



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA (IFAC)
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS (DEART)
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS (COLAC)

MATHEUS FELIPE MARQUES PESSÔA

**O LUGAR DO TEATRO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
Relações entre BNCC, ensino de Artes/Teatro e polivalência.**

OURO PRETO
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA (IFAC)
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS (DEART)
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS (COLAC)

MATHEUS FELIPE MARQUES PESSÔA

**O LUGAR DO TEATRO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
Relações entre BNCC, ensino de Artes/Teatro e polivalência.**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura do Departamento de Artes Cênicas (DEART) do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) como requisito parcial para a obtenção do diploma de Licenciatura em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi

OURO PRETO
2021



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E
CULTURA
DEPARTAMENTO DE ARTES



FOLHA DE APROVAÇÃO

Matheus Felipe Marques Pessôa

O LUGAR DO TEATRO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: Relações entre BNCC, ensino de Artes/Teatro e polivalência

Monografia apresentada ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Artes Cênicas

Aprovada em 11 de janeiro de 2022

Membros da banca

[Doutor] - Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi - Orientador UFOP

[Doutor] - Ernesto Gomes Valença - UFOP

[Mestre] - Fernando Bueno Catelan - UNESP

[Digite o nome do orientador (apenas a primeira letra de cada nome maiúscula)], orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 11/01/2022



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/02/2022, às 22:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0281943** e o código CRC **DFC25890**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.001883/2022-86

SEI nº 0281943

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000
Telefone: 3135591731 - www.ufop.br

Dedico este trabalho para minha vó, dona Santina, uma mulher de luta e de fé. Sua benção e seu axé sempre estarão no meu coração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente a minha família, minha Mãe Juliana, meu Pai Leandro e minha irmã Isabelle, que são minha maior força e motivação. Sem eles, não seria quem sou

Agradeço a todos os demais familiares que compuseram minha rede de apoio durante toda minha vida até este momento.

Agradeço aos meus amigos, Marquinho, João, Paty e Amanda, por tornarem as coisas sempre mais leves e por todas as risadas, choros, desabafos e “homenagens”.

Agradeço ao Professor Marcelo Rocco, pela parceria e pela orientação neste momento emblemático da minha graduação.

Agradeço a todas as amigas e amigos de curso que compartilharam essa caminhada e que sem dúvidas carregam um futuro brilhante a frente

Agradeço a República DNA, minha casa em Ouro Preto e minha segunda família, na qual tenho orgulho de fazer parte.

O LUGAR DO TEATRO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: Relações entre BNCC, ensino de Artes/Teatro e polivalência.

Matheus Felipe Marques Pessôa¹

RESUMO

O presente artigo analisa uma tensão entre as práticas teatrais realizadas durante meu estágio no segundo período de 2019 na escola Centro Educacional Ouro Preto – CEOP (Ouro Preto – MG) e um dos impactos trazidos pela terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, para o ensino de Artes: a ameaça da perda de uma defesa do ensino específico das linguagens artísticas em prol de um discurso problemático que se volta para um ensino polivalente de Artes. Para tanto, primeiramente faço um estudo histórico-crítico do processo de formulação da BNCC, para entender quais os impactos que o Golpe de 2016 teve sobre o documento, tanto em seus aspectos gerais, mas, principalmente, em suas definições para as Artes. Tal estudo tem como parte do arcabouço teórico a teoria de Tomaz Tadeu Silva (2005) sobre as teorias do currículo e trabalha baseado nos marcos legais da BNCC, e com diversos artigos acerca da BNCC. No segundo momento, trago uma análise de algumas atividades específicas realizadas durante meu estágio nas aulas de Teatro da escola supramencionada, sendo que a análise de algumas dessas atividades conta com o aporte teórico de Viola Spolin e seus jogos teatrais. Com a análise geral e específica da BNCC, fica evidente que o Golpe de 2016 aprofundou os interesses mercadológicos para o discurso do documento, o que consequentemente impactou a parte referente ao componente curricular Arte, mais especificamente ao abandonar o discurso contido na segunda versão, que defendia o ensino específico e especializado das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), colocando um discurso propenso a um entendimento de um trabalho docente em Artes a partir da polivalência. Com isso, ao problematizar a polivalência contida na BNCC com minha experiência, trago apontamentos sobre alguns aspectos positivos que a presença de uma área artística específica no currículo escolar, aliados a uma valorização da matéria e de um aporte estrutural e pedagógico, podem trazer para os processos de formação docente e discente e, consequentemente, quais perdas o reforço do discurso polivalente trazido pela BNCC podem se materializar sobre a prática e a formação docente.

Palavras-chave: BNCC; Currículo; Ensino de Teatro; Jogos Teatrais; Polivalência

¹ Discente do curso de Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

**THE PLACE OF THEATER IN THE NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE:
Relations between BNCC, teaching of Arts/Theater and polyvalence.**

Matheus Felipe Marques Pessôa

ABSTRACT

This article analyzes a tension between the theatrical practices performed during my internship in the second period of 2019 at the Centro Educacional Ouro Preto – CEOP (Ouro Preto – MG) and one of the impacts brought by the 3rd and last version of the Common National Curriculum Base (BNCC), from 2018, for the teaching of Arts: the loss of a defense of the specific teaching of artistic languages in favor of a problematic discourse that turns to a polyvalent teaching of Arts. For that, I first do a historical-critical study of the BNCC formulation process, in order to understand the impacts that the 2016 Coup had on the document, both in its general aspects, but mainly in its definitions for the Arts. This study has as part of the theoretical framework the theory of Tomaz Tadeu Silva (2005) on curriculum theories and works based on the legal framework of the BNCC, and with several articles about the BNCC. In the second moment, I bring an analysis of some specific activities performed during my internship in Theater classes at the aforementioned school, and the analysis of some of these activities relies on the theoretical contribution of Viola Spolin and her theater games. With the general and specific analysis of the BNCC, it is evident that the 2016 Coup deepened the marketing interests for the document's discourse, which consequently impacted the part referring to the Art curriculum component, more specifically by abandoning the discourse contained in the second version, which defended the specific and specialized teaching of the four artistic languages (Visual Arts, Music, Dance and Theatre), putting forward a discourse prone to an understanding of a teaching work in Arts based on polyvalence. Therewith, when discussing the polyvalence contained in BNCC with my experience, I bring appointments about some positive aspects that the presence of a specific artistic area in the school curriculum, combined with an appreciation of the subject and a structural and pedagogical contribution, can bring to the processes of teacher and student formation and, consequently, which losses the reinforcement of the polyvalent discourse brought by the BNCC can materialize on the practice and teacher formation..

Keywords: BNCC; Curriculum; Theater Teaching; Theater Games; Polyvalence

INTRODUÇÃO

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade, o currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA. 2005, p.150).

Pensar sobre o currículo escolar é um trabalho essencial para se exercitar uma prática docente crítica, pois, como Tomaz Tadeu da Silva (2005) aponta acima, o currículo é relação de poder, é espaço e identidade. E pensar o currículo sobre uma perspectiva crítica não é apenas se debruçar sobre quais conteúdos devem ganhar destaque ou não, ou sobre como os mesmos devem ser abordados, mas, também, entender quem são os (as) agentes por trás de sua formulação e quais seus interesses, pois é a partir desses interesses que um currículo se define e define a identidade daqueles (as) que ele pretende formar.

Atualmente, no Brasil, é impossível pensar sobre currículo e não pensar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)². A BNCC é um documento oficial normativo que traz em si a intenção de estabelecer parâmetros mínimos para a formulação dos currículos de todo o território brasileiro, visando certo grau de homogeneização do ensino no país. Com isso, a BNCC chega às escolas enquanto norma principal para a reformulação dos currículos, o que traz um enorme impacto no fazer docente de todas as áreas do conhecimento e, não diferente, no ensino de Artes.

Tendo isso em mente, faz-se ser necessário entender quais são esses impactos específicos que tal BNCC trouxe para as Artes. Sendo assim, o que trago neste artigo é uma análise histórico-crítica de um retrocesso, entre outros muitos trazidos pela BNCC, que implica diretamente no ensino de Artes. Trata-se do reforço de um discurso que abre margem para o fortalecimento de um conceito oriundo da ditadura militar: a ideia de um ensino e uma formação polivalente em Artes. A polivalência nesse contexto, é um pensamento que propõe um (a) professor (a) capaz de dar conta de ensinar quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), e que ainda se mostra bastante presente em diversas escolas, mesmo sendo uma pauta frequente entre alguns (umas) arte-educadores (as), que entendem as especificidades e a complexidade que cada linguagem carrega em si e, com isso, não concordam com a perspectiva de que, sem um extenso processo de formação, tenha-se um profissional capaz de lecionar todas as linguagens artísticas com qualidade.

² Documento cuja versão completa foi homologada no ano de 2018.

Contrariamente à proposta criticada acima, trago minha experiência de 2019, enquanto estagiário na instituição privada de ensino de Ouro Preto, a escola Centro Educacional Ouro Preto (CEOP)³ como um exemplo da riqueza que é você ter a possibilidade e o respaldo para desenvolver atividades ao longo de um semestre, tendo como foco apenas uma linguagem artística, que no meu caso foram as aulas de Teatro obrigatórias para os anos iniciais do ensino fundamental⁴. Busco, com isso, apontar quais as perdas que a BNCC traz para as Artes ao não se posicionar contra o ensino polivalente e, pior, abrir margem para que tal ideia, que há muito se tenta afastar da escola, ganhe ainda mais força nos nossos processos formativos e de ensino.

Para tanto, a parte referente ao meu relato é dividida em dois momentos. Em um primeiro, parto de atividades realizadas com os 2º e 3º anos para apontar como as questões estruturais, materiais e pedagógicas da escola, associadas a uma valorização da disciplina de Teatro pelo corpo docente, contribuíram para as práticas teatrais propostas e, conseqüentemente, para minha formação docente. Já no segundo momento, trago um foco para a atividade realizada com os 4º e 5º anos, que foi a realização de um “Show de Improviso”; apresento essa experiência enquanto um exemplo de como os fatores acima também facilitaram um trabalho contínuo com as turmas mencionadas a partir dos Jogos Teatrais de Viola Spolin, mostrando também os impactos positivos disso no processo de aprendizagem dos (as) discentes.

Porém, antes de falar especificamente sobre o meu estágio, se faz necessária uma análise de como se deu a formulação da BNCC e das relações de poder que compuseram tal processo, visto que o impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016 foi um fator crucial para que o discurso da BNCC ganhasse um forte alinhamento com os interesses mercadológicos de diversas instituições privadas, instituições essas que ganharam protagonismo no processo de formulação da terceira versão do documento. Não obstante, tal mudança não só impactou o discurso da BNCC como um todo, mas foi o responsável por abrir margem para um possível retorno da polivalência para o ensino de Artes.

³ Importante frisar os fatores que levaram a me debruçar sobre essa experiência. A continuidade das minhas disciplinas de estágio obrigatório, que aconteceria no início de 2020, só foi se realizar em outubro do mesmo ano através do projeto de Residência Pedagógica; porém, devido ao cenário pandêmico, não nos foi possível atuar diretamente em sala de aula. Com isso, não foi possível ter outro objeto de estudo em escola pública a ser comparado com meu estágio de 2019, por esse motivo, o presente trabalho se limita a analisar apenas essa experiência em uma instituição privada, e entende se tratar de um contexto sociocultural específico.

⁴ Ressalto aqui também o reconhecimento de que, o fato de ser uma instituição privada de ensino, sem dúvidas é um fator determinante para os aspectos positivos que serão apresentados futuramente, visto o recorte socioeconômico de classe média-alta da escola. Porém, entendo que uma educação de qualidade não é privilégio apenas de instituições privadas e que a BNCC, enquanto documento normativo, também impõe seus impactos sobre essas instituições, sendo elas também passíveis de uma análise diante do documento.

Base Nacional Comum Curricular: da Constituição de 1988 à homologação

A consolidação de um documento como a BNCC em 2018 é, sem dúvidas, um marco para a história da educação brasileira. Porém, a ideia de um documento único que estabelecesse os conhecimentos mínimos a serem aprendidos durante toda a educação básica e que vigore como norma para toda a rede de ensino do país não é algo recente, pois já estava presente desde a redemocratização do Brasil e a Constituição de 1988. Tendo isso em mente, para realizar qualquer consideração ou análise sobre o documento, faz-se também necessário entender qual foi a trajetória que levou a sua formulação ao que conhecemos hoje e, principalmente, entender quais as forças e vozes estiveram por trás desse processo.

Olhando para essa trajetória, é possível distinguir dois momentos amplos que compõem a história do documento: primeiro de 1988 até 2014, período marcado pelo surgimento de diversos outros documentos reguladores da educação e de políticas públicas, que já traziam em si a necessidade e a legalidade para a formulação de uma base nacional comum; e um segundo momento, de 2015 a 2018, período no qual a base foi efetivamente formulada e discutida. Partindo disso, cabe inicialmente um aprofundamento desse primeiro momento, naquilo que a própria BNCC intitula como “os marcos legais que embasam a BNCC” (BRASIL, 2018, p.10).

Promulgada em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil se mostra como um primeiro marco legal, pois já estabelecia a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, além de exigir a fixação de conteúdos básicos comuns para o ensino fundamental:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988, pp.124-125)

Seguida à Constituição, em 1996 teve-se a aprovação da Lei nº 9394 de 20 de dezembro, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Em seu artigo 26, é novamente apontada a necessidade de uma base nacional comum para o ensino fundamental e médio, além de já definir que cada escola deve contextualizar seus currículos a partir das especificidades regionais:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p.9).

Nesta mesma época, o Conselho Nacional de Educação (CNE) já dava origem às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), documentos que visavam estabelecer parâmetros para as diferentes etapas da educação básica e para a formação continuada de professores, até que em 13 de julho de 2010, a partir da Resolução nº 4, as diferentes diretrizes são revisadas e condensadas em um único documento, documento esse que vai ampliar o entendimento do que seria essa contextualização às especificidades regionais.

Neste mesmo ano, de 28 de março a 01 de abril, ocorreu a Conferência Nacional de Educação (CONAE); neste evento, que reuniu uma série de especialistas da educação, foi apontada a necessidade da presença de uma Base Nacional Comum Curricular como tema integrante de um Plano Nacional de Educação. Assim sendo, no dia 26 de junho de 2014 é estabelecida a Lei nº 13.005, que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual estabelecia o cumprimento de 20 metas para a educação básica dentro de um prazo de 20 anos. Aqui, nota-se que o apontamento feito pela CONAE se encontra presente nas estratégias das metas 2, 3 e 7 do PNE:

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2o (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental; 2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental; 3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2o (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum; 3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5o do art. 7o desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio; 7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL, 2014, pp.50-60)

Com a promulgação do PNE, já no ano seguinte deu-se início ao segundo momento da história da BNCC: sua criação efetiva. Entre os dias 17 e 19 de junho de 2015 ocorreu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC, que reuniu os assessores e especialistas que estariam envolvidos na elaboração da base, pessoas essas instituídas pela Portaria nº 592 de 17 de junho do mesmo ano. Em 16 de setembro de 2015, é disponibilizada a primeira versão

da BNCC e, do dia 02 até o dia 15 de dezembro de 2015, as escolas de todo o país se mobilizam para discutir e formular apontamentos sobre essa versão.

Após o retorno das escolas, no dia 03 de maio de 2016, a segunda versão da BNCC é apresentada e, a partir dela, entre os dias 23 de junho e 10 de agosto do mesmo ano, o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) promovem um total de 27 seminários estaduais nos quais professores, gestores e especialistas da educação se reúnem para debater essa nova versão.

Até esse momento, o que se pode notar no processo da formulação da BNCC foi uma intensa e valiosa busca por ouvir e incorporar as opiniões de especialistas e profissionais da educação e da sociedade civil, como apontam Marcos Garcia Neira, Wilson Alviano Junior e Déberson Ferreira de Almeida⁵ em seu texto “A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes” (2016):

Ao reunir representantes das universidades brasileiras e educadores e educadoras indicados pelo Consed e Undime, ao realizar inúmeras reuniões e atividades presenciais (congressos, seminários, palestras etc.) e virtuais (possibilidade de indivíduos-cidadãos, escolas e organizações interagirem através de sugestões e críticas no portal da base), a construção da BNCC revelou-se um momento singular para a produção de currículos; ficou latente uma preocupação com a participação da sociedade no processo. (NEIRA, ALVIANO, ALMEIDA. 2016. p 36-37).

Porém, como já dito anteriormente, a BNCC é, assim como o currículo, um espaço de disputa de interesses. Durante esse período de formulação das duas primeiras versões, os segmentos mais conservadores da sociedade, junto aos interesses da iniciativa privada, já vinham manifestando uma insatisfação com as duas primeiras versões. Porém, tais agentes “ganharam força quando o processo de impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff foi aprovado pela Câmara dos Deputados no dia 17 de abril de 2016, e reforçado com a decisão do Senado em afastá-la definitivamente no dia 31 de agosto de 2016.” (NEIRA; ALVIANO; ALMEIDA. 2016. p 37).

Com o impeachment, Michel Temer assume a presidência e, como Luciane Oliveira da Rosa⁶ afirma em sua tese “Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a

⁵ Marcos Garcia Neira Livre-Docente em metodologia do ensino de Educação Física. Professor titular da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP – Brasil. Wilson Alviano Júnior Doutor em Educação. Professor adjunto da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG – Brasil. Déberson Ferreira de Almeida - Licenciado em Educação Física. Professor da Faculdade Diadema, Diadema, SP – Brasil

⁶ Luciane Oliveira da Rosa. Doutoranda em Educação. Mestre em Educação pela Univali. Graduada em Pedagogia. Professora do Centro Educacional Juscélia - CEJU, SC. Integrante do GPCEC - Grupo de Pesquisas Contextos de Educação da Criança - PPGE Univali. Com dedicação aos estudos de políticas públicas educacionais, formação, formação de professores, infância, criança e brincadeira.

Educação Infantil”, essa mudança no governo traz consigo duas ações que vão afetar diretamente o andamento do documento: a instituição, através da Portaria MEC nº 790 de 27 de julho de 2016, do Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular, que ficaria responsável por acompanhar o processo de formulação do documento e também pela implementação da segunda ação, a MP 476/16 (que em 2017 se torna a Lei nº 13.415/17), que estabelece a reforma do ensino médio.

Primeiramente, com a instituição de tal Comitê, o que se viu foi uma perda significativa da ação social e um maior controle do governo federal quanto às tomadas de decisão sobre a BNCC. Já a reforma do Ensino Médio, por sua vez, além das diversas mudanças propostas, como aumento da carga horária, implementação dos Itinerários Formativos e a flexibilização do trabalho docente a partir de um notório saber, também trouxe uma brusca mudança no discurso do documento como um todo, ao reforçar a substituição da ideia de direitos e objetivos de aprendizagem preconizadas pelo PNE, pelas noções de competências e habilidades.

Para a autora Monica Ribeiro da Silva⁷, esse discurso de competências é uma retomada do discurso mercadológico que teve força na década de 90 por uma proximidade com a ideia de competitividade. Tal discurso que agora se encontra revigorado na BNCC, é retomado em meio às mesmas justificativas da década de 90, de que “é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do ‘mundo do trabalho’, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional” (SILVA. 2018. p 11).

Tal presença de interesses mercadológicos na BNCC a partir de 2016 se torna mais evidente ao entendermos o papel de protagonismo assumido pelo Movimento pela Base após o Golpe de 2016. Tal organização já existia desde 2013, porém, assumiu a frente da parte de debates e consultas públicas para a terceira versão em 2016. A partir de uma profunda análise de quem são as pessoas integrantes deste movimento e quais suas associações, Rosa traz em sua tese uma lista de instituições apoiadoras:

Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Comunidade Educativa Cedac, Consed, Undime, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação (ROSA. 2019. p 55-56).

⁷Monica Ribeiro da Silva: Pós-doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP, doutora em Educação: História, Política e Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestrado em Educação: fundamentos da educação pela Universidade Federal de São Carlos e graduação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP Araraquara. É professora na Universidade Federal do Paraná.

Após essa lista, a autora traz uma tabela mostrando como todas essas instituições e as pessoas integrantes do Movimento se conectam para, então, afirmar que o: “Movimento Pela Base está apoiado em instituições na sua maioria empresariais, que possuem algum tipo de vínculo, reforçando a tese de que os ideais mercadológicos dominam esse movimento.” (ROSA, 2019. p 57)

Com esses novos agentes em campo, em abril de 2017, o MEC entrega a versão final da BNCC ao CNE para este elaborar seu parecer e reencaminhar o documento ao MEC para homologação, homologação esta que se dá em 20 de dezembro de 2017. Porém, devido à necessidade de uma reformulação intensa da parte referente ao ensino médio devido à implantação da reforma, são homologadas nesta data apenas as partes voltadas à educação infantil e ao ensino fundamental. Portanto, o documento só se completaria no dia 14 de dezembro de 2018, com a homologação da parte referente ao ensino médio, já incluindo em si todas os requisitos trazidos pela reforma do ensino médio, apresentando apenas as competências obrigatórias que agora compõem metade do currículo dessa etapa de ensino, sendo a outra metade a ser completada pelos itinerários formativos.

Sendo assim, a partir da perspectiva de Silva citada acima sobre o retorno do discurso mercadológico da década de 90, junto à evidente presença de interesses privados na formulação da terceira versão da BNCC trazida por Rosa, temos uma brusca mudança nos rumos do documento. Tendo em mente que o processo de formulação das versões anteriores se mostrou um trabalho valioso ao pensar em uma ampla consulta da sociedade civil, junto de profissionais e pensadores (as) da educação, é possível entender que Golpe de 2016 trouxe à tona o protagonismo dos interesses de mercado para o discurso da BNCC.

Porém, não foi só em seus aspectos gerais que a BNCC sofreu retrocessos voltados a uma educação para o mercado; o mesmo ocorreu com cada área específica do conhecimento e em cada etapa de ensino, inclusive com as Artes. Com isso, para dar continuidade, o próximo item tem como objetivo buscar entender mais a fundo um retrocesso específico da área de Artes e bastante presente nos ensinos fundamental e médio: o esvaziamento de uma valorização de um ensino específico das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) em prol de um discurso que abre margem para a polivalência.

BNCC - Artes e a problemática da polivalência.

Buscando entender quais reverberações os acontecimentos de 2016 trouxeram para o ensino de Artes, seria possível traçar uma série de problemáticas. Porém, coloco como problemática central a ser aprofundada a remoção da defesa da presença de docentes específicos das linguagens artísticas nas diferentes etapas de ensino. Para tanto, o texto “As linguagens do componente curricular arte: uma reflexão sobre a Lei 13.278 e a BNCC” (2017), de Fabiano Lemos Pereira⁸, serve como guia central para entender como a BNCC abre espaço para um retrocesso a uma ideia de uma formação e ensino polivalente oriunda dos currículos da ditadura militar.

De acordo com Pereira, na Lei de Diretrizes e Bases de 1971:

Com a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5.692/1971 (BRASIL, 1971), desaparecem termos referentes a música, desenho e canto orfeônico das LDBs anteriores e surge o termo Arte-educação (sic.). Era exigido um professor polivalente que poderia ter ou não uma habilitação em uma determinada linguagem artística dentre Música, Artes visuais, Dança e Teatro (sic.). Ao optar por uma habilitação, o currículo também contemplava as demais para que o professor fosse polivalente nas quatro áreas. (PEREIRA, 2017, p.1-2).

Como dito acima, durante o período militar, a formação e o ensino de Artes, na época intitulado de Educação Artística, tinha como base a necessidade de se contemplar as quatro áreas artísticas citadas acima. Para tal, o processo formativo de professores (as) tinha como objetivo que, entre 2 e 4 anos de formação, se tivesse um (a) docente capaz de ministrar aulas sobre as quatro linguagens, tudo isso dentro de uma carga horária minúscula das escolas. Tal cenário só começa a mudar a partir da LDB de 1996, na qual a Arte passa a ser considerada como componente curricular obrigatório. Posteriormente, em 1997, com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), as quatro áreas recebem definições mais específicas sobre seus conteúdos, ainda sem caminhar efetivamente para uma definição da presença do ensino específico de cada linguagem nas escolas. Porém, o maior avanço na questão veio em 2016 com a aprovação da Lei 13.278/16 que diz:

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a

⁸ Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ com tese sobre as Licenciaturas em Música a distância através da UAB (área de Educação Musical). Mestre em Música pela UFRJ. Licenciado em Música pela UFRJ. Especialista (pós-graduação lato-sensu) em Educação a Distância pelo SENAC-RJ.

necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. (BRASIL, 2016).

Com esta lei, fica estabelecida a obrigatoriedade das quatro áreas artísticas no currículo escolar de forma separada, a serem distribuídas a critério da escola durante as etapas da educação básica. Junto a isso, tem-se a necessidade de que a formação de professores (as) se adeque a tal demanda. Porém, como enfatizado pelo autor, o cumprimento dessa demanda de formação específica se mostrava incerta pois, apesar da aprovação de tal lei ser um grande avanço para a valorização das especificidades de cada uma das áreas artísticas, o que se viu foi que seu processo de implementação não se mostrou tão fortuito em cumprir esse objetivo, pois, na própria lei “[...] não há clareza sobre a forma que essas linguagens serão distribuídas e necessidade de recursos materiais, não se propõe a expansão dos cursos superiores e a formação continuada.” (PEREIRA, 2017, p.6).

Complementar a isso, como dito anteriormente, os acontecimentos de 2016 foram decisivos para os rumos da BNCC, inclusive no que tange a luta pela presença e valorização das linguagens artística nas escolas de forma específica. Quanto a isso, Pereira habilmente nos mostra trechos da segunda versão que, explicitamente, negam o regresso à polivalência e apontam que o ensino de Artes não seja só obrigatório em todas as etapas de ensino, mas que, também, seja composto pelas quatro linguagens e que cada uma delas conte com professor (a) formado (a) especificamente na área, sendo os trechos:

A trajetória do ensino e da aprendizagem das artes no Brasil é paralela à luta de profissionais comprometidos com a construção de políticas educacionais que subsidiam a qualificação das artes na escola. As lutas têm sido por um “saber de base”, um “saber específico”, que reconheça as artes como conhecimentos imprescindíveis na formação plena do cidadão, rompendo com a atuação polivalente estabelecida pela LDB nº 5.692/71, que incluía a “Educação Artística” no currículo como atividade complementar de outras disciplinas. [...] Entretanto, para evitar as posturas polivalentes, que diluem os conhecimentos artísticos em práticas generalistas, é preciso garantir que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro tenham lugar qualificado, seja nos tempos escolares, seja nos espaços da escola e do entorno. Devem estar presentes nos currículos não como adorno, tampouco como atividade meramente festiva ou de entretenimento, mas como conhecimento organizado e sistematizado, que propicia aos/as estudantes a criação e a recriação dos saberes artísticos e culturais. (BRASIL, 2016, p.112-234)

Infelizmente, como podemos reparar abaixo no trecho retirado da terceira versão da BNCC referente à unidade temática denominada “artes integradas”, o que se vê é um abandono de um discurso em defesa da presença das Artes no currículo escolar de forma específica, e nada sobre a luta contra a polivalência:

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou

estaque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, além de possibilitar o contato e reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a *performance*. (BRASIL, 2017, p. 155).

Como podemos notar, o texto da terceira versão se apresenta de uma forma vaga, quase nula, quanto à questão. Em comparação com sua segunda versão, que nitidamente aponta para um caminho contrário à polivalência, a terceira versão da BNCC traz um discurso mais vago que, de acordo com o próprio autor, se transveste de uma suposta interdisciplinaridade entre as linguagens e de uma denominação de unidades temáticas, mas que, em seu esvaziamento, aponta para um retrocesso ao debate da polivalência:

Sendo assim, toda discussão sobre a polivalência em arte novamente retorna, uma vez que o termo *componentes artísticos obrigatórios* da segunda versão dá lugar a *unidade temática*, deixando a possível interpretação da necessidade de um professor polivalente para dar conta de toda esta unidade artística – o que gera uma superficialidade na unidade e nenhum aprofundamento em uma área. (PEREIRA, 2017, p.7-8, grifo do autor.)

Com isso, temos não só uma lei que apenas define o ensino de Dança, Música, Teatro e Artes Visuais como obrigatório, mas não traz subsídio para sua implementação efetiva, mas também uma BNCC, o documento responsável por estabelecer uma mínima normatização dos currículos nacionais, que não se dispõe mais a trazer embasamento sobre como as escolas deveriam se estruturar frente a essa demanda; pelo contrário, retorna a uma ideia oriunda do período ditatorial de polivalência.

Assim, o cenário para nós, arte-educadores (as), fica incerto, pois, por mais que a ocultação de tal defesa, junto à falta de uma efetivação da lei, não aponte diretamente para um retorno direto a uma educação e uma formação polivalente, também não se tem uma seguridade, tampouco é perceptível uma vontade de ver essa medida efetivada, nos deixando em um cenário de incertezas sobre como os currículos vão se readaptar.

Frente a essas incertezas, a luta pela presença e valorização do ensino específico e de qualidade das linguagens artísticas nas escolas ainda continua e, para tanto, trago a seguir minha experiência de estágio, ocorrida em 2019, na qual pude trabalhar com o ensino específico de Teatro. Ao trazer os detalhes dessa experiência, meu intuito é, a partir de uma revisita crítica dessa minha vivência, mostrar os aspectos positivos que pude perceber dentro de um ensino específico de uma linguagem artística e que pode trazer para o desenvolvimento, tanto do (a) estagiário (a) quanto dos (as) alunos (as), ainda mais quando se têm disponíveis apoio e estruturas mínimas. Por consequência, buscarei no próximo item começar a estabelecer de que forma a problemática da polivalência apontada acima pode vir a afetar as proveitosas

experiências de estágio que a CEOP, com seu ensino específico de Teatro, proporciona, trazendo um enfoque primeiramente nos impactos referentes ao processo de formação docente.

Contribuições da CEOP para o processo de formação docente.

Durante a disciplina ART395 – Estágio Supervisionado: Planejamento e Regência I⁹, realizada por mim no segundo semestre de 2019, mais especificamente do dia 22 de agosto ao dia 5 de dezembro, tive como único campo de estágio a escola privada Centro Educacional de Ouro Preto (CEOP)¹⁰, sendo que, em boa parte das aulas iniciais, trabalhei junto a minha colega de curso Mariana Marihá¹¹, porém, nas últimas aulas das quais participei, Marihá já não estagiava lá, pois já havia cumprido sua carga horária de aulas.

Nessa instituição, o foco principal era com as turmas do 1º ao 5º ano, isso graças ao fato de que a escola tomava em sua grade curricular o Teatro como matéria obrigatória para os anos iniciais do ensino fundamental, oferecendo uma aula de 50 minutos por semana para todas as turmas (1º ao 5º ano). Tais aulas eram ministradas pelo professor Aguinaldo Elias (apelidado de Guina), formado em Artes Cênicas e História pela própria UFOP.

Ao lado de Aguinaldo e da minha colega Marihá, minha primeira postura nos dias iniciais do estágio foi a de entender quais as questões estruturais, sociais e pedagógicas do local. Aponto isso pelo fato de que os campos de estágio disponíveis para o curso de licenciatura em Artes Cênicas de Ouro Preto são dos mais diversos e adversos. Sendo assim, vi-me na necessidade de adentrar esse espaço com cautela e, principalmente, com a escuta aberta para as especificidades do local, mais especificamente as condições estruturais e materiais e a relação entre o corpo docente/administrativo com a disciplina, mesmo sabendo que a escola, enquanto instituição privada, atende principalmente alunos (as) com melhores condições sociais e, por consequência, tenderia a oferecer uma melhor estrutura para o trabalho docente.

⁹ Matéria orientada pelo Professor Ernesto Gomes Valença, professor efetivo de Pedagogia do Teatro da UFOP. Doutor em Artes pela Escola de Belas Artes da UFMG. Mestre em Artes pela Escola de Belas Artes da UFMG (2010), possui graduação em Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo- ECA/USP (2002).

¹⁰ Localizada no bairro Saramenha/Vila dos Engenheiros de Ouro Preto, na Rua Amaro Larani, nº40. Atende as seguintes etapas da educação básica: educação infantil e ensino fundamental, tanto os anos iniciais quanto finais.

¹¹ Graduada em Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto.

Ao começar a entender as questões estruturais daquele espaço, vi que realmente se tratava de um ambiente privilegiado de trabalho. A escola apresentava uma boa divisão espacial, as salas, mesmo sendo relativamente pequenas, eram do tamanho ideal, pois as turmas tinham no máximo 16 alunos (as), sendo que todas estavam equipadas com carteiras, estantes e quadros em boas condições. Mas meu foco principal foi a extensa área externa, onde as atividades de Teatro ocorriam em grande parte. Tal espaço era composto por um pátio coberto (Figura 1), uma quadra de esportes (Figura 2), parquinhos a céu aberto (Figura 3) e, além disso, uma estrutura de concreto muito similar a um palco teatral (Figura 4):



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4

Fonte: Acervo pessoal

Nas imagens acima, temos diferentes turmas realizando diferentes atividades. Na Figura 1, temos a turma do 3º ano utilizando os diversos elementos do pátio coberto para compor os cenários de cenas propostas por eles mesmos, com personagens criados e caracterizados por eles. Na Figura 2, temos o 5º ano utilizando a quadra de esportes para ensaio de seu “Show de Improviso”, atividade essa que trarei em detalhes mais à frente em outro item. Na Figura 3, temos o 2º ano realizando uma dinâmica na qual, em duplas ou trios, eles (elas) estavam ligados pelos pés e mãos com barbantes e precisavam explorar o espaço nesta conexão. Por fim, na

Figura 4, temos novamente o 3º ano, agora consolidando no palco um possível cenário para a realização de uma cena.

As atividades do 3º ano, apresentadas nas figuras 1 e 4, estiveram desde o primeiro momento voltadas para a construção de personagens. Cada aluno (a) teve a liberdade de criar o (a) seu (sua) personagem, escolher o figurino, acessórios, seu jeito de falar, andar, etc. Portanto, inicialmente, nossas atividades se voltaram para o desenvolvimento e estruturação desses (as) personagens, colocando-os também não só enquanto figuras individuais, mas, também, propondo que dialogassem entre si.

Num segundo momento, a sala foi dividida em dois grandes grupos que deveriam, com os (as) personagens, elaborar cenas. Após as cenas elaboradas, a apresentação foi estruturada de forma que as cenas aconteceriam simultaneamente, sendo que, a partir de determinados estímulos sonoros, as cenas aconteceriam ou em câmera lenta, ou de forma pausada, ou normalmente com fala. Foi nesse ponto que se concretizaram as figuras apresentadas, visto que a ideia exigia uma ocupação simultânea de diferentes espaços da escola, e cada grupo escolheu qual seria o espaço ideal para sua cena. Também vale ressaltar que eles (as) tinham livre acesso aos itens presentes no pátio (cadeiras, mesas, cones etc.) para compor o cenário, sem contar o incentivo diário que dávamos para que trouxessem de casa elementos para compor seus respectivos figurinos.

Ressalto aqui que meu período de estágio na escola finalizou-se antes da apresentação.¹² Porém, ao acompanhar grande parte do processo, foi possível notar o quanto os apoios estruturais e pedagógicos se mostraram como facilitadores e instigadores para nossas proposições. Tendo a disponibilidade dos espaços e seus elementos, o processo de construção das cenas ganhou uma riqueza muito interessante, pois, só com cadeiras e mesas, tínhamos em algumas cenas uma casa inteira, toda delimitada pela distribuição dos materiais no espaço, distribuição essa elaborada em grande parte pelos grupos.

Outro ponto crucial para a realização desta atividade, e que, por sinal, também foi de extrema relevância para o andamento da proposta do 2º ano que descreverei mais à frente, foi o diálogo aberto que tínhamos com os (as) demais integrantes do corpo docente. No caso do 3º ano, por utilizarmos grande parte dos espaços externos, acontecia de algumas aulas

¹² Infelizmente, não consegui ver o resultado desse processo, pois meu estágio acabou no dia 5 de dezembro de 2019 e a apresentação foi marcada para o dia 13 de dezembro de 2019. Em entrevista posterior, o professor Aguinaldo afirmou que a apresentação se deu enquanto uma “mostra de processo”, na qual os (as) alunos (as) apresentaram as cenas até o ponto que eu tinha acompanhado.

coincidirem com aulas de Educação Física que também ocorriam nesses espaços; tal fator interferia negativamente, de certa forma, pois, por mais que o espaço fosse amplo, não necessariamente era um espaço feito para receber duas aulas simultaneamente. Porém, mesmo com esse contratempo, o que se via não era uma disputa entre os professores pelo espaço, mas sim um diálogo muito respeitoso entre eles, que sempre buscavam a melhor forma possível de ocuparem aqueles espaços (quadra, pátio e palco), visando à realização de suas respectivas atividades com a mínima interferência possível na outra.

Dando continuidade a este assunto, a experiência com o 2º ano exemplifica bem o espaço de igual valor ocupado pelo Teatro dentro da escola em relação às demais matérias. Com essa turma, as atividades e a apresentação foram voltadas para um tema específico: a relação com o outro, tema esse que surgiu devido à existência de diversos conflitos internos em sala entre os (as) alunos (as).

Inicialmente, nossas atividades visavam a uma maior interação e cooperação entre eles (elas), o que nos levou a propor a dinâmica com barbantes apresentada na Figura 3. Tal dinâmica consistiu em separar a sala em duplas e em trios, unir a extremidades (mãos e pés) dos corpos deles (as) com barbantes e propor que eles (elas), nessa “união”, encontrassem maneiras de se locomover pelo espaço e interagir com o mesmo, estando diretamente ligados (as) e sabendo que a ação de um (a) influenciava na ação do (a) outro (a).

Durante essa atividade, eles (elas) ficaram livres para explorar o espaço externo de um dos parquinhos da escola. O que se mostrou evidente durante essa exploração, foi o surgimento de diversas inquietações entre os (as) alunos (as) devido à dependência do outro para sua movimentação, o que nos levou a, constantemente, agir como mediadores (as) dos conflitos e incômodos que a relação de conexão proposta geravam, sempre incentivando a colaboração e o diálogo entre eles (elas). Após o término dessa atividade, realizamos uma roda de conversa com todos (as) que participaram da dinâmica sobre os cuidados com o (a) outro (a) que a atividade exigia e como isso se refletia na convivência deles (as) no dia a dia, visando, assim, gerar neles (as) um trabalho de reflexão acerca das relações interpessoais dentro e fora de sala de aula. Abaixo, trago mais algumas fotos dessa atividade apresentando outro momento no qual

duas duplas exploravam o parquinho externo citado acima, passando por elementos como postes e bancos.



Figura 5



Figura 6



Figura 7

Fonte: Acervo pessoal

Posteriormente, já pensando na estruturação de uma apresentação, pedimos para que eles (elas) construíssem de forma individual, em um papel, uma história em quadrinhos com o tema “como ajudar o outro”. Com as histórias prontas, propusemos que eles (elas) se dividissem em duplas, com isso, demos para cada dupla uma das histórias elaboradas e pedimos que eles (elas) tentassem transformá-las em uma cena, e tal processo se repetiu por alguns dias para a exploração de todas as histórias. Associado a esse trabalho com as cenas, decidimos tentar incorporar nas mesmas, trechos de um livro lido pela turma em outras aulas chamado “O Cabelo de Cora” (2015), de Ana Zarco Câmara, livro feito em forma de poema, que trabalha questões como racismo e respeito às diferenças, ao contar sobre o processo de aceitação da protagonista Cora de seu cabelo crespo. Tal escolha se deu, porque vimos que se tratava de um material já conhecido pelos (as) alunos (as) e que apresentava em seus versos ideias pertinentes com a nossa abordagem acerca das relações interpessoais em sala.

Assim, separamos e adaptamos algumas estrofes do livro com o intuito de que os (as) alunos (as) as inserissem em algum momento da cena. Porém, vimos que associar o texto à cena se mostrou bastante complexo para eles (elas) devido à grande quantidade de elementos e informações a serem trabalhados ao mesmo tempo. Com isso, reestruturamos a proposta, deixamos de lado as cenas baseadas nas histórias em quadrinhos, e trouxemos um foco maior nas estrofes selecionadas, associando-as com a expressividade do corpo deles (as), ou seja, criando imagens e gestos de afeto, tais como abraços e apertos de mão, a partir dos estímulos trazidos pelas estrofes. A conclusão desse processo se deu na forma de um espetáculo itinerante

no qual os (as) alunos (as) chegavam a uma sala, se distribuíam nos espaços entre as carteiras e, enquanto um (a) de cada vez recitava um verso, os (as) demais acompanhavam com as imagens corporais construídas no processo, utilizando-as como forma de ilustrar os versos que estavam sendo recitados.

Quanto às apresentações, nas primeiras salas notava-se um maior nervosismo por parte deles (as), porém, também eram evidentes a empolgação e o interesse deles (as) em apresentar mais vezes, tanto que nos pediram para apresentar em turmas antes não programadas, o que foi conversado com os (as) professores (as) em aula e permitido. Em tal turma, notamos que o processo foi bastante significativo para que a convivência em sala melhorasse; nos foi perceptível que, ao fim do processo, a turma se encontrava um pouco mais enturmada e disposta a colaborar em grupo. Inclusive, um dos aspectos positivos percebido por nós, docentes, foi um maior empenho dos (as) alunos (as) tidos como “problemáticos (as)” durante o processo de criação e nas apresentações.

Trazendo em detalhes essa experiência, entendo que, como dito anteriormente, fica evidente o lugar de importância que a aula de Teatro tinha diante do corpo docente/administrativo, como, por exemplo, no entendimento dos (as) mesmos (as) do potencial do teatro enquanto uma prática para o desenvolvimento da consciência interpessoal dos (as) alunos (as), exemplificado pela melhoria percebida por nós das relações em sala. Outro ponto que reforça o aspecto da valorização supracitado, foi o atendimento do corpo docente ao anseio dos (as) alunos (as) por mais apresentações, pois, como dito acima, no dia da apresentação, após exporem o trabalho nas turmas combinadas, eles (elas) nos pediram para o espetáculo fosse realizado nas demais salas não combinadas, o que, em um primeiro momento, nos deixou receosos pelo medo da não permissão por parte dos (as) docentes, sendo que, na verdade, os (as) docentes não só permitiram, como também apreciaram bastante a proposta, considerando a temática interpessoal da apresentação bastante pertinente.

A partir das experiências expostas acima, já começa a ficar evidente o quanto a CEOP se mostrou um campo muito rico de estágio. Nessa escola encontrei um ambiente onde o ensino de Teatro estava não só garantido pelo currículo, mas, também, contava com um professor formado especificamente na área, com diversos elementos que estavam disponíveis para uso nas atividades, junto a um espaço que, mesmo não sendo pensado especificamente para práticas teatrais, estava aberto para receber tais práticas e, principalmente, com um apoio e incentivo do corpo docente. Poder trabalhar em tal ambiente foi, sem dúvidas, um diferencial e um privilégio

para mim no meu processo de formação enquanto licenciando de Artes Cênicas e futuro professor, visto o apoio constante que era oferecido para o desenvolvimento das propostas.

Em contraponto aos aspectos positivos relatados acima, visando agora começar a entender as possíveis tensões entre a problemática da polivalência apontada no item anterior e a minha prática docente de estágio em uma escola onde o ensino de Teatro é trabalhado em suas especificidades, cabe retomar e aprofundar o olhar sobre a questão da polivalência implícita no discurso da BNCC trazida por Fabiano Lemos Pereira. Para tanto, parto da seguinte citação:

As reminiscências da arte educação e da formação das licenciaturas da década de 70 e 80 ainda se encontram presentes, agora travestida sob a pretensão da interdisciplinaridade. Por essa razão, 46 anos após a criação da antiga LDB, tal discussão ainda se faz presente. [...] O fato de existir no texto final do BNCC uma unidade de *artes integradas* não é em si negativo, uma vez que a interseção entre as linguagens artísticas precisa promover um diálogo entre as artes sob o fio condutor da cultura. A ocultação dos fatos anteriores a versão final da BNCC não caracterizam a necessidade de uma prática polivalente em artes, mas a *práxis* já ocorrida desde a criação da LDB até os dias atuais insiste no professor polivalente em arte, e somado a falta sua regulação se, corrobora para se trilhar um caminho regresso a arte educação. (PEREIRA, 2017, p.10).

Aqui, o autor traz mais detalhes acerca de sua perspectiva e amplia o debate acrescentando que, mesmo que o discurso do documento em si não aponte diretamente para um retorno explícito à polivalência, ainda é possível ver seus resquícios nos sistemas de ensino e nos cursos de licenciatura em Artes. Sendo assim, a perda já citada do discurso da segunda versão, que apontava para uma luta em defesa das potencialidades de cada linguagem artística, pode não só significar um retrocesso para os processos formativos em Artes nas escolas, mas também um possível retrocesso no âmbito da graduação, ao abrir margem para que esse discurso polivalente comece a ganhar forças nos cursos de graduação específicos para cada linguagem que se tem atualmente.

Logo, com um entendimento de que as lutas que vieram com o processo de redemocratização do país trouxeram o surgimento de licenciaturas específicas nas linguagens artísticas, cabe a nós arte-educadores (as) um olhar atento sobre esse retrocesso que a BNCC pode trazer. Pensando também que, como dito anteriormente, o período de estágio foi para mim, como é para muitos (as), uma parte importante no meu processo de formação, e percebendo as contribuições positivas do ensino específico de Teatro oferecido pela CEOP se mostram evidentes, a BNCC, ao abrir margem para a polivalência, coloca em cheque a continuidade dessa experiência tão rica de estágio que tive e, conseqüentemente, as futuras experiências de estágio que a escola ofertará.

Se a análise até aqui teve como enfoque os impactos do discurso polivalente para a formação docente, então, para dar prosseguimento, cabe agora um aprofundamento sobre quais tensões tal relação pode trazer na formação dos (as) alunos (as) da escola Centro Educacional Ouro Preto. Para tanto, trago, a seguir, em detalhes, o processo de criação e a apresentação do “Show de Improviso”, realizado pelos 4º e 5º anos, já mostrado na Figura 2, processo esse no qual tivemos a oportunidade de realizar um trabalho contínuo acerca das especificidades da improvisação teatral, utilizando como metodologia os Jogos Teatrais de Viola Spolin(2001)¹³.

Jogos teatrais e a formação discente: o Show de Improviso dos 4º e 5º anos

Opto aqui por tratar dessas duas turmas conjuntamente pois, apesar de serem apresentações distintas, foram processos semelhantes que trabalharam com a mesma estrutura de apresentação e tiveram reflexos similares nas diferentes turmas. Ao iniciar as aulas com essas turmas, o professor Guina nos mostrou sua ideia de elaborar o tal “Show de Improviso”. Essa proposta, de acordo com ele, era inspirada nos programas *online* e televisivos realizados por grupos de improviso brasileiros, como a Cia. Barbixas de Humor.¹⁴

Frente a essa ideia, logo vimos uma ótima oportunidade de trabalhar com a metodologia dos Jogos Teatrais de Viola Spolin como base para uma primeira etapa de trabalho com os (as) alunos (as) sobre as especificidades da cena e do improviso, visando a uma preparação para o show em si. Com isso, tomamos como base as seguintes referências: “Improvisação para o teatro” (1994), mais especificamente a tradução de Ingrid Dormien Koudela¹⁵ e Eduardo José de Almeida Amos, que nos permitiu um maior conhecimento sobre o sistema de ensino proposto pela autora; e “Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin” (2001), também traduzido por Koudela, para buscar jogos que condissessem com esse primeiro momento de preparação.

Em sua introdução do primeiro livro citado, Koudela faz a seguinte consideração sobre Spolin e seu sistema de jogos:

Ao mesmo tempo que a autora estabelece um sistema que pretende regularizar e abranger a atividade teatral, ele existe para ser superado e negado enquanto conjunto

¹³ Viola Spolin (1906-1994) foi a responsável por sistematizar uma metodologia que trabalha a partir de jogos teatrais, que buscam, através da ideia de jogo, proporcionar uma experiência teatral completa.

¹⁴ Grupo composto por Daniel Nascimento, Anderson Bizzocchi e Elidio Sanna, surgiu em 2004 e atua até o presente. Link para acesso ao canal do YouTube: <https://www.youtube.com/c/espetaculoimprovavel>

¹⁵ Possui graduação em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (1971). Mestrado (1980) e doutorado (1988) em Artes Cênicas pela USP. Livre docente pela USP, é professora associada aposentada. Com bolsa de produtividade de pesquisa em nível A1, é docente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, orientadora em nível de mestrado e doutorado.

de regras. O valor mais enfatizado no livro é a experiência viva do teatro, onde o encontro com a plateia deve ser redescoberto a cada momento. Concebido desta forma, o teatro deixa de ser uma técnica ou o domínio de especialistas. O fazer artístico é concebido como uma relação de trabalho. A partir daí pode haver a substituição do tão mitificado conceito de ‘talento’ pela consciência do processo de criação. Nesta medida o sistema se destina a todas as pessoas: profissionais, amadores ou crianças (KOUDELA, 1992, p.24)

Tal referência aponta diretamente para as perspectivas que tínhamos ao trabalhar os jogos com tais turmas. Queríamos que elas pudessem ter essa experiência viva do teatro, que entendessem que a criatividade é fruto do trabalho, e não de um suposto talento, e, acima de tudo, que é uma arte que pode ser praticada por qualquer um.

Tendo em mente agora qual a perspectiva que queríamos transmitir durante o processo, a próxima etapa foi a seleção de quais jogos iríamos passar; para tanto, voltamo-nos para os jogos do fichário. Durante esse período, especificamente dois jogos ganharam destaque nas aulas, tanto por seus focos condizentes com a proposta, quanto pela grande empolgação das turmas na realização deles: Ruas e Vieias (A44) e Blablação: vender (A86)¹⁶:

Ruas e Vieias [...] PREPARAÇÃO Coordenador: Caso o espaço da sala de aula ou níveis de barulho sejam restritos, esse jogo deveria ser feito no pátio ou na quadra. [...] Grupo todo. [...] DESCRIÇÃO Quatorze ou mais jogadores. Eleja um polícia e um ladrão. Todos os outros jogadores formam fileiras ficando em pé em linhas iguais com os braços estendidos para os lados na altura dos ombros. A um sinal do coordenador, todos se viram para a direita a um quarto de circunferência, bloqueando a passagem do polícia ou do ladrão. Quando o ladrão for pego, permita que os jogadores escolham seu posicionamento. Quando o sinal dado é *Ruas!* todos os jogadores ficam de frente para o instrutor e quando é dado o sinal *Vieias!*, todos ficam de frente ao quarto de circunferência. O ladrão e polícia não podem pegar ou atravessar o bloqueio formado pelos braços ou cortar uma rua ou ruela. Peça para os jogadores formarem a posição de Ruas (veja o diagrama) e praticar a mudança entre Ruas e Vieias algumas vezes antes de iniciar a perseguição do polícia e ladrão. [...] NOTAS 1. O sucesso do jogo depende do alerta do instrutor ao enunciar as mudanças no momento em que o polícia está na iminência de pegar o ladrão ou o ladrão esteja por demais seguro 'em relação ao polícia. O instrutor envolve-se com a caça e com o destino do ladrão, o que cria um estado de crise. Atuar em crises (salvar ou não salvar) é estimulante para a pessoa como um todo e aumenta o estado de alerta e as capacidades de aprendizagem. 2. Esse jogo tradicional é especialmente útil para treinar os alunos como instrutores. De início, escolha alunos-instrutores que têm uma atitude de alerta natural para o ambiente, pois o jogo deve ser mantido em movimento para evitar queda de energia ou fadiga. Corri o tempo, todos os jogadores devem assumir o papel de instrutores para aprender a lidar com a crise momentânea que o jogo apresenta para o instrutor. 3. Veja a próxima ficha que traz variantes para jogar esse jogo. [...] ÁREAS DE EXPERIÊNCIA Jogo Tradicional Aquecimento Ativo (SPOLIN, 2001, A44, grifo da autora).

O jogo Ruas e Vieias, como dito no próprio fichário, traz como área de experiência um aquecimento ativo de quem pratica, ou seja, nosso foco foi justamente propor um aquecimento

¹⁶ A letra representa a categoria na qual o jogo se encontra no fichário e o número indica a ordem do mesmo dentro da categoria.

divertido que instigasse a atenção corporal dos (as) alunos (as), o que, inclusive, acabou se tornando um dos favoritos das turmas.

Blablação: vender [...] PREPARAÇÃO [...] Introdutório: Blablação: Introdução (A85) Jogadores na plateia. [...] FOCO Comunicar para uma plateia. [...] DESCRIÇÃO Jogador individual, falando em Blablação, vende ou demonstra alguma coisa para a plateia. Dê um ou dois minutos para cada jogador. [...] INSTRUÇÃO Venda diretamente para nós! Olhe para nós! Venda para nós! Compartilhe a sua Blablação! Agora anuncie! Anuncie para nós! [...] AVALIAÇÃO O que estava sendo vendido ou demonstrado? Houve variedade na Blablação? Os jogadores nos viram na plateia ou olhavam fixamente para nós? Houve uma diferença entre vender e anunciar? [...] NOTAS 1. Insista no contato direto. Se os jogadores fitam fixamente a plateia ou olham por sobre as cabeças, peça para anunciarem a sua mercadoria até que a plateia seja realmente vista. Anunciar, tal como é feito nas feiras livres, requer contato direto com os outros. 2. Tanto a plateia como o jogador percebem a diferença quando o olhar fixo se transforma em ver. Quando isso acontece, aparece no trabalho uma profundidade maior, uma certa quietude. 3. Permita que um jogador cronometre o tempo e informe quando o tempo de jogo está na metade e quando o jogo está no final. [...] ÁREAS DE EXPERIÊNCIA Teatro: O Quê (Atividade) Mostrar, Não Contar Objeto no Espaço: Tornando Visível o Invisível Série de Blablação Comunicação: Sem Palavras Comunicação Não-Verbal (SPOLIN, 2001, A86, grifo da autora).

Já em “Blablação: vender”, buscamos desenvolver principalmente o foco de Comunicar com a Plateia e as áreas de experiência como o Mostrar, não Contar e Comunicação: Não-verbal, tanto que, a partir da ideia de Blablação, desenvolvemos outras dinâmicas de cena, para que os (as) alunos (as) se familiarizassem com as especificidades de uma cena teatral improvisada e com a necessidade de sempre se comunicar com a plateia.

Passada essa etapa, começamos a estruturar a apresentação em si, mas ainda assim, mantínhamos o “Ruas e vielas” como aquecimento para os ensaios em alguns encontros. Nessa parte, surgiu a seguinte estrutura de apresentação: dois alunos (as) de cada turma seriam os (as) apresentadores (as), o restante foi dividido em grupos, e cada grupo iria executar um jogo de improviso específico, porém eles (elas) ficariam na plateia para, então, serem chamados “aleatoriamente” para o jogo. Também foram acrescentadas músicas de propagandas antigas como forma de abertura do espetáculo e de transição entre as cenas. As figuras abaixo foram retiradas durante os ensaios, na Figura 8 temos o 5º ano e, na Figura 9, temos o 4º ano.



Figura 8



Figura 9

Fonte: Acervo Pessoal

Quanto às apresentações em si, todas as turmas em aula, no respectivo dia, foram chamadas para assistir, o que compôs em ambas as apresentações uma plateia diversa, contendo tanto os (as) demais alunos (as) dos anos iniciais do ensino fundamental, quanto a turma do segundo período da educação infantil. A apresentação do 4º ano ocorreu no pátio apresentado acima, já a do 5º ano teve de ser realizada na área interna da escola devido ao tempo chuvoso daquele dia.

Como se pode reparar, o “Show de Improviso” foi uma vivência bastante extensa e embasada em uma metodologia e uma estética teatral específica. Novamente vê-se que a presença e a valorização do ensino de Teatro pela escola facilitou bastante a realização das atividades. Porém, o que merece destaque aqui, é o quanto essa possibilidade de desenvolver tal trabalho contribuiu para os (as) discentes, mudando perspectivas sobre o fazer artístico e proporcionando uma vivência sensível e significativa. Para tanto, se a metodologia se deu em torno dos jogos teatrais de Spolin, se faz pertinente uma análise a partir de seus pressupostos teóricos.

Neste caminho, Viola Spolin afirma que:

Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações [...] Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e, organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado. (SPOLIN, 1992, p.3).

No que tange à experiência, os jogos aplicados se mostraram importantes para que os (as) alunos (as) entendessem gradualmente alguns aspectos da cena, tais como, relação palco x plateia e a necessidade de clareza dos (as) apresentadores (as) na hora de explicar e coordenar

os jogos. Sendo que tal entendimento ocorreu devido ao evidente envolvimento deles (as) durante os jogos já mencionados, principalmente no jogo “Ruas e Velas”, no qual trabalhamos brincando os aspectos físicos, intelectuais e intuitivos dos (as) alunos (as).

A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade a ela. Nessa realidade as moedas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa. (SPOLIN, 1992, p.4)

Partindo dessa segunda citação referente à questão da espontaneidade, viu-se que tal aspecto se manifestou em grande parte no jogo “Blablação: vender”, mas também nos ensaios. Considerando que o trabalho era sempre em cima da questão do improviso, os (as) alunos se viam na necessidade de sempre buscar novas formas de expressão partindo dos impulsos direcionais para as cenas. Como dito acima, a espontaneidade é um momento de descoberta, experiência e expressão criativa, e tais aspectos surgiam constantemente nos ensaios, principalmente pelo fato de eles (as) constantemente colocarem em cenas temáticas de seu cotidiano, como uso de tecnologias, aulas, e, às vezes, até questões como criminalidade.

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o gol ou para acertar uma moeda num copo. Deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer. (SPOLIN, 1992, p.5)

Seguindo essa terceira citação, que explicita algumas especificidades do jogo, é possível apontar o quanto questões sobre a necessidade de acordos e de um objetivo comum foram importantes no processo de criação e na apresentação. No processo de criação, tais aspectos eram constantemente reforçados nas instruções, mesmo no caso de “Ruas e Velas”, no qual existe um grau de competitividade, percebemos que constantemente eles (as) mesmos (as) faziam a manutenção das regras em prol do jogo, e não de um (a) ganhador (a), pois aqueles (as) que interpretavam as ruas e velas constantemente apontavam casos nos quais a pessoa que estava fugindo ou pegando ultrapassava as barreiras.

Com tudo isso, nota-se que os “Shows de Improviso” foram processos bastante relevantes em diversos aspectos da formação dos (as) alunos (as) dos 4º e 5º anos. Essa experiência, assim como as demais aqui apresentadas, contou com a presença e valorização da disciplina específica de Teatro pela escola, e não só me permitiu amadurecer enquanto docente em formação, mas, também, me permitiu oferecer uma experiência teatral significativa para o desenvolvimento socioafetivo daqueles (as) alunos (as), tudo isso a partir dos conhecidos e consagrados Jogos Teatrais de Viola Spolin e sua fundamentação teórica.

Frente a todos esses aspectos, e não deixando de lado a perspectiva de Pereira acerca do discurso dúbio da BNCC, trago novamente Tomaz Tadeu da Silva e a ideia do currículo enquanto relação de poder, como ponto de partida para entendermos quais os possíveis retrocessos a perda de uma defesa do ensino das linguagens em suas especificidades podem trazer para a formação discente. Em sua introdução, Tomaz afirma:

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (SILVA, 2005, p.16).

Nesta citação, a frase “Selecionar é uma operação de poder” se mostra como emblemática, pois retrata exatamente que a mudança da segunda versão da BNCC para a terceira foi uma escolha, ou seja, uma operação do poder daqueles que, em 2016, assumiram o governo através do Golpe de 2016. Ao esvaziar o discurso das artes, a BNCC evidencia o lugar de desvalorização que nossa área ocupa no documento. Além disso, é válido sempre ressaltar o fato de termos perdido nosso espaço enquanto matéria isolada e termos sido incorporados dentro da área de Linguagens; novamente, uma operação de poder.

Com seu caráter normativo, a BNCC exerce sua influência tanto na rede pública de ensino quanto na rede privada. Portanto, a CEOP, enquanto instituição privada, e suas aulas de teatro para os anos iniciais do ensino fundamental, também terão de se reestruturar em cima desse discurso, um discurso no qual, como dito por Pereira, o que se apresenta é um ideal polivalente com uma roupagem de interdisciplinaridade. Como relatei acima, nos foi possível, durante o estágio, um trabalho contínuo acerca da metodologia de Viola Spolin, trabalho esse que foi bem recebido pelos (as) alunos (as), como foi o caso do primeiro momento de preparação a partir do jogo “Ruas e Vieras”, jogo esse que acabou sendo um dos mais bem quistos pela turma, o que, conseqüentemente, nos levou a trabalhá-lo continuamente enquanto um meio efetivo e divertido de aquecimento corporal. Frente a um possível regresso a polivalência, é possível imaginar que práticas contínuas como essa, acerca de um exercício de uma linguagem específica, podem não mais ter o mesmo espaço dentro de futuros planejamentos de aulas.

Corroborando com isso, cabe aqui retomar a análise sobre a prática do jogo “Blablação: vender” e o processo de ensaios. Como dito anteriormente, tais processos possibilitaram o reconhecimento por parte dos (as) alunos (as) de aspectos da relação palco x plateia, do fazer cênico, uma exploração da criatividade, e uma necessidade de resolução de conflitos. Tudo isso

foi possível, em grande parte, pela disponibilidade de tempo que nosso trabalho sobre a linguagem específica do Teatro tinha dentro do currículo. Se pensarmos que a polivalência implica numa diminuição desses espaços, associado também à redução do espaço das Artes de forma geral na versão vigente da BNCC, fica o questionamento se as aulas de teatro da CEOP ainda terão o mesmo espaço no currículo para serem desenvolvidas e, conseqüentemente, continuarem trazendo as contribuições que o fazer artístico específico do teatro já trouxeram e podem trazer para o processo formativo desses (as) e de demais alunos (as).

Agora, em 2021, devido ao atual cenário pandêmico, ainda não pude saber se tais questionamentos vieram a se concretizar na CEOP após esses dois anos que se passaram. Porém, visando buscar perspectivas mais atuais sobre a questão da polivalência e como tal problemática vem se materializando nas escolas, trago aqui a perspectiva de Marlete dos Anjos Silva Schaffrath¹⁷ exposta em sua fala durante o segundo fórum “BNCC e BNC – Formação - O que isso quer dizer pro ensino das artes cênicas?”¹⁸:

[...] A gente vai e volta, como se tivéssemos um ‘dadinho’ aqui e agora caiu ‘volta duas casas’. Hoje, nós estamos em 2021 e é como se jogássemos nosso dado e ele dissesse ‘volta oito casas’, e nós voltamos para o período da década de 80, é isso que a gente está vivendo em muitos estados brasileiros. Digo isso porque sou de Santa Catarina, sou de Florianópolis, mas moro no Paraná há muito tempo, e o Paraná inclusive já retomou com projetos de instituições públicas, o ensino de ‘educação artística’. Isso também é preocupante porque é indicativo que aquelas forças, que foram enfraquecidas no final da década de 80 e início de 90, estão se engembrando. (SCHAFFRATH, 2021)

Na fala acima, Schaffrath (2021) traz sua perspectiva da história da arte-educação a partir da década de 80 até os dias atuais a partir da metáfora de um tabuleiro, enfatizando que é possível visualizarmos momentos de avanço e retrocesso dessa trajetória. Neste depoimento, a palestrante traz uma fala que sintetiza grande parte da problemática aqui tratada, mas trago-a aqui principalmente por apontar a materialização desse retorno à ideia de uma educação artística alicerçada na ideia de polivalência na região onde ela atua.

Importante ressaltar que esse apontamento de Schaffrath (2021) também esteve presente em outros depoimentos de outros (as) participantes durante o período de debate do fórum. Frente a esse cenário, é possível vislumbrar que os receios apontados por Pereira em seu texto

¹⁷ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná com estágio sanduíche no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

¹⁸ No dia 01 de outubro de 2021 participei do segundo Fórum: BNCC e BNC - Formação "O que isso quer dizer pro ensino das artes cênicas?" realizado pelo GT Pedagogia das Artes Cênicas da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, fórum este que contou com a palestra de Marlete dos Anjos Silva Schaffrath e a mediação de Carolina Romano de Andrade.

de 2017, e reforçados neste trabalho, vêm se tornando realidade em algumas regiões do país, conseqüentemente, nós enquanto arte-educadores (as), temos a necessidade de reforçar ainda mais nossa luta. Uma luta não só pela valorização do ensino e formação específico nas diferentes linguagens artísticas, mas, também, em defesa do próprio valor que uma presença valorizada da Arte no currículo tem para todas as etapas do ensino. Com isso, ao apontar os aspectos positivos de meu estágio, tomo como objetivo não só apontar possíveis retrocessos reforçados pelo discurso da BNCC, mas, também, trazer uma reafirmação de minha luta em defesa das Artes e do Teatro nas escolas, entendendo as diversas potencialidades que nossa área do conhecimento, tanto em um aspecto geral, quanto nas especificidades de cada linguagem, carrega.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é, sem dúvidas, um assunto complexo, pois, como pode-se perceber, a história da formulação desse documento foi a todo momento atravessada por diferentes interesses políticos e perspectivas de ensino. Porém, é nítido que as alterações governamentais trazidas pelo Golpe de 2016 trouxeram mudanças bruscas no discurso do documento. Se até sua segunda versão o que se tinha na BNCC era um valoroso documento, feito a partir de muitas mãos e de um diálogo amplo com a sociedade civil e profissionais da educação, na terceira versão, que acabou por se tornar a versão definitiva, o que temos é uma evidente influência dos interesses mercadológicos de instituições privadas sobre os preceitos da BNCC, como podemos reparar, por exemplo, através do protagonismo que o Movimento pela Base teve nos debates sobre o documento, movimento esse nitidamente composto, em grande parte, por pessoas pertencentes à instituições privadas muito mais interessadas em uma educação voltada apenas para atender ao mercado de trabalho.

Conseqüentemente, tal influência trouxe impactos não só para o discurso geral do documento, mas também para cada área do conhecimento. No caso da Arte, além de uma nítida desvalorização da mesma enquanto área de conhecimento ao inseri-la dentro da área de Linguagens, outra mudança que merece um olhar atento foi a exclusão de todo um discurso em defesa da presença valorizada das áreas específicas do conhecimento artístico na rede de ensino do país, ou seja, que os currículos e as escolas caminhassem em prol de oferecer Artes Visuais, Dança, Música e Teatro enquanto matérias específicas, sendo estas ministradas por professores (as) devidamente formados (as) em cada área.

Em sua versão definitiva, ao escolherem abandonar esse discurso, os (as) novos (as) protagonistas da formulação da BNCC trazem, no lugar, a ideia de uma unidade temática denominada “artes integradas” que, à primeira vista, aparenta ser uma possibilidade de se trabalhar a Arte a partir de uma perspectiva interdisciplinar, mas que, na verdade, carrega em si um discurso alinhado com um conceito oriundo da antiga educação artística do período militar: a polivalência, que consiste no entendimento de um (uma) profissional capaz de dar conta de ensinar todas as linguagens artísticas, isso sem um processo de formação extenso em todas as linguagens. Dialogando com tal problemática, a análise de minha experiência enquanto estagiário no Centro Educacional Ouro Preto (CEOP) em aulas específicas de Teatro se apresenta, neste trabalho, tanto como uma forma de apontar algumas potencialidades do ensino específico de uma linguagem artística, quanto um meio de se pensar o que esse possível regresso à polivalência e à educação artística representa enquanto perdas para as Artes e, especificamente, para o Teatro.

O trabalho de construção de personagens e criação de cenas simultâneas realizado com o 3º ano aponta a importância dos recursos espaciais e materiais para um melhor desenvolvimento das práticas teatrais que propusemos, enquanto as atividades centradas nas relações interpessoais do 2º ano apresentam o lugar de igualdade para com as demais matérias que o Teatro tinha diante do corpo docente e administrativo. Em suma, tais experiências apontam o quanto a experiência de estágio na CEOP se mostrou de grande relevância para meu processo de formação docente, por me permitir trabalhar com várias potencialidades do fazer teatral, que é justamente o que se espera dentro de uma formação em licenciatura em Artes Cênicas. Porém, sabendo do caráter normativo da BNCC e de sua necessidade de implantação em toda as redes de ensino do país, seja pública ou privada, o retrocesso à polivalência discretamente indicado pelo documento pode vir a diminuir o espaço que o Teatro ocupa até então neste ambiente, o que, conseqüentemente, afeta a formação de qualquer licenciando (a) que futuramente faça seu estágio na CEOP.

Já o “Show de Improviso”, realizado pelos 4º e 5º anos, se mostrou um ótimo exemplo de como os fatores acima não só facilitaram minha prática docente em Teatro, mas, também, auxiliaram para que tal prática pudesse refletir de maneira positiva no desenvolvimento socioafetivo dos (as) alunos (as). Ao dialogar com a proposta de trabalho do professor Guina em cima de jogos de improviso, prontamente eu e minha colega de estágio procuramos embasamento nos preceitos e jogos de Viola Spolin e, através dessa metodologia já amplamente explorada e potente dentro de espaços escolares, os (as) alunos (as) puderam não só explorar

algumas especificidades do fazer teatral, mas, também, encontrar um espaço para o desenvolvimento de sua espontaneidade e seu raciocínio na resolução de conflitos. Em contrapartida, quando a BNCC traz uma evidente desvalorização do espaço da Arte no currículo, e seu possível regresso aos moldes do período militar, o espaço para práticas assim novamente é colocado em cheque e, infelizmente, a partir da participação em eventos atuais, como foi o caso do fórum “BNCC e BNC - Formação - O que isso quer dizer para o ensino das artes cênicas?”, já é possível vislumbrar no ano de 2021 a consolidação desses receios em outras regiões do país.

O cenário da Arte-educação sempre foi um cenário de constante luta, seguindo o pensamento de Schaffrath, é como um tabuleiro no qual ora avançamos algumas casas, ora regredimos muitas. Diante de tudo isso, se faz imprescindível um constante olhar sobre as políticas públicas que regem e regulamentam nosso fazer pedagógico, visto que elas impactam diretamente nossos processos formativos e pedagógicos. A Base Nacional Comum Curricular, finalizada no ano de 2018, trouxe consigo mudanças bruscas na realidade escolar, diversas perdas são notáveis a partir do Golpe de 2016, e alguns retrocessos anunciados na época da formulação da terceira versão já se encontram concretizados após três anos de implantação da BNCC. Para a Arte, que sempre lutou não só pelo seu espaço e valorização no currículo, mas pelo reconhecimento das diferentes linguagens que nela se apresentam, o que se vê é uma necessidade de reforçarmos ainda mais essa luta, não só nos organizando, vigiando e questionando as políticas públicas que chegam até nós, mas, também, trazendo os holofotes para as nossas práticas, os nossos êxitos, nossa potência expressiva e nossa capacidade de incomodar as estruturas de poder.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016.

_____. Parecer CNE/CP9/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001. BRASIL.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. São Paulo: Saraiva, 9394/1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

GT Pedagogia das Artes Cênicas. **Fórum: BNCC e BNC - 2º encontro: BNC-Formação - 01out21.** Youtube, 22 out. 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=2clpPf8dOr4>. Acesso em 17 nov. 2021

Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 25.

Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Histórico. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em 29 jul. 2021.

NEIRA, M. G. de, et al. **A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes.** EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016. 31. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6807/3374>. Acesso em 29 jun. 2021.

PEREIRA, F. L. **As linguagens do componente curricular arte: uma reflexão sobre a lei 13.278 e a BNCC.** Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/35936>. Acesso em: 13/09/2021 21:58

ROSA, L. O. da. **Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil.** 2019. 162p. Tese (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIVALE, Itajaí, 2019.

SILVA, M. R da. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso.** Educação em Revista. Belo Horizonte. v.34. e214130. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em 29 jun. 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 2 ed, 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** 3. ed. São Paulo: Perspectivas 1992. xxviii, 349 p.

_____; KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin.** São Paulo: Perspectiva, 2001. 92p