



FACULDADE DE INHUMAS - FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELIANE DA SILVA LIMA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE TEATRO NO ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS FINAIS

INHUMAS - GO
2022

ELIANE DA SILVA LIMA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE TEATRO NO ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS FINAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 2: Educação, Cultura, Teoria e Processos Pedagógicos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristyane Batista Leal.

INHUMAS - GO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

L732f

LIMA, Eliane da Silva
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE TEATRO NO ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS. Eliane da Silva Lima. – Inhumas:
FacMais, 2022.

113 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2022.

“Orientação: Cristyane Batista Leal”.

1. Arte/Educação; 2. Ensino de teatro; 3. Formação de professores
em Teatro; 4. Currículo; 5. BNCC. I. Título.

CDU: 37

ELIANE DA SILVA LIMA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE TEATRO NO ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS FINAIS**

Data da defesa: 03 de agosto de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cristyane Batista Leal
Presidente da banca (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Lucineide Maria De Lima Pessoni
Faculdade de Inhumas- Facmais

Prof.^o Dr.^o Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte
Faculdade de Inhumas- Facmais

Prof.^o Dr.^o Rodrigo Peixoto Bárbara
Secretaria da Educação do Estado de Goiás

Prof.^a Dr.^a Valéria Maria Chaves de Figueiredo
Universidade Federal de Goiás

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todas as oportunidades que me concedeu nessa caminhada;

À minha família: mãe, pai, irmãs, minhas sobrinhas e sobrinhos pela ajuda, e o apoio e compreensão que me dedicam, pela preocupação amorosa com minha saúde, tanto física quanto mental;

Às amigas Jôsy e Stela, por cada momento de reflexão, angústias que dividimos durante o nosso período do mestrado na Faculdade de Inhumas-FacMais.

À minha orientadora Prof^a Dr^a. Cristiane Batista Leal pela atenção, paciência e por acreditar em mim, além das importantes devolutivas, críticas construtivas de cada parte do projeto e da dissertação;

Aos meus professores do mestrado da FacMais pela sabedoria, e experiências, que contribuíram grandemente para meu crescimento profissional e pessoal;

Meu carinho especial às amigas Patrícia, Marcinha, Elizângela, que fizeram a diferença na minha vida, ajudando em algumas partes burocráticas desse trabalho e as minhas amigas Kenia, Jane, Regina, Cidinha, Betinha, Karen, Petry, Vanusa, amigo Marcos que todos contribuíram de forma ímpar durante o mestrado, dando-me altas dicas, muitas palavras de carinho e motivação nos momentos difíceis;

E, em especial, às pessoas queridas como a Grazy, o Wolney, a Cleide, que compartilharam suas experiências e conhecimentos, engrandecendo não somente este trabalho, mas também as relações de amizade;

Agradeço veementemente a Banca de qualificação e defesa formada pelas professoras Dr^a Lucineide e Dr^a Valéria, pelo aceite em dividir seus conhecimentos e orientações comigo, pelas fundamentais e pertinentes contribuições e, principalmente, pela forma carinhosa em apontar possibilidades de enriquecer este trabalho.

Ao meu primo- irmão Antônio, o primeiro a acreditar que este sonho seria possível, por todas as discussões que muitas vezes me mostraram o caminho a seguir, segurando minha mão e dizendo que iria dar tudo certo.

A todos esses citados e tantos outros amigos, que de forma direta e indiretamente, contribuíram para que esse sonho fosse realizado.

“Trilhando o caminho da arte e da docência em teatro ainda, enfrentamos o desafio de tentar elucidar em que medida a experiência artística, pode, por si, ser compreendida enquanto ação educativa” (DESGRANGES, 2006, p.21).

RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de Educação e Arte/teatro é o resultado de uma pesquisa que objetivou analisar os contextos de formação inicial do professor em artes cênicas em Goiás e suas implicações no ensino de arte-teatro nas escolas públicas estaduais em Aparecida de Goiânia. Nesse sentido, os objetivos específicos são: a) Identificar os marcos históricos e legais sobre a formação de professores e o Ensino de Arte/teatro; b) Analisar a inserção de professores de teatro nas escolas públicas de Aparecida de Goiânia dentro do quadro curricular de artes; c) Relacionar formação de professores e o currículo de arte-teatro no Brasil em Goiás. Diante da atuação polivalente e a precariedade de condições para o ensino de teatro na escola, teceram várias reflexões sobre o seguinte problema: Quais os desafios demandados pela carência de professores com formação inicial em teatro nos Anos Finais do Ensino Fundamental? O método é materialismo histórico-dialético, sendo utilizados dois procedimentos: a coleta dos dados e a interpretação destes, segundo referenciais teóricos, buscando formação de professores em teatro, quantitativo de professores licenciados em arte, tendo como recorte o município de Aparecida de Goiânia. Outro procedimento da pesquisa foi a pesquisa bibliográfica. Como base nas obras de Pierre Bourdieu (1974, 1978, 2007, 2015), buscou-se conceitos como violência simbólica, *habitus* e os diferentes tipos de capital (social, cultural e simbólico) para ajudar a pensar a formação de professores e o ensino de arte/teatro no Ensino Fundamental Anos Finais. Também recorremos a autores como Barbosa (1978), Charlot (2013), Desgranges (2011), Libâneo (2008), Matias (2020) para pensar a formação de professores e o lugar do teatro na escola. Pelas análises e interpretações das informações obtidas do campo empírico percebemos o preenchimento do quadro da modulação da escola com professor licenciado em qualquer disciplina, acarretando fatores que comprometem o ensino e aprendizado desta disciplina. Ficou evidenciado que nestas escolas prevalece a polivalência do professor licenciado. Refletimos que essa prática descaracteriza a identidade do profissional em artes cênicas, fragilizando tanto o ensino e a aprendizagem dessa arte quanto seu lugar já hostilizado no contexto social.

Palavras-chave: Arte/Educação. Ensino de teatro. Formação de professores em Teatro. Currículo. BNCC.

ABSTRACT

This dissertation is part of the line of Education and Art/theater is the result of a research that aimed to analyze the contexts of initial teacher training in performing arts in Goiás and its implications in the teaching of art-theater in state public schools in Aparecida de Goiânia. In this sense, the specific objectives are: a) To identify the historical and legal frameworks on teacher education and art/theater teaching; b) Analyze the insertion of theater teachers in public schools in Aparecida de Goiânia within the arts curriculum; c) To relate teacher education and the art-theater curriculum in Brazil in Goiás. Given the multipurpose performance and the precarious conditions for theater teaching at school, several reflections on the following problem were made: What are the challenges posed by the lack of teachers with initial training in theater in the Final Years of Elementary School? The method is historical-dialectical materialism, using two procedures: data collection and interpretation of these, according to theoretical references, seeking training of teachers in theater, quantitative of teachers licensed in art, having as cut out the municipality of Aparecida de Goiânia. Another procedure of the research was bibliographic research. As a basis in the works of Pierre Bourdieu (1974, 1978, 2007, 2015), we sought concepts such as *symbolic violence*, *habitus* and the different types of capital (social, cultural and symbolic) to help think about teacher education and the teaching of art/theater in Elementary School Final Years. We also used authors such as Barbosa (1978), Charlot (2013), Desgranges (2011), Libâneo (2008), Matias (2020) to think about teacher training and the place of theater in school. Through the analyses and interpretations of the information obtained from the empirical field, we perceive the completion of the framework of the modulation of the school with a licensed teacher in any discipline, resulting in factors that compromise the teaching and learning of this discipline. It was evidenced that in these schools the polyvalence of the licensed teacher prevails. We reflect that this practice mischaracterizes the identity of the professional in performing arts, weakening both the teaching and learning of this art and its place already antagonized in the social context.

Keywords: Art/Education. Theater teaching. Teacher training in Theater. Curriculum. BnCC.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação

BCN- Base Comum Nacional

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CEB- Conselho Nacional de Educação

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

DC-GO- Documento Curricular para Goiás

E-MEC Sistema do Ministério da Educação

FMI- Fundo Monetário Internacional

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PPC- Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em teatro

PNE- Plano Nacional de Educação

SEDUC -Secretaria do Estado de Educação

SEDUCE- Secretaria do Estado de Educação e Cultura

UFG- Universidade Federal de Goiás

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

EF-Ensino Fundamental

EM- Ensino Médio

EJA- Ensino Jovens e Adultos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - TRAJETÓRIAS POLÍTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTE E TEATRO: LEGISLAÇÕES E RESISTÊNCIA	18
1.1 ENSINO DE ARTE NO BRASIL: MARCOS LEGAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR	19
1.2 O ENSINO SUPERIOR EM TEATRO: TRAJETÓRIA HISTÓRICO-POLÍTICA	27
1.3 INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO SOBRE A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE TEATRO	35
CAPÍTULO 2. ANÁLISE DOCUMENTAL: DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEATRO À BNCC DE ARTE/TEATRO	41
2.1 ENSINO DE TEATRO EM TRABALHOS DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO	42
2.2 O QUADRO DE DOCENTES LICENCIADO EM TEATRO NAS ESCOLAS ESTADUAIS EM APARECIDA DE GOIÂNIA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL	46
2.3 O ENSINO DE ARTE/TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E A BNCC: UMA CORRELAÇÃO “COMPLEXA”	56
2.4 ANÁLISE DOCUMENTAL: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – ARTE/ TEATRO	61
CAPÍTULO 3- FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO DE TEATRO: DESAFIOS SOCIOCULTURAIS	70
3.1 DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS DA ARTE NA ESCOLA	71
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE/TEATRO: NATURALIZAÇÃO, IDEOLOGIA	86
3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSOR À DOCÊNCIA NO ENSINO DE ARTE/TEATRO	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa possui como tema a Formação do professores em teatro, no Programa de Pós-Graduação- Educação, da Universidade de Inhumas- FacMais, na linha de Pesquisa “Educação, Cultura, Teoria e Processos Pedagógicos”. Neste sentido, analisasse aqui os contextos de formação inicial do professor de teatro em Goiás e suas implicações no ensino de arte-teatro das escolas públicas estaduais de Aparecida de Goiânia.

O ponto de partida desta pesquisa se deu pela minha experiência como professora de Teatro no Ensino Fundamental. Deparei-me com práticas do teatro desde a escolha do profissional que assume as aulas de artes/teatro até a matriz curricular das escolas públicas.

Considero como primeira experiência de docência a minha atuação, ainda criança, como ajudante da professora. Foi quando passei a ter o “desejo” de ser professora. Na adolescência, ministrava aulas para crianças (minhas amigas) com idade/série que não estavam alfabetizadas. Quando estava terminando o Ensino Fundamental, decidi definitivamente ser professora.

Cursei o magistério e passei no concurso da Secretaria do estado de Educação de Goiás (Seduc-GO), e fui ministrar aula numa escola conveniada do Estado de Educação em Goiás, para alunos de classe média. Fiz a prova para cursar graduação, passei e fiz Programa de Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Ao longo do curso, fui obtendo conhecimentos sobre diversos autores que trabalham teoria e prática pedagógica de ensino e aprendizagem dos estudantes, que apreciaram a sua aplicabilidade em minhas aulas com alunos do Ensino Fundamental, Anos Iniciais.

Ao trabalhar na alfabetização, em algumas aulas, a exemplo de Língua portuguesa, procurava priorizar a prática interdisciplinar, para abordar os conteúdos utilizando especialmente as aulas de artes, com desenhos mimeografados. Em muitos deles eram direcionados as cores para cada detalhe, e, no teatro a cada data comemorativa, eu ensaiava e preparava os alunos para apresentação, como exemplo, dia das mães, Páscoa, dia da consciência negra, etc.

Sempre gostei de estudar e aprender mais sobre o ensino de arte visual, porque, no teatro era muito pouco trabalhado. Nos cursos em que fiz (magistério, pedagogia), a ênfase era artes visuais. Até caderno de técnicas de desenho eu fiz nesses cursos, que posteriormente, as utilizei nas minhas aulas. Nessa escola em que lecionava, só era trabalhado o teatro, por isso eu tinha que fazer apresentação para os alunos e funcionários da escola e para os “pais”.

Como estava prestes a acabar o convênio com essa escola, fui convidada para trabalhar em uma unidade escolar pública estadual da periferia do município de Aparecida de Goiânia, com os alunos da 3ª série Ensino Fundamental. Era uma escola pequena, carente e marcada pela criminalidade. Depois de trabalhar 3 anos nessa escola, começou a vigorar a LDB Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dizendo que era de total responsabilidade do estado assumir o ensino Fundamental, Anos Finais e Médio. Daí, as turmas no Ensino Fundamental Anos Iniciais foram encerrando gradativamente a cada ano. Então, comecei a ensinar Artes para o Ensino Fundamental 6º ao 9º ano e EJA. Mesmo que eu pesquisasse na internet aulas Show, metodologias diferentes, para ministrar as aulas de teatro, sempre fazia a mesmas aulas, memorização de um texto para apresentação para todos da escola e para os responsáveis dos estudantes. Não foi uma tarefa fácil ministrar disciplina fora da minha área de formação, acabava causando-me muito incômodo.

Atuei como professora polivalente por muitos anos, ou seja, licenciada em Artes cênicas ministrava aulas de artes visuais, dança, música e teatro a qual sou habilitada, antes de ser licenciada em teatro, como pedagoga dei aula para todas as séries do ensino fundamental anos finais. Restaram-me algumas alternativas: assumir apenas a coordenação, procurar outra escola que ainda tinha fundamental anos iniciais (mas que futuramente também encerrariam as turmas/aulas EF anos iniciais) ou cursar uma segunda licenciatura. Escolhi a última opção, continuei os estudos. Iniciei em 2011 o curso de Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás. De início, confesso que não era o curso que queria fazer, mas foi a opção que fui aprovada. No início do curso, estava muito perdida e querendo desistir.

Estudar teatro é mais que ler textos e dramatizar, é trabalhar com a dicotomia do meu “eu” e do meu corpo, isso era muito estranho, não via muito sentido. Mas, com o passar das experiências nas aulas, fui sentindo o quanto os estudos e a vivência da corporeidade eram importantes para minha vida pessoal e profissional, e

quantas mudanças comportamentais, importantes poderiam contribuir na sala de aula, através dos processos da educação do corpo e da formação da consciência corporal.

E, assim, pude perceber nas aulas vários desafios existentes, e também grandes contribuições para a formação individual e social, tanto minha como aluna de Artes Cênicas na UFG, como também quando levava essas construções de conhecimentos para a minha prática nos Estágios Supervisionados de Licenciatura e, depois de formada, como professora das aulas de arte/teatro. Ao observar as possíveis contribuições do que eu aprendi na faculdade de artes cênicas para o ensino do teatro, pude verificar que na prática pode-se desenvolver a subjetividade, a percepção, a relação com o outro, a responsabilidade, a criatividade e o diálogo. Só pude perceber essas relações entre teoria e prática, quando vivenciadas em todo o processo acadêmico, nas salas de aula, pude trabalhar e desenvolver práticas de performance corporal, encenação e apresentação de teatro, através dos jogos teatrais e jogos dramáticos, a exemplo.

Essas abordagens epistemológicas da práxis, a teoria e a prática do teatro, normalmente ficam ausentes do ensino arte/teatro. O desenvolvimento de práticas pedagógicas do teatro na sala de aula não se realiza nas aulas de arte nas escolas do estado de Goiás, e isso tem me inquietado, pois acompanho hoje na rede pública de ensino, escolas em que o professor não é licenciado em artes cênicas e completam aulas com esse componente e pensam da mesma forma como eu pensava e agia, antes de ser licenciada na área.

As experiências que vivenciei na escola como professora de teatro foram intrigantes e inquietantes pelo fato de ter encontrado diversas dificuldades para a realização do meu trabalho, entre elas: falta de espaço físico apropriado na escola para desenvolver pesquisas corporais, etc.; ausência de professores na escola com muita frequência, desestruturando o horário da escola assumência dessas aulas sem ter um planejamento apropriado para a turma, porque estas não faziam parte do quadro de horário daquele dia; certos preconceitos naturalizados por parte de alguns professores da escola em relação ao campo do ensino de teatro, como aula apenas para entretenimento, entre outros; e o fato de muitos discentes demonstrarem resistentes durante as aulas, não valorizando e muito menos participando das aulas, porque não é muito importante para bons resultados nas avaliações externas e muito menos para a vida cotidiana.

Percebo assim, que tudo isso dificultou a fluência do processo do ensino do teatro, mas não impediu de realizar as aulas de arte/teatro e mudar muitos paradigmas e estereótipos por parte de muitos estudantes e alguns professores.

A partir de experiências, observei que quando o estudante tem domínio da corporeidade, ele tende a conhecer a si, por meio da respiração, da potência da voz e de outras construções que exercitam o físico e o psicológico. Trata-se de um instrumento poderoso na linguagem teatral, que permeia outras abordagens, como necessidade de uma colaboração coletiva de cenas ou abordagens de temáticas relacionadas ao cotidiano da comunidade escolar, para sua vida pessoal. E essas contribuíram para eu exemplificar nas formações, em que eu trabalhava como formadora dos professores pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Esse programa atendia alunos de primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental das escolas públicas do estado de Goiás. E, na formação dos professores eram utilizados as práticas e teorias do teatro. Essas experiências se uniram às minhas inquietações sobre a formação de professores de teatro.

Atualmente, trabalho como assessora de gestão pedagógica na Seduc, com foco em formações para diferentes públicos das escolas em todo Estado de Goiás, momento que reflito com os gestores, coordenadores pedagógico, Tutores Educacionais, Assessores Pedagógicos, sobre adquiridas ao longo de anos tanto como professora, quanto como formadora. A partir dessas reflexões trago um breve olhar sobre a formação de professores e sobre o ensino de Teatro por meio do currículo, enfatizando a dimensão pedagógica do teatro na educação básica do Ensino Fundamental.

Nessa esteira, a compreensão da teoria tornou minha prática mais reflexiva. Desse modo, foram surgindo inúmeras inquietações diante de algumas naturalidades ideológicas explícitas no componente arte/teatro nas vivências na escola em que atuei como docente.

Essa trajetória profissional levou-me a escolher a temática em questão como objeto de pesquisa no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas-FacMais em 2020. Sendo assim, em toda a trajetória de estudos das disciplinas do mestrado e, em cada orientação e discussão realizadas pela orientadora professora Dr^a Cristiane Batista Leal, muitas questões foram levantadas a partir de leituras de diferentes autores, participação em eventos, entre outras atividades desenvolvidas durante o curso,

foram dando robustez a esse trabalho. As conclusões obtidas ao final desta dissertação promoveram mudanças tanto no conhecimento curricular de arte/teatro, quanto na minha formação inicial (primeira graduação) e foram molas propulsoras que me instigaram a continuar pesquisando sobre o ensino de teatro nas escolas públicas.

OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A linguagem de arte/teatro na escola é um processo que tem a dialogicidade entre a teoria e a prática escolar, ou seja, a utilização dela nas práticas de ensino no Ensino Fundamental dos Anos Finais abre para metodologias inovadoras e interdisciplinares, considerando parte integrante dessa investigação. Com base em minha experiência como docente de teatro em Aparecida de Goiânia, a atuação polivalente e a precariedade de condições para o ensino de teatro na escola impuseram-me à seguinte questão: Quais os desafios demandados pela carência de professores com formação inicial em teatro nos Anos Finais do Ensino Fundamental?

Diante desse problema levantado, esta pesquisa destaca como objetivo geral analisar os contextos de formação inicial do professor de teatro em Goiás e suas implicações no ensino de arte-teatro das escolas públicas estaduais de Aparecida de Goiânia. Nesse sentido, os objetivos específicos são: a) Identificar os marcos históricos e legais sobre a formação de professores e o Ensino de Arte/teatro; b) Analisar a inserção de professores de teatro nas escolas públicas de Aparecida de Goiânia dentro do quadro curricular de artes; c) Relacionar formação de professores e o currículo de arte-teatro no Brasil em Goiás.

Esse trabalho tem como metodologia, pesquisa documental da BNCC, análise dos dados da plataforma da Secretaria de Estado de Educação de Goiás, que evidencia o problema envolvendo professores não licenciados em artes cênicas que ministram aulas de teatro. A revisão bibliográfica, teses, dissertações e artigos científicos, os quais foram fichados, em bases de dados reconhecidas (por exemplo, Scielo e outros) pelas pesquisas e discussões nos campos da Formação de

Professores, cujas epistemologias da práxis analisadas e convocadas têm como intuito melhorar a compreensão do problema em questão.

A partir de algumas reflexões sobre a formação de professores em teatro, partiu-se para um estudo das ideias de seis autores principais: Barbosa (1978), Bourdieu (2015), Charlot (2013), Desgranges (2011), Libâneo (2008), Matias (2020). As leituras realizadas possibilitaram um questionamento constante sobre o objeto de pesquisa, com a perspectiva epistêmica da formação acadêmica do professor de Teatro, bem como o currículo do Ensino de teatro na Educação básica.

Para o cumprimento dos objetivos supracitados, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que, segundo Lima & Mito (2007, p. 37-45), um “procedimento metodológico na construção do conhecimento científico, capaz de gerar a postulação de hipóteses ou interpretações que poderão ser utilizados como ponto de partida para outros estudos” E, semelhante a esse método, que vai ser utilizado também nesse trabalho, é a pesquisa documental, realizada a partir de documentos. Segundo Pádua (1997, p.62), esses registros podem ser “contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizadas nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências” [...]

Consultados no banco Digital de Teses e de Dissertações no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sobre a temática formação de professores em teatro, entre os períodos de 2016 a 2020. Além de também utilizar dados do Site Goiás 360 da Secretaria de Estado de Educação de Goiás (Seduc), para demonstrar o quantitativo de um número reduzido de professores licenciados em teatro na rede, para atender uma demanda grande de aulas de teatro em todas as escolas estaduais.

Nessa busca, foram filtrados dados quantitativos de professores licenciados em arte e posteriormente em artes cênicas em Goiás, no município de Aparecida de Goiânia. Desse modo, ainda nessa etapa, vieram levantamentos dos dados em 2020 sobre professores licenciados em outras disciplinas que ministram aulas de artes na modalidade de teatro. Sendo assim, esta pesquisa utilizou como linhas de pesquisas, entendidas como forma de coletar dados empíricos para pesquisas qualitativas e quantitativas por meio do levantamento de dados demonstrado na

análise documental. Os referidos dados analisados, discutidos e confrontados com os teóricos pesquisados supracitados.

A presente pesquisa está organizada em três capítulos. O Capítulo 1 contextualiza um panorama do processo histórico da trajetória política da arte na Educação e formação inicial em teatro para professores no Brasil. Tendo como intuito fomentar discussão sobre os marcos legais, e o reflexo ideológico deste no processo do ensino e aprendizagem escolar. No Capítulo 2 são apresentados dados quantitativos a fim de demonstrar o quão a discussão sobre Formação de professores em teatro bem como o Ensino de teatro nas escolas públicas no Brasil tem tido poucas pesquisas que reflète sobre o tema. Além da análise minuciosa das evidências coletadas sobre os professores licenciados em teatro modulados nas escolas do estado de Goiás, em específico no município de Aparecida de Goiânia. O Capítulo 3 destaca principais aspectos da perspectiva teórica de Bourdieu, e de reflexões de Bernard Charlot para a formação de professores em teatro, bem como ensino e aprendizagem em teatro, para reflexão dos conteúdos propostos pela matriz curricular BNCC. Evidenciando as desigualdades escolares, estruturadas com base nas desigualdades sociais, perdendo o papel mais importante do ensino de arte/teatro, de ser transformadora da sociedade. Levando em consideração a formação de professores no estado de Goiás em artes cênicas, bem como a polivalência da prática docente no estado de Goiás no Ensino Fundamental anos finais e os impactos da BNCC arte/teatro em todos esses processos tanto acadêmico, quanto no ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO I - TRAJETÓRIAS POLÍTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTE E TEATRO: LEGISLAÇÕES E RESISTÊNCIA

Arte-Educação, ao dar lugar à emoção do educando, surge aos olhos da escola como feroz inimiga, pois essa emoção, ao invés de impedir o florescimento do pensamento, contribui substancialmente para a abertura das comportas do mundo, do humano e do social. Uma ação que é capaz de evitar a feitura de máquinas reprodutoras, mantenedoras e fornecedoras de um determinado sistema ideológico interessado em processar a coisificação dos alunos para, em seu lugar, subsidiar a formação dos homens libertos e conscientes, críticos e construtivos (CAMAROTTI, 1999, p.42.).

Neste capítulo, percorre-se historicamente a trajetória política da arte no processo histórico da Educação e da formação para professores em teatro no Brasil. Busca-se compreender como o componente curricular Arte foi marcado por diferentes formas de conceber a arte. Esse percurso também é relevante para pensar a trajetória acadêmica do educador em teatro e seus desdobramentos nos processos de ensino e de aprendizagem. As dicotomias reflexão/ação e teoria/prática da formação inicial do professor são indissociáveis à docência.

Assim, na linguagem arte, é preciso considerar o componente teatro (arte/teatro) no processo de transformação social a que a escola está comprometida, mas, para que isso aconteça, muitos são os desafios. Estes se iniciam nas ideologias neoliberais da educação, passam pela formação inicial do professor, com metodologia, didática e chegam ao currículo.

Entre os autores convocados para o delineamento das trajetórias políticas na formação de professores de teatro, estão Barbosa (1978), que contextualiza as artes em geral e Santana (2002), que descreve especificamente sobre o ensino de teatro no Brasil. Este foi marcado por diferentes configurações sobre o seu lugar na escola.

1.1 Ensino de arte no Brasil: Marcos legais no currículo escolar

A história do ensino de arte no Brasil, segundo Barbosa (2001), foi marcada pela dependência do que era realizado neste campo em outros países, realizando-se adaptações de acordo com a nossa realidade. Sendo assim, é importante enfatizar que o ensino de arte sofreu grandes disparidades com relação ao acesso e modelo aplicado nos diferentes segmentos da sociedade. Como afirma Medeiros

Na tradição do ensino institucionalizado da arte no Brasil, três concepções de arte (e de seu ensino) são evidentes, pelo menos até meados da década de 60 do século passado: 1) a arte é um verniz ou um luxo opcional para as elites; 2) arte não é conhecimento, pelo menos não no nível de prestígio do conhecimento técnico- científico, jurídico e litero-filosófico (nessa ordem); 3) a cultura visual, a cultura cênica e a cultura musical do povo não são consideradas em seus aspectos artísticos e estéticos, exceto como elementos de “inspiração” para a arte produzida e consumida pelas elites (MEDEIROS, 2010, p.88).

Nessa historicidade do ensino de arte, o autor demonstra as diferenças para as camadas de classe elitizada, proletariado, cujo objetivo era preparar para o trabalho, pois a trajetória do ensino das artes no Brasil, se deu de forma bem definida, ou seja, por um lado, as artes eram produzidas e consumidas pela classe elitizada: a pintura, a escultura, o piano, o livro; por outro lado, a classe baixa fazia o trabalho de mão - de - obra como a cerâmica, a gravura, além de fazer uso de acordeão, violão e cordel, como apresenta Medeiros (2020), impondo aí a hierarquia entre as artes liberais e a artes mecânicas.

Essa diferenciação entre artes e ofícios tem base cartesiana de separação hierárquica entre mente e corpo, que por sua vez é herdeira de uma visão platônica que superioriza o mundo das ideias e o mundo propriamente dito (mundo reação, das coisas factíveis). Ou ainda reflete uma relação Kantiana entre cultura e civilização, em que destaca a cultura como “um apanágio dos homens a das sociedades superiores” (Apud Neto, 2003, p. 09). O conjunto de ações humanas ideológicas provocaram concepções distintas de cultura e de arte para os diferentes níveis sociais (elite e proletário) e isso desencadeou a elaboração de Leis que regem o ensino de arte na escola.

O ensino de Arte foi incluído no currículo escolar pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961 - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que instituiu o ensino com o nome de Educação Artística, ainda como “atividade educativa” e não como disciplina. A consequência de ser considerada apenas “atividade educativa” foi a perda da qualidade dos saberes específicos das diversas formas de arte, dando lugar a um ensino e aprendizagem reprodutiva.

Destarte, também foi incluída a arte de forma obrigatória no currículo, forjada no período da ditadura militar, especificamente como Educação Artística, pela LDB, Lei nº 5692/71, acompanhada do projeto das licenciaturas curtas para a formação do professor de artes. Essa questão unificada das áreas de artes, na formação de professor do ensino da arte é histórica, a partir da validação da lei 5692/71 como obrigatoriedade da educação, então denominada Educação Artística.

Este documento caracterizou-se pela ideia de ensino polivalente de arte, englobando teatro e dança, artes plásticas, desenho e música, nenhum desses saberes específicos de cada linguagem artística era aprofundando em conteúdo, além de que era marcada pelo tecnicismo

Ao reunir, sob a nomenclatura de educação artística, diferentes formas de expressão estética, o governo ditatorial reduziu a carga horária das matérias da área de artes (que vinham sendo ministradas em muitas escolas em torno de seis horas/aula por semana) para apenas duas horas/aula semanais (carga horária de educação artística). Os conteúdos específicos das artes plásticas e visuais, da dança, da música e do teatro passaram a ser trabalhados, todos, em apenas duas horas a cada semana e de forma “integrada” (JAPIASSU, 2012, p.63).

Fica explícito nesses dizeres de JAPIASSU (2012, p.63) que essa realidade se perpetua até os dias atuais, no ensino fundamental/anos finais, a carga horária de cinquenta a sessenta minutos de acordo com a matriz da escola, uma experiência complexa para o professor ministrar as aulas em função da amplitude pedagógica de cada modalidade artística. De fato, fica mais fácil para o professor ministrar as aulas de arte visual, com reprodução de técnicas artísticas, cópias de texto etc.

Essa maneira de trabalhar com a disciplina era característica do ensino de arte do século XX, pois era marcado pela cópia, pela repetição e pela preocupação com a técnica. Um exemplo disso foi a criação de apostilas de técnicas, livros sobre artes plásticas na escola, escritos por brasileiros, criados na década de 70. As técnicas mais utilizadas eram lápis de cera e anilina, desenho de olhos fechados,

mosaico de papel, recorte e colagem coletiva sobre papel preto etc. Esse modelo tradicional de arte estendeu-se até à ditadura Vargas. No final desse período, houve o retorno da valorização da arte enquanto expressão, tendo como grandes referências as Escolinhas de Arte¹ do Brasil.

A maneira de lidar com a disciplina levava, no entanto, à mera redução do fazer de técnicas de artes, reprodução mecanicista de coisas desvinculadas do seu contexto, das experiências culturais e de conhecimentos reflexivos, criativos e críticos. A Educação Artística nesse documento era voltada para o ensino tradicional e tecnicista instalado nas salas de aulas.

A mudança da nomenclatura da área de “Educação Artística” para “Arte” só foi aprovada na Lei nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Isso significou um avanço para a área de arte que passou a ser considerada obrigatória na Educação Básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (art. 26, § 2º). E, sendo assim, o Parecer favorável na “alínea b, inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, instituiu nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a substituição da nomenclatura “Educação Artística” por “Arte”. (Brasil, 2005)

Para que o ensino de arte sobrevivesse apesar dos modelos tecnicistas, houve grande esforço por parte dos arte-educadores brasileiros. Havia uma preocupação sobre a configuração do ensino de arte e sobre a qualidade da formação dos professores na área. Grande movimento, esforços dos arte-educadores na constituição da área e o estudo das tendências pedagógicas em Artes. Persistindo a preocupação com a configuração do ensino de arte e da qualidade da formação dos professores na área.

Diante disso, na década de 1980 houve aumento de organização de educadores, inclusive na área de arte/educação. Em 1987 foi criada a Federação Nacional dos Arte/educadores do Brasil (FAEB) através de diálogo de diversas associações, entre elas: Arte-Educadores de São Paulo (AESP), que foi a primeira associação estadual do Brasil, Associação de Arte-Educadores do Nordeste

¹ A escolinha de Arte do Brasil foi criada em 1948, no Rio de Janeiro, por Augusto Rodrigues, buscando uma renovação da educação focada nas expressões artísticas (dança, pintura, teatro, desenho, poesia). Depois expandiu-se pelo Brasil, tornando-se um centro de formação, professores e influenciando práticas pedagógicas da escola primária e secundária (SANTANA, 2010, p.78)

(ANARTE) e entre outras, todas tinham como objetivo fortalecer o ensino de Arte. A FAEB reuniu os pesquisadores que atendiam a Educação Básica e Ensino Superior, e o ensino não-formal das áreas de teatro, música, dança e artes visuais, considerada uma instituição protagonista na luta pela presença do ensino de arte no sistema educacional brasileiro.

No final da década de 1980, Ana Mae Barbosa começou a sistematizar a Proposta Triangular² de ensino de arte, no período em que esteve na direção do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (1987-1993). Essa proposta propõe uma tríade de ações no ensino de arte, com o objetivo de analisar técnicas e expressões, mas também o contexto que é fundamental para o entendimento do tempo, do espaço, do processo histórico e da visão de mundo envolvidos na mensagem de uma obra. Nessa época, novas reformas nos cursos universitários, novas metodologias educacionais na área de Arte são difundidas e discutidas, em busca de maior sensibilização da importância da Arte no desenvolvimento humano.

Outro documento obrigatório que originou da LDB foram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), entendidas como normas obrigatórias que visaram orientação, elaboração, planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Diante dessa premissa, é possível afirmar que a construção dessa ideia da implantação de uma base nacional comum para a Educação Básica no Brasil não é recente. Esta proposta está prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Os DCNs “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL 2013, p. 04). Que asseguram a formação básica das crianças e dos jovens a partir de competências e diretrizes para a Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e o Ensino Médio, também elucida diretrizes e resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

² Para Barbosa” (...) refere-se à uma abordagem eclética. Requer transformações enfatizando o contexto” (Barbosa, 2010, p. 10).

Em 1997, o Governo Federal estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são instrumentos normativos que direcionam o ensino brasileiro, em todas as áreas do currículo. E estão publicados em 10 volumes destinados a séries iniciais³, em que houve a formalização da Arte como área de conhecimento. E em 1998, são publicados mais 10 volumes destinados a séries finais.

Esse documento assegurou ao ensino de Artes na formação do aluno a mesma relevância de outras disciplinas, os conteúdos explícitos nela eram conteúdos mais técnicos, sucintos, que atendiam os interesses da hegemonia, isso não garantia “um ensino/aprendizagem que tornasse os estudantes aptos para entenderem a Arte [...]” (Barbosa, 1986, p. 14). E o discurso de Silva (1999, p. 28) “privilegia a competitividade, a flexibilidade, a globalização, a privatização, o consumo e o mercado.” Conseqüentemente, esse processo leva ao aprofundamento das desigualdades sociais. Os PCNs, não deu resultado quanto esperado e, a partir de 1998, o Ministério da Educação implantou o programa Parâmetro em Ação que, segundo o Dicionário Interativo da Educação Brasileira- EducaBrasil (2002), o objetivo era a formação continuada de professores para entender todo o documento, apoiando na formulação, no desenvolvimento dos projetos educativos e de formação do exercício profissional de professores.

Os PCN do Ensino Fundamental passaram a ser organizados em quatro ciclos: no primeiro e segundo ciclos, são Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física, sendo acrescentadas, no terceiro e quarto ciclo, a área de Língua Estrangeira, com uma organização de conteúdos.

O percurso do ensino de Arte no Brasil teve suas conquistas como a valorização enquanto área científica. A Lei 11.769/2008 estabeleceu o ensino de Música como obrigatória e, nessa mesma linha, o Projeto de Lei (PL 7032/10) regulamentou a obrigatoriedade do ensino de Artes Visuais, Dança e Teatro como linguagens a serem ministradas nas escolas do Ensino Fundamental.

Em meio a um turbulento contexto nacional se desenvolvia o estudo sobre a efetivação do currículo escolar pelos PCN, sancionados pela Lei Nº 13.278/2016,

³ Cada volume dos PCN encontra no link <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>

que legitimou cada uma das quatro linguagens artísticas que compõem os PCNs como constituintes do componente curricular do ensino da arte na educação básica. Nesse movimento de construção de uma legislação educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais serviram como referências conceituais e metodológicas para os professores que ministravam as aulas de arte. Segundo os PCN

Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não podem trabalhar. Só é possível fazê-lo a partir de um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica, material adequado para as práticas artísticas e material didático de qualidade para dar suporte às aulas (PCN, 1998, p.29).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram traçando objetivos e 'conteúdos' específicos de cada linguagem: artes visuais, música, dança e teatro. Além de trazerem temas transversais, contemplados no processo de ensino, a exemplo, saúde, pluralidade cultural, ética, orientação sexual, para que a prática pedagógica tivesse a cidadania como eixo fundamental da educação escolar.

Os PCN de arte, está distribuído em quatro linguagens artísticas específicas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Sendo assim, o documento ofertou uma estrutura padrão para os professores acompanharem, como objetivos gerais para toda as modalidades de arte e conteúdo específico no teatro subdividido em 4 etapas: O teatro como expressão/ comunicação; teatro como produção coletiva; teatro como produto cultural e apreciação estética; conteúdos relativos; valores normas e atitudes, e, por fim, os critérios da avaliação de teatro para esses conteúdos.

É abordada no texto PCN também a avaliação, "em arte constitui uma situação de aprendizagem em que o aluno pode verificar o que aprendeu, retrabalhar os conteúdos, assim como o professor pode avaliar como ensinou e o que seus alunos aprenderam". (PCN, 1998, p.55) Porém, os PCN de arte/teatro ao longo do tempo foi perdendo forças e sendo direcionado por currículo enviado pela rede estadual de ensino, além de plano de aula pronto para ser desenvolvido e acrescido de conhecimentos pelo professor.

Como a prática de aplicar técnicas de artes visuais no Ensino Fundamental/Anos Finais é mais fácil, os PCN já reforçaram alguns objetos que correspondiam às técnicas já definidas pelos livros didáticos, como exemplifica o

trecho retirado desse documento: “A produção artística visual em espaços diversos por meio de: desenho, pintura, colagem, gravura, construção, escultura, instalação, fotografia, cinema, vídeo, meios eletroeletrônicos, design, artes gráficas e outros” (Brasil, 1998, p.66). Nessa lógica, é mais fácil para o professor trabalhar em sala de aula, porque os livros didáticos tinham toda a proposta de acordo com esse material legal, e já vinham pronto para serem ministrados em suas aulas.

Em 2014, a promulgação do Plano Nacional de Educação deu novos impulsos ao projeto de uma base. Então, na Lei 13.005/2014, deu-se o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, que foi estabelecida pelo PNE no período de 2014-2024, material disponibilizado pelo Ministério da Educação para consulta pública. Tanto o teatro, quanto as linguagens artísticas, dança, música e artes visuais, aparecia enquanto subcomponentes do componente curricular Arte. A utilização desse termo gerou descrédito por parte dos profissionais e associações da área, pois levava a interpretações da polivalência, de que as quatro linguagens dependessem de uma única modalidade a Arte.

Entretanto, através de muitas lutas e debates para que houvessem modificações, foi promulgada a versão final em que ficou definido como quatro componentes “devidamente considerados na epistemologia das linguagens, como conhecimento e em seus aspectos sociopolíticos, históricos e culturais” (FAEB 2016, p.2)

Já em 2017, diante de tantas idas e vindas na organização e nas aprovações, foi publicada a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

É necessário acentuar, que se constitui normativamente a direção para a construção da BNCC, a perspectiva não é a de se conformar com a previsão silogística que imobiliza a sociedade naturalizar o comando do legal.” (CURY, REIS, ZANARDI 2018, p. 60).

Esta reflexão é necessária para entender que quando fala que é norma, existe de forma explícita um campo de disputas ideológicas, isto é, quando um projeto ou um documento já vem previsto na Lei, a obrigatoriedade para exercer aos comandos do que é normalizado. Diante dessa norma, é preciso analisar criticamente, quais os interesses estão implícitos, tal como afirma o próprio texto da BNCC

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). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)... Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), 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 (MEC, 2018, p.7-8).

Percebe-se que os documentos legais já demonstravam a necessidade de construção da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, para uma efetivação futura.

E, por outro lado, vale distinguir as ideologias que ornamentam a BNCC, que estão de forma implícita nos descritores de conteúdo, nas competências e habilidades generalizadas para o ensino da arte, separada em alguns objetos de conhecimento em teatro. O aprofundamento nesses marcos legais dá a entender o funcionamento dos interesses políticos, sociais, econômicos, misturando aos conhecimentos escolares na busca de uma visão hegemônica, ou seja, das políticas neoliberais⁴. Diante disso, Cury, Reis, Zanardi (2018, p.60) respalda que esse documento tende a “assumir uma contradição entre o pluralismo de ideias e um projeto universalizante de conhecimentos comprometidos com a homogeneização”. Isto é, A BNCC assume uma pluralidade de ideias por meio das habilidades, das competências, dos objetos de conhecimentos, e, ao mesmo tempo, reforça a homogeneização dessas.

Essa reconstituição histórica explicita a trajetória política da arte no processo histórico na Educação e é importante para entender as políticas públicas, visando analisar as iniciativas dos governos para a concretização das ações exigidas pelos marcos legais. Os desafios na implantação do ensino de arte nas escolas brasileiras, bem como as mudanças que ocorreram ao longo desse processo, tem alguns pontos positivos, bem como o retrocesso no que se refere ao currículo, à formação e ao ensino/aprendizagem de teatro.

Estudos e reflexões acerca dos aspectos educativos do ensino de arte necessariamente se vinculam às ideologias implícitas nas teorias da educação

⁴ Vale destacar que as políticas neoliberais na educação e sua incidência sobre o ensino de teatro serão abordadas no capítulo 3.

através da história social, política e econômica das sociedades ocidentais (COURTNEY 1980, p. 4). A seguir, será delineado como a inclusão do Ensino superior em teatro, deu-se com processo histórico social no Brasil, diante de desafios, conquistas e muitas lutas.

1.20 Ensino Superior em Teatro: trajetória histórico-política

Diante da estrutura econômica, política instalada no ensino nas aulas de arte/teatro na Educação básica, alavancadas pelos movimentos dos arte-educadores brasileiros e efetivada pelas legislações educacionais, surgiu a necessidade de as universidades criarem cursos de licenciatura para a formação de professores na modalidade artes cênicas.

A formação de professores no Brasil aconteceu com ensino das “primeiras letras” em cursos que eram específicos final do século XIX, com a chamada de Escola Normal. Essas escolas de formação de professores eram públicas, e, com o processo de industrialização ocorrendo no Brasil, o Estado colaborava para a formação de mão de obra especializada, formando professores para escolas técnicas que visam preparar aprendizes e artífices.

Em 1939, teve início a criação do Curso Prático de Teatro, na Escola de Teatro do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, denominada Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. E só em 1953 passou a ser denominado de Conservatório Nacional de Teatro ofertava um curso alternativo, mas não expedia diploma aos concluintes.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, “licenciatura e bacharelado passam a ser graus que podem ser obtidos paralelamente, a partir de disciplinas comuns” (op.cit. p. 638). Por isso, o termo licenciatura se efetivou como curso formador de docentes para o ensino médio e, diante disso, vários cursos superiores técnicos e artísticos existentes, tornaram-se licenciaturas.

O ensino superior em Teatro só foi regulamentado pelo Conselho Federal de Educação em 1965, por meio do Parecer 608/65 – CFE, que estipulou os currículos mínimos para os cursos superiores. Porém, no campo do Teatro/Educação, o marco histórico do surgimento do processo de formação de professores para o Ensino de

Teatro no Brasil não estava relacionado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas de 1º e 2º graus e a criação dos Cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística. A formação de professores de teatro para atuarem em escolas só se iniciou em 1970. E em 1979, a UNIRIO ofertou cursos superiores em Teatro.

Após a implantação da educação artística, pela LDB, nos currículos, surgiu a necessidade da formação de professores em artes cênicas, que contribuiu de forma decisiva na ampliação do ensino de artes no ensino superior, precisando urgentemente a exploração através de pesquisas nesse campo da arte.

Na realidade, a formação de professores de artes foi instituída na década de 1950, pelas diferentes instituições que faziam parte do Movimento Escolinhas de Arte (MEA), através da realização de cursos de formação inicial e continuada, especialmente, para os professores que atuavam nas séries iniciais da escolarização.

A educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, aponta que quando a Lei Federal 5692, de 1971, tornou a arte disciplina obrigatória na escola de 1º grau e em alguns cursos de 2º grau, os novos professores “compulsórios” correram às Escolinhas, que era chamado de Movimento Escolinhas de Arte na formação dos professores para a o ensino de Teatro, onde buscavam as orientações.

O licenciado em campo específico do conhecimento, segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação/CEB nº02/2008 resume as diferentes formações para a atuação docente na educação básica “em campos específicos, que deve acontecer nos diversos cursos de licenciatura plena para o ensino de sua especialidade (p. 2), e em complementação o que ressalta esse Parecer do Conselho, possibilidade de alocação de licenciados em

campos específicos do conhecimento”, tal como Artes Plásticas, Artes Cênicas, Educação Musical, Língua Estrangeira e Educação Física, em qualquer dos ciclos de aprendizagem da Educação Básica, desde que desenvolvidos de forma não fragmentada e integrados à forma multidisciplinar desejável em toda Educação Básica (nº02/2008 p. 2-3).

A prática escolar tinha como respaldo o Parecer do Conselho Federal de Educação- CFE n. 1.284, de 09 de agosto de 1973 e a Resolução n. 23, de 23 de outubro de 1973, que validaram a criação dos primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística. E neste ano foram criados pelo governo federal os cursos universitários

para formação dos arte-educadores em Licenciatura em Educação Artística. (BARBOSA, 1986, p. 16)

Neste período foram implantadas as Licenciaturas em Educação Artística, que tencionavam formar um professor de artes de natureza polivalente, capaz de atuar na educação básica com todas as linguagens artísticas. Para Neide Esperidião

Na prática, o professor de arte mesmo sendo considerado polivalente, passou a trabalhar mais especificamente, com a linguagem para a qual estava habilitado. Como uma grande parte destes professores possuía habilitação em Artes Plásticas, o ensino desta linguagem prevaleceu nas escolas públicas brasileiras. Mesmo aqueles que tinham outra habilitação na área artística, eram solicitados a trabalharem em sala de aula com as artes plásticas (ESPERIDIÃO, 2012, p. 219).

E dessa forma, instaura-se a polivalência, à qual as aulas de teatro estiveram atreladas junto com a música, as artes plásticas e desenho, com duração de cinquenta minutos, deu-se com a obrigatoriedade na lei federal de 1971, na disciplina de educação artística.

Vale destacar que tanto na formação, quanto na atuação dos docentes de arte na educação básica, houve mudanças na lei anterior e sendo contemplada com a promulgação da LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 7º. - Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, Lei n.5692/71, artigo 7º).

Essas áreas de conhecimento que integrou na matriz curricular das escolas de educação básica, continuaram sobre a mesma ótica da polivalência.

Até então a formação dos professores só existia para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil, quando, a partir da LDB Lei nº. 9.394 de 1996, postulou-se a formação desses docentes em nível superior. No início do século XX, houve uma crescente preocupação com a formação de professores para o “secundário”, que atualmente corresponde aos anos finais do ensino fundamental, ao ensino médio, em cursos regulares e específicos. Até então, nessas etapas de ensino, as aulas de artes eram ministradas por profissionais liberais ou autodidatas.

Segundo o estudo de Varela (1986, p.12), é possível verificar que a “formação dos professores para o ensino de arte vem ocorrendo no Brasil de forma mais

sistemática desde a metade do Século XX”. Levando-se em conta a inadequação dos currículos praticados por escolas e universidades, fortaleceu-se, durante os anos 1990, um movimento iniciado ainda na década anterior, o qual reivindicava a reformulação do ensino das artes em todos os níveis da escolarização. O movimento de Arte Educação no Brasil, começou a partir da década de 1980 através da referência e pioneiras: Maria Rezende Fusari (1989), Maria Heloísa Ferraz (1993) e Ana Mae Barbosa (2005), arte-educadoras que se esforçaram e lutaram para a implementação da constituição da área e o estudo das tendências pedagógicas em Artes.

Em 21 de abril de 1998, foi criada a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), com participação de muitos representantes líderes da área de artes cênicas (teatro e dança) de todo o Brasil. Desde então, vem-se problematizando a formação de professores para o ensino de Teatro no Brasil, com um número significativo de pesquisadores do campo do Teatro/Educação de todas as regiões brasileiras.

Então começa a pensar sobre a formação para professores ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX. Entende-se que, nas últimas décadas do século XX, um conjunto de movimentos sociais, por meio de associações mobilizou-se em prol da valorização das artes no campo da educação, entre eles a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que vem “avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da Educação, por meio da mobilização de pessoas, de entidades e de instituições, dedicadas a essa finalidade” (Estatuto, 2009, Art. 1º, p. 59)

As alterações nas Leis, nos documentos norteadores, tiveram pressão do movimento político das Associações Estaduais de Arte/Educação, por intermédio da Federação de Arte/Educadores do Brasil – FAEB, que lutaram pela permanência e obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica. Com isso, o clima de debates, embates de ideias, posições, não pararam, diante de sua indispensável importância para o estado democrático. As conquistas do movimento político da Federação de Arte/Educadores do Brasil - FAEB foram e são primordiais, pois através deles foi possível garantir permanência, também a obrigatoriedade de Arte no currículo escolar, provocando reflexões sobre o exercício/atuação da profissão docente na Educação Básica. Essas postulações criaram tensões e impasses para o

desenvolvimento curricular desses cursos, principalmente a licenciatura em arte/teatro.

Sendo que as discussões educacionais, acabaram focadas nas necessidades mais importantes para o desenvolvimento da educação em todo o país e com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, estabelece em seu Artigo 62 que “[...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”.

Com o intuito de formar professores com qualidade social para responder aos desafios sociais contemporâneos, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação indicaram que todo e qualquer curso de graduação idealize “[...] a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente [...]”, além de considerar essa formação como “um referencial para a formação de profissional em permanente preparação [...]” (BRASIL, 2003). E segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB nº07/2010, destaca que

a meta 15 do Plano Nacional de Educação (9), reforça o objetivo de assegurar “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. Avançando para além da formação inicial, buscou-se ainda outras referências que tratam da educação continuada de professores, em especial, acerca de processos formativos que conduzam à adequação entre a formação e a área de atuação dos docentes que atuam na educação básica. Nesse escopo, o inciso II do artigo 63 da LDB 9.294/96, atribui aos institutos superiores de educação a manutenção de programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica (CEB nº07/2010, 2003, p.3).

Nessa mesma Lei (9.294/96), foram feitas alterações tanto para as instituições formadoras, como para os cursos de formação continuada de professores Teatro. Para tanto, foi definido período de transição para efetivação de sua implantação. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores são decretadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

A Resolução nº 4, de 8 de março de 2004, homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro, determinando que a organização desse curso devia ser contemplada com a descrição do perfil dos/as

formandos/as, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, a descrição dos componentes curriculares, do estágio supervisionado e das atividades complementares, especificando o sistema de avaliação e o trabalho de conclusão do curso (p. 37).

Após a conclusão da formação inicial, o profissional é contratado pela instituição de ensino como professor polivalente, para “dar” aulas de arte/teatro. Essa situação criou um valor social – menor/maior – para o professor polivalente para o ensino fundamental/anos finais, do professor “especialista” em qualquer área também pode ministrar as aulas de arte.

Os avanços mais significativos dessas jornadas efetivaram-se em todos os níveis da educação nacional, promulgada através da LDBEN (lei nº 9394/96), os referenciais curriculares da educação infantil e dos parâmetros curriculares da educação fundamental e média (PCN), bem como das diretrizes para os cursos superiores de teatro. O que produziu processo de discussão pública sobre a divulgação de documentos oficiais em versões preliminares, levantando-se crítica de especialistas, entidades acadêmicas, e redundou na aprovação, de algumas ementas, pelo Conselho Nacional de Educação (2002, p. 249).

No Brasil, é um desafio a situação de baixa qualidade do sistema educacional na área de teatro, que se caracteriza por não atender às demandas sociais de inclusão e qualificação desse profissional. E para contrapor a necessidade de formação de professores, surgiu a proposta do REUNI para mitigar problemas iminentes. No percurso de marcos legais que envolvem a formação superior, é preciso ressaltar que, para incentivar as universidades abrirem mais vagas para as licenciaturas e aumentar os números de professores licenciados, deu-se a implantação do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni, 2006/2010), que foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. E as universidades tinham a autonomia de proporcionar os cursos: “as universidades devem exercer sua autonomia institucional para propor cursos novos, flexibilidade curricular, caminhos de formação adaptados a cada realidade local” (Reuni, 2007, p.22). E que nesse programa as universidades estruturassem para que os acadêmicos que fizessem a formação inicial fossem de curta duração e os diplomas intermediários, fazendo parte do caminho para a profissionalização ou formação específica, como aponta o Reuni.

É importante destacar que essa é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como objetivos aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, do ensino a distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de certificações; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (BRASIL, 2007).

E mesmo que desse essa abertura para as universidades fazerem a escolha dos cursos, ainda ficava centralizado o poder decisório por causa de alguns fatores, como por exemplo, a meta, os planos de reestruturação, entre outros fatores. Diante da proposta e de sua execução são encontrados poucos registros do resultado final desse programa, bem como os cursos que foram ofertados, identificando os obstáculos, os conflitos e suas limitações que encontraram. Como aponta Barbosa (2015), apesar da existência de estudos pontuais sobre o REUNI, ainda é escasso o número de publicações que façam uma avaliação geral do impacto dessa política pública.

Sendo assim, nesse documento oficial era imposta uma centralização no ensino de graduação, que “constitui uma das expressões da precarização e da intensificação do trabalho docente; da certificação em larga escala e da quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na atualidade” (LIMA, 2010, 2011, p. 313-321). Que isso gerava precarização pelo ensino, pois tinha de cumprir o que estava proposto, era o alcance de mais pessoas concluindo a graduação, além da intensificação do trabalho docente de forma terceirizada, subcontratados como rege o capitalismo. Só enfatizando ainda mais a polivalência, a ampliação da carga horária do trabalho do professor, com salários muito baixos.

A fim de refletir sobre avaliação do programa REUNI, enquanto política pública, e que mesmo com abertura dos cursos segundo os dados do Censo Escolar 2013 e foram compilados pela ONG Todos Pela Educação, há apenas 7,7% de professores que têm curso superior na área de arte. Diante de tão baixa quantidade de professores licenciados, por que depois de 5 anos de Reuni, continuou um número reduzido de professores licenciados? E quais os desafios enfrentados pela ausência desses profissionais? E dessa porcentagem, quantas são licenciados em cada modalidade? Essas e outras questões precisam ser refletidas, discutidas, pois

mesmo oportunizando cursos de licenciaturas, de pós-graduações, ainda existe uma carência de professores licenciado em teatro.

E mesmo diante de tantas discussões, embate, lutas pelas Associações, pelos pesquisadores é percebida a pouca valorização do teatro nas escolas por meio dos marcos legais, mesmo que tenha tido várias conquistas, ainda tem muitas quebras de paradigmas, do olhar intrínsecos para a Educação Brasileira no que se refere a arte/teatro. Pois, ainda é visto que o ensino de arte/teatro são aulas para passar tempo, definido como um segundo plano para a comunidade escolar, para a sociedade como um todo, sem espaço próprio no currículo, mais espaço dividido com outros componentes curriculares dentro de uma carga horária reduzida, que será apresentado no capítulo três, e da falta de estrutura física das escolas para vivência prática de teatro, por exemplo.

Apesar das legislações avançarem no processo de formação de professores de teatro, desafios e contradições continuaram minando a efetivação do ensino de teatro na escola. Outro fator que também emperrava a efetivação da práxis da formação de professores, no ensino de teatro nas escolas é a inexistência de espaços e materiais para ensinar as especificidades do teatro, que envolve performance, entre outros. Atividades escolares de forma mecanicista e tradicional, no ensino de teatro, eram abordadas apenas com a finalidade festiva, prevista no calendário escolar ou como ferramenta pedagógica, a exemplo, por meio de uma memorização de paródia, poesia, pelo ensino de história das “carochinhas” que tinha cunho ideológico e as histórias eram encenadas, justamente, sempre como culminância.

Dando seguimento, sob a mesma perspectiva da atuação do professor na sala de aula, muitos priorizaram o ensino das artes visuais, em relação ao ensino de teatro, ou a dança, até o ensino da música, onde ainda é pouca valorização dos programas locais referente ao teatro, tendo em vista a cultura da dança, da música. “Ainda que o ensino de Arte comportasse o ensino da música e das demais linguagens, a falta de clareza da lei não favoreceu grandes mudanças no contexto escolar”, conforme afirma Esperidião (2012, p. 221).

Ainda que nas aulas de teatro, o professor trabalhasse a dança, e/ ou música, e/ou artes visuais de forma interdisciplinar, o professor polivalente dava mais ênfase a um desses componentes, tendo em vista que a Lei continuava favorecendo o

ensino de arte na sua totalidade, em uma carga horária pequena para trabalhar as especificidades de cada uma delas no Ensino Fundamental/Anos Finais, a exemplo.

Ao longo do tempo, os cursos de formação em artes plásticas serviam para atuar na sala de aula, a partir do trabalho com todas as linguagens artísticas. Atualmente, esse tipo de formação não existe mais, porém a polivalência ainda persiste nas escolas estaduais em Aparecida de Goiânia, o que pode ser percebido por meio das visitas técnicas das assessorias de gestão pedagógica da Seduc. Enfim, o ensino de arte/teatro tem todo um percurso histórico de retrocesso e avanços que serão explanados a seguir.

1.3 Influências do Neoliberalismo sobre a Educação e o Ensino de Teatro

Neste percurso histórico da formação de professores e do ensino de arte no Brasil, percebe-se que mantém ainda a desvalorização desses profissionais e a perpetuação das políticas ideológicas tanto nos currículos escolares, quanto nas licenciaturas, nos cursos de formação de professores em teatro, calcando princípios neoliberais em todas as instâncias, etapas de ensino acadêmico, e na educação básica. Os pesquisadores como Libâneo (2001), Freire (1997) e outros demonstram que a formação de professores necessita integrar-se à profissionalização de forma consciente, crítica e humanizada em prol de um ensino que remeta à reflexão crítica dos estudantes. Conforme afirmou-se anteriormente, as ideologias neoliberais vêm se articulando nos marcos legais, e, por isso, é necessário partir das leis, dos parâmetros, dos documentos que regem o ensino de arte/teatro.

Segundo Ferreira (2021, p.68), “o neoliberalismo é, na perspectiva do pensamento hegemônico norte-americano, uma maneira de ser e de pensar, um tipo de relação entre governantes e governados.” As políticas neoliberais ditam e regem o trabalho na Educação como um todo. Isso porque, conforme Frigotto (1995, p.32), a educação sempre foi tratada como “caráter explícito desta subordinação, de uma clara diferenciação da educação ou formação humana às classes dirigentes e à classe trabalhadora”. E, com isso, o conhecimento passou a ser destaque em razão da sua importância para o desenvolvimento econômico.

Após a Segunda Guerra Mundial (1945), tornou-se novamente debate quanto às finalidades da arte e à relevância na formação política dos estudantes, passando

a ser uma disciplina significativa na formação de cidadania e paz destes. Para reforçar essa ideia, a “Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) passou a argumentar que o currículo deveria possuir uma abordagem de teor pacifista” (RIBEIRO, 2017, p. 44).

Sendo assim, as reformas educacionais provocadas pelo capitalismo foram se revelando no Brasil. Através dos movimentos “internacionalização” da política, as influências dos organismos, como Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tiveram total poder de decisão sobre as políticas brasileiras, de forma direta e indireta, inclusive na educação, concentrando as políticas de caráter regulatório em nível mundial. Dentre os inúmeros planos geridos por essas organizações, tendo o mercado como o centro de suas decisões no plano educacional, as reformas educacionais sofrem influências do neoliberalismo.

A educação tende a suprir os vácuos do mercado preparando mão de obra, de preferência barata, para alicerçar a economia, Como o Reuni “considera que o referido Programa está inscrito no conjunto de ações constitutivas da contrarreforma do Estado e da educação superior em curso no Brasil” (LIMA, 2010, p. 313-321). Só se enfatiza a certificação em larga escala e se intensifica a força da jornada de trabalho, com ideias elaboradas e difundidas pelo Banco Mundial, como exemplo, o entendimento da concepção de educação superior para “educação terciária”.

A reforma e as políticas educacionais da década de 1990 caracterizaram por mudanças pela Lei LDB 9394/96, ao que se refere no pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo. O projeto educacional do capital, dirigido interna e externamente pelos organismos internacionais, tornou-se a política oficial do Governo (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 47). O pensamento da classe dominante constrói as políticas neoliberais, a partir do discurso de que o fracasso da escola pública é, muitas vezes, fruto da incapacidade do Estado de administrar o financeiro e isso repercute no ensino e na aprendizagem dos estudantes.

Segundo Azevedo (2004, p. 22), “as reformas educacionais operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado”. Com essa ideologia imposta, o neoliberalismo reestrutura a escola pública,

defendida pelas classes ideológicas, em razão das regras ditadas pelas leis do mercado a favor das necessidades da iniciativa privada.

Para Harvey (2013), as propostas neoliberais exercem influência no campo da educação e em todos os segmentos que gerem o ensino brasileiro, inclusive nas instituições e organismos internacionais:

além disso, os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos “bancos de ideias”), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais), bem como instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais. Em suma, o neoliberalismo se tornou hegemônico, como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo (HARVEY, 2013, p. 13).

Sendo assim, os defensores do neoliberalismo são aqueles quem influenciam, criam os projetos no campo da educação e, juntos com a secretaria de educação, fortalecem vínculos e criam as demandas que são os projetos escolares, envia-os para as unidades escolares executarem, obrigando-as apresentarem resultados quantitativos. Isso já é enfatizado com o currículo escolar, encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular BNCC, reforça modos e pensamentos neoliberais ideológicos, intrínsecos, através dos parâmetros curriculares, das matrizes, dos projetos, dos livros didáticos, que enfatizam a formação pragmática destituída ao máximo nos conteúdos que envolvem essas razões.

Esses discursos sobre o ensino de teatro precisavam seguir o que está inculcado de forma ideológica nos marcos legais, nos currículos, nos projetos escolares. Dando ênfase desde o Golpe Civil-Militar de 1964, segundo Japiassu (2001), o ensino de Teatro passou a ser visto como algo perigoso e subversivo e, todos os textos trabalhados em sala de aula não escapavam da censura do período. Mesmo que em 1971, a partir da lei 5.692, o componente Arte tenha sido obrigatório na unidade escolar incluindo as práticas teatrais, não significou uma abertura, mas sim uma maneira de controlar o que estava sendo feito no interior das Escolas.

E como o componente curricular arte/teatro não traz tantas respostas econômicas para esse mercado, as escolas não levam em consideração esse componente como algo significativo no aprendizado para os estudantes. A escola e

o Estado como um todo, tem arte/teatro banalizado pela própria sociedade. Exemplo disso é a exclusão dela nas avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e, no ambiente escolar, os discursos de que arte/teatro não reprova, não tem “peso” de notas no conselho de classe, e outros discursos são geradores de exclusão.

É importante destacar o currículo de Arte/Teatro segundo a BNCC, pois esse documento apresenta vários objetos de conhecimentos, habilidades, competências, que reforçam as ideologias e as capacidade do indivíduo de colocar o mundo “sob juízo” do neoliberalismo. Pois, estudos e reflexões acerca dos aspectos educativos do teatro, vinculam às “ideologias implícitas nas teorias da educação através da história social, política e econômica das sociedades ocidentais”. (COURTNEY, 1980, p. 4)

Nesse tópico do liberalismo, é preciso pensar que, ao tratar das competências e das habilidades ideológicas, transformadoras dos aspectos emocionais, sociais dos estudantes, a BNCC as insufla de positividade. Ela é parte da formulação dessa utopia neoliberal, o projeto de um sonho global do neoliberalismo contemporâneo nas escolas, que desencadeia nos currículos, em todo o ensino e aprendizagem dos estudantes. Um outro fator que a ideologia neoliberalista tende a moldar no cenário educacional para o ensino de teatro, é a pouca oferta de vagas para cursar uma formação inicial em artes cênicas.

Destarte, para além desses instrumentos, que outros subterfúgios o neoliberalismo se manifesta na educação brasileira? No campo educacional, a regressão se manifesta na escola pública, por meio de escolas cooperativas, sistemas escolares de empresas, bônus educacional para o professor que apresentar bons resultados desde os dados das avaliações internas quanto externas etc., adoção de escolas públicas por empresas, a exemplo, as escolas conveniadas, que são instituições filantrópicas etc. Ou seja, a mercantilização da educação ocorre em diversos âmbitos. Segundo Gentili (2002, p244-245), os mecanismos neoliberais repassam

uma responsabilidade que é do Estado para a iniciativa privada, transformando a escola em necessidades do mercado: O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégia privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma reforma de política cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade

mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias [...] Em outras palavras, o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas (GENTILI, 2002, p. 244-245).

Diante disso, é de suma importância entender que as ideologias das políticas neoliberais usam a educação através das políticas públicas para propagar os seus interesses mercantilistas. Apresentando as estratégias, os princípios, também pressupostos neoliberais imbuídos de forma hegemônica na BNCC, e consecutivamente nos currículos escolares, no ensino de arte/teatro.

Ao esclarecer os discursos neoliberais na educação que intervêm por meio de uma posição estratégica da hegemonia, a qual se posiciona através da regulação dos documentos legais e, também do controle social da cultura, reflete-se de forma direta e indiretamente no ensino de teatro. E um dos exemplos sobre essas ideologias diz que o professor licenciado em qualquer área pode ministrar as aulas de arte/teatro, para que cubra as vagas iminentes geradas pela ausência de concurso, pela escassez de profissionais licenciado em teatro, entre outros fatores gerados.

Nelas, o discurso ideológico desse ensino esconde a natureza essencial do sistema da formação do professor e do componente curricular escolar existente, é vista como parte teórica fragmentada da prática escolar na formação de professores. Libâneo esclarece

os nós da formação docente as dificuldades dos professores em incorporar e articular em seu exercício profissional dois requisitos dessa profissão: domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos (LIBÂNEO, 2015, p. 630).

Muitas formações iniciais para professores refletem muito pouco sobre as pesquisas de extensão relativas à atividade epistemológica da práxis dos acadêmicos em teatro, tendo em vista a dicotomia da didática e das teorias, refletidas de forma crítica e construtiva na prática escolar.

Diante dos marcos históricos e socialmente instauradas pelas leis, é vigente tanto nas formações de professores, quanto na carreira do professor licenciado em Artes Cênicas, a legitimação das desigualdades pelos salários, pela carga horária das aulas, pela polivalência, entre outros fatores, que também são categorizados como espaço reprodutor de desigualdades sociais, culturais.

Nesse século, mesmo com as orientações mais integradoras da práxis na formação de professores em teatro, ainda se observa a relação da formação disciplinar, técnico, instrumental, da formação didática para a docência, verifica-se a prevalência do modelo consagrado no início do século XX que se manifesta na prática polivalente do ensino de artes nas escolas estaduais. Como reforça Gómez (1997, p.105), a imagem social do professor de teatro na contemporaneidade demonstra que ela tem sido “cada vez mais negativa”. Segundo ele, ao refletir sobre as representações, vale ressaltar a contextualização de que a imagem da escola que temos no século XXI, ainda é um modelo de sociedade construído no pós-guerra, em que havia a perspectiva de atingir o pleno emprego. Entretanto, é necessário aprofundar essas reflexões evidenciando através da análise documental os temas Formação de professores e o ensino de teatro nas escolas, segundo o banco de tese. Bem como a falta de professores licenciado em teatro nas escolas estaduais segundo a base de dados da SEDUC, que será refletido a seguir.

CAPÍTULO 2. ANÁLISE DOCUMENTAL: DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEATRO À BNCC DE ARTE/TEATRO

A BNCC traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagens que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagens (CURY, REIS, ZANARDI. 2018, p.66).

Como foi visto no capítulo anterior, a temática do percurso histórico e as influências ideológicas na formação e professores em teatro, e o impacto dessas influências no ensino e aprendizagem dos estudantes nas escolas estaduais. Diante disso, este capítulo evidencia e discute sobre a coleta dos dados quantificados por meio do site Goiás 360, relacionados à presença de professores com formação inicial em teatro que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas estaduais de Goiás, tendo como recorte o município de Aparecida de Goiânia. O objetivo é analisar a inserção de professores de teatro nas escolas públicas de Aparecida de Goiânia dentro do quadro curricular de artes. Primeiramente, será feita uma breve exposição sobre os critérios de seleção das Dissertações e Teses produzidas em programas de Pós-Graduação em Educação- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Foi consultado o Banco de teses e dissertações da Capes, bem como a plataforma Goiás 360 da Secretaria de Estado de Educação de Goiás que provocam várias reflexões sobre os impactos gerados pelos déficits de professores licenciados em teatro, diretamente no ensino de arte/teatro dos estudantes. Estando presente como discussão um dos marcos legais em que as escolas estão subordinadas, a BNCC arte/teatro, currículo escolar, permeando desde o campo acadêmico, até o ensino e a aprendizagem.

Além de fazer uma analogia entre esses dados, as ideologias na Formação de Professores, o currículo escolar e a BNCC com as reflexões e pesquisas de teóricos como Bourdieu (2015), Desgranges (2011), Freire (1996), Charlot (2013), entre outros. Sob essa perspectiva o presente capítulo destaca alguns fatores que refletem sobre a formação inicial do docente que ministra componente de arte/ teatro no Brasil (arte/teatro) como rege a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e os currículos escolares.

2.1 Ensino de teatro em trabalhos de pesquisa em Pós-graduação

Os procedimentos da pesquisa utilizados para a coleta e análise documental de dados se deram por meio do levantamento do tema “Formação de Professor em Teatro” e a sua atuação na Educação Básica em Goiás, no município de Aparecida de Goiânia, a fim de levantar discussões sobre essa temática. Diante disso, como o tema supracitado tem sido abordado no campo de produções de trabalho pelas universidades? Para entender um pouco mais sobre essa discussão, foi selecionado o programa Pós-Graduação em Educação - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em que foi utilizado para evidenciar os trabalhos realizados no ensino superior.

E para delimitar o tema supracitado, é válido ressaltar, evidenciar que, dentre várias Pós-graduações em Educação, que culminam em inúmeras dissertações e teses, disponíveis no portal digital da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tem como papel integrar e disponibilizar os trabalhos completos das teses e dissertações que são defendidas nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

O ensino de teatro nos trabalhos de pesquisa em pós-graduação, ainda é pouco abordado no BDTD. Pois, quando se trata do tema Teatro e Educação, muitos estudos são encontrados em sites de pesquisas, mas quando esses dois temas macros se fundem em “ensino de teatro”, os trabalhos acadêmicos já reduzem e dificulta a busca das pesquisas, como por exemplo: ausência de professores nas escolas estaduais em Goiás formado em Artes Cênicas, formação de professores em teatro ou ensino de teatro na educação básica, entre outros.

Sendo assim, o corte temporal dessa coleta de dados compreendeu os trabalhos produzidos e publicados em português entre 2016 e 2020. A escolha de anos consecutivos teve como objetivo obter pesquisas mais recentes aos anos que antecederam a minha pesquisa e assim foram categorizadas: a) Teatro; b) Educação e Teatro; c) Formação de Professores em Teatro; d) Base Nacional Comum Curricular. Essa categorização faz parte do objeto de estudo e permeia todo o trabalho de pesquisa.

Inicialmente, foram feitas as escolhas desses temas para delimitar as pesquisas. Conforme ia sendo pesquisado nos Bancos de Dados, foram sendo salvos os arquivos selecionados. No próximo passo, os trabalhos foram selecionados, embora houvesse limitação acerca do tema. Depois desse primeiro filtro, foram aplicados os critérios que seriam incluídos na pesquisa. A partir da análise do título, foram incluídos os estudos que se enquadraram nos critérios a seguir: a) títulos e resumos, b) ilustração sem preferência, c) ordenação de Título, d) ano de defesa. Esses critérios serviram como filtro e determinaram se o trabalho deveria ser incluído em cada pesquisa realizada.

Com a leitura de cada título apontado após o processo de filtro que se compunha, analisou-se o objeto de cada autor e/ou autora sobre a temática abordada, e é muito triste evidenciar que esse tema é pouco pesquisado pelas universidades. A exemplo, quando colocava a “busca em todos os campos” por formação de professores em teatro, entre os períodos de 2016 a 2020, de dissertações e teses publicadas no site BDTD, não aparecia nenhum trabalho que remetia a essa temática, e mesmo que ordenando só com o uso das palavras teatro e educação foram encontrados 5 resultados em dissertação e nenhuma tese, que podem ser vistos na tabela 1, a seguir.

Tabela 1- Trabalhos selecionados para análise referente ao Tema/Título: Educação e Teatro

Base de dados	Título do trabalho	Autor(a)	Assuntos:	Tipo de trabalho /data da defesa
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	A transfiguração do teatro e o drama de Lauro César Muniz	por Caldeira Júnior, Pedro de Abreu	Efeito estético. Realismo cotidiano. Teatro”	Dissertação/ 2020
(BDTD)	Leitura dramática: um exercício de criação artística no ensino médio	Naves, Melissa Jordana Rodrigues	Proposta cênica sobre questões de gênero e censura na educação: formação do grupo Artocracia Cênica e peça Transcorpos	Dissertação/ 2020

(BDTD)	O ensino da arte nas séries iniciais do fundamental 1: sentidos e significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína-Tocantins	Cunha, Edioneide Rodrigues da	Ensino, Arte, Pessoa com Deficiência, Políticas Públicas, Socialização	Dissertação/ 2020
(BDTD)	Partitura Dramática: uma proposta metodológica para o ensino de teatro em ambiente escolar	Andrade, Ezequias Soares de	"...Teatro escolar ..."	Dissertação/ 2020
(BDTD)	Proposta cênica sobre questões de gênero e censura na educação: formação do grupo Artocracia Cênica e peça Transcorpos	Naves, Melissa Jordana Rodrigues	...Teatro escolar. ..."	Dissertação/ 2020

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior- Capes- BDTD

Seguindo esses parâmetros, exclui-se esses cinco trabalhos encontrados, pois eles não atendiam ao objeto de pesquisa. Por mais que o título e o resumo apresentassem algum termo que abordasse a temática em questão, não correspondiam a uma pesquisa que tratasse da formação de professores, ensino de teatro para escolas, a exemplo. A comparação entre os trabalhos encontrados e os selecionados, bem como as fontes e palavras-chave utilizados, podem ser vistos na Tabela 2.

Tabela 2- Teses e dissertações encontradas após o uso dos descritores e filtros referente ao Tema/Título: Formação de professores em teatro

	2016	2017	2018	2019	2020	total
Dissertação	0	1	2	1	0	4
Teses	0	1	1	0	0	2
Total geral	-	-	-	-	-	6

Fonte: Tabela elaborada á partir dos dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior- Capes- BDTD

Essas evidências representam-se uma quantidade mínima e considerável de trabalhos que abordam o tema Teatro e Educação de forma geral como apresenta a tabela 3. E ao direcionar a pesquisa para o campo da educação e teatro, foram aplicados os seguintes filtros na BDTD: a) Área do conhecimento: Educação; c) Área de concentração: Teatro. As quais foram encontrados 275 trabalhos, destes sendo 267 dissertações de mestrado e 08 teses de doutorado, conforme tabela abaixo:

Tabela 3- Teses e dissertações encontradas após o uso dos descritores e filtros referente ao Tema/Título: Educação e teatro

Anos/publicações	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Dissertação	70	52	69	59	17	267
Teses	3	0	1	2	2	8
Total geral	-	-	-	-	-	275

Fonte: Tabela elaborada á partir dos dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior- Capes- BDTD

Analisando os dados apresentados na tabela é possível notar 8 trabalhos nos campos da Educação e Teatro. Isso apresenta, inúmeras possibilidades de pesquisa deste objeto, que é voltado para o Ensino de teatro no Ensino fundamental anos finais, onde envolve reflexões sobre o tema “A formação de professor em teatro e a polivalência da prática docente. Esses dados supracitados evidenciam que esses problemas, não tem sido muito pesquisadas, pelos pós-graduandos.

No período de 2016 à 2020, apenas 4 dissertações citaram alguma informação sobre esse tema, que nessa perspectiva formação de professores em licenciatura em artes cênicas ou teatro fizeram parte de pesquisas de alguns mestrados. Diante dessa pesquisa levantada, elucida que as reflexões sobre formação de professor em teatro ainda são poucas. Com esse levantamento, enfatiza o quão a discussão sobre formação de professores, na sociedade ainda é pouco pesquisada.

Perante as evidências supracitadas demonstram que falar de formação de professores em teatro ainda é um assunto pouco debatido, ou seja, esse tema de pesquisa tem poucos debates nas universidades se comparados a outros temas como foi evidenciado pelo filtro da BDTD. Os desdobramentos, implicações de poucos de debates na universidade em não ampliação do curso Artes cênicas, tem demonstrado pouca abordagem sobre a formação de professores no contexto universitário nessa área de teatro. Com honrosas exceções, atualmente apenas a Universidade Federal de Goiás oferece esse curso⁵. É certo que há nessa faculdade, nos planos estratégicos: no currículo, na ementa, declarações de compromisso com a sociedade, em ensinar com a máxima qualidade para os seus discentes, que esses se tornem um excelente profissional. Como frisa na própria página da Escola de Música e Artes Cênicas -EMAC, lê-se o próprio objetivo do curso objetivo Licenciatura em Teatro é a formação específica do professor de teatro, em que abordam às disciplinas práticas da linguagem teatral, em que atende o ensino do teatro para crianças, jovens e adultos.

A formação de professores em teatro e o ensino de teatro nos trabalhos de pesquisa em Pós-graduação, ainda são pouco abordados no BDTD, como foi apresentado. Pois, quando se trata do tema que aborda Teatro e Educação, são estudos que encontram em muitos sites de pesquisas, mas quando esses dois temas macros se fundem em ensino de teatro, os trabalhos acadêmicos já reduzem e vai dificultando encontrar pesquisas que abordam como por exemplo: Ausência de professores nas escolas estaduais em Goiás formado em Artes Cênicas ou Formação de Professores em teatro, Ensino de Teatro na Educação Básica, entre outros.

2.2 O quadro de docentes licenciado em teatro nas escolas estaduais em Aparecida de Goiânia no Ensino Fundamental Anos Finais: uma análise documental

A atual formação de docentes na área de Artes Cênicas em nosso país é realizada por instituições de ensino superior, por meio de cursos de licenciatura em Artes Cênicas, licenciatura em Teatro ou ainda licenciatura em Educação Artística

⁵ Pesquisa realizada no google no dia 29 de maio de 2022.

com habilitação em teatro. Em Goiás, a única universidade que oferece essa modalidade de graduação é a Universidade Federal de Goiás – UFG, e segundo essa instituição, o nome do curso de Artes Cênicas deverá ser alterado para curso de Teatro, cujo processo está em andamento junto ao sistema E-MEC.

O curso de Artes Cênicas possibilita uma abordagem diversificada e, por isso, o professor tem a possibilidade de perpassar por várias perspectivas, tal como a afirmação abaixo:

A formação do professor de teatro perpassa pela sólida formação artística e estética pertinente à formação do artista de teatro, porém, contemplada a especificidade do ensino do teatro para crianças, jovens e adultos. Nesse sentido, o curso conta com uma carga horária prática intensa, prevendo disciplinas de corpo, voz, interpretação e encenação, além de noções básicas dos componentes visuais da cena (figurino, maquiagem, cenário, iluminação e formas animadas). São contempladas também disciplinas relativas à reflexão sobre o fazer teatral e a sua história, bem como aos conteúdos específicos do campo da arte-educação e da inserção da arte na escola. ([sem autor, s.d])⁶

Depois de licenciado, o professor de teatro atua com o componente curricular arte/teatro e em suas aulas poderão ser utilizados recursos da dança, da música e das artes visuais, para as performances teatrais. Tratando-se das disciplinas de dança, música, artes visuais, o licenciado em teatro no exercício de sua profissão não é habilitado a ministrar as aulas dessas outras disciplinas. Sobre a polivalência, Cartaxo (2015) recorda que:

quando nos referimos à prática trabalhista, a polivalência faz parte de um momento histórico em que a Educação Artística estava sendo implantada no Brasil. O trabalho do professor de arte estava em fase de solidificação e os gestores e empresários da educação compreendiam que o professor de arte deveria atuar nos vários campos do conhecimento da arte. Esse conveniente, em alguns casos, se dava por desconhecimento. Em outros, era mera exploração de mão-de-obra, onde um profissional “animador cultural” deveria trabalhar por outros, ou seja, quem tinha conhecimento na área de artes cênicas também deveria atuar na área de plástica e de música e vice-versa. O que aconteceu era exploração da mão-de-obra, em que um professor tinha que trabalhar por outros dois, fazendo papel acumulativo de três em um (CARTAXO, 2015, 338).

A polivalência foi implementada pela Lei nº 5692/71, “Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.”

⁶Texto retirado do site Teatro Licenciatura UFG-<https://emac.ufg.br/p/30453-teatro-licenciatura>

Ou seja, um único professor deveria dominar as múltiplas linguagens da Arte, pois era exigido pelo currículo, devem atender a todas as linguagens artísticas: música, teatro, dança, artes visuais, independentemente de sua formação específica. O ideal é que esse professor tenha uma formação dirigida a uma única linguagem artística e que atue nesta área específica.

A formação plena de professores no Brasil ainda é um dos grandes e principais desafios a serem alcançados para que a educação oferecida atenda às demandas sociais brasileiras e, conseqüentemente, uma ferramenta de transformação social. Segundo a Lei de Diretrizes e Base (LDB) Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961,

“Art. 62. a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (LDB Nº 4.024/1961).

Essa Lei referenda ao que o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em teatro-PPC de Artes Cênicas da UFG, sugere que o currículo de Licenciatura em Artes Cênicas garanta sólida formação artística e estética, como exemplifica a Matriz Curricular da Licenciatura em Teatro em que cita articulação entre “teoria e prática, no que concerne a construção e desenvolvimento do conhecimento da linguagem teatral e do ensino do teatro”(PPC, p.8) Essa formação estética instrumentaliza o discente no processo de compreensão, concepção e fruição da arte. Compreendendo as especificidades de cada linguagem artística, seus mecanismos, seus suportes, seu contexto, não há lugar para conceber uma prática polivalente na escola.

É primordial para que a garantia legal se torne efetiva na formação do professor de arte, superando definitivamente a polivalência da prática docente e a inadequação da formação,

[...] portanto, os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte por parte de professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora (BARBOSA, 2015, p. 14).

Entretanto, mesmo com as recentes políticas curriculares segmentadas por linguagem artística, a polivalência ainda é uma prática nas unidades escolares estaduais de ensino em Goiás. Ou seja, há professores não habilitados em artes cênicas atuando com a disciplina de teatro.

Atualmente na rede estadual de ensino em Goiás, doze profissionais formados na área de teatro, estão ministrando aulas na escola e outros poucos atuando como formadores na Ciranda da Arte localizado na Seduc. E para evidenciar essas informações, os dados foram utilizados da ferramenta Goiás 360, que foi programada pela secretaria de Educação, Cultura e Esporte (Seduce) como era chamada, hoje apenas Secretaria Estadual de Educação (Seduc). Em parceria com a Microsoft e com base na plataforma Office 365 criou essa ferramenta que além de reconhecida, também foi considerada um avanço, onde reuniram informações dos servidores efetivos, contratos da Educação do Estado de Goiás. E a própria empresa divulgou na internet como uma útil ferramenta chamada como case mundial. Segundo a Comunicação Setorial da Seduce,

a ferramenta tecnológica Goiás 360 reúne no mesmo ambiente virtual soluções educacionais diferentes e também informações a respeito da Cultura e Esporte, possibilitando cruzamento de dados, transparência e apoio a políticas públicas com foco na qualidade e cidadania... O desenvolvimento do Goiás 360 foi um pedido da secretária Raquel Teixeira, que solicitou uma ferramenta simples de usar e que respondesse ao tamanho das demandas da pasta... A equipe da Superintendência de Acompanhamento dos Programas Institucionais (Siap) trabalhou 100 dias para desenvolver o Goiás 360 (COMUNICAÇÃO SETORIAL DA SEDUCE, 2016, p.1).

A ferramenta Goiás 360, disponibiliza os dados relativos à Educação, Cultura, Esporte em forma de mapas estatísticos, infográficos, proficiências das avaliações externas (por exemplo o Saeb), descritores de Língua Portuguesa e Matemática, mapa do estado com as escolas padrão, militar, conveniadas, tempo integral, além de destacar os seguintes pontos no mapa: ponto de ônibus, ponto cultura, Núcleo de Tecnologia, Coordenações regionais, ginásio e sua localização.

A plataforma disponibiliza relatórios sobre a situação de cada servidor, por exemplo: formação acadêmica, afastamento profissional, gráfico de regente por composição por Ensino Fundamental- EF, Ensino Médio-EM Ensino de Jovens e Adultos- EJA, situação funcional se é efetivo, contrato temporário, entre outras

informações. Também apresenta o perfil da escola referente ao índice de ocupação/ evasão, desempenho em avaliações locais e nacionais entre outros. Segundo o histórico dessa plataforma, foi um sucesso, sendo apresentado no Brasil e na América durante a 4ª Edição da Bett Latinoamérica Summit y Expo, que reuniram líderes e educadores para discutir os avanços e desafios na tecnologia educacional de todo o mundo, destaca Comunicação Setorial da Seduce (2016).

Essa apresentação da plataforma Goiás 360, adotada pela Seduc, foi utilizado como base de dados para coletar, evidenciar as informações apresentada neste trabalho. Na Educação do Estado de Goiás, é composto por 40 Coordenações Regionais de Educação (CRE), espalhado por todo o estado, e cada Regional atendem mais de 3 municípios jurisdicionados a elas. E que atualmente compõe um quadro de 21.930 professores regentes, totalizando. Na modalidade de arte na Educação Estadual, são totalizados por 259 docentes, distribuídos da seguinte forma: 214 professores licenciados e/ ou especializados em Artes visuais; 4 professores em educação superior dança; 29 professores que tem educação superior música; 12 professores que tem Educação superior Artes cênicas, como apontado no site Goiás 360 - Secretaria de Estado da Educação- Seduc. Como apresenta o desenho abaixo:

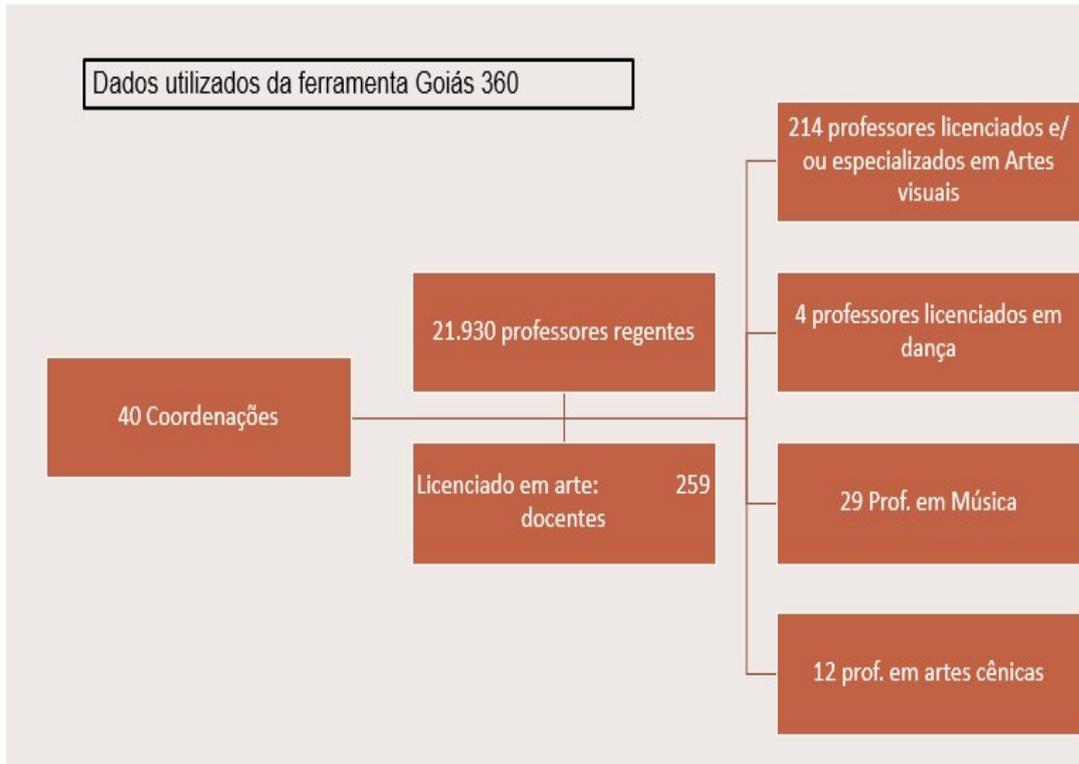


Imagem 01- Quantitativos de professores da rede.

E nesse quadro de professor do estado de Goiás, foi filtrado a CRE de Aparecida de Goiânia, para apresentar os dados e demonstrar que essa regional conta com 75 unidades escolares, 2.120 professores graduados em licenciaturas de todas as áreas do conhecimento e somente três professores licenciados em Artes Cênicas, sendo um efetivo e dois contratos. Apenas três Escolas estaduais contam com esses especialistas, e as demais escolas dessa Coordenação Regional -CRE Aparecida de Goiânia, os docentes que ministram aulas de teatro, são formados em licenciaturas que não são da área de teatro. Como apresenta o desenho a seguir.



Imagem 2-Quantitativo de professores município de Aparecida de Goiânia

Outro fator negativo é a escassez de concursos públicos para a efetivação dos profissionais na escola. A última efetivação de professores na rede Estadual ocorreu no concurso em 2009, que foram ofertadas 33 vagas na área de Teatro em todo o estado de Goiás. Após essa data não houve mais concurso público. Houve apenas processo seletivo realizado pela Secretaria de Estado de Educação em 2021, e as contratações localizadas em cada Coordenação Regional de Educação - CRE. Ou seja, cada regional faz as contratações segundo as suas demandas de vagas, mas especificamente para disciplinas “críticas”⁷ (Matemática, Língua Portuguesa), e os professores que assume essas disciplinas, pode complementar carga horária com arte, por exemplo. E o déficit de professores é evidenciado por meio do estudo da Matriz curricular, a quantidade de turmas de cada unidade escolar.

Considerando a importância do professor ser licenciado e conhecer o teatro para o ensino na escola, é preciso refletir sobre as ações e condições que são necessárias para formar o professor de Artes, de modo a estimular suas habilidades intrínsecas para interlocução com as demais disciplinas ou áreas envolvidas na formação do aluno e compreender as especificidades do campo artístico. Essa modalidade de ensino do teatro privilegia o uso da linguagem teatral por meio do corpo, acaba promovendo o desenvolvimento da imaginação e do pensamento. Por exemplo, em uma atividade coletiva, o teatro promove uma forma especial de interação e cooperação entre os sujeitos, pois motiva os alunos à aprendizagem e lhes permite construir seu próprio conhecimento. Entende-se que é possível promover aprendizagem e desenvolvimento dos educandos por meio da atividade e linguagem teatral.

Saber fazer teatro em sala de aula é uma experiência ímpar para os estudantes e professores, pois é uma construção de conhecimento aprendendo de forma integral, corporal, intelectual e prazerosa, não só implicando em saber ensinar

⁷ Essas disciplinas críticas Língua Portuguesa, matemática são consideradas pelas classes dominantes as que os alunos precisam dedicar o máximo em aprender. E que os professores que ministram esses componentes curriculares precisam seguir inúmeras demandas (projetos enviados pela secretaria de educação, etc.) para que os alunos e a escola tenham notas, e a proficiência, seja cada vez elevada por meio das avaliações externas.

teatro, mas para além, transcender no fazer pedagógico teatral. Como frisa Silva e Weiss,

se as aulas estiverem fundamentadas nos canais proprioceptivos, visuais, auditivos e táteis, a aprendizagem acontece de forma eficiente e agradável. O conhecimento adquirido pela criança vira 'vitamina', ganha um sentido novo e, como resultado, há a retenção do aprendizado. É importante ressaltar o papel do educador no desenvolvimento do esquema corporal, devendo proporcionar à criança atividades de teatro, música, dança, jogos, utilização de materiais lúdicos, pois preparam o terreno para um aprendizado posterior tendo como propósito o desenvolvimento integral e social do aluno (SILVA e WEISS, 2004, p.81).

A expressão emocional verbalizada e corporal pode propiciar conscientização e melhor compreensão das palavras, seus sentidos, significados. Pela linguagem do teatro, tem-se acesso ao conhecimento científico elaborado, acumulado pela sociedade e socializado na escola.

Então, como educador do componente de teatro pode suscitar todas essas emoções e/ou comportamentos dos estudantes, em sua aula através do teatro? É no espaço escolar que propostas de mudança devem ser levantadas, discutidas e concretizadas no projeto político pedagógico, no plano de ação, no plano de aula, garantindo um processo formativo que promova a tomada de consciência para a construção da escola democrática.

Perceber as possibilidades de reflexões, conhecimentos que o teatro escolar traz para a vida pessoal e profissional dos estudantes, envolvendo debate sobre as questões consideradas importantes para o progresso científico, cultural, político e econômico da humanidade. Para que tudo isso aconteça, os professores precisam entender a importância do teatro na vida dos estudantes. De acordo com Reverbel (1997) o ensino do teatro é fundamental, pois através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si próprio ao outro e ao mundo que o rodeia.

Por conseguinte, o adequado é que o professor de teatro tenha uma formação conceitual dirigida a essa linguagem artística e que atue somente na sua área específica, embora não seja esse o atual contexto das unidades escolares em Goiás e mais especificamente no município de Aparecida de Goiânia. Mas, a realidade é bem diferente: temos professores que não têm nem mesmo a formação mínima exigida e em muitos casos os professores demonstram grande despreparo.

Segundo Silva, “A epistemologia da práxis busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento e, nessa questão, a perspectiva materialista-histórica tem muito a contribuir para o campo pedagógico, principalmente com que tange à formação de professores”. (SILVA 2019, p.38-39) Segundo essa autora, a concepção de formação de professores precisa ser repensada de forma a unir a prática e teoria.

(...) a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática: ou seja, tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático, com a articularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro. (SILVA APUD VAZQUEZ 1968, p. 241)

Assim, com consciência, a práxis se aglutina à teoria na formação de professores, fazendo com que esses tenham autonomia e trabalhem a pedagogia teatral. Isto é, a “práxis contém as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), teoria e prática são indissociáveis” destaca Vasquez (SILVA,1968, p. 108).

A docência em teatro passa “pela unidade pensamento-reflexão- práxis, e transforma a realidade e a si mesmo” (SILVA, VASQUEZ, 1968, p. 35). Embora o teatro na educação seja ainda pouco explorado (em vista outros componentes curriculares: artes/visuais, por exemplo) pelas escolas públicas no Estado de Goiás, esta é sem dúvida uma atividade pedagógica que promove não só a inclusão, mas também a socialização dos alunos no espaço escolar, de forma construtiva e crítica às políticas neoliberais. E a escola é um espaço essencial para a construção efetiva do conhecimento de forma integral do estudante.

Além disso, amplia o universo cultural e o desenvolvimento das diversas habilidades como a leitura oral dramática, a criatividade, as inteligências musicais e interpessoais, ou seja, do “teatro, a escola só conhece o texto e, na maioria das vezes, o aluno nunca ouvirá falar do teatro como gesto, cenário, luz, maquiagem nem como voz que pronuncia o texto frente a uma plateia.” (CHARLOT, 2013, p. 186)

As contribuições de Bernard Charlot (2013) possibilitam analisar de modo mais amplo do ensino escolar que aparta o corpo de seu espaço e, por isso, um exemplo são os estudantes ficarem sentados na sala de aula, enfileirados, tendo que ouvir o professor falando de um conteúdo de teatro, por exemplo. Como esse autor destaca que “Base de toda educação escolar: aprender a ficar sentado sem se

mexer, durante bastante tempo, ou seja, aprender a domar o seu corpo, a sua espontaneidade, os seus desejos.” (CHARLOT, 2013, p. 191) Charlot propõe uma reflexão sobre a escola que tende a ensinar o que é dito pelas palavras e muitas das vezes despreza o que envolve o corpo. (CHARLOT, 2013) E trazer esse autor para embasar essas reflexões é de suma importância, pois o ensino de teatro não pode ser trabalhado de forma inseparável do corpo, para que isso aconteça, é necessário, o fazer teatro em sala de aula, ou seja, uso da pedagogia teatral com participação dos estudantes. Isso requer mediação entre professor e estudante, transcender no saber profissional legitimado por conhecimentos conceituais, também de visão historicizada de conhecimentos tanto da função professor, da sociedade, quanto dos alunos.

Sob essa perspectiva alguns fatores que refletem acerca da formação, do desenvolvimento profissional docente que ministra componente de arte na linguagem de teatro no Brasil (arte/teatro) como rege a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Considera-se necessário que a formação docente, desenvolva saberes que permitam articulação entre teoria e prática, que tenha uma ligação entre os conhecimentos científicos adquiridos como pesquisador na Universidade, concomitante com conjunto à prática diária em sala de aula. Como destaca Cury, Reis, Zanardi,

é ingênuo desconhecer o papel fundamental que a práxis docente e as realidades onde ela desenvolve têm na elaboração do *que-fazer* escolares com suas competências e habilidades, bem como da dinâmica que envolvem as propostas oficiais e o cotidiano da sala de aula. (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p. 64)

Por isso, a formação de professores em licenciatura em artes cênicas, quando utilizado a práxis docente por meio do conteúdo escolar, nas metodologias, no ensinar, precisa questionar as ideologias impostas nos documentos normativos em destaque a BNCC. Nesse sentido, algumas reflexões que estão naturalizadas de forma ideológica nos processos escolares serão convocadas para pensar o currículo escolar e a BNCC de arte/teatro.

2.3 O ensino de arte/teatro na educação básica do Ensino Fundamental Anos Finais e a BNCC: uma correlação “complexa”

Nos últimos anos, o Brasil tem experimentado um processo de mudança nos marcos legais já existente como por exemplo os PCN, tanto no que diz respeito às conjunturas das políticas públicas, quanto no processo das reformas dos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior, ao que se refere à implementação da BNCC nas escolas. Há descompassos tanto na legislação vigente, quanto no entendimento sobre o currículo escolar, em específico o componente Arte na Educação Básica, após a divulgação/implementação da BNCC no Ensino Fundamental. Um desses descompassos é que não há participação efetiva dos professores e de estudantes na elaboração do currículo escolar, isso deveria ser essencial, já que quem tem conhecimento teórico-prático da sala de aula é o professor. Comprometendo de tal forma ensino e aprendizagem, tanto no que se refere ao próprio componente curricular Arte, quanto às suas respectivas modalidades artísticas.

Demonstrando interesses sociais em disputa do poder, tendo como objetivo controlar o campo social dele envolvendo as políticas educativas e as práticas escolares. Por isso, esse controle faz parte não apenas dos organismos institucionais, como também dos agentes sociais, políticos, empresários, também os movimentos sociais, culturais, e os que planejam as ações da educação e entre outros. Diante disso, ao mesmo tempo que é prioridade, também necessário que tenha as finalidades da educação de acordo Libâneo e Freitas,

[...]abrangem aspectos teóricos, de sentido e valor, contribuindo-se poderosos indicadores das orientações dos sistemas escolares...Elas implicam pressupostos filosóficos, ideológicos e políticos, e deles decorrem os critérios de qualidades que não são neutros, dado o seu caráter político-ideológico. Esses critérios orientam as políticas educacionais e as decisões acerca do currículo e de objetivos da escola (Libâneo e Freitas, 2018, p. 151-160).

Essas finalidades da educação entende-se as diferentes concepções, paradigma e a repercussão de forma ideológica nas escolas, dando ênfase no

currículo e as aulas de artes/teatro. Destarte, que “o poder se manifesta por meio das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder” (MOREIRA E SILVA, 1995, p.29).

O poder, que por meio das questões ideológicas estão inseridas no currículo, as finalidades educativas destacam de forma abstrata, além de expressar os valores e significados em toda a instituição escolar, podendo ser referidas como orientações tanto explícitas, quanto implícitas nos sistemas escolares. Por meio dos conteúdos propostos pela matriz curricular, feita com base nas orientações da BNCC, reforçam muitas ideologias evidenciando as desigualdades escolares estruturadas com base nas desigualdades sociais, perdendo o papel mais importante do ensino de arte, de ser transformadora e democratizadora da sociedade.

Sendo assim, é imprescindível que os docentes tomem conhecimento, reflitam sobre as ideologias, pois estes são os que implementam as mudanças curriculares. Libâneo enfatiza que os professores concebem seu trabalho “ligados às escolas e distintos segmentos sociais expressam diferentes entendimentos acerca de conceitos como as demandas sociais da educação, autonomia, emancipação, etc., suscitando dispersão e incertezas em relação a objetivos escolares”. (LIBÂNEO, 2020, p.03) Esses conceitos são enunciados nos documentos normativos, currículos, bem como em projetos escolares, nos planos de aula, de forma velada, precisando do olhar reflexivo, crítico sobre esses conceitos e documentos para captar o real sentido e intencionalidade.

Por essas razões, a história do currículo escolar de arte/ teatro no Brasil é marcada por lutas por meio dos defensores da arte, como por exemplos as associações, que foram e são necessárias para afirmar a democracia, o ensino com equidade, pois segundo Uchoa e Sena (2019),

desde 1988, com a abertura democrática dada pela Constituição Federal, temos vivenciado o exercício de pensar a educação pública, especialmente no campo da legislação e das definições curriculares, pelas vias participativas (mais largas ou mais estreitas), porém, sempre com muitos tensionamentos, embates e diálogos, de modo que, as divergências e diferenças existentes, possam aparecer. Foi assim com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com o Plano Nacional e com os referenciais que orientam a educação básica, os quais, na sua maioria, tiveram grande parte de seu conteúdo resultante de conferências, fóruns, campanhas nacionais, seminários e congressos mobilizados pelos sindicatos e organizações docentes países a fora, durante as últimas três décadas (UCHOA E SENA, 2019, p.18).

Nesse sentido, faz-se necessário pontuar alguns aspectos, seus reflexos na reformulação curricular no Brasil. Moreira e Silva (1995) elucida a importância da conjuntura das reformas curriculares, ao longo de vários anos, após inúmeras alterações na LDB nº 9.394/96,

[...] uma análise que flagre os momentos históricos em que arranjos foram concebidos e tornaram-se “naturais”. Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente (PIMENTEL, apud. MOREIRA; SILVA, 1995, p. 31).

A permanência das artes no currículo escolar como fruto de lutas políticas de arte-educadores ilustra esse processo de transgressão da ordem curricular. Ela vem de uma compreensão desnaturalizada de que as finalidades educativas vão além de ler, escrever e fazer cálculos, como quer os órgãos econômicos internacionais. Por isso, é preciso transcender nas reflexões em cada questão dos documentos curriculares, da BNCC, das Leis, pois podem dizer ficções que são bem reais e operacionais, pelo menos indiretamente, pois dizem a respeito das modalidades de sistemas e fins socioeducativas. Nesse cenário, as finalidades ideológicas que estão nos marcos legais, são destaques em contextos específicos tanto como histórico, quanto social, pois são culturalmente marcados por questões neoliberais, caracterizando e conotando o sistema de educação.

Como se vê, defronte de todas as “reformas” educacionais no Brasil, é preciso entender a realidade como síntese de múltiplas determinações no currículo, sobretudo a BNCC. Essas determinações perpassam pelos seguintes elementos: a economia, a política, a cultura, as questões jurídicas e as transformações sociais locais e globais, pois ela está dentro de uma complexa conjuntura tanto histórica, quanto social. Diante desses fatores, as políticas de educação da formação de professores em arte/teatro, e a base curricular, não podem ser analisadas fora destas relações.

Que após a aprovação e divulgação da BNCC em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) houve/há inúmeros estranhamentos em relação às orientações estruturais e pedagógicas, causando mal-estar de toda ordem na educação. Como destaca Cury, Reis, Zanardi,

a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) carrega, em si, o sonho iluminista de universalização de direitos no tocante ao acesso ao conhecimento acumulado e à qualidade da educação que se realizaria pela distribuição igualitária e isonômica desses conhecimentos. Sonho que foi apropriado pela burguesia para legitimação de seus interesses com o estabelecimento de crenças e padrões adequados em uma sociedade marcada pela desigualdade (CURY, REIS, ZANARDI, 2019, p. 53).

Para quebrar essa barreira ideológicas, é necessário ter diálogo com as especificidades socioculturais, ou seja, o docente de arte/teatro constrói aulas de teatro enriquecidas com estudantes que também pensam e possam colocar em prática a sonoplastia no teatro, o corpo, a visualidade, a iluminação, vídeos, fotografia, produção. Essas experiências são subsídios de criações na sala de aula, refletindo de maneira mais dialógica com o mundo, com a cultura, com a corporeidade, como indivíduo reflexivo críticos que fazem parte da qualificação da práxis do profissional de teatro.

Nos estudos teóricos sobre BNCC e, mais especificamente, ensino/aprendizagem nas áreas de Teatro, encontram-se contribuições de autores que discutem a temática centrada para as tramas conduzidas nas disputas e preferências curriculares como reflexo do que a classe hegemônica impõe. Percebe-se que há ideologia por traz das primícias desse documento, produzindo ideias ocultas, naturalizadas nas competências e habilidades, induzindo aos professores que ensinem controlando o fazer e o pensar da geração futura.

No contexto atual, o teatro sofre à mercê do consumismo e das estratégias hegemônicas da sociedade capitalista, transformo-a em mercadoria. Nas palavras de Adorno e Horkheimer:

Para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção [...]. Não somente os tipos das canções de sucesso, os astros, as novelas ressurgem ciclicamente como invariantes fixos, mas o conteúdo específico do espetáculo é ele próprio derivado deles e só varia na aparência [...]. Desde o começo do filme já se sabe como ele termina, quem é recompensado e, ao escutar a música ligeira, o ouvido treinado é perfeitamente capaz, desde os primeiros compassos, de adivinhar o desenvolvimento do tema e sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto (ADORNO E HORKHEIMER, 2006, p. 310).

Desse modo, compreende-se o processo pelo qual a indústria cultural, proposta e fomentada através da ideia de esclarecimento, visualizam as pessoas – ou melhor, o

consumidor – como um objeto e não mais como sujeito, a arte não precisa mais ser arte que faz refletir sobre a trama e/ou sobre a letra da música.

A indústria cultural modifica de forma radical a dinâmica da produção artística, pois, a hegemonia da classe dominante comanda e produz a indústria cultural, que conseqüentemente, comanda o teatro, a produção cultural e a sociedade. Diante do constante processo de mercantilização do campo educacional, vai se distanciando a compreensão da natureza do trabalho educativo e artístico, cada vez mais esvaziando-se os currículos e restringindo a educação básica apenas nas “habilidades” e “competências socioemocionais”, que serão exigidas posteriormente pelo mercado de trabalho, impactando no processo de formação humana dos sujeitos.

As ideologias esbarram-se diante de dois problemas que emperram o trabalho efetivo do ensinar e aprender do teatro no ensino fundamental. O primeiro é a carência de profissionais formados na área, a polivalência do professor na área de arte e assumência da quantidade de aula dessa disciplina em cada turma escolar e seus efeitos na sociedade. O segundo é a relação desses problemas com a marginalização das artes, mais especificamente do teatro na sociedade contemporânea.

A realidade da sala de aula, as escolhas pedagógicas, as teorias, as formas de avaliação, as diferentes abordagens dos conteúdos, entre outros, formam um conjunto de ações fundamentais na formação de professores/as. Segundo Desgranges, “o teatro funciona como instrumento de denúncia, revelando bastidores da cena e da vida, possibilitando ao expectador perceber, negar e modificar sua conduta alienada.” (DESGRANGES, 2011, p. 147) Por isso, vale questionar, refletir sobre muitas das atividades pedagógicas que promovem a exclusão, como também a individualidade dos alunos no ambiente escolar, perpetuando a violência simbólica, a desigualdade socioeconômica, a evasão escolar, discriminação em todos os ângulos: sociais, econômicos, e entre outros. E situações assim a escola reproduz a ideologia da classe superior e privilegiava as aptidões naturais dos estudantes.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuemos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1998, p.41).

Diante disso, é passado como naturalização que, para garantir a igualdade de oportunidades entre os estudantes, é necessário levar em consideração não somente o desempenho dos dons individuais, mas sim, a origem social dos alunos. E quando as ideias neoliberais estão colocadas em todo o processo escolar, o docente desenvolve seu trabalho a partir da visão pedagógica na desenvoltura de um trabalho cênico, ou seja, a força do teatro na vida dos estudantes, dos professores, está em sala de aula, através das experiências e a construção das relações possíveis com todos ali envolvidos nesse processo de interrelação, diante disso aumenta a paixão do educador de teatro pelo seu trabalho, por estar sempre desenvolvendo pesquisas a partir das experiências.

O adequado é que o professor tenha uma formação inicial em teatro, que atue somente na sua área específica, mas esse não é o atual contexto da maioria das unidades escolares estaduais do ensino fundamental anos finais do município de Aparecida de Goiânia, como já foi evidenciado através dos dados anteriormente. Por isso e por muitos outros motivos, a naturalização das ideologias no ensino de teatro na educação precisa ser reflexiva, repensada e questionada.

2.4 Análise documental: Base Nacional Comum Curricular – arte/ teatro

A elaboração de diretrizes para a Educação culminou na BNCC, é um documento obrigatório, em que são expostos os objetos de estudo, competências gerais e habilidades para cada ano/série da Educação Básica. Entretanto, com o ensino por competências⁸ da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o professor fica “moldado” a trabalhar o componente curricular, as competências e habilidades que já vêm estabelecida pelo Estado. Assim, as competências gerais da BNCC enfatiza o que as competências e habilidades precisam ser desenvolvidas no estudante e tê-las ao longo do percurso escolar, para ser um “bom cidadão” de acordo as ideologias, ou seja, para que seja aceito no mundo capitalista.

De forma implícita, essa manipulação em relação as competências gerais com os conteúdos nos componentes curriculares propriamente ditos.

⁸ “BNCC - As 10 competências gerais”. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#estrutura>>Acessado: 23/03/2021

A captura positiva opera-se quando traduzimos os conhecimentos da cultura escolar na gramática das competências gerais. É esse o justo movimento de rebaixamento essencial dos conhecimentos específicos dos componentes curriculares, que se transformam numa espécie de meio para os fins grandiosos da aquisição das competências gerais preconizadas na BNCC (FERREIRA, 2021, p.68).

Aqui está o problema da redução do currículo em habilidades e competências. Estas atendem uma formação contemporânea muito afinada a interesses econômicos exploratórios - verificadas em suas finalidades educativas - e pobres na atenção à complexidade da pessoa humana cultural e socialmente constituída. E é exatamente essa composição humana o escopo de atuação das artes.

Por conseguinte, cabe refletir as ideologias que estão colocadas nas competências, habilidades da BNCC, sendo utilizadas por meio das metodologias de ensino nas escolas do ensino fundamental, visando garantir que os estudantes, utilize-as no seu dia a dia. Como se essas premissas fossem o conteúdo mais importante para os estudantes aprenderem, impactando diretamente no contexto em que vive, pois a compreensão dessas que o ensino mobilize os cognitivos como a “percepção, atenção, memória, raciocínio”, e a operação do pensamento.

De acordo todas as reflexões sobre as competências no documento, será destaque para reflexão a Competência geral 3. Repertório cultural:

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BRASIL, 2018, p. 9).

Há uma menção a esse valor, porém a matriz curricular não dá conta de efetivá-lo, ainda que se inclua no currículo projetos, práticas e ações culturais para além de uma organização curricular. Valorizar, fruir e participar das manifestações é apenas parte do processo de ensino e aprendizado demandado pelas artes. Ao lidar com processos simbólicos, as artes contribuem para a formação de um sujeito que também saiba criar e se perceber em sua cultura, que mobilize signos e com eles elabore novas realidades, novas percepções de mundo, novas engrenagens, desenvolvendo-se em uma postura criativa, emancipadora e transgressora. Isso é muito mais que prestigiar manifestações culturais e artísticas pré-existentes, é inserir-se nelas e com elas atuar socialmente.

Ainda continuando a refletir essa competência 3, as manifestações culturais, anunciam a si mesmo no espaço da cultura humana globalizada, carregando seu autovalor estranho de bem artístico-cultural. E na sala de aula, de que forma está sendo garantido o acesso aos bens culturais para todos os estudantes? Pode ser que separando o pobre e o rico, pois o primeiro não tem nenhum recurso e fica à mercê do que está nos livros didático, no que o professor tem a oferecer na sala de aula (se esse tiver o que oferecer) e o segundo pode consumir a cultura, conforme seu capital cultural. Mas ambos consomem tornando produtor desse bem cultural.

Um outro fato que merece uma atenção nessa competência é a divisão das duas partes internas deste documento, que estão de forma subjetiva, começando com o *quê*⁹ da competência, e depois explicitando o seu *para quê*. Por exemplo, a competência 3. Repertório Cultural indica que o estudante deve aprender “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais...” que a qualifica como sendo o que é, a cultura e seu repertório, *para quê* “participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” definindo que é o motivo do seu acontecimento; é significativo ter repertório cultural em si, porém não necessariamente de uma utilidade além dele mesmo. Isto é definido de forma muito superficial o sentido da cultura.

Essa é uma regra geral para todas as competências, que terminam designando a sua substância mais importante daquilo que é feita. Já servindo de motivo para que aconteçam as competências, dando ênfase então nos dois termos o *quê/ para quê*. E isso incide de forma direta e indireta nas linguagens dos componentes arte/teatro. Trazendo conteúdos já definido, entendendo o teatro como somente “intensa troca de experiências entre os alunos, aprimorando a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção” (BNCC,2019, p.5). Portanto, aprender tem sentido muito mais diversos na aprendizagem de conteúdo para aquisição de competências, habilidades explícitas nessa modalidade.

Essas premissas da BNCC desprezam uma concepção dinâmica e democrática de currículo, pois reforça a hierarquização dos campos de conhecimento, já bastante cristalizada, no sistema de ensino no Brasil. Pois, o fato

⁹ Segundo a BNCC as 10 competências indicam **o quê** deve ser aprendido pelos estudantes, iniciando com o objetivo (verbos infinitivos que iniciam as descrições), do mesmo modo que o **para quê** especificam com que finalidade determinada competência deverá ser desenvolvida.

de o documento atribuir às diferentes artes essa denominação, coloca como um termo, que não chega nem a área muito menos componente curricular. As hierarquias existentes entre as disciplinas e a Base Nacional deveriam ressaltar a arte e suas modalidades, mas pelo contrário, deixa camuflada as quatro linguagens do componente curricular, pois essas constituem apenas nas unidades temáticas, como se não valesse apenas ser destacadas.

Outro fator são as discrepâncias quanto à carga-horária segundo a Matriz curricular, que tem como base a BNCC, ausência da disciplina de arte em algumas séries/ano do Ensino médio, ou casos em que ela é oferecida como eletiva, dando a opção em que o estudante escolhe se vai cursar ou não. E no Ensino fundamental todos os anos/série tem uma aula de arte, que varia entre 45 e 50 minutos de aula, semanal. Diante dessa reflexão, efetivar quatro linguagens artísticas específicas no currículo escolar, sem uma obrigatoriedade consistente no Ensino Médio?

Atualmente, a disciplina Artes possui quatro aulas mensais, conforme o recorte da Matriz Curricular da Educação Básica a seguir:

Tabela 1- Matriz Curricular de 28 horas semanais do Ensino Fundamental anos finais -2021

ENSINO FUNDAMENTAL DE 6º AO 9º ANO												
Matriz Curricular de 28 horas semanais -2021												
Área de conhecimento	Componente Curricular	CÓD.	6º	CH	7º	CH	8º	CH	9º	CH	Total	
			Ano	Anual	Ano	Anual	Ano	Anual	Ano	Anual		
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	241	6	240	6	240	6	240	6	240	960
		Língua Inglesa	322	2	80	2	80	2	80	2	80	320
		Arte	11	1	40	1	40	1	40	1	40	160
	Educação Física	Educação Física	55	2	80	2	80	2	80	2	80	320
		Matemática	Matemática	124	7	280	7	280	7	280	7	280
	Ciências da Natureza	Ciências da Natureza	790	3	120	3	120	3	120	3	120	480
		Ciências Humanas	História	103	3	120	3	120	3	120	3	120
Geografia	98		3	120	3	120	3	120	3	120	480	
	Ensino Religioso	1295	1	40	0	40	0	0	0	0	80	
PARTE DIVERSIFICADA	Transdisciplinar	Estudo Orientado	1180	0	0	0	0	1	40	1	40	80
TOTAL				28	1120	28	1120	28	1120	28	1120	4480

Fonte: Imagem extraída da Matriz Curricular Ensino Fundamental de 6º ao 9º- Secretaria de Estado de Educação de Goiás.

Analisando os dados apresentados na tabela supracitada, fica evidente a discrepância na quantidade de aulas estabelecida para ministrar arte/teatro, em comparação a outro componente curricular, por exemplo de Ciências da Natureza. Ou seja, uma aula semanal para abordar Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, além dessa única aula por semana, ainda corre o risco ficar sem ministrar a aula por motivos diversos, como exemplo: reunião com professores, conselho de classe, entre outros. Ainda nesse contexto, há o agravante de escolas estaduais no município de Aparecida de Goiânia, não ter professores para ministrar essa aula, ou complementação de carga horária para qualquer especialista. Outras questões que são necessárias abordar, as condições de trabalho são precárias, incluindo a questão da estrutura do espaço, o tempo de aula, os recursos metodológicos e financeiros não terem como foco o ensino de artes.

A normatização da carga horária, os conteúdos propostos nesse documento reforçam e evidenciam a ideologia e as desigualdades escolares, que são estruturadas com base nas desigualdades sociais, perdendo o papel mais importante do ensino de arte, de ser transformadora, emancipadora e democratizadora da sociedade. Por isso, o olhar intrínseco do professor, através da pedagogia teatral sobre o qual está imposto em todo o processo educacional é de suma importância. Pois, ele precisa pensar o ensino escolar de arte/teatro criticamente, não reforçando a reprodução, a legitimação das desigualdades sociais, e das finalidades educativas. Libâneo explica que as finalidades educativas “resultam do contexto social, político, cultural, no qual estão implicadas relações de poder entre grupos e organizações sociais que disputam interesses econômicos, ideológicos, políticos.” (2019, p.05)

Diante de tal cenário, alguns entraves acontecem na sala de aula, por meio da BNCC, tanto no componente curricular Arte/teatro, quanto nas especificidades competências, habilidades, objeto de conhecimento. E no ensino de artes pela BNCC no Ensino Fundamental Anos Finais é que o componente Arte aprofunde nas aprendizagens em diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento –, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas. Destarte que na BNCC, as unidades temáticas de Teatro, abordam os Objetos de conhecimentos que são subdivididos e simplifica em: contextos e práticas; depois prevê a exploração dos elementos de sua linguagem, e por fim, a investigação dos processos de criação para aprofundar

aprendizagens nas linguagens para maior autonomia nas relações interpessoais, no diálogo, nas experiências e na construção cênica, corporal de forma artísticas. A BNCC “traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagens que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagens.” (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p.66)

Com base na BNCC, foi criado o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) em que foi feito desdobramento, contextualizações, acrescentando e modificando objetos de conhecimento/ conteúdos e habilidades da BNCC. Esse documento

é fruto de uma ação coletiva em torno da Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no território goiano. Essa ação envolveu inúmeras frentes de estudo, investigação, análise e diálogo com professores da Educação Básica e da Educação Superior, via (re) elaboração curricular.(...) Em regime de colaboração entre Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime Goiás), o DC-GO foi produzido e agora orienta e define as aprendizagens essenciais que as crianças da Educação Infantil e os estudantes do Ensino Fundamental do território goiano devem desenvolver ao longo da Educação Básica (GOIÁS, 2020, p. 40).

O DC-GO é “composto por linguagens que organizam os objetos do conhecimento, que são compreendidos como conteúdos, conceitos e processos” (SEDUCE, 2020, p. 129). E de acordo com o DC-Go, essa ampliação é importante para aproximá-lo ainda mais do dia a dia da escola, onde o quadro curricular do componente Arte passa a ser anual. Aqui, o objetivo não é analisar esse documento, mas informar que o quadro curricular do componente Arte/ Teatro e de todas as unidades temáticas, é unificado como o currículo das unidades escolares estaduais de Goiás, e naturalizado no interior da escola, por meio dos objetos de conhecimentos, entre outras premissas.

É sabido pelos professores, que todo currículo por meio do DC-GO é uma norma, que é posto como regra obrigatória a ser cumprida nas aulas escolares de arte, e sendo fiscalizado pela escola se esses conteúdos estão sendo trabalhados na sua integridade, para que a escola possa alcançar resultados qualitativos e quantitativos nas avaliações externas. Nesse sentido, o professor precisa ter condições para pensar imaginativamente metodologia trabalhando a pedagogia do teatro com os estudantes, para que possam realizar tarefas em que seu potencial seja desenvolvido, tanto criativa quanto pessoalmente. Como reflete Pimentel, “sendo o currículo uma construção social e cultural, supõe-se que sua elaboração,

além de ser coletiva, tenha uma dinâmica que atenda à prática cultural do contexto em que ele vai ser implantado, proporcionando o ir além”. (PIMENTEL, 1999, p.158)

Entretanto, as escolas trabalham por meio do DC-GO as habilidades, valores e atitude, e é um currículo escolar pré-definido, para ser trabalhado com os estudantes. E que esse documento foi elaborado por especialista, pois no final do século XX, já se afirmava que a ideia de que seriam os especialistas quem deveria fazer o currículo para que docentes e os estudantes cumprissem. Os especialistas são importantes e têm papel fundamental na elaboração de propostas curriculares, “mas é importante que os atores que vão atuar diretamente na prática do currículo participem de sua elaboração, uma vez que serão eles que irão vivenciar sua efetivação”. (PIMENTEL, 1999, p.158) Porém, na realidade não é bem isso que acontece, ficando para esses atores, apenas a execução desse currículo na sala de aula.

Portanto, essa problemática é necessária ser repensar, refletir sobre essas situações ideológicas, naturalizadas. Demonstrando uma extensa e potente reflexão sobre o lugar das artes/teatro na escola da sociedade, em que enfatiza a arte-educação é presa em ideologias, pois segundo Bernard Charlot, “o ser humano nasce inacabado e a educação é um processo pelo qual ele se humaniza, se socializa, se singulariza (CHARLOT, 2013, p.229). Nesse sentido, “a escola não é o lugar do Eu singular, vivenciado e empírico, ela pretende ser lugar do Eu epistêmico, universal” (CHARLOT, 2013, p.190), onde a escola deveria exercer o papel fundamental das relações sociais com a arte/teatro.

É de suma importância o papel do professor de teatro no processo de construção dos currículos. Oferecer diretrizes que possibilitem aos educadores materiais de referência e consistência, que possibilitem a montagem de currículos, de metodologia de ensino adequados às vivências e às condições de suas escolas. Como propõe Gomes,

a descolonização do currículo a partir de mudanças de práticas e representação, o questionamento das relações de poder que incidem na sociedade, e, portanto, também na educação. Estas mudanças pressupõem uma mudança para um novo paradigma “que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos” (GOMES, 2012, p.102).

Este processo de rompimento de paradigma é ir para além da execução de conteúdo, ou do método e/ou da metodologia que são repassadas através de projetos neoliberais, em que o docente precisa segui-las. Essas questões são grandes desafios que normatizado o professor de arte/teatro, constrói a dialogicidade da pesquisa e a prática escolar. Segundo Narciso Telles,

Seguindo esta perspectiva, podemos afirmar que o artista-docente desenvolve seu trabalho também num processo contínuo de desmonte, recomposição e elaboração de atividades e definição de conteúdos a serem trabalhados pelos alunos nas aulas, pois o exercício docente não se encontra descolado de sua prática artística. O material a ser transposto para a sala de aula se organiza paralelamente a dinâmica dos processos de criação, com os quais esse artista-docente está envolvido, ou seja, na reelaboração destas vivências em novos arranjos, destinados a transmissão de conhecimentos e práticas de trabalho (NARCISO TELLES, 2008, apud MATIAS, 2020, p. 18).

Embora a precarização do trabalho docente em teatro ainda seja uma realidade em Goiás, cabe salientar que o curso de Artes Cênicas contribui de forma significativa para o crescimento da atuação cênica e do ensino do teatro nas escolas Estaduais no Município de Aparecida de Goiânia. Pois, essa modalidade de licenciatura, abarca a relação entre fazer teatro e ensinar teatro. Para Oliveira, “[...] na escola temos o dever de ensinar e a missão de aprender, que façamos de forma significativa, criativa e interessante aos estudantes. Que façamos Arte” (OLIVEIRA, 2017, p. 59). Considerado sempre que as orientações pedagógicas curriculares abordadas na BNCC carecem ser analisadas, criticadas, debatidas no processo de formação docente no curso de Licenciatura em Artes cênicas e em outras instâncias.

Contudo, para que se tenha um olhar intrínseco sobre estes argumentos, pressupõe formação do professor de teatro, com solidez, com reflexões, questionamento. Assim sendo, questiona-se que se há poucos professores licenciados em Teatro nas unidades de ensino, como aprofundar uma vivência artística, teatral na sala de aula? É preciso distanciar o olhar alienado da naturalização, e das ideologias em todo o processo de formação inicial no ensino de arte/teatro, e exercer o efeito de crítico reflexivo dessas situações.

Desde já, é preciso entender que a proposta dessas reflexões sobre o tema desse trabalho, visa olhar crítico e reflexivo sob o ensino e a aprendizagem dos estudantes e da polivalência do professor de arte. E com a sistematização das

atuais condições desse ensino por meio de professores não qualificados na área de teatro para assumir as aulas de arte/teatro no ensino fundamental.

E como foi evidenciado por meio da ferramenta Goiás 360, nas escolas do município de Aparecida de Goiânia, na maioria delas, prevalece a polivalência do professor licenciado, refletindo impactos negativos da ausência de formação inicial de professores em teatro e os reflexos desse no ensino em sala de aula, causando violência simbólica, a individualidade, a discriminação, entre outros fatores sociais. Esse retrocesso aflige ainda mais a identidade do profissional em artes cênicas, pois desvaloriza o ensino e a aprendizagem.

O professor licenciado em teatro contribui para desmistificar, entender, determinados processos teatrais, ou seja, com a consciência da práxis, o docente vai construindo as concepções teóricas e práticas da academia, para um fazer teatral, com ação transformadora que se renova a cada aula. Pode-se, nesse sentido, dizer que algumas reflexões sobre naturalização ideológica serão refletidas no currículo, na BNCC de arte/teatro, relacionando aos aspectos políticos educacionais e conceituais, neste contexto e na atuação dos professores. Entretanto, é necessário aprofundar essas reflexões diante das contribuições de Pierre Bourdieu, pensando o ensino escolar de arte/teatro criticamente, tido como espaço de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais.

CAPÍTULO 3- FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO DE TEATRO: DESAFIOS SOCIOCULTURAIS

No capítulo anterior, dialogou-se com diferentes autores sobre coleta de dados relacionados à presença de professores com formação inicial em teatro, bem como o quadro de professores que atuam na área de arte. Também discutiu sobre a BNCC arte/teatro, currículo escolar, permeando desde o campo acadêmico, até o ensino e a aprendizagem desse componente curricular. Nesse sentido, este capítulo analisa de forma reflexiva e crítica a formação de professores em arte/teatro naturalizados de forma ideológica, desconstruindo práticas de ensino de artes/teatro desvalorizadas nas escolas públicas estaduais.

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre a formação de professores de teatro e os desafios sociais, culturais e econômicos que a permeiam e que reforçam desigualdades sociais. Para tanto, os autores Bourdieu (1998, 2007, 2015), Nóvoa (2002, 2005), Manzi (2020) são convocados para pensar desigualdades sociais na educação, identidade profissional e naturalização de práticas nocivas à formação educacional. Pierre Bourdieu é também convocado para pensar as relações de poder na formação de professores, no espaço escolar, até o contexto mais amplo, que interfere na realidade escolar.

Também é importante pensar de forma crítica sobre a universalização das políticas no campo do currículo escolar arte/teatro, em que a homogeneização acontece. Por essa razão, vale retomar alguns princípios, em que uma política se propõe estabelecer uma base curricular arte/teatro no ensino escolar do Ensino Fundamental Anos Finais, em que o Estado expressa seus interesses por meio dos marcos legais, dos projetos escolares, e entre outros que precisam zelar pela seguridade dos direitos conquistados, ampliá-los e jamais, ameaçá-los ou destituí-los.

Para que o processo de reflexão construtiva aconteça no espaço do teatro, é necessário haver transformação da teoria à prática, precisando enxergar a sala de aula como espaço de troca de conhecimento entre educador, educando, permitindo experimentar, ousar, acreditar no que está sendo ministrado nas aulas. Os estudantes não podem ficar limitados em apenas aprendizagens de conteúdo, mas é

preciso transcender os limites das páginas livrescas, com reflexões, por isso, o docente deve utilizar mais as pesquisas que possam fortalecer o aprendizado, sempre construindo saberes significativos para desenvolver a sua função, melhorar cada vez mais a aquisição de metodologias para o ensinar e o aprender, promovendo conhecimento crítico dos discentes.

3.1 Desigualdades sociais e educacionais da arte na escola

Pressupõe-se na formação do professor o preparo do sujeito para atuar no ensino de arte/teatro permeando situações que possibilitem a construção do trilhar profissional para transcender as ideologias em todo o processo do ensino e de aprendizagem ditados pela classe dominante. Destaca Nóvoa,

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 2002, p.25).

Nas circunstâncias apontadas pelo autor acima, destaca-se a incursão teórica no ensino na universidade, e seu papel na formação dos professores, como a pesquisa e a ampliação do conhecimento desse professor. Segundo Guimarães “[...] é urgente que as instituições que formam o professor se deem conta da complexidade da formação e da atuação consequentes deste profissional”. (GUIMARÃES, 2004, p. 18),

Considerando-se a profissão de docente em teatro, é representada como uma atividade fundamental de sujeito histórico, tanto para a ascensão social dos indivíduos, quanto para o desenvolvimento da sociedade. E essa ascensão da emancipação crítica do indivíduo acontece de forma muito reduzida no contexto atual das escolas públicas, como por exemplo os professores que não utilizam a pedagogia teatral, por exemplo, não desenvolve o olhar crítico sobre o currículo, nas aulas, nas metodologias, entre outros. A discussão desse problema no âmbito da formação profissional é relevante quando se quer um ensino com mais qualidade.

Sob essa perspectiva, é preciso levar em consideração fatores essenciais que refletem sobre a formação e sobre o desenvolvimento profissional do professor que ministra componente de arte na linguagem de teatro no Brasil (arte/teatro). Isso significa levar em consideração a atuação desse professor na sala de aula, o que envolve estabelecer relações com a poética colaborativa, a *mimesis* corpórea, improvisação, criação dramaturgica, jogos teatrais e dramáticos e entre outros objetos específicos do teatro em sala de aula. Percebe-se o poder das aulas de teatro nas escolas, relacionando-a à experimentação teatral, e sua abrangência na vivência como educador e como educando.

Mas, a realidade que se tem nas escolas estaduais em Aparecida de Goiânia é composta por professores que não possuem ou têm poucas práticas na área de teatro, ministrando aula de arte/teatro sem ao menos uma qualificação acadêmica na área. Quando o professor é licenciado na área de teatro, este tem mais condições de contribuir para o enriquecimento das aulas por parte da pedagogia teatral.

Como reforça Libâneo, “são necessários professores com conhecimento dos conceitos que ensinam e conhecimento pedagógico para ajudar os alunos a pensar e a atuar com esses conceitos” (LIBÂNEO, 2015, p. 645). Esses pensamentos retratam a posição sobre pedagogia teatral. A escola e a sala de aula precisam ser espaços agradáveis e o conteúdo de teatro precisa construir-se partindo das experiências de todos os envolvidos. Pois, tendo em vista que cada escola, cada estudante vive a sua realidade em um contexto social, histórico, cultural.

Nas ideias de Pierre Bourdieu, acabaram sendo considerados como “reprodutivista” cenas dessa realidade, do contexto social, familiar, que a escola reforça por meio de aptidões, posturas, valores adquiridos, apresentado a sociedade como cultura universal, sendo representado também na escola, ou seja, visualiza a escola como “espaço de reprodução e legitimação das desigualdades sociais ao invés de uma instituição potencializadora de igualdade de oportunidades e de transformação social.” (Apud VALADÃO, 2016, p.40)

A partir dessas premissas sobre a legitimação das desigualdades, do capital cultural, Habitus, entre outras pesquisas de Bourdieu, será feito o panorama de estudo sobre as apropriações de Bourdieu, tendo condições de identificar e avaliar as contribuições desse autor para a área da Formação de professores e a

profissionalização deste no ensino e na aprendizagem de teatro nas Escolas Estaduais, especificamente no Ensino Fundamental Anos Finais.

Pierre Bourdieu (1930-2002) foi o pensador da sociologia, da filosofia e da educação. No campo da filosofia, estudou a vertente existencialista e estruturalista, aprofundou sua pesquisa por meios teóricos e empíricos. Diante desses estudos, o capital cultural, social e, na escola conservadora, enfatizou as desigualdades frente à escola e a cultura; diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução; a violência simbólica, entre outros estudos. Além de estabelecer muitas considerações importantes em relação ao papel da escola, seus estudos também se concentram nas reflexões sobre a reprodução das desigualdades no ensino. E com base nas pesquisas de Bourdieu, inúmeras contribuições são destaques para a educação na sociedade moderna, e, à luz dessa concepção, é possível refletir o ensino de arte/teatro.

Ele pode ser considerado, no pensamento contemporâneo, uma das principais referências no campo tanto das ciências humanas, quanto sociais, pois em suas pesquisas, consegue ao mesmo tempo formular perguntas pertinentes sobre a estrutura e sobre a organização da sociedade, como também contribuir com reflexões plausíveis a tais questionamentos. Ao longo do estudo, essa sistemática de percepção crítica e construção de teorias inovadoras do autor, são destaques para melhor entender o processo ideológico naturalizado pelos marcos legais (LDB, BNCC, Currículo Escolar etc.), pelo ensino de arte/teatro e na formação de professores.

No que concerne à educação, o autor desenvolveu estudos sobre a cultura e as práticas culturais, buscando compreender seus processos de transmissão tanto pela família quanto pela escola. Desses estudos, surgiram pesquisas no campo da sociologia, da educação que constam nos livros *Os herdeiros, os estudantes e a cultura (1964)* e *A reprodução: elemento para uma teoria do sistema de ensino (1970)*, ambas escritas com Jean-Claude Passeron.

Continuando a análise sobre o ensino escolar, como um “lugar” de reprodução das desigualdades, é necessário transpor e tecer as reflexões sobre essa reprodução no Ensino da Arte/Teatro. Contudo, para que se tenha um olhar intrínseco sobre essas premissas, pressupõe formação do professor de teatro, que prepara o sujeito para atuar no ensino de arte/teatro permeando situações que possibilitem a construção do trilhar profissional para atender os valores, transcender

no que está de forma implícita pelas ideologias no processo do ensino e da aprendizagem, como os planos de aulas, o currículo igual para todos os alunos da mesma série/ano, sem atentar para a heterogeneidade destes. Sobre a visão de igualdade de ensino, Bourdieu afirma:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2007, p. 53).

No cerne dos debates do sociólogo, vale analisar as questões das desigualdades na escola, tendo em vista o espaço de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. As causas das desigualdades escolares no ensino de arte/teatro estão muito além das paredes da sala de aula. Os marcos legais estão imbuídos em toda a escola, no diálogo do professor que ministra o conteúdo etc.

Sendo assim, a escola ratifica e fortalece as desigualdades já existentes em uma sociedade, em vez de transcendê-las, discuti-las ou transformá-las no espaço escolar. A desvalorização das artes na escola é fruto, portanto, da desvalorização das artes fora dela e o artista educador um pária social e educacional. Segundo Bourdieu, as causas das desigualdades escolares

é provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da 'escola libertadora', quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2007, p. 41).

Segundo ele, as verdadeiras causas encontram-se tanto no meio sociocultural, como também no pedagógico. A escola não seria uma instituição neutra, mas, de forma velada, seleciona os estudantes mais talentosos, que dispõem de capital cultural, a partir de critérios intencionais, a exemplo, as avaliações.

Pierre Bourdieu também contribuiu com reflexões sobre a cultura no ensino, que é aplicada na sala de aula, de forma arbitrária pelos docentes, vinculando e reforçando a homogeneidade no ensino escolar por meio da cultura. Para esse

teórico, o ensino escolar reproduz o capital cultural por meio dos mecanismos de produção e de manutenção de forma arbitrária do dominante, valorizando, reforçando de forma incontestável.

O conceito de capital cultural, segundo Bourdieu, foi formulado intencionalmente para analisar a questão da desigualdade nos grupos sociais frente à escola. Na pesquisa que ele faz, o autor apresenta as formas principais de capital¹⁰. Porém, no capital cultural, esclarece que:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o 'sucesso escolar', ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto a visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como eleito das 'aptidões' naturais, quanto às teorias do 'capital humano' (BOURDIEU, 2007, p. 73)

Para o autor, essa forma de capital tem influência ideológica no ensino escolar, porque, na sala de aula, a desigualdade permanece. Um exemplo disso é a avaliação escolar que exclui os que têm menos ou nenhum capital cultural. Em se tratando de ensino, percebe-se também a desigualdade existente no ensino de arte/teatro, frente a outros componentes curriculares como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. A partir de uma leitura bourdieusiana, Nogueira e Nogueira

afirmam que existe uma hierarquia entre as disciplinas/matérias que vai desde as disciplinas canônicas até as disciplinas marginais, passando pelas disciplinas secundárias que ocupam uma posição intermediárias e que, entres disciplinas marginais, estão as ligadas ao Ensino da arte, como o teatro, a música (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2004, p. 80).

Essa transmissão de hierarquia entre os componentes curriculares, perpetua-se de geração em geração. Na escola, é obvio quando o conselho de classe escolar faz análise do perfil, do comportamento, do aprendizado dos estudantes em Matemática,

¹⁰ Nogueira e Nogueira (2002), com base na teoria de Bourdieu, apresentam três formas principais de capital, dependendo do campo ao qual se referem: capital econômico (que é diretamente conversível em dinheiro e tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso), capital cultural (que é conversível, em determinadas condições, em capital econômico e pode ser institucionalizado nas formas de títulos escolares) e capital social (constituído por redes sociais, ou seja, pode ser definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, que é conversível, em certas condições, em capital econômico).(Apud VALADÃO, 2017 , p.41)

em Língua Portuguesa, a exemplo, para definir a situação escolar do aluno. O componente arte faz parte da disciplina marginalizada, pois o estudante a concebe como “hora de lazer”.

Segundo Bourdieu, às produções simbólicas que estão no campo da arte e da cultura são muito importantes para sociedade, pois participam da reprodução das estruturas de dominação social, fazendo-as de forma indireta, irreconhecível. O campo da arte determina que tipo de bem é produzido, consumido e classificado, a exemplo, na produção simbólica, onde o palco de disputa classifica e hierarquiza os bens produzidos e as pessoas e as instituições que os produzem.

Isso significa dizer que a instituição escolar, por meio do componente curricular arte, legitima ou não a produção artística, por existir um arbitrário poder nas entrelinhas, agindo o tempo todo por meio pedagógico, metodológico escolar. As músicas, as telenovelas, os livros didáticos em que estão explícitas e implícitas determinadas culturas, qual é o controle de produção gerado por meio destes, nos aprendizados dos estudantes?

A teoria de Bourdieu pode ser uma ferramenta para entender, refletir sobre esta e outras situações, tais como influência do capital cultural no ensino e na aprendizagem dos estudantes; mediação do docente em sala de aula, trazendo à tona as suas contradições. Propõe como escopo, neste estudo, perceber traços das teorias constituídos por ele, a partir do capital cultural, uma desigualdade muito forte no ensino de arte/teatro. Pois, o ensino acaba sendo produtor de desigualdade das classes sociais, por meio do capital que a família não adquiriu. Com isso, o docente utiliza em sala de aula o conteúdo que está no currículo estruturado pelo poder.

Destacando com certa naturalização o entendimento da arte hierarquizado historicamente por meio de normas que a conceituam como arte melhor, arte menor ou arte da elite e arte do povo, entre outras nomenclaturas, fica evidente as polaridades na arte. Como afirma Bourdieu, “a cultura consagrada e transmitida pela instituição escolar não seria objetivamente superior a nenhuma outra cultura” (BOURDIEU, 2007, p.72). E no ensino de arte por meio do olhar intrínseco do docente, essas ideologias consideradas como natural, deveriam ser refletidas e questionadas por ele e pelos estudantes.

Para esses pertencentes, as classes dominantes e a cultura escolar seriam a sua própria cultura familiar, reestruturada, sistematizada, mais fácil de entender e de conseguir êxito no aprendizado; enquanto para as classes dos dominados, a cultura

escolar seria uma cultura não familiar, sendo avaliado como um “aluno que não aprende”.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), para Bourdieu,

a sociedade se divide entre dominantes e dominados e, portanto, a cultura escolar reconhecida como superior seria a cultura imposta como legítima e natural pelas classes dominantes. Assim, para os alunos pertencentes às classes dominantes, a cultura escolar seria a sua própria cultura familiar, reestruturada e sistematizada, enquanto para as classes dos dominados a cultura escolar seria uma cultura estranha, não familiar. Diante dessas condições, os alunos não detentores do capital cultural naturalizado pela escola encontrariam maiores dificuldades de adaptação à cultura escolar (disciplina, conteúdos, avaliações, posturas, linguagem, preferências) se comparados aos estudantes das camadas dominantes. (Apud VALADÃO, 2017, p.42-43)

Para o autor, trata-se de entender que o arbítrio cultural de uma classe dominante, transforma a cultura como legítima, ou seja, em cultura dominante. Essa cultura que é imposta nos livros, nos teatros, nos filmes etc. São vistos com “bons olhos” e legitimado por meio do ensino, gerando um abismo maior para os que não têm capital cultural. Portanto, no livro *Na introdução da obra Escrito de Educação*, Bourdieu (2015) informa que as desigualdades frente à escola e a cultura destacaram um momento decisivo

na exploração das funções escolares de reprodução cultural e de conservação social. Rompendo com as explicações fundadas em aptidões naturais e individuais e ensejando – de modo praticamente pioneiro- a crítica do mito do “dom” o autor desvenda as condições sociais e culturais que permitiram o desenvolvimento desse mito. E desmonta também os mecanismos através dos quais o ensino transforma as diferenças iniciais-resultado da transmissão familiar da herança cultural- em desigualdade de destino escolar (BOURDIEU, 2015, p. 9).

A desigualdade no ensino escolar traz vários problemas para o estudante. Por meio do olhar intrínseco do professor, percebe-se que há um espaço de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais, determinando o estudante que tem o “dom” de desenvolver a performance corporal em uma cena de teatro, a exemplo. Ou que ele tem dom para desenvolver certas habilidades nas aulas de arte/ teatro, por isso que é o melhor estudante da sala de aula, suas notas são ótimas.

Segundo Bourdieu, a “ideologia apoia os sujeitos e tende a erigir as suas práticas sociais em práticas legítimas, diante dos outros e/ou de classes, no sistema educativo, ela toma a forma da “ideologia do dom” (BONNEWITZ, 2003, p.116).

Mas para Bourdieu, esses privilégios não são dados de forma natural ao estudante, por meio do ensino que teve na escola, mas já vem do capital cultural que sua família possui. E os estudantes provenientes de família desprovida de capital cultural

apresentam uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância facilidade verbal “natural”. Ocorre que, ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leva em conta sobretudo - consciente ou inconsciente - esse modelo de aquisição (e uso) do saber ou, em palavras, essa relação com o saber.” (BOURDIEU, 2015, p. 9).

Devido a essa cultura inserida em todo o processo de ensino e aprendizagem de arte, Bourdieu reformulou o conceito do capital cultural para destacar quão a distribuição desse capital específico destaca a desigualdade, enfatizando desempenho do estudante advindo de diferentes classes sociais, destacando-o como melhor e/ou mais sucedido na escola. E estudantes que têm conhecimentos sobre diversas culturas, são os que já possuem capital cultural consolidado pelo meio em que está inserido, esse irá sobressair na aprendizagem, e alguns docentes reforçarão que ele tem “dom”, ou seja, é mais inteligente para entender esse conteúdo.

Como naturalizando que a cultura não é um privilégio natural do indivíduo, como Vidal ressalta que a “ideologia do dom apoia-se na ideia de que o artista é considerado um ser supremo, divino, dotado de um saber que o torna diferenciado, aspectos que distanciam dos debates contemporâneos.” (VIDAL, 2016, p.109-110)

Bourdieu destaca que os critérios do sucesso são critério sociais e não escolares, definindo que hierarquia escolar é realmente uma hierarquia social herdada pela ideologia do dom. Afirma Viana que

a ideia para produzir uma obra de arte é necessária, uma sensibilidade estética ou um dom não passa de uma representação ilusória que apenas visa sublimar algo prosaico e colocar como privilégio de alguns poucos uma capacidade que existe potencialmente em todo ser humano (VIANA, 2007, p.86).

Nesse sentido, segundo o autor, o capital cultural se apresenta sob a forma de bens culturais, a exemplo, como a posse de livros e quadros, sendo transferível em sua materialidade. “O capital cultural institucionalizado, que se configura através de diplomas e certificados.” (BOURDIEU, 2007, p. 73-80) Como a arte é totalmente

envolvida pela cultura, o professor com base no seu capital cultural, capital social adquirido ao longo da sua vida e da vida acadêmica, legítima e reproduz a cultura de forma ideológica.

Nas palavras de P. Bourdieu, a ideologia é compartilhada pelos docentes, além de ser reconhecida e aceita por todos, determinando que o estudante ou o grupo deles aprendem mais e tem maior sucesso escolar porque tem talento, aptidão, porém essa reprodução implica “que a escola trate como iguais em direitos e deveres todos os indivíduos, que ela garanta a igualdade das oportunidades escolares, negando toda diferença de origem social” (BONNEWITZ, 2003, p. 117).

Os docentes de arte/teatro acabam reforçando as desigualdades no ensino de forma inconsciente e até consciente, a exemplo: as teorias da arte/teatro, conteúdos que são trabalhados de forma expositiva, ou seja, com leitura de textos pedindo para responder as questões de acordo com ele, sem ao menos fazer uma relação com experiências de trabalho artísticos, ou com artistas regionais ou de outros lugares, entre outras questões pedagógicas que são abarcadas pela pedagogia do teatro.

Os comportamentos dos demais estudantes que não tiveram acesso à escola serão considerados como problemáticos, por não apresentar um aprendizado “adequado”, gerando o comportamento que não se espera, e acaba sendo segregado da escola. Isso é devido aos membros das classes serem desfavorecidos de capital cultural, e acaba reforçando a desigualdade, encerrando muitos sonhos pessoais, inculcando nesse estudante que o destino quis assim. Como capital cultural assegura a transmissão da reprodução no sistema de ensino da arte/teatro?

Segundo a teoria bourdiana, a cultura escolar é particular da classe dominante, que é naturalizada como cultura legítima e indiscutível. Ela é arbitrária enquanto estrutura e de natureza social definida como uma classe do sistema simbólico. As funções dessa cultura não podem ser restringidas a nenhum princípio universal, ou físico, ou até mesmo biológico, pois não estão ligadas às relações internas, como exemplo, a natureza das coisas ou humana. Sendo assim, é arbitrário fundamentar critérios de excelência no ensino da matemática e não no ensino de teatro. Ele reforça segundo Bonnewitz que “as seleções das disciplinas ensinadas, como a escolha de conteúdos disciplinares é o produto de relações de força entre grupos sociais” (BONNEWITZ, 2003, p. 115).

A cultura escolar é uma cultura de classe, isso quanto menos existir a distância entre a cultura escolar e o meio de como o estudante foi criado (meio de

filiação) mais sucesso terá na aprendizagem do estudante. Os estudantes das classes superiores já têm um capital cultural herdado da família. Para Bourdieu

os filhos das classes superiores dispõem de um capital cultural incorporado sob forma de instrumentos intelectuais: graças as interações de que elas gozam em duas famílias, as crianças de categoria abastadas manifestam, em média um nível de desenvolvimento operário mais precoce, assim como um tipo de linguagem, mas adaptados as exigências escolares. (BOURDIEU, 2003, p. 115-128).

Por isso, esses estudantes que possuem capital cultural têm ou já teve acesso de forma objetivada, livros, obra de arte, acesso algum tipo de mídia, e outros elementos compõem um ambiente melhor de aprendizagem, pois essas trazem mais bagagem de conhecimento, destacando-os ao sucesso escolar. Bourdieu destaca que esse arcabouço de informações advindas do capital cultural, irão sustentar seus conhecimentos para ao longo do percurso escolar.

Dessa forma, muitos professores que não são licenciados em Teatro, ao ensinar arte/teatro parte apenas de textos que abordam determinadas experiências, citações de teatro, textos ricos em informações e detalhes de museus, reforçando ainda mais a exclusão dos estudantes que não possuem o capital. Destarte, alguns destes terão maior aprendizado graças ao meio familiar (capital cultural, capital social), e o ensino escolar corrobora com as desigualdades por meio desses capitais, algo que não deveria existir no ensino de arte.

Os conteúdos de arte são saberes práticos tradicionais, a metodologia do professor pode se converter em aparelhos ideológicos de reprodução de desigualdade, pois são moldes que asseguram a ideologia dominante. Como também escutar que a aula de teatro é desnecessária para aprendizagem dos estudantes, o fato de esse pensamento preconceituoso ter sido naturalizado na sociedade como um todo, faz com que os estudantes permaneçam na aula com dificuldades advindas das faltas de conhecimento de capital cultural. Pois, na maioria das vezes, a aula de arte/teatro é fragilizada, desvalorizada, a exemplo disso, a aula de arte no Ensino Fundamental nas Unidades Escolares em Aparecida de Goiânia acontece uma vez por semana, como rege a matriz curricular de arte.

Um outro fator que merece atenção, a instituição de ensino recebe um professor que não tem qualificação para o ensino de arte, tendo uma expertise menor daqueles que são licenciados na área e vivenciou teorias e práticas do ensino

de teatro, mesmo assim este precisa estar em constante formação, para entender quais são as ideologias impostas, desde o currículo até o aprendizado do estudante.

E o docente de forma inconsciente e até consciente reforça essas desigualdades por meio de julgamentos, classificando-os de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem, de comportamentos. Por exemplo, esse estudante não aprende nada, os professores demonstram surpresos, dando seguintes argumentos “não acredito que não conhece esse artista”.

Esse professor se espanta ao saber que o estudante nunca foi a um teatro, também não faz nada diferente para que ele vivencie nova experiência, essas atitudes são consideradas pelo autor como violência simbólica. Pois, sempre vem agregado a sua fala um “discurso depreciativo, mais ou menos grosseiro ou sutil” (Bourdieu, 1998, p. 101) de maneira imposta e vivenciada. Para Oliveira e Santos, a violência simbólica, na teoria bourdiana

há uma relação extraordinariamente ordinária que deixa explícita a forma de dominação que é exercida por diferentes meios, tendo como objeto os conjuntos de bens simbólicos: estilos de vida, maneira de agir, pensar, falar, e ter outros, que são distintos e se tornam emblemas ou estigmas, dos quais são eficientes simbolicamente, sendo totalmente arbitrária (BOURDIEU, 2017, p.4).

A violência simbólica ocorre no ensino do conteúdo, por meio dos textos, das atividades, da metodologia do docente e até por meio das suas ações, de forma velada. Uma marginalização ocorre não só por parte da gestão escolar, mas também pelos profissionais das outras disciplinas, que arte “não faz nada”. Opinião muitas vezes compartilhadas pelos alunos. Sendo exercida no modelo em que não é questionada, justamente pela aceitação da legitimação arbitrária do poder simbólico.

A escola estigmatiza por meio do ensino e conseqüentemente em resultados das avaliações, uma linha tênue desde o capital cultural, capital social do estudante ao êxito escolar que os estudantes adquirem. Portanto, para o autor a cultura escolar socialmente legitimada, seria a cultura imposta pelas classes dominantes. A escola é vista pelo autor como instituição não neutra, mas que reforça e reproduz ainda mais as desigualdades, e essa legitimação configura nos saberes escolares no ensino de arte/teatro, aumentando o capital cultural dos estudantes quem já tem e os que não têm reforça a exclusão.

Como afirma Koudela, o ensino de Arte- no qual o Teatro se insere “ao longo da história da educação, careceu de caracterização de conteúdo específico,

substituindo objetivos amplos, que poderiam ser atingido por qualquer outro campo de estudo” (KOUDELA, 1984, p 22). Dentro do processo histórico na formação acadêmica e contínua dos professores de teatro, no currículo de arte/teatro estão impostas ideologias e essas fazem jus ao que a classe dominante impõe.

Com isso, a escola acaba identificando-se com muitas perdas no ensino e aprendizagem de arte/teatro tende a reproduzir ainda mais as ideologias impostas pelo currículo, reforçando a desigualdade escolar. Esse docente exerce não só função de reprodução da força qualificada do trabalho, também, daquilo que está de forma naturalizada nos conteúdos, nos textos e ou/ atividades que os livros didáticos adotam, nos textos de arte, como também reforça a reprodução social.

Bourdieu evidencia que as disposições dos capitais

em sala de aula, que se dividem em crianças com o capital cultural considerado positivo, tornando possível o reconhecimento de forma facilitada dos diferentes conceitos e práticas, já os demais, com capital considerado negativo, sentem uma dificuldade maior nesse tipo de reconhecimento, refletindo diretamente em seu processo de aprendizagem e sendo decisiva nos julgamentos do professor que cria uma apreciação negativa, tendo diferentes resultados em classe que gera desestímulo, “a incapacidade” e aumenta o índice de repetência dos alunos excluídos em sala de aula (BOURDIEU, 2015, p. 16.)

Dessa forma, o ensino continua reforçando a dominação dos dominantes, bem como classificando os estudantes, quem é o melhor e o que não conseguirá ter melhor aprendizado na vida escolar, pois desigualdade social gera desigualdade escolar e vice-versa.

Muitas vezes, no ensino de arte/teatro, por meio do conteúdo programático, da metodologia tradicional o docente reforça que o estudante não aprendeu determinado conteúdo por causa de fatores social e/ou cultural, postulando cada vez mais a desigualdade e a exclusão das classes dominadas, ou seja, reforçando a legitimidade do aprendizado dos estudantes que têm capital cultural e capital social. Segundo Bourdieu,

basta que a instituição escolar permita o funcionamento dos mecanismos da difusão cultural e se exima de trabalhar, sistematicamente, para fornecer a todos, na e pela própria mensagem pedagógica os instrumentos que condicionam a recepção adequada da mensagem escolar para que a escola reduplique as desigualdades iniciais e, por suas sanções, legitime a transmissão do capital cultural (BORDIEU; DARBEL, 2007, p. 111).

E além desse reforço negativo, o próprio ensino escolar enfatiza a não permanência na sala de aula, porque os professores desmotivados, despreparados, sem nenhuma formação em teatro, acaba reforçando a exclusão. Esses se sentem muitas vezes perdidos nos conteúdos de ensino, por não fazer parte da sua vivência (*Habitus*) e muito menos do seu conhecimento prévio. Para Bourdieu, a ideia de *habitus*

está associada a um aprendizado passado, herdado e que determina o aprendizado posterior do indivíduo, ou seja, “através do *habitus*, o passado do indivíduo sobrevive no momento atual, atualizado no presente, e tende a subsistir nas ações futuras dos atores sociais” (Apud MARTINS, 1990, p.65).

Como se vê, o *habitus* na vida do professor, do aluno compreende como estilos de vida, opiniões políticas, morais e estéticas que permite pensar, agir e posicionar nas mais variadas situações dentro do contexto escolar. Essas disposições são internalizadas de certa maneira que estes não percebem sua existência. Que no ambiente escolar, por meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas que se expressam de forma natural, o processo de aprendizagem.

Ao refletir criticamente para o campo educacional, especificamente no espaço de formação do ofício da docência de teatro, o ensino na graduação em teatro traz luz a muitas teorias e práticas no ensino de arte/teatro. Pois, percebe-se que a forma de ensinar através do diálogo entre os imaginários teatrais por meio dos textos, vídeos, filmes com intencionalidades vivenciadas ao longo da formação acadêmica, também são realizadas pelas práticas escolarizadas, tendo visibilidade do teatro no território escolar. Sendo assim, as atividades teatrais utilizadas em sala de aula tornam as práticas culturais do teatro mais concreta e visível no território escolar. Nogueira e Nogueira destaca o que Bourdieu diz

...não descartava a possibilidade de a escola exercer papel ativo na reversão do processo de reprodução das desigualdades sociais. Para isso, seria necessária, segundo ele, uma transformação profunda dos procedimentos didáticos e métodos de avaliação utilizados (BOURDIEU, 2004, p 98).

O professor, ao longo da sua formação em artes cênicas, vai adquirindo conhecimento no campo da pedagogia do teatro, teorias e conseqüentemente as

práticas escolares. Com isso contribui para refletir, criticar, pensar novos caminhos para atuações pedagógicas que contribuem a formação de sujeitos, e esse seja visionário no contexto em que está inserido, tendo o compromisso de olhar criticamente e enfrentar as diferenças, disparidades do capital social, capital cultural. Criar procedimentos com fins de aproximar o educando do fazer teatro, refletindo sobre a pedagogia teatral no meio escolar. Como destaca Freire

O professor democrático, coerente, competente, que testemunha se gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade... (FREIRE ,1996, p. 17).

Pelo contrário, que é percebido até os dias atuais a vulnerabilidade de muitos docentes em arte/teatro, utilizando a teoria e prática dissociável. No ensino de arte/teatro, encontram-se poucos licenciados para atuar na área e, por isso, propensão a polivalência, para atender todas as linguagens artísticas.

Nessa tentativa de abarcar todas as áreas de arte (música, dança, teatro, artes visuais), o professor busca seguir o conteúdo programático, reforçando ainda mais as desigualdades, porque ele não tem formação em todas essas áreas e nem tempo para estudar, aprofundar em leituras de textos contemporâneos, que fazem reflexão, muito menos tempo para preparar e desenvolver uma aula que visa a participação dos estudantes de forma heterogênea e que promova reflexão sobre as ideologias.

Pelo contrário, existe grande parcela de professores que ministram conteúdo e de acordo com o que foi herdado socialmente das aulas de arte/teatro que teve durante a Educação básica. Nas aulas de educação artística, instrumentalizando os estudantes por meio das técnicas. Enfatizando sempre, que o capital cultural, capital social refletem nas suas ações em sala de aula, porém, não induz a reproduzir os marcos ideológicos, impregnados por eles.

O professor de teatro é o responsável pela mediação do ensino, precisa valorizar a cultura que esses estudantes trazem do seu cotidiano, e agregando a outra, para que assim, os alunos possam ser visionários, críticos, construtivos, tendo visibilidade na construção da prática artística deles, independente do *habitus*, se tem ou não o capital cultural. O estudante traz consigo uma bagagem social e cultural diferenciada, não podendo competir em condições de forma homogênea, no ensino/aprendizado.

Ao invés disso, a escola reflete a diversidade, como destacam Oliveria, Santos e Santos

possui alunos com diferentes estruturas familiares, econômica e cultural, que refletem diretamente em suas ações em sala de aula, fazendo surgir percepções e apreciações por parte do professor, com diferentes tipos de julgamentos através da prática da violência simbólica. Não obstante, o professor classifica os alunos de acordo com seus diferentes comportamentos e níveis de aprendizagem (OLIVERIA, SANTOS E SANTOS 2017, p. 103).

Nessa perspectiva, de maneira imposta, os conteúdos propostos pela matriz curricular da BNCC reforçam a ideologia evidenciando as desigualdades escolares, perdendo o papel mais importante do ensino de arte, de ser transformadora e democratizadora da sociedade.

Dado a entender por Bourdieu que a violência simbólica permeia uma homogeneidade das disposições no ensino por meio da cultura, de forma arbitrária pelos docentes. Referente à prática da violência simbólica, é necessário que o professor quebre os paradigmas do “docente juízo”, que não faça da sala de aula um tribunal, em detrimento da origem do aluno seja cultural, social ou econômica, uns são incluídos e outros excluídos.

A violência simbólica é colocada de maneira imposta e vivenciada, ocorrendo de forma muito suave, insensível e até invisível algumas vezes. E que os estudantes nas aulas tradicional de teatro desconhecem o momento da aula em que ocorre, por meio das relações sociais em forma de dominação. Segundo Bourdieu (2002),

há uma relação extraordinariamente ordinária que deixa explícita a forma de dominação que é exercida por diferentes meios, tendo como objeto os conjuntos de bens simbólicos: estilo de vida, maneira de agir, pensar, falar, entre outros, que são distintos e se tornam emblemas ou estigmas, dos quais são eficientes simbolicamente, sendo totalmente arbitrária (apud OLIVERIA, SANTOS E SANTOS, 2017, p. 103).

Como se vê, precisam ser questionadas as interações subjetivas no ensino e aprendizagem escolar nas aulas de teatro, revendo os estudos expostos por meio da prática pedagógica em sala de aula, mediante ao currículo naturalizado com ideologias, e que são utilizados como ferramenta a violência simbólica na coerção do docente que não é licenciado em teatro e apenas complementa a sua carga horária com aula de arte, por exemplo.

Ao refletir sobre o panorama da assunção e da polivalência do professor que não tem formação em Artes cênicas/Teatro assumindo as aulas de arte/teatro, muitas vezes reforça a reprodução e legitimação das desigualdades sociais. O resultado desse trabalho evidencia as exclusões ocorridas em sala de aula, em que as exigências prévias do saber pedagogia teatral do docente, define as apreciações e depreciações nas práticas metodológicas. O professor articula nos espaços de conhecimentos, na troca de conhecimento na sala de aula.

3.2 Formação de professores de arte/teatro: naturalização, ideologia

A formação de professores de artes em teatro precisa ser pensada como uma formação reflexiva sobre a prática, na prática, para a prática da profissão em que vai assumir, não apenas com uma formação profissional de nível superior. Pois é naturalizado pela sociedade que basta fazer um curso de licenciatura para que adequadamente apto a ministrar aulas de artes.

Isso só não basta, precisa ser licenciado em artes cênicas, pois esse faz diversas leituras sugeridas pelos professores do curso, alguns ampliam com outras leituras para conhecimentos próprios, quem embasa premissas que fazem parte do programa da instituição acadêmica. No estágio, associam a teoria com a prática, que é um fator crucial, pois a experiência autônoma dessas etapas, permitem compreender e entender parte do ensino: metodologia, currículo escolar e outras questões da prática docente nas escolas, após a obtenção do diploma. Pois, o ensino de teatro vai para além do conteúdo e da transmissão do mesmo, como destaca Oliveira, Santos e Santos

A relação entre o conteúdo que a escola transmite e as mudanças socioculturais; os conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes com suas diferentes experiências são interpretados de forma diferenciada por cada aluno que afirma a composição heterogênea dentro do sistema de ensino (OLIVEIRA, SANTOS E SANTOS, 2017, p.105).

Diante de vários gargalos, geram efeitos sobre o modo de pensar a atuação do professor na sala de aula, tornando natural alguns discursos autoritários, hierarquizadas da sociedade. Perpetuando muitas práticas escolares teatrais tradicionais no ensino e aprendizagem dos estudantes. Imbuídas de forma

ideológica nas características profissionais deste professor recém-chegado no mercado escolar.

É possível compreender que a vida acadêmica desse futuro professor vem acompanhada por discursos em que as aulas de arte/teatro é apenas para “brincar, e/ou pintar, e/ou passar tempo”, esses clichês são naturalizados no ensino de arte/teatro, por meio dos próprios professores, os estudantes, sociedade como um todo, caracterizando e/ou descaracterizando a função do professor em relação a sua identidade pessoal e profissional. E a naturalização segundo Chauí

surge sob a forma de ideias que afirmam que as coisas são como são porque é natural que assim sejam. As relações sociais passam, portanto, a ser vistas como naturais, existentes em si e por si, e não como resultados da ação humana. A naturalização é a maneira pela qual as ideias produzem alienação social, isto é, a sociedade surge como uma força natural estranha e poderosa, que faz com que tudo seja necessariamente como é (CHAUÍ, 1984, p. 218).

Naturalização nesse sentido seria tomar como natural o que vem explícito, implícito na matriz curricular, no conteúdo engessado, na metodologia tradicional. Para Manzi, o processo de naturalização também é

estruturado por meio de um discurso plausível para que as pessoas possam apreendê-lo como o mais óbvio, imediato, “bem-conhecido”, e, por isso, “natural”. A partir do momento que esse discurso serve para sustentar uma classe dominante, podemos dizer que ele é também ideológico (MANZI, 2020, p.31).

Tanto dentro do processo histórico na formação acadêmica dos professores de teatro, quanto no currículo de arte/teatro, chegando ao ensino e à aprendizagem dos estudantes, as ideologias naturalizam determinadas posturas, discursos fazendo jus ao que a classe dominante impõe.

Nesse sentido, as práticas curriculares de teatro reforçam desigualdades escolares, enfatizando a homogeneidade dos estudantes. Por exemplo, quando passa atividade para os estudantes copiarem textos dos livros didáticos que fala sobre teatro, escrever em uma cartolina e fixar na parede fora da sala de aula. Como descreve Charlot, a “escola estuda as obras de teatro como textos, sem sequer levantar a questão da encarnação do texto em uma representação, no palco” (CHARLOT, 2013, p. 187). Outro exemplo, o docente que entrega desenhos

“xerocados”, textos definidos para o estudante copiar no caderno, depois responder as perguntas e decorar para responder as provas bimestrais.

Justifica-se esta preocupação que em pleno século XXI tem professores, que usam a técnica de desenhos prontos, e indica as cores para fazer a pintura, na aula de teatro é leitura e cópia de texto. Na aula de arte/teatro, o professor escolhe, ou é ditado pelo projeto, pelas ações da escola ou data comemorativa, Dia das Mães, dia da Páscoa entre outros. Posteriormente, é feita apresentação de um “teatrinho” para a família e/ou para a comunidade de forma geral, sem ao menos usar esses textos, trabalhando o fazer teatral por meio das reflexões sobre as caracterizações da personagem, a construção corporal, etc. É descrita por Charlot (2013, p.9-41), apontando que muitas vezes, “foca a preparação da festa de ano ou demais festas, cujo objetivo remete menos à pedagogia do que ao marketing: permitir ao papai bater fotografias bonitas da sua criança fofinha”.

E como esse autor reflete que de teatro, o estudante só conhece o texto, e nunca ouviu falar de teatro como cenário, maquiagem, figurino, luz, nem o uso da voz, performance corporal, muito menos a pronúncia do texto para uma plateia. Disso, o discurso é reforçado que as aulas de teatro sempre foram assim, ou seja, mantém esse discurso para não refletir e nem questionar o currículo, nem as aulas. O manifesto cultural oculto da sociedade, principalmente por parte Educação e bem como os marcos legais, reforça Manzi

“as pessoas passam a dizer que as coisas são como são porque sempre foi assim, tornando-as “impotentes” de poder modificar a situação dada. Assim, toda explicação das diferenças de classes, políticas, sociais e culturais recaem na fala do “só sei que é assim” (MANZI, 2020, p.32).

E com essa frase cai no comodismo, na zona de conforto, pois é mais fácil passar um texto para os estudantes copiarem, do que trabalhar a pedagogia teatral, ou seja, com prática reflexiva, performance corporal, construção de cenas. E que no decorrer do processo escolar, o professor trabalha com alongamento, dinâmica, leituras dramáticas, jogos dramáticos, por exemplos. É válido refletir a educação como processo e não como conteúdo, construções reflexivas e críticas, dar voz e transformação as liberdades, as causas sociais, compreender o mundo de hoje é ter palavra, dar voz aos seus alunos, construir um mundo de emancipação-crítica.

Mas não, é muito mais cômodo dizer, e utilizar no cotidiano escolar a expressão “só sei que foi assim...” é uma fala presente em uma das dramaturgias mais expressivas do Brasil - Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna (1975) - a famosa frase do personagem Chicó: “Não sei, só sei que foi assim...” demonstra a própria crítica em permanecer na “mesmice”, em perpetuar os estereótipos que a sociedade demonstra, e reflete na sala de aula, no ensino e na aprendizagem de arte/teatro.

Diante disso, o ensino de Teatro na escola em muitos casos, serve como apêndice na escola, para dar o conteúdo e cobrá-lo em uma prova escrita. Assim, ele é usado indiscriminadamente pelos professores, que por falta de conhecimento teórico ou empírico, ou com uma naturalidade que essa linguagem teatro é só para ocupar o currículo, pouco se interessam pelo processo de construção da teatralização, preocupando-se mais com o conteúdo pré-definido pelos marcos legais.

Com esse exemplo de naturalização, que é dito como “normal” em determinados comportamentos no ensino e aprendizagem de arte/teatro, vem imbuído a ideologia da classe dominante, por meio dos conteúdos, metodologia que esses ditam. Vale ressaltar, que a naturalização das desigualdades sociais, culturais também perpassam nas exclusões dos componentes curriculares (disciplinas escolares), isto é, o componente que “ensina” e o componente que os estudantes só “divertem” nas aulas.

Sendo assim, os docentes precisam desconstruir visão estereotipada e perceber que, em sala de aula, os alunos trazem *habitus*, que influenciam nas aulas, pois são heterogêneos. Diferente da ideologia implícita em metodologia tradicionais e arcaicas de ensino, em que o educando deve calar-se, fechar-se, trancafiar seus copos em um mundo de fileiras de cadeiras, que não permite uma conexão com outro e nem consigo mesmo. Entretanto, os educadores que têm visão mais ampla do fazer teatral por meio da pedagogia teatral, é possível ter aulas com liberdade de expressão.

Para que as ideologias naturalizadas nos discursos da sociedade sejam transformadas, há necessidade de reformulação, implementação das políticas públicas que valorizem e incentivem o professor licenciado ministrar as aulas no componente curricular para o qual formou, seja dança, teatro, música, ou artes visuais. Porém, o que se propaga de forma naturalizada ideologicamente que fazer

apenas formação continuada com foco no metodológico, ou apenas curso de encenação na área de teatro, por exemplo, estarão aptos a ministrar as aulas de arte/teatro no Ensino Fundamental Anos Finais em Aparecida de Goiânia.

E a formação continuada a distância e/ou online propagou ainda mais na pandemia¹¹. Os professores tiveram vários desafios, um deles era o de ministrar as aulas de teatro por meio das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs. E ao mesmo tempo acontecia a implementação da BNCC, tendo como defesa a epistemologia da prática, as pedagogias das competências.

No momento da pandemia, em meio uma crise sanitária, foram colocados para os professores em geral e em destaque os de arte/teatro utilizar os recursos como pacotes educativos, softwares, plataformas, apostilas, cursos rápidos como exemplo da Ciranda da arte (detalhamento dessa plataforma virá logo abaixo). Marcados pela lógica pragmática, da emergência do professor na sua individualidade (porque estava em um ambiente seu, longe da escola) aprender a BNCC, o currículo de arte/teatro, as competências, habilidades, objetos de conhecimentos etc., aprender fazendo as aulas de teatro de forma online, praticando em serviço um documento que estava sendo configurado, avaliando o que aplicou para alguns estudantes que tinham internet, computador.

E os que não tinham, alguns recebiam material impresso para trabalhar corporeidade, a prática teatral? E ainda tinham situações mais graves, alunos da zona rural, por exemplo, que não tinham nenhuma condição de ter acesso a nenhum desses recursos ficaram marginalizados, excluídos do processo de ensino, evidenciando aqui o que Bourdieu aponta sobre os estudantes favorecidos que vão continuar mais favorecidos e, os desfavorecidos, mais desfavorecidos ainda, perpetuando o capital cultural, e regendo o que *habitus* propaga, tendo como resposta o que é mensurado nas avaliações internas e externas.

E se o resultado dessa avaliação era a métrica da exigência da Secretaria do Estado de Educação, vinham as “cobranças”, frustração do professor afirmando a incompetência. E com esse discurso ideológico, vem a necessidade de criar mais modelos de formação continuada para o professor de arte. Nesse sentido, Popkerwitz adverte que

¹¹ O contexto da crise pandêmica vivido em 2020 e 2021 em função do novo coronavírus e da Covid 19, acelerou os processos de implementação da BNCC e de seus desdobramentos políticos-pedagógicos, também um retrocesso no ensino escolar, tendo como reflexo a aprendizagem do estudante comprometida.

os professores individuais são monitorados através de avaliações externas e através das distinções aplicadas para a determinação das suas competências pessoais. A finalidade dos sistemas reguladores é a orientar o indivíduo na determinação de necessidades, satisfação e maior conhecimento. Os professores são encorajados a monitorar seus próprios pensamentos. Tornando publicamente disponível o pensamento privado, a psicologia do raciocínio torna os professores individuais mais aberto à inspeção e a regulação (POPKERWTTZ, 1997, p. 198).

A racionalização técnica no contexto da pandemia, fez com que afirmasse ainda mais a padronização curricular, controle do ato de ensinar sobre os professores, dando ênfase sobre as competências e habilidades exigidas em cada componente curricular. Dessa forma, Sússekind; Maske

Considerando a parceria nefasta das políticas de testagem externas com a Base Nacional Comum Curricular e seu estreito vínculo com competências e capacidades supostamente necessárias, os modos e as tentativas incessantes de conceber a qualidade da educação têm agido de maneira sutil e pernicioso, “coisificando os conhecimentos, ferindo a autonomia, desumanizando o trabalho docente e, ainda, descaracterizando o estudante na sua condição de diferente, de outro legítimo (SÜSSEKIND; MASKE, 2020, p 181).

Nesse sentido de “coisificar” os conhecimentos, ferindo a autonomia, o professor, que é modulado na Secretaria do Estado de Educação e ministra o componente arte em qualquer modalidade, dispõe de curso com curta duração para aprimorar a prática, baixar aulas referentes ao que a BNCC propõe: Competência, habilidade, objeto de conhecimento etc.

Desse modo, quantos problemas existem, que são vedados para que a sociedade como um todo não mude as ideologias, sem ao menos questionar determinadas ideias, demandas exigidas pelo Estado. A ideologia para Chauí é um

corpo teórico racional, que justifica suas práticas por explicações coerentes que naturalizamos durante nossa vida, mas que só funciona porque opera a partir de lacunas, ou seja, por ocultar a verdadeira gênese do porquê de as coisas serem tal como são, realizando uma explicação que só é convincente se não questionarmos a história: “ela é coerente como ciência, como moral, como tecnologia, como filosofia, como religião, como pedagogia, como explicação e como ação apenas porque não diz tudo e não pode dizer tudo. Se dissesse tudo, se quebraria por dentro” (CHAUI, 1984, p. 115).

Segundo a classe dominante¹², esse componente curricular não precisa de muitos esforços pedagógicos metodológicos, pois, nas avaliações externas a disciplina de arte/teatro não é considerada relevante para que o estudante e a escola tenham ótimos resultados, isso é evidenciado através dos resultados observados pelas avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego), que medem o desempenho, fluxo dos estudantes.

Na perspectiva ideológica é possível identificar uma tendência global de regulação do mercado educacional no ensino de teatro, que é a polivalência na área de Linguagens de Arte. Esse movimento eficaz de fomento à cultura aliado ao processo de profissionalização de professores e artistas constitui como um caminho de enfrentamento da marginalização naturalizada das artes na sociedade.

Ainda que de maneira precária o currículo escolar contemple teatro com licenciado na área, a escola se torna um lugar privilegiado de resistência que favoreça o florescimento e a permanência mais sólida das artes cênicas em uma comunidade. O professor de teatro encontra resistência por parte da sociedade, e dos marcos legais, para partilhar as potencialidades artísticas, fomentar um coletivo artístico e pesquisador na sala de aula.

A naturalização e a ideologia inseridas desde a formação inicial, a profissionalização, até atuação do docente em sala de aula, impactam na desigualdade, na reprodução da ideologia do ensino e no aprendizado dos estudantes na sala de aula. Bourdieu (2015, p.12) reforça que o “diploma ‘universaliza’ o trabalhador”, acorrentado a um mercado institucional de ensino, em que a arte é naturalizada como um componente curricular não tão importante referente a língua portuguesa, e entre outras.

O problema vai para além da formação inicial ou a qualificação dos docentes, perpassando pelo conjunto das situações e políticas que envolvem os professores, como as questões salariais, desprestígio social da profissão perante a sociedade, passando pelas difíceis condições de trabalho nas escolas. Condições essas que vão desde o quadro de horário que atende uma aula semanal no ensino fundamental anos finais; em muitas escolas públicas não disponibiliza, espaço físico para

¹² Uma classe dominante, [...] revela a unidade de diferentes grupos proprietários (familiares ou não) que organizam os meios de produção, consomem rendas e heranças, comandam o processo produtivo e são politicamente dominadores e ideologicamente hegemônicos (OLIVEIRA, 2001, p.12).

vivenciar metodologias de teatro, como os jogos dramáticos, jogos teatrais; recursos didáticos: livros; recursos financeiros que possam munir de bons objetos cênicos.

Esses recursos, que engloba também os espaços escolares são o mínimo para iniciar um trabalho com efetividade e reflexões para construção da identidade do próprio estudante. Como diz Matias,

O espaço escolar deve ser ressignificado, buscando compreender que a educação acontece em diversos lugares e horários. A equipe escolar precisa repensar a credibilidade que está dando aos projetos pedagógicos inseridos nas instituições, o quanto a geografia dessa área está sendo explorada e entender que o demais ambientes escolares (cantina, quadra, biblioteca, pátio) devem também ser usados no decorrer das aulas, assim como a rua é um espaço de informação social econômica e artística, lugar onde o homem corre, diverte-se, vende troca, rouba, compra, alimenta-se grita, silencia e reflete, Por isso, os educadores devem alargar sua visão e levar isso aos educandos (MATIAS, 2020 p. 933).

Nesse sentido, o caráter dialógico precisa ser construído na sala de aula, mediando com a prática pedagógica, no dia a dia dos estudantes. Porém, não é visualizado nas aulas das escolas em Aparecida de Goiânia, por causa dos desafios já elucidados tanto na formação do professor, quanto nos marcos legais, no ensino e aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, articulação entre essas reflexões reforçam quão ideologicamente está naturalizada as características, uma concepção fragmentada da docência. Que segue uma linha histórica da sociedade, que força a materialização de uma prática formativa de natureza técnico-instrumental, pelo não reconhecimento do valor explicativo orientador dos saberes gerados na experiência, e no cotidiano docente com formação na área da arte/teatro.

A crítica a tais ideologias é importante nos debates social e acadêmico, com a emergência de abordagens fundadas nas teorias críticas, dentre as quais se destaca a contribuição de Paulo Freire. O pensamento de Freire sobre a releitura de Santiago e Neto, afirma a humanização como finalidade da educação,

diz da prática educativa como prática social, circunscrita em contextos, escolares ou não escolares, permeada por contradições, tensões e conflitos, diz ainda da prática pedagógica imbuída de caráter transformador... Esse conjunto de ideias pedagógicas sobre o processo educativo coloca questões e requerimentos para a formação de professores, de modo a que ela se faça a partir do conhecimento e da crítica do existente, problematizadora do existente, contextualizada, porque historicamente datada e localizada, e transformadora. Por ser, ela também, uma prática educativa, a formação de professores é tomada como uma prática

abrangente em seus conteúdos, complexa em seus requisitos e profunda em sua finalidade (FREIRE, 2011, p.08).

Em outras palavras, uma prática que necessita ser permanente é a formação de professores em artes cênicas, precisa acontecer numa perspectiva histórico-crítica, requerendo a criação e a organização de situações problematizadoras da realidade.

3.3 Formação de professor à docência no ensino de arte/teatro

A formação de professores no Brasil ainda é um dos principais desafios para que tenha educação de qualidade. De acordo com as legislações educacionais brasileira: LDB, BNCC, e outras, a formação de professores ocorre em cursos de graduação de licenciatura para atuar em toda a educação básica.

Mais, atualmente a realidade não condiz com o que os marcos legais apontam, ou seja, professores que não têm nem mesmo a formação mínima exigida para ministrar aulas de arte/teatro e professores sem a devida formação, ministrando componentes curriculares de forma técnica sem base teórica e prática para quais não foram formados, outros que depois da formação não aperfeiçoam e ficam estagnados a saberes, práticas e metodologias de ensino adquiridos na graduação. Segundo os autores Oliveira, Santos,

a escola como um espaço de humanização no processo de ensino-aprendizagem, cuja função consiste em ensinar e educar abriga um paradoxo entre o que tenta oferecer e o que é oferecido, refletindo de maneira negativa o poder simbólico das relações sociais que é imposto por meio de uma violência praticada de maneira silenciosa no dia a dia, deixando interferir de maneira negativa na socialização e aprendizagem da criança (OLIVEIRA, SANTOS, 2017, p. 113).

Considerando as exposições dos autores supracitados, considerando a falta de profissionais licenciados em teatro abre-se uma lacuna na aprendizagem dos estudantes, que é irreversível, pois é no ensino que há promoção de conhecimento crítico e construtivo. Além de a escola reproduzir a desigualdade social em relação ao sucesso escolar trabalhando no sentido de transformar a relação com a linguagem, com a cultura e com o saber. De acordo Freire “Uma pedagogia autoritária, ou um regime político autoritário, não permite a liberdade necessária à criatividade, e é preciso criatividade para se aprender” (1996, p. 20).

Como já dito em muitas aulas de teatro, o ensino corresponde à aprendizagem passiva, que é naturalizada pelo currículo. Porém, para o autor a aula precisa ser libertadora, exige que pense sobre cada questão que é colocada no ensino na sala de aula, discutindo sobre elas usando a pedagogia do teatro. De acordo com Ingrid Koudela, o termo pedagogia do teatro visou

não apenas ampliar o espectro da pesquisa na área, trazendo para a discussão os mestres do teatro - dramaturgos, teóricos e encenadores, como também, fundamentar epistemologia e os processos de trabalho em teatro, inserindo-os na história da cultura (KOUDELA, 2003, p.17).

Essa metodologia trabalha com a sensibilidade, a colaboração entre os estudantes, transformando a aula e os problemas sociais, econômicos, culturais em um momento lúdico e de muito aprendizado. Falar da pedagogia teatro no contexto escolar significa levar em consideração a construção criativa com todos os estudantes. Balizando questões que sejam interessantes a esses, ouvir os pontos de vista, a partir das ideias, tem uma base para processo de montagem de cena, terá mais apropriação das técnicas, elementos teatrais, entre outros.

A pedagogia teatral possibilita, por meio do ensino escolar, um lugar de troca de conhecimento entre professor e estudante, de provocação, transformação, na construção de um olhar crítico sobre a vida. Diante do exposto, a formação do professor impulsiona o contato com a teoria, pesquisa e prática, e com esse repertório teórico-metodológico faz a mediação na sala de aula. Os saberes do professor necessitam transformar a prática docente, aplicando teoria e metodologia que beneficie a todos. Segundo Freire,

[...] foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, de conhecer, de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorando o ensinar. Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o reinventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes (FREIRE, 1996, p. 19).

Sendo assim, os “Saberes” necessários à docência segundo Freire (1996), referir-se à ação de conhecer, compreender e saber-fazer associado à docência é numeroso e popular, no Brasil. E o próprio Paulo Freire através do livro *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (1996), destaca como tema principal o aspecto da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática

educativo-crítica. Segundo o pensador, os saberes indispensáveis à prática docente de educadores críticos, progressistas, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Segundo ele, alguns saberes são indispensáveis para o formando, devendo assumir-se como sujeito na produção do saber, convencendo que ensinar não “transferir conhecimento”, mas criar a possibilidade para a sua produção ou a sua construção.

Assim a formação de docentes em arte/teatro, necessita de um lugar institucional de referência dentro da universidade, ou seja, que sublinha a importância nesta instituição a reflexão e a crítica dos graduandos. A formação de professores carece de uma dimensão interna, como por exemplos de organização, coordenação nos estudos na sua formação. Para que isso aconteça, carece haver presença, vivência em escolas, isso é a base fundamental para formar um professor. Esse vínculo entre a Universidade e as redes escolares, precisa ser forte, podendo ser um caminho para a mudança da formação de professores está na criação de um ambiente escolar estimulante e inovador. Pois segundo Nóvoa

A responsabilidade primeira da Universidade é com as licenciaturas (formação inicial dos professores). Porém, não é possível conceber a formação para uma profissão sem, ao mesmo tempo, pensar o período de integração profissional, nomeadamente através de programas de residência docente, e o período de exercício profissional com programas de formação continuada (NÓVOA 2017, p.15).

Para esse autor, a crítica deve orientar à criação de um campo educacional, no qual haja fertilização mútua entre a universidade e as unidades escolares, em que possa construir um ambiente fecundo para a formação. Destarte uma nova concepção da formação inicial, precisa originalizar a novas políticas de inserção na vida profissional do docente de arte/teatro que deve embasar suas teorias na residência, com isso forma-se um novo desenho da formação dos professores.

Diante desses fatores que são fundamentais para a formação dos professores, “o aluno de estágio precisa estar livre para experimentar a prática docência e perceber em que todos os participantes sua importância para o desenvolvimento da aula”, ressalta Matias (2020, p.61). Quando estiver atuando na sala de aula, precisa pensar e fazer teatro, construindo mecanismos de experiências para o ensino na sala de aula, por exemplos, ter conhecimentos sobre a iluminação no teatro, atuação, direção de uma peça, visualidade como o figurino, entre outras performance.

É relevante que haja esses comprometimentos e respeitos dentro da sala de aula no decorrer de cada processo, de cada construção por meio das apresentações ou mediações ao final de cada trabalho realizado na sala de aula. Quando o docente profissionalizado atua dessa forma, abarca a responsabilidade da pedagogia do teatro, levando em consideração a ética profissional e o respeito com o processo de criação estética, como são colocadas por Freire, segundo a leitura de Matias. (2020, p.62) Questões pedagógicas que podem ser consideradas pertinentes a qualquer tipo de relação, em que a autonomia de cada um e o diálogo entre os envolvidos devem exercer papel central para um bom convívio e a construção de resultados positivos.

Já foi afirmado que a formação docente é uma questão de Estado, mas não se refere aqui ao Estado em sentido estrito, mas ao Estado tomado como parte de uma articulação global, de ideologias em torno dos interesses neoliberais. É preciso diante desses fatores propor algumas interrogações, reflexões, críticas acerca da política de profissionalização do professor de arte/teatro, procurando entendê-la como resultado de mecanismos ideológicos, ao que se refere aos modos de profissionalizar os docentes ganhando clareza e legitimidade de mudanças. Como referido, a preocupação dessas reflexões sobre os impactos teóricos, metodológicos que naturaliza o ensino de teatro proveniente de poucos professores licenciados da área.

Ao contrário, interessa entender as ideologias neoliberais na problemática da profissionalização do docente em artes cênicas, como política de formação, no campo de interesse do Estado por meio dos marcos legais, das matrizes curriculares, das verbas, que é como arena de disputas entre interesses vincadamente econômicos. E refletindo como o capital cultural, violência simbólica, além da naturalização permeiam o processo acadêmico, profissional do professor revelando a importância de o professor ter conhecimento aprofundado na área que vai ministrar suas aulas.

Por fim, é necessário um olhar crítico sobre a atuação do professor polivalente que trabalha o componente curricular de arte na sala de aula, e o reflexo desse ensino no aprendizado dos estudantes. E refletir sobre o contexto escolar teatral no espaço em que não deve se limitar ao ensino-aprendizagem de forma mecânica, uma vez que compreende processos educacionais que naturalizam de forma ideológicas e afetam decisivamente a construção e o desenvolvimento dos

estudantes. Isso requer diálogo reflexivo de forma crítica e construtiva do componente curricular de teatro marginalizado do fazer pedagógico, tais como a corporeidade, o diálogo, gestos, sentimentos, e a reprodução de determinados comportamentos sociais como legitimação e segregação que servem como reforço para a formação dos alunos na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar os contextos de formação inicial do professor de teatro em Goiás e suas implicações no ensino de arte-teatro das escolas públicas estaduais de Aparecida de Goiânia. Para tanto, procurou-se identificar os marcos históricos e legais sobre a formação de professores e o ensino de Arte/teatro, analisar a inserção de professores de teatro nas escolas públicas de Aparecida de Goiânia dentro do quadro curricular de artes e relacionar formação de professores e o currículo de arte-teatro no Brasil em Goiás. Diante de tudo o que foi exposto no decorrer da pesquisa a atuação polivalente e a precariedade de condições para o ensino de teatro na escola, ficou latente em todo esse percurso a questão problema inicial: Quais os desafios demandados pela carência de professores com formação inicial em teatro nos Anos Finais do Ensino Fundamental?

O método de estudo utilizado neste trabalho pesquisou documentos como BNCC e dados que serviram de subsídio analítico. Refletiu-se sobre a ideologias no movimento histórico que permeiam o fato social, capital cultural, desigualdades escolares, estruturadas com base nas desigualdades sociais, perdendo o papel mais importante do ensino de arte/teatro, de ser transformadora e democratizadora da sociedade. Por isso, a escrita dessa pesquisa foi alicerçada na perspectiva contextual de formação inicial do professor de teatro em Goiás e suas implicações no ensino de arte-teatro das escolas públicas estaduais de Aparecida de Goiânia.

A experiência de fazer uma análise documental, bibliográfica propiciou vivenciar muitas reflexões, experiências importantes durante a vida pessoal e como pesquisadora. Dessa forma, em cada capítulo, foram abordados elementos para efetivar essa construção: iniciando com o caminho histórico da trajetória política da arte no processo histórico da Educação e da formação para professores em teatro no Brasil e buscando compreender as principais mudanças que esses marcos históricos caracterizam, tanto no processo de formação de professores, quanto no ensino de arte/teatro nas escolas fundamentais.

Foram consultados o Banco de teses e dissertações da Capes e a plataforma Goiás 360 da Secretaria de Estado de Educação de Goiás para evidenciar os problemas iminentes, como a atuação polivalente e a precariedade de condições

para o ensino de teatro na escola. Com essas evidências coletadas, surgiram reflexões sobre os impactos gerados pelo pequeno quantitativo de professores licenciados em teatro, diretamente no ensino de arte/teatro dos estudantes. E, para respaldar as reflexões sobre a formação de professores em teatro, partiu-se de estudo de autores como Barbosa (1978), Bourdieu (2015), Charlot (2013), Desgranges (2011), Libâneo (2008), Matias (2020), entre outros. As leituras realizadas possibilitaram questionamentos constantes sobre vários desafios, entre eles, o fato de as escolas ministrarem uma aula de arte/teatro semanalmente; a falta de espaço físico para ter aula de teatro mais dinâmica; o currículo padronizado pelos marcos legais - BNCC e DC-GO definindo o que deve ser ensinado; uma única universidade no Estado de Goiás que oferece curso de artes Cênicas; falta de professores licenciados em Teatro; Contratação de professores licenciados em áreas diferentes para completar a carga horária com arte/teatro e a questão da polivalência. Infelizmente, as políticas educacionais não estão voltadas para a valorização do ensino de teatro nas escolas. Pois em muitas escolas não há espaço físico adequado para trabalhar a construção corporal, a montagem das cenas. Além das mínimas condições financeiras para adquirir materiais como: aluguel de roupas, papéis para montar cenário, e entre outros objetos que irão contribuir para dar mais visibilidade e compor todo o trabalho.

Esses desafios contribuíram para pensar no modo como o professor licenciado em teatro atua no Ensino Fundamental Anos Finais, na área em que está graduado e habilitado e na maneira como a definição explícita do componente curricular Teatro está na matriz curricular. Essas mudanças são processos importantes que irão contribuir para repensar e questionar a naturalização de ideologias que desconstroem as práticas de ensino de artes/teatro, desvalorizando-as nos ensinamentos escolares das escolas públicas estaduais.

O objeto de estudo é a formação inicial de professores em consonância com o ensino e com a aprendizagem em artes e teatro. A investigação foi reelaborada de acordo com o desenvolvimento da pesquisa, permitindo ir e vir em todo o processo de organização, estruturação em torno do tema, refletindo sobre o atual contexto da assunção dos professores que atuam nas aulas de arte e ainda trabalham as quatro modalidades.

O trabalho começou descrevendo o panorama histórico da trajetória política da arte na Educação no Brasil, que se deu a inclusão da Arte como área de

conhecimento no currículo escolar a partir da LDB 9394/96. O contexto dessa inclusão se deve, em boa parte, a uma conquista dos arte-educadores brasileiros, das associações que defendem a arte em todas as modalidades na escola, resistindo à consolidação das políticas educacionais preconizadas no contexto internacional dos últimos anos intimamente ligadas aos organismos multilaterais financiadores e delineadores dessas políticas.

Embora a obrigatoriedade do ensino de artes com uma aula semanal nas escolas do Ensino Fundamental Anos Finais seja a realidade das Escolas Estaduais em Aparecida de Goiânia, foi relevante salientar que os documentos norteadores, como LDB, DCN, PCNS, BNC-professores, BNCC para o ensino da arte na escola apresentaram diferentes formas de entender e ensinar teatro, como por exemplo, mudança de nomenclatura de Educação artística para arte no ensino escolar; o currículo de arte abarcando as quatro modalidades, as mudanças de Leis para efetivação da formação de professores em teatro, entre outros.

No campo do ensino de arte/teatro nas escolas estaduais, são percebidas concepções hegemônicas de projetos educacionais, além de ainda existirem professores polivalentes, fortemente influenciados pela naturalização das ideologias que estão imbuídos dos valores, na estética, nas culturas locais, nos valores éticos universalizantes que se expressam distintamente através do currículo, entre outros meios e participam coletivamente da construção do ensino e aprendizagem dos estudantes.

Ao se pensar um projeto de formação de professores em teatro, é preciso ter claro que os currículos ou os projetos pedagógicos devem se sustentar na reflexão crítica e que precisam se fundamentar na perspectiva da começar a avaliar, compreender e vivenciar as circunstâncias de um modo diferente se a ver à luz de verdadeiros contrastes posto pelo neoliberalismo. Que o professor necessita compreender o processo de formação humano voltado para o vir a ser do sujeito histórico emancipado crítico.

Os pressupostos defendidos nesse trabalho enriquecem sobremaneira a práxis educativa nas aulas de teatro. Pois na luta pela mudança na educação caminhando lado a lado com as lutas dos arte-educadores, de um ensino crítico, emancipador, trabalhado com visão pedagógica do teatro por aulas sem divisões de classes, professores licenciados em teatro ministrando aulas de teatro, podendo ter tempo, espaço, recurso físico e humano para trabalhar numa perspectiva crítico-

emancipadora. Como diz Silva “O professor só se emancipa pela crítica e só é autônomo à média que é capaz de elaborar uma crítica para saber como e por que as coisas são e estão sendo do modo como nós as percebemos.” (SILVA, 2019, p. 110) Diante disso, percebe-se que o professor em teatro para além de ser reflexivo, é importante ser crítico-reflexivo.

A relação entre professor de teatro e alunos deve ser recíproca ao ensinar e aprender com significados e ambos são transformados ao longo do processo construtivo na sala de aula. Frente a essas reflexões, ressalta-se o quanto a educação, especificamente o ensino de teatro, permeia um triplo processo de humanização, de socialização e ingresso em uma cultura de singularidades, pois cada ser humano - é singular, embora só apareça muito pouco na história, como diz Charlot (2013).

Em muitos casos, tanto os professores que ministram aulas de teatro, quanto os estudantes podem falar de seus desejos e suas necessidades de aulas que trabalhem a imaginação, a criatividade, a montagem de um experimento teatral, entre outros trabalhos com o corpo. Porém, na maioria das vezes, suas vontades são suprimidas por circunstâncias institucionais, fazendo com que aceite o que está imposto, preferindo seguir o que está sendo decretado para fazer.

Muitos obstáculos em todo o processo acadêmico e escolar do Ensino Fundamental precisaram ser superados e a impressão deixada, ao final, foi a de que tanto os pesquisadores, quanto todos os envolvidos no ensino escolar, e a sociedade precisam olhar criticamente para o lugar da arte, do ensino de teatro, de onde estão, de onde produzem a realidade, a ser modificada. Não se pode mais falar de formação do professor em teatro e do estudante distante da discussão da cultura, do trabalho e dos sujeitos que estão em um processo contínuo de transformação.

Por isso, cada reflexão revelada, criticada de forma construtiva, emancipadora, objetiva criar mecanismos que contribuam para a adesão dos professores aos processos de formação inicial em licenciatura em artes cênicas e que ampliem vagas para concursos, e seus efeitos sobre o ensino e sua atuação em sala de aula. Talvez esse seja o momento de se investir ainda mais em políticas explícitas de inclusão, que garantam não apenas o acesso, mas a qualidade, a permanência do sucesso e aprendizado de todos.

Concluída a análise dos dados coletados, apresentados e refletidos no trabalho, para a pesquisadora fica a sensação de trabalho inconcluso, já que se tem plena consciência das limitações do estudo, muitos por causa da Pandemia gerada pelo Covid 19 e da necessidade de novas investigações. Muitas questões emergiram e não foram investigadas, não apenas por não se constituírem recortes vislumbrados por esta pesquisa, mas por requererem discussões muito mais adensadas.

Algumas delas dizem respeito ao reflexo do ensino de teatro na sala de aula por meio do professor não licenciado nessa área: Como será o dia a dia da sala de aula desses professores, considerando novos procedimentos e potenciais corporais diante do engessamento do currículo? Como devem ser as relações de ensino e de aprendizagem entre eles e os seus estudantes? Ocorrem realmente mudanças de concepções e práticas na vida desses estudantes? Quais os desafios diante do que rege a BNCC- DC-GO para esses professores polivalentes? Com efeito, a presente pesquisa não se encerra, mas oferece questões para futuras investigações. Na expectativa de dar continuidade à discussão abordada, parece plausível a realização de outras pesquisas que possam verificar a prática não apenas dos professores polivalentes, mas também dos professores licenciados em artes cênicas.

Diante das discussões e resultados apresentados ao longo desta pesquisa, podemos afirmar que, apesar dos avanços nos marcos legais, o ensino de teatro nas escolas estaduais, bem como a formação do professor em teatro, precisa avançar muito em questões políticas, sociais, culturais, educacionais. As reflexões levantadas sobre os desafios relacionados ao ensino de teatro constituem por um processo histórico-cultural permeado de ideologias. Por meio desta pesquisa, fica evidenciado o modo controlador das políticas neoliberais, também reguladas por meio do currículo, o ensino de teatro nas escolas. É insustentável o pensamento de que o professor licenciado em qualquer outra área e uma matriz curricular que enfatiza uma aula por semana, vai acontecer aulas com razoável construção criativa e artística. Talvez esteja aí o primeiro passo para superar as naturalizações de que as aulas de arte/teatro sirvam apenas como brincadeira, e/ou para completar carga horária de professor, entre outras “falas”, que emergem como uma possibilidade de lançar novos olhares para o ensino de teatro, para a escola: estudantes e professores, sua estrutura e suas práticas como transformação social, histórica,

cultural, como advertiram Bourdieu (2015), Charlot (2013), Desgranges (2011), e outros.

Diante da perspectiva elucidada neste trabalho, o docente de teatro ministra aulas enriquecidas com uso da pedagogia de Teatro, para com os estudantes que também pensam e possam colocar em prática o corpo, a visualidade, a iluminação, a sonoplastia, vídeos, fotografia, produção, entre outras técnicas. Essas e outras criações na sala de aula contribuem para refletir de maneira mais dialógica com o mundo, com a cultura, com a corporeidade, como indivíduos reflexivos e críticos que fazem parte da qualificação da práxis do profissional de teatro e do reflexo construtivo no ensino e na aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ANFOPE. Estatuto (2009). In: **BRZEZINSKI, I (org). Anfope em movimento 2008-1010**. Brasília: Líber Livro. Anfope. Capes, 2011. Anexo I, p. 59-72.

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública**. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1986.

_____. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Max Limonad, 2001.

BARBOSA, M. L. de O. **Destinos, escolhas e a democratização do ensino superior**. Política & Sociedade, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 256–283, 2015.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações** - Disponível<<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced?edit=53466410>> Acessado em 09/03/2021.

BONATTO, Mônica Torres. **Parecer sobre o documento preliminar da BNCC – Teatro**. Parecer de 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Monica_Torres_Bonatto.pdf>. Acesso em: 15/03/2021.

BONNEWITS, Patrice. **Primeiras Lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 16. ed. Vozes, 2015.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P., DARBEL, A. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. 2ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007b. p. 39-64.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 20/05/2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9.394/96. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. Parecer CNE/CP n. 2, de 30/6/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Diário Oficial da União, de 25/6/2015, Seção 1, p. 13. Disponível <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb002_08.pdf>. Acessado em 15/07/2021.

_____. CNE/CP, Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove)**. Brasília. Disponível <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em 23/07/2021.

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Proposta Preliminar. 2ª versão revista, Abril de 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso: 20/07/2021.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais– Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 130p.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf>. Acesso: 17/07/2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de

18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acessado em 23/07/2021

_____. **Parâmetros curriculares Nacionais – Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 130p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional – LDB Lei nº 4.024/61**.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional – LDB Lei nº 5692/71**.

_____. **Ministério da Educação da Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>>. Acesso em: Out. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4 de 8 de Março de 2004. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04-04.pdf>> Acesso: 11/09/2016.

_____. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC - As 10 competências gerais**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#estrutura>> Acessado: 23/03/2021.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em 20 junho. 2022.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014. Disponível em <<https://veja.abril.com.br/educacao/apenas-328-dos-professores-tem-formacao-especifica/>>. Acessado 05/06/2022.

CAMAROTTI, Marcos. **Diário de um corpo a corpo pedagógico e outros elementos da arte-educação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1999.

CARTAXO, Carlos. **Amor invisível: artes e possibilidades narrativas**. João Pessoa: Ed CCTA, 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1.ed.- São Paulo: Cortez. 2013.

_____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

CURY, Carlos Roberto Jami. REIS, Magali. ZANARDI, Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

COSTA, Clarice. **Sobre o curso de Teatro – Licenciatura**. Disponível em: <<https://emac.ufg.br/p/30453-teatro-licenciatura> >. Acesso: 31/10/2020

COURTNEY, Richard. **Jogo teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 2. ed. São Paulo: Crucite, 2011.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema**. 280 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERREIRA, Rafael Vicente. **BNCC Arte: Entre o sonho neoliberal e o governo da alma**. Orientador: Prof. Dra. Luiza Helena da Silva Christov. 183 f. 2021. Dissertação (Mestrado -Curso: Artes, UNESP – Universidade Estadual Paulista. Disponível: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/214559>>. Acesso 27/03/2022.

FERREIRA, Samuel Giovanni dos Santos. **A residência para a formação de professores no Brasil: Certificação de competências e conformação docente**. Florianópolis-SC. Dissertação, Programa de PósGraduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, mar. 2003.

GENTILI, A.A.P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular para Goiás - ampliado**. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 705p, 2020.

_____. **Documento Curricular para Goiás - ampliado**. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2020. 705p.V.1 - Educação Infantil V.2 - Ensino Fundamental - anos iniciais V.3 - Ensino Fundamental - anos finais1. Educação Infantil - Documento Curricular. 2. Ensino Fundamental - Documento Curricular. 3. BNCC - Currículo. I. Título.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. MASKE, Jeferson. **“Pendurando roupas nos varais”:** **Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade**. Revista Em Aberto, v. 33, n. 107, p. 173-187, jan./abr. 2020. Disponível <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4562/3782>
Acesso11/05/2022

GOMES, N. L. (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

GÓMEZ, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo**. In: Nóvoa, António. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 93 - 114.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas: Papirus, 2012.

KOUDELA, Ingrid Dormien. D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____. **Pedagogia do teatro e teatro na educação**. Anais do Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil: trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil. Rio de Janeiro: FUNARTE; Brasília: FAEB, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e epistemologia: para além do debate entre as didáticas e didáticas específicas**. In VEIGA, I. P.A. e D'Avila C.M. (org). Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2015.

_____. **Em defesa do direito à Educação Escolar: Didática, currículo e políticas educacionais em debate**. In: Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática. Seção1. 5/out./2020. Disponível em <https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html1/36>. Acessado em 21/07/2021

_____. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente**. (7ªed.) São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção questões da nossa época; 67).

_____. **Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e Didática**. In: VII Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - EDIPE. Evento realizado nos dias 20, 21 e 22 de novembro de 2019 em Goiânia, 2019. Disponível em: Acesso em 07 out. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. FREITAS, Raquel Aparecida Marra de Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1º ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, K. **Trabalho docente e formação profissional nas universidades federais**. *Revista de Políticas Públicas*, UFMA: São Luís, MA, n. esp., p. 313-321, 2010.

LIMA, T. C. S. & MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. *Rev. Katál.*, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

MANZI, Ronaldo. **Uma leitura sobre educação, mídia e escola**. Brazil Publishing: Curitiba, 2020.

MATIAS, Barbara Leite. **Pensando a pedagogia do teatro, da sala de ensaio para a escola pública**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2020.

_____. **Pensando a pedagogia do teatro, da sala de ensaio para a escola pública**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2020. Apud: TELLES, Narciso (org). *Pedagogia do teatro e práticas contemporâneas na sala de aula*. Campinas, SP: Papirus, 2020.

MEDEIROS, Afonso. **Formação e qualificação de arte-educadores no Brasil: caminhos e descaminhos**. In: Anais do CONFAEB 20 anos: indivíduos, coletivos, comunidades e redes. XX Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil. II Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos. 2010 (pp. 86-103)

Disponível em: <http://faeb.com.br/wp-content/uploads/2012/08/XX-CONFAEB.pdf>. Acesso: 16/05/2022

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>> Acesso em 21 out. 2021.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>> acesso em 20 de nov de 2015.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, Antônio. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola**. In: Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, nov. 2002, p.21-77.

_____. **Formação de professores e formação docente**. In: **Os professores e a sua formação, do mesmo autor**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 2017.

OLIVEIRA, Bruna Santana. SANTOS, Jacques Fernandes. SANTOS, Vinicius Silva. **A violência simbólica no contexto escolar: A transformação da sala de aula em um tribunal de exclusões nos vereditos do juízo professoral**. Revista Científica da FASETE 2017.3 | 100.

OLIVEIRA, Gracilda Gomes. **Gestão pedagógica: desafios e impasses. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Educação)** – Universidade Católica de Brasília. Brasília/DF, 2017.

OLIVEIRA, Ricardo Costa. **O silêncio dos vencedores: genealogia, classe dominante e estado do Paraná Curitiba**: Moinho do Verbo, 2001.

PÁDUA, E.M.M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2.ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. **Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte?** 223 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional: por uma leitura sociológica – Poder e conhecimento em Educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1997.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **O labirinto das identidades no Brasil: currículo(s) de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF)**. In: Ribeiro Junior, H.C; Valério. M.E. Ensino de História e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores**. São Luís/MA: EDUFMA, 2010.

_____. **Trajatória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil**. Sala Preta, 2002, 247-252. Disponível em <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57098>> Acessado 21/07/2021.

SANTIAGO. Maria Eliete. NETO, José Batista. **Formação de professores em Paulo Freire: Uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.3 DEZEMBRO 2011. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/viewFile/7598/5548>. Acesso 13/07/2021> Acessado 13/07/2021.

SEDUCE COMUNICAÇÃO SETORIAL DA. **Goiás 360 é reconhecida como case de sucesso**. 19 janeiro 2017. Disponível em: <<https://www.goias.gov.br/servico/80803-programa-goias-360-sera-apresentado-para-o-brasil-e-america-latina.html>> Acessado em 23 de outubro de 2020.

SEM AUTOR. **Teatro Licenciatura**. Universidade Federal de Goiás - UFG. Todos os direitos reservados. Disponível em: < <https://emac.ufg.br/p/30453-teatro-licenciatura>>. Acesso em: 27, junho, 2021.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

_____. **Epistemologia da práxis na formação de professores: Perspectiva crítico-emancipadora**. Apud Vasquez, A.S. Filosofia da práxis. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SILVA, M. D. S.; WEISS, S. L. I. **O corpo na escola e na vida: a educação corporal e seus efeitos no indivíduo**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. São Paulo, v.2, n.5, p.79-83, abr./jun. 2004.

SUASSUNA, A. **O Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora. 1975.

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição. SENA, Antonio Marcos da Conceição (Orgs). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. In Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em <<http://www.editorafi.org>>. Acesso 08 set. 2021.

UNESCO. Representação da UNESCO no Brasil. **Temas em educação**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em 22 nov. 2021.

Valadão, Dirlene Lima. **Apropriação da perspectiva teórica de Bourdieu na pesquisa em Educação em Ciências: uma revisão bibliográfica**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Universidade Federal de Juiz de Fora. Orientadora Prof^a Dra. Luciana Massi. Juiz de Fora, 2016. 184 f.

VARELA, N. de A. **A formação do Arte-Educador no Brasil**. In: BARBOSA, A. M. (Org.). História da Arte-Educação. São Paulo: Max Limondad, 1986.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação. 2003, p. 09. Disponível <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado 18/06/2022

VIANA, N. **A esfera artística: Marx, Weber, Bourdieu e a Sociologia da Arte**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

VIDAL, F.S.L. **Um olhar caleidoscópico nas/para as formações estéticas/culturais de professores (as): experiências e construções docentes estéticas no curso de Pedagogia da UFPE**. Recife, 2016. Disponível em <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18004>> acessado em 27/ jun/2021.