhecer sobre Arte, discutir sobre as habilitações específicas e ter formadores(as), habilitados(as) em cada modalidade, para promover esse conhecimento

e efetivá-lo na escola. Somente a partir destas mudanças – que passam por currículo, paradigmas e comportamentos – os(as) professores(as) de Arte poderão proporcionar experiências que contemplem as seis dimensões da arte previstas na base e outros conhecimentos mais.

Por fim, pensando sobre essa formação de professores(as), estudantes de licenciatura em teatro, me propus a produzir um material didático, intitulado “*Pod-Drama*, o Podcast de Drama”, tendo o Drama *Seja Gentil*, a primeira exposição.

**Figura 12**-Logo do Pod-Drama, apresentada na plataforma digital Spotify.



Fonte: Acervo pessoal. 2022.

Esse material apresenta o Drama realizado na escola e é inspirado em todas as discussões apresentadas nesta dissertação, sendo um material de áudio que está disponibilizado na plataforma *Spotify*, de livre acesso a todos(as)<sup>29</sup>, sendo suas reverberações um novo caminho a ser investigado em uma outra viagem.

Por fim, concludo essa viagem, finalizando esta dissertação com a certeza de que novas viagens serão traçadas, novos caminhos serão descobertos, novas possibilidades serão encontradas, novos Dramas serão vividos, novas investigações serão escritas. O Teatro na escola resiste.

---

<sup>29</sup> Disponível em:

[https://open.spotify.com/show/28IC5x9WxlhLY98wIFs1e?si=Or4mvrkwRr6toH\\_CVePAiA](https://open.spotify.com/show/28IC5x9WxlhLY98wIFs1e?si=Or4mvrkwRr6toH_CVePAiA)

## REFERÊNCIAS

ANPED. Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretoria da ANPEd**. Abril de 2017. Disponível em: [https://www.anped.org.br/biblioteca?title=bncc&field\\_bib\\_autores\\_value=&field\\_bib\\_tipo\\_target\\_id=](https://www.anped.org.br/biblioteca?title=bncc&field_bib_autores_value=&field_bib_tipo_target_id=). Acesso: 30 janeiro 2022.

ARAÚJO, Gustavo da Cunha. Arte e Estética na Educação: uma Dimensão Epistemológica. **Revista Humanidades**, vol. 11, núm. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15517/h.v11i1.44157>. Acesso em: 11 de abril de 2021.

ASSUNÇÃO, Mariza.; CARNEIRO, Verônica. O papel do estado e as políticas públicas de educação: uma análise das avaliações externas no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 28, n. 3, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol28n32012.39831> . Acesso: 8 setembro 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso: 8 janeiro 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece **as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial: República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso: 8 abril 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.2978, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as **diretrizes e bases da educação nacional**, referente ao ensino da arte. Diário Oficial: República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm) Acesso: 08 de abril de 2021.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular - **BNCC**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 08 abril de 2021.

CABRAL, Ângela Beatriz Viera. **Drama como método de ensino**. São Paulo. Editora Hucitec 2006. 2ª Edição.

CHAKUR. Cilene Ribeiro de Sá Leite. **A desconstrução do construtivismo na educação**: crenças e equívocos de professores, autores e críticos [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, 171 p. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788568334485>. Acesso: 23 de agosto 2021.

COUTINHO, Karyne Dias. ALVES, Jefferson Fernandes. As Artes na Base Nacional Comum Curricular. **Textura-** revista de educação e letras. Canoas, v.22, n.50, abril/jun.2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n50-5538> Acesso: 13 de novembro de 2021.

CRUVINEL, Tiago. Qual o futuro da disciplina Arte a partir da BNCC do Ensino Médio? **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 40,



p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/1414573101402021e0206>. Acesso: 20 de junho de 2021.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010, p.73-78. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100008>. Acesso: 18 de junho de 2021.

FAEB. **Ofício nº 06/2015/FAEB**. Ponta Grossa, 30 de novembro de 2015. Disponível em <https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1468022712.pdf>. Acesso: 24 de novembro de 2021.

FORTUNATO, Raquel; CONFORTIN, Renata. Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica: da retórica à efetiva ação pedagógica. *In. Revista de Educação do COGEIME* – Ano 22 – n. 43 – julho/dezembro, p.75-89. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v22n43p75-89>. Acesso: 8 de julho de 2022.

IABELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. **Revista Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 74-84, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.576>. Acesso: 8 de janeiro de 2021.

JANIASKI VALE, Flávia. Process Drama e suas possíveis formas de desenvolvimento. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 436–450, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-5383>. Acesso: 10 março de 2022.

JANIASKI VALE, F.; FAGUNDES VISSICCHIO, T. AULA DE TEATRO ON-LINE AINDA SÃO AULAS DE TEATRO?. **Revista Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/issn2358-3703.v8n2a2021-10>. Acesso: 02 de março de 2022.

LIMA, Simone Laiz de Moraes. **Estudo, conversas, vivências e reflexões: o que a BNCC arte do ensino de arte nos diz?** 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo** [livro eletrônico] / Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo. -- 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013. 534 kb ; e-PUB. Lopes, Alice Casimiro. Teorias de currículo. Cortez Editora. Edição do Kindle.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. p. 23-27. Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.- dez., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>. Acesso: 18 de agosto de 2021.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153052>. Acesso: 8 de janeiro 2021.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**. Belo

Horizonte. v.32, n.02, p. 45-67 abril-Junho. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153052>. Acesso: 17 de agosto de 2021.

MARCONDES, Maria Inês ; FREUND, Cristina; LEITE, Vania. Finholdt. BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1028–1034, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i3.019. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i3.019>. Acesso em: 20 de abril de 2021.

MARIANO, Lucianne Gomes da Silva. **Arte e cultura juvenil no contexto escolar**: “E alguém aqui quer saber o que o jovem tem a dizer sobre isso?” 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>. Acesso: 20 de agosto de 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Concepções para educação básica**. Cuiabá, 2018a.

\_\_\_\_\_. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**. n. 27.632. Cuiabá, MT, 2019. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/15723/#/p:1/e:15723>. Acesso: 18 abril de 2021

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Documento de Referência curricular**. Ensino fundamental anos iniciais. Cuiabá, 2018b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações para registro de avaliação por habilidades e competências**: linguagens anos finais do ensino fundamental. Cuiabá. 2020.

MENDES ANDRÉ, Carminda. Até quando vamos trabalhar para o futuro do Brasil ou até quando vamos poder dizer que chegamos no futuro do Brasil? **Revista Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/issn2353-3703.v4n2a2017-01>. Acesso: 14 maio de 2022.

MENDONÇA, Célida Salume. Teatro na Escola Pública: um DIREITO. In **Caderno GIP-CIT**. P. 8-22. Salvador: UFBA, 2015. Ano 19, n 35. Disponível em: <http://www.ppgac.tea.ufba.br/wp-content/uploads/2016/03/GIPE-CIT-N35-2015.pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2021.

MENEGAZ de PAULA, Wellington. **Drama-processo e ciberespaço**: o ensino do teatro em campo expandido. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de pós-graduação em Teatro, Florianópolis, 2016.

MENEGAZ, Wellington. Perspectivas do Drama no Brasil. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 363–374, 2020. DOI: 10.14393/OUV-v16n2a2020-58040. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-58040>. Acesso: 10 de março de 2022.

MORAES, Jefferson Araujo. Sentidos da experiência teatral no ensino de médio técnico: criação e percepções de um processo artístico/pedagógico. In. COUTINHO, Rejane;

MONTEIRO, Teresa; VIDOR, Heloise; TONEZZI, José (orgs.) **Escola e Arte: processo de criação artística**. P. 101-120. São Paulo. Cultura Acadêmica Editora. 2020.

NEELANDS, Jonothan; GOODE, Tony. **Structuring Drama Work: a handbook of available forms in theatre and Drama**. 2. ed. Cambridge University Press, 2000.

PACHECO, José. **Reconfigurar a escola: transformar a educação**. São Paulo. Editora Cortez. 2018.

PEREIRA, Diego de Medeiros. Experimentos com crianças: apresentações dos processos de Drama. **Drama na educação infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos**. 2015. Tese (Doutorado em Teatro) – Centro de Artes, Programa de Pós-graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. P. 163-222.

PLACIO. Raquel Jaramillo. **Extraordinário**. Tradução: Rachel Agavino. Editora Intrínseca. Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: <https://ima-rs.com.br/wp-content/uploads/2018/11/8o.-ano-Extraordin%C3%A1rio-R.-J.-Palacio.pdf>. Acesso: 20 de novembro de 2021.

SOMERS, John. Narrativa, Drama e Estímulo Composto. Tradução: Beatriz A. V. Cabral. **Urdimento: revista de estudos em artes cênicas**, Florianópolis, n. 17, v. 1, p.175-185, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/1414573102172011175>. Acesso: 16 de abril de 2022

STAZAK DE FREITAS, Tharyn. A prática como componente curricular e a ação de extensão no percurso de formação do artista-pesquisador-docente: uma experiência na disciplina Drama como método de ensino. **OuvirOUver**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 406–419, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-53098>. Acesso: 10 de março de 2022.

STAZAK DE FREITAS, Tharyn. **Ambiente e Prática do drama: experiência e imersão**. Dissertação (mestrado)- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Teatro, Florianópolis, 2012.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e teatralidade: experiências com o professor no papel e o professor personagem e suas possibilidades para o ensino do teatro na escola**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Teatro, Florianópolis, 2008.

WONDER. Stephen Chbosky. Produtores: David Hoberman; Todd Lieberman. Estados Unidos. Lionsgate.2017. Mídia.