

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE ARTES - CEART
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES**

CAROLINE DA SILVA FARENZENA

**A ARTE E O TEATRO NO NOVO ENSINO MÉDIO:
POSSIBILIDADES, DESAFIOS E FORMAS DE RESISTÊNCIA**

**FLORIANÓPOLIS
2023**

CAROLINE DA SILVA FARENZENA

**A ARTE E O TEATRO NO NOVO ENSINO MÉDIO:
POSSIBILIDADES, DESAFIOS E FORMAS DE RESISTÊNCIA**

Dissertação elaborada para o curso de Pós-graduação do Programa de Mestrado Profissional PROF-ARTES, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Artes.
Área: Artes Cênicas.

FLORIANÓPOLIS

2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Central/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Farenzena, Caroline da Silva

**A arte e o teatro no novo ensino médio : possibilidades, desafios
e formas de resistência / Caroline da Silva Farenzena. -- 2023.
145 p.**

**Orientador: Diego de Medeiros da Silva
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de
Pós-Graduação Profissional em Artes, Florianópolis, 2023.**

**1. Arte-educação. 2. Linguagens. 3. Novo Ensino Médio. 4.
Teatro. 5. BNCC. I. Silva, Diego de Medeiros da . II. Universidade
do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda,
Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes. III. Título.**

CAROLINE DA SILVA FARENZENA

**A ARTE E O TEATRO NO NOVO ENSINO MÉDIO:
POSSIBILIDADES, DESAFIOS E FORMAS DE RESISTÊNCIA**

Dissertação elaborada para o curso de Pós-graduação do Programa de Mestrado Profissional PROF-ARTES, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Artes.

Área: Artes Cênicas.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Diego de Medeiros Pereira (Orientador)

UDESC

Profa. Dra. Heloise Baurich Vidor

UDESC

Prof. Dr. Wellington Menegaz de Paula

UFU

Florianópolis, 29 de março de 2023

RESUMO

A presente pesquisa percorre uma trajetória dos encaminhamentos legislativos, registrados nos documentos que regem a Educação brasileira, no que diz respeito à aprovação e à implantação do Novo Ensino Médio, por meio da Base Nacional Comum Curricular. Busca-se encontrar as possibilidades de ação e o enfrentamento dos desafios no componente curricular da Arte e na área de formação da pesquisadora, o Teatro, tanto na Formação Geral Básica como nos Componentes Curriculares Eletivos da parte flexível do Currículo. A pesquisa é uma tentativa de encontrar formas de resistência ao desmantelamento do componente curricular Arte/Teatro e, nessa tarefa, verificar como esse componente está associado às Competências Gerais da Base e aos Componentes Curriculares Eletivos do Currículo Base do Território Catarinense. Os apontamentos se concluem em um estudo comparativo dos Planejamentos Anuais do componente curricular Arte elaborados pela autora. Foram evidenciadas as diferenças e semelhanças entre dois planejamentos - antigo e novo Ensino Médio - e a exemplificação de práticas, antes e agora, no período da implantação da Reforma.

Palavras-chave: Arte-educação – Linguagens – Novo Ensino Médio – Teatro - BNCC

RESUMEN

La presente investigación recorre una trayectoria de referencias legislativas, registradas en los documentos que rigen la educación brasileña, con respecto a la aprobación e implementación de la Nueva Escuela Secundaria, a través de la Base Curricular Nacional Común. El objetivo es encontrar posibilidades de acción y enfrentar los desafíos en el componente curricular de Arte y en el área de formación del investigador, Teatro, tanto en la Formación General Básica como en los Componentes Curriculares Electivos de la parte flexible del Currículo. La investigación es un intento de encontrar formas de resistencia al desmantelamiento del componente curricular Arte/Teatro y, en esa tarea, verificar cómo este componente se asocia con los Componentes Base General de Competencias y Electivos del Currículo Base del Territorio de Santa Catarina. Las notas se concluyen en un estudio comparativo de los Planes Anuales del componente curricular Arte elaborado por el autor. Se destacaron las diferencias y similitudes entre dos planes -el antiguo y el nuevo Liceo- y ejemplos de prácticas, antes y ahora, en el período de implementación de la Reforma.

Palabras clave: Educación Artística – Lenguaje – Nueva Escuela Secundaria – Teatro - BNCC

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	CBTC/EM Caderno 2 Formação Geral Básica 2021	68
Figura 2 –	Capa do livro <i>Por toda parte</i>	111
Figura 3 –	“A arte sempre foi arte?”, tema 4 do capítulo 1 do livro <i>Por toda parte</i>	112
Figura 4 –	Box Conexões “Arte e Filosofia – estética e política”, do livro <i>Por toda parte</i>	113
Figuras 5 a 7 –	Registros das atividades conduzidas em aula	123-124
Figura 8 –	Livro <i>Viagens</i> , unidade 3, “Para onde a Arte leva você?”	126
Figura 9 –	Livro <i>Viagens</i> , seção sobre práticas artísticas <i>site specific</i>	127
Figura 10 –	Registro audiovisual “Aqui é permitido sonhar...”	128
Figura 11 –	Escola em movimento – Intervenção urbana	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

NEM - Novo Ensino Médio

CBTC/EM - Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio

BNCC/EM - Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

PCSC/EM - Proposta Curricular de Santa Catarina do Ensino Médio.

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

CCE – Componente Curricular Eletivo

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

SED-SC – Secretaria da Educação de Santa Catarina

APP – Associação de Pais e Professores

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	BNCC ENSINO MÉDIO: PROPOSTA GERAL E ESPECIFICIDADES CATARINENSES	13
2.1	BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	13
2.2	A ESTRUTURA DA PROPOSTA DO NOVO ENSINO MÉDIO: O QUE PODE ESTAR POR TRÁS DELA?	21
2.3	A BNCC E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE: A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	36
3	A ARTE/TEATRO NA BNCC E NO NOVO ENSINO MÉDIO CATARINENSE	46
3.1	A ARTE/TEATRO NO NOVO ENSINO MÉDIO: COMO SE ASSOCIAM ÀS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC?	48
3.2	QUAL A IMPORTÂNCIA E O ESPAÇO OCUPADO PELA ARTE E PELO TEATRO NO CBTC/EM?	68
3.3	ONDE PODEMOS ENCONTRAR A ARTE/TEATRO NOS COMPONENTES CURRICULARES ELETIVOS DA ÁREA DE LINGUAGENS NO CBTC/EM?	80
4	OBSERVAÇÕES SOBRE OS PLANEJAMENTOS E PRÁTICAS NA ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	100
4.1	ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O PLANEJAMENTO ANUAL DE CURSO ANTES E DEPOIS DA IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: APONTAMENTOS PARA A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	100
4.2	EXEMPLIFICAÇÃO DE ALGUMAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS/TEATRAIS RELACIONADAS À PROPOSTAS DO NOVO ENSINO MÉDIO CATARINENSE	107
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS	135

1 INTRODUÇÃO

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo.
Paulo Freire

Desde que iniciei minha carreira como professora de Arte e Teatro atuante na educação pública e no Ensino Médio, minha curiosidade em relação ao que eu deveria lecionar era pulsante. Essa curiosidade, além de me custar muitas noites de sono, me provocava no sentido de pensar sobre a funcionalidade e a finalidade da escola. E ainda provoca: qual seria a formação mais adequada para os estudantes do Ensino Médio? Ao que tudo indica, muitos professores também devem se perguntar sobre isso.

Por esse motivo, nasceu o meu desejo em desvendar as políticas relacionadas ao ensino em todas as etapas, em especial no Ensino Médio, no Estado de Santa Catarina, com o objetivo de seguir os parâmetros da rede e, ao mesmo tempo, realizar um trabalho satisfatório dentro da disciplina de Arte. Para tanto, todos planejamentos criados até 2021 foram embasados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Proposta Curricular de Santa Catarina do Ensino Médio.

Em 2014, tornei-me funcionária/professora de Arte na Secretaria de Estado da Educação, mais especificamente na Escola de Ensino Médio Antônio Knabben, na cidade de Gravatal, Santa Catarina, onde fui professora titular da disciplina de Teatro, no Ensino Médio Inovador, e Arte, no Ensino Médio Regular. Nesse momento, começou a minha experiência como educadora nas áreas de Teatro e Arte (generalista) no Ensino Médio, já que, até então, só havia trabalhado com classes do ensino fundamental. O meu objetivo principal, naquele momento, foi aprender, como profissional, os primeiros caminhos da proposta da Secretaria do Estado de Santa Catarina, experimentando a bagagem da Graduação para construção de meu planejamento para as disciplinas de Teatro e de Arte (generalista), alinhado aos conteúdos e aos indicativos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte - Ensino Médio.

Gradualmente, senti necessidade de aprender um pouco mais sobre o universo das Artes Visuais e essa linguagem passou a fazer parte dos meus itinerários pedagógicos, quando iniciei em março de 2014 o curso de Especialização em História da Arte na Unisul e pude conhecer de maneira mais aprofundada a História das Artes Visuais, que era, evidentemente, o foco do curso. O meu interesse pelas Artes Visuais permanece presente nas minhas aulas de Arte e o Teatro passou a ocupar o “status” de dinâmica, brincadeira, experimentação, maneiras divertidas de criar textos, exercício para aguçar a concentração, formas de relaxamento entre uma aula e outra.

Voltando a pesquisar dentro da área do Teatro no Mestrado Profissional em Artes, em 2021, estou tendo a oportunidade de revisitar essa linguagem e qual papel pode desempenhar em favor da educação.

Nesse mesmo ano, participei de uma formação continuada promovida por meio do “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio” (PNEM), parceria entre Governo estadual, federal e algumas universidades, no nosso caso, administrado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Instaurado em 2013, foi criado para tentar elevar a qualidade do Ensino Médio público brasileiro. Por meio do redesenho dos currículos, coordenou ações, como as formações dos professores na plataforma Sismédio, em 2014 e 2015, um sistema informatizado de cadastro desenvolvido para atender ao público das formações do Pacto. As formações tinham o intuito de refletir sobre o desenvolvimento de estratégias pedagógicas dentro do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI - modalidade com foco na educação humana integral. (BRASIL, 2013, *on-line*).

Nessa etapa da minha experiência profissional, o meu questionamento se apresentava pulsante: o que devo ensinar? Como ensinar? Quais metodologias devo utilizar? Nesse sentido, o PNEM me proporcionou um momento de “amadurecimento” profissional como educadora por meio do contato com as leituras do curso e despertou minha curiosidade sobre o que eu deveria, de fato, ensinar aos estudantes do Ensino Médio.

O tempo passou e, revendo os documentos do curso e outros documentos institucionais e tendo em vista as mudanças que estamos passando na educação brasileira, senti a necessidade de refletir sobre a BNCC, a implantação do Novo Ensino Médio e a construção do Currículo Base do Estado de Santa Catarina, sentindo-me ainda mais instigada pelo desafio de elaborar uma proposta para a subárea Arte/Teatro e a oportunidade dessa construção de pensamento se deu através do meu ingresso no Curso de Mestrado Profissional em Artes, território de muitas descobertas.

Para esclarecer ou provocar (ainda mais) dúvidas, na presente pesquisa, busquei um contato mais aprofundado com as políticas que ditam os pressupostos, no país e em Santa Catarina das instituições escolares públicas no que concerne à Reforma do Ensino Médio, que foi aprovada de forma nebulosa e cheia de armadilhas. O objeto de estudo da presente pesquisa é a Arte/Teatro frente às possibilidades e aos desafios da implementação do Novo Ensino Médio. Esse estudo soma-se a muitas reflexões que busquei para entender como se pretende o funcionamento do Novo Ensino Médio brasileiro. Pretendo me aprofundar nos conceitos das novas leis para entender qual o espaço ocupado pelo teatro e suas possibilidades de exploração nos processos de ensino-aprendizagem na escola.

Quais as implicações da Reforma do Ensino Médio no cenário atual da educação brasileira? Começo pesquisando a história de como o Ensino Médio brasileiro se consolidou desde o início do século XX para me lançar sobre a Base Nacional Comum Curricular, um documento cujo discurso, extenso e normativo, serviu de base para construção do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Seguindo este caminho, procurei nas estruturas da proposta, o que poderia estar por detrás dela, sabendo que toda política pública deve ser encarada com desconfiança. Sabe-se que as políticas dessa etapa do Ensino são alvo de longas disputas históricas, para tanto é preciso entender a sua historicidade.

Em seguida, precisei entender a estrutura da Base Nacional Comum Curricular e como se deu a construção do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, analisando o trecho do documento que discorre sobre a Área de Linguagens e suas Tecnologias na Formação Geral Básica. Onde está o Teatro no Novo Ensino Médio? Ele ganhou ou perdeu espaço? As premissas são boas ou ruins para a área da Arte/Teatro? Busco mostrar o que eu e alguns autores pensamos, que com a aprovação da BNCC a disciplina de Arte, rebaixada a Componente Curricular, pode perder importância e prestígio, caindo, novamente, nas tendências da polivalência, como ferramenta para educar. Quero refletir sobre esse fato que considero um retrocesso.

Como anda o prestígio da Arte e do Teatro na rotina escolar? No que se transformou a Arte/Teatro nessa nova lei? Das propostas que existem para o ensino da Arte e do Teatro no Novo Ensino Médio: quais os desafios e as possibilidades de colocá-las em prática? Que teatro é esse do qual estou falando?

Meu próximo passo foi, então, fazer uma análise da importância e do espaço ocupado pela Arte e pelo Teatro nas Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Base do Território Catarinense, no que diz respeito à Formação Geral Básica e aos Componentes Curriculares Eletivos da Áreas de Linguagens e suas Tecnologias. Essa reflexão desembocou no estudo comparativo entre meus Planejamentos Anuais de Arte/Teatro antes e depois da implantação, que me guiaram na sistematização dessa pesquisa.

2 BNCC ENSINO MÉDIO: PROPOSTA GERAL E ESPECIFICIDADES CATARINENSES

Este capítulo percorre uma trajetória por alguns encaminhamentos legislativos, registrados nos documentos que regem a educação brasileira. A partir dessa premissa, a presente pesquisadora busca encontrar as possibilidades de ação e o enfrentamento dos desafios do Novo Ensino Médio, como forma de resistir à tentativa de redução da disciplina de Arte, depreciando, ainda mais, o ensino dessa que, agora, transformou-se em componente curricular da Área de Linguagens e suas Tecnologias.

Por meio do encontro com a Base Nacional Comum Curricular, tentei desvendar o que pode estar por detrás dela. Quais são os seus reais propósitos? Pensar em estratégias que possam melhorar o ensino de Arte e do Teatro na escola onde trabalho e, claro, em qualquer contexto em que eu puder colaborar, é outro aspecto que tentei entender. Com a construção do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio, na Área de Linguagens e suas Tecnologias, no que diz respeito à Formação Geral Básica, podemos dizer que, o Estado de Santa Catarina perdeu 30 anos de construção, cuidado e reparo de uma proposta curricular coerente que podia atender à suas demandas.

2.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Para entender mais sobre a história da educação brasileira, em especial, do Ensino Médio, iniciei a leitura das principais legislações das bases educacionais pelas quais o país passou desde 1931. Na leitura das DCNEM, que, em uma perspectiva histórica, constitui o Ensino Médio brasileiro através de regulamentações institucionais iniciadas nesse mesmo ano:

A Revolução de 30 foi o marco referencial para a entrada do Brasil no modelo capitalista de produção. A acumulação de capital, do período anterior, permitiu com que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial. A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Sendo assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes Decretos ficaram conhecidos como “Reforma Francisco Campos” (VILELA, 2009, *on-line*).

Essa foi a primeira reforma no âmbito educacional nacional, comandada pelo ministro da educação e saúde, Francisco Campos, no início da Era Vargas (1930-1945), e foi marcada pela articulação de um governo autoritário e seu projeto político ideológico - a implantação de uma ditadura conhecida como “Estado Novo” (MENEZES, 2021).

Na referida lei, instituiu-se o ensino secundário oficialmente reconhecido que seria oferecido pelo Colégio Pedro II e estabelecimentos oficiais devidamente credenciados. O curso complementar era exigência para o ingresso nos chamados “institutos de ensino superior”. Ele tinha durabilidade de 2 anos e compreendia um estudo intensivo, com metodologias focadas no trabalho prático individual, cuja disciplina que representava as Artes, era o Desenho (BRASIL, 1931). O objetivo era incentivar o desenvolvimento do ensino médio e superior do país.

A organização do ensino secundário e comercial, foram algumas das ações propostas por essa reforma, com o objetivo de formar pessoas para suprir os setores econômicos das grandes empresas nacionais e imprimir nelas o espírito do sistema de hábitos, atitudes e comportamentos pregada nessa “nova era” da economia brasileira.

Dentre algumas medidas da Reforma Francisco Campos, estava a criação do Conselho Nacional de Educação e organização do ensino secundário e comercial. Este último foi destinado à “formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional”, construindo no seu espírito todo um “sistema de hábitos, atitudes e comportamentos”. Dessa forma, Francisco Campos havia dividido o curso secundário em dois ciclos de cinco e dois anos, respectivamente, o primeiro fundamental, e o segundo complementar, orientado para as diferentes opções de carreira universitária. A lei de 1931 previa, ainda, a criação de um sistema nacional de inspeção do ensino secundário, a ser feito por uma rede de inspetores regionais (MENEZES, 2021, *online*)

E nesse caminho, a educação brasileira vem passando por diversas modernizações que pouco contribuíram para o rompimento da tradição de uma educação voltada para as elites e setores emergentes da classe média brasileira (DCNEM, 2011, p. 153). A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, sancionada pelo Presidente João Goulart, constituiu a organização de um sistema nacional de educação que definiu e regularizou o Ensino Médio em dois ciclos, o ginásial e o colegial, sendo este o que abrangia os cursos secundários, técnicos e de formação de professores (as Escolas Normais). Cada ciclo deveria contemplar disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. Ao Conselho Federal de Educação cabia indicar até cinco disciplinas obrigatórias, deixando os Conselhos Estaduais completarem a grade curricular com mais algumas disciplinas obrigatórias. As disciplinas optativas deveriam ser criadas dentro das instituições escolares (BRASIL, 1961).

Pelo olhar de Paulo Sérgio Marchelli (2014), em seu artigo “Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais”, a referida lei é um braço da Constituição Federal de 1931, que determinou instrumentos legislativos referentes à Educação e que, em momento algum, no corpo do documento, estabeleceu princípios curriculares, o que, aliás, nem era o seu papel fazer isso. Em resumo, a lei nada tem a ver com a construção de um

currículo ou um direcionamento para a realização das práticas educacionais que, segundo a proposta, deveriam modernizar a educação brasileira (MARCELLI, 2014).

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi uma reforma concebida em meio à Ditadura Militar e mexeu bastante com a organização das escolas. “Até então, a educação básica era dividida em primário (com quatro anos de duração) e ensino médio (composto por ginásio e colegial, com oito ou nove anos). Foi com a reforma que se criaram o 1º e o 2º grau. O 1º grau uniu o primário e o ginásio, somando oito anos. O 2º grau ficou com três anos”. Nesse período, as escolas ofereciam aulas de marcenaria, datilografia, artesanato em couro, dentre outras, o que já evidenciava o Ensino Médio como uma preparação para o trabalho.

Essa mesma lei institui a obrigatoriedade da Educação Artística como componente do currículo da educação brasileira. No art. 7º encontramos a seguinte redação: “Será obrigatoria 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, 1971, *online*).

Na Constituição Federal de 1988, o governo tornou o acesso ao Ensino Médio gratuito e obrigatório. O artigo 208º previu o oferecimento do chamado “2º grau” no período noturno e reiterou que o dever do Estado para com o grau médio seria efetivado mediante a garantia da progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade dessa etapa (BRASIL, 1988). A progressiva universalização do ensino médio gratuito só recebeu essa redação com o advento da Emenda Constitucional nº 14, na LDB de 1996.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, as etapas da educação básica são formadas pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Na LDB de 1996, de acordo com Monica Ribeiro da Silva:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 consagrou o ensino médio como educação básica. Este é um aspecto realmente positivo da Lei no sentido da definição de uma identidade para essa etapa educacional, em que pese não ter sido assegurada a necessária condição de obrigatoriedade. A Lei 9394/96 define que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social e que compete à educação básica possibilitar uma formação comum com vistas ao exercício da cidadania e ao fornecimento dos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (SILVA, 2013, *on-line*).

A proposta era de um ensino médio com duração mínima de três anos e dentre as suas finalidades podemos encontrar no Art 35º da LDB de 1996:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” (BRASIL, 1996, *on-line*).

As diretrizes para a construção do currículo contemplavam a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, destacando a educação tecnológica básica, “o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, *on-line*). A Lei sugere no Art. 36º, §I, a adoção de “metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes” (*idem*).

Outra novidade é a inclusão de duas línguas estrangeiras, uma como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e outra, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. Toda essa organização é defendida como eficiente para que o educando demonstre “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”, “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” e “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, *on-line*).

A Lei ainda defende que o ensino médio pode preparar o educando para o exercício de profissões técnicas, e mais, como pode ser visto na redação do §4:

A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996, *on-line*).

A partir da minha experiência profissional, posso dizer que o ensino médio é uma etapa da educação diferenciada, na qual o jovem busca maior autonomia e versatilidade em relação às outras etapas. Seguindo o curso das fases anteriores, o jovem busca expressar e exercitar a sua emancipação, o que ganhou lugar de destaque na LDB de 1996. A lei destacou os primeiros rumos para um planejamento mais integrado ao cotidiano do estudante que, prezando pelo seu papel na sociedade, como trabalhador, como pessoa e como intelectual, estaria se preparando, integralmente, para atuar no desafiador mundo capitalista. Tanto os estudantes quanto os profissionais se desenvolveram significativamente através desta Lei.

A Lei é relativamente positiva, principalmente porque tornou o ensino médio obrigatório. Isso significa que uma mobilização social precisou efetivamente acontecer, mesmo

que em favor do discurso do capital. As empresas também passaram a exigir de seus funcionários que cumprissem essa etapa e, em tese, assegurou uma condição melhor na formação dos jovens e adultos. Devemos, porém, pensar em como ela foi e em como será trabalhada essa relação ao mundo da produção que está em acelerado ritmo de mudança. Por essa razão, a Lei propunha uma educação que formasse sujeitos flexíveis capazes de se adaptar às mudanças do mercado.

Cabe ressaltar que nessa lei a Arte se tornou componente curricular obrigatório, como observamos na redação do Art. 26: “§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB, 1996, *on-line*). A redação desse parágrafo foi modificada mais tarde pela lei 13.415 de 2017 para: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” Ainda que obrigatório na formação geral, o texto não obriga que a disciplina seja ministrada em todos os níveis da Educação Básica e não garante a sua obrigatoriedade no ensino médio.

A Lei 9.694/1996 culminou na produção da versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio em 2000. De acordo com essa versão dos PCNs, o Brasil estava se consolidando como um Estado democrático e as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens queriam proporcionar aos estudantes uma formação que possibilitasse sua integração ao mundo contemporâneo através dos princípios da cidadania e do trabalho (PCN, 2000). Os Parâmetros para o ensino médio tinham como objetivo principal “difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (PCN, 2000, p. 4).

Segundo o documento, estes seriam os princípios gerais que viriam a orientar a reformulação curricular do Ensino Médio, dando-nos as primeiras pistas de como se configura a base curricular atual do ensino médio. O objetivo principal, dentre esses princípios, era “a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (PCN, 2000, p. 5). A proposta traz a formação geral, em oposição à formação específica, e “o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (PCN, 2000, p. 5).

Através das leituras que realizei, pude perceber que os PCNEM estão direcionados para o ensino-aprendizagem na sua relação com o cotidiano do estudante e para as experiências que poderiam transformá-lo em um jovem pesquisador e questionador. O meu primeiro passo, como profissional da educação, foi lançar um olhar para a realidade da escola e possibilitar aos jovens

o contato com reflexões acerca do que precisavam para se tornarem cidadãos críticos e questionadores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, sancionadas em 4 de maio de 2011, levam em consideração que o papel fundamental da educação, em especial do Ensino Médio, “vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania” (DCNEM, 2011, p. 145). As diretrizes Curriculares Nacionais pressupunham que

[...] é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (DCN, 2011, p. 145).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Ensino Médio ocupava um lugar de destaque nas discussões sobre a educação brasileira e que, nas condições de sua execução, sua estrutura e seus conteúdos, “estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho” (DCN, 2011, p. 145). Nesse sentido, o fracasso da educação brasileira era atribuído à ausência de parâmetros curriculares que orientassem o trabalho dos profissionais da educação e não à falta de investimento em sua estrutura física e à negligência por parte do poder público.

Para Steimbach (2019), as necessidades políticas dessa etapa da educação se traduzem na ampliação da oferta de vagas e investimento em infraestrutura para que a ampliação seja executada com um mínimo de qualidade. O acesso elitizado, caracterizado pela trajetória desigual da educação brasileira, é, para aqueles que interagem com o território de pesquisa sobre o Ensino Médio, resultado do contexto histórico que, como sabemos, possui problemas que precisam ser resolvidos. Para o autor:

Se analisarmos o Ensino Médio já oferecido, há questões como a do abandono escolar e a da reprovação que são ainda muito expressivas e derivam, em grande medida, da própria condição do público de jovens que o compõem que, em muitos casos, necessitam de trabalhar já nesta fase de suas vidas. (STEIMBACH, 2019, p. 147).

Segundo as DCNEMs, a LDB define como finalidades do Ensino Médio a preparação para a continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. Determina, ainda, uma base nacional comum e uma parte diversificada para a organização do currículo escolar” (DCNEM, 2011, p. 154) o que viria a acontecer com a organização da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

O governo federal iniciou, em 2015, os primeiros estudos para a criação da BNCC e o resultado, da chamada “primeira versão”, foi disponibilizado para consulta pública entre

setembro de 2015 e março de 2016. A versão recebeu muitas contribuições de pessoas e instituições, resultando numa segunda versão, disponibilizada em maio de 2016, colocada, novamente, em discussão por milhares de educadores brasileiros através de seminários empreendidos pela Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) em todo o país, entre junho e agosto de 2016 (BRASIL, 2017, p. 8).

A última versão da BNCC/EM foi publicada em abril de 2017. Na proposta da Base estariam inclusos os objetivos de aprendizagem a serem incorporados pelos professores e gestores escolares no momento da elaboração do projeto político pedagógico das escolas e no currículo das aulas de todo o Ensino Médio.

O resultado dessas modificações são os princípios pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que possuem um foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral em três níveis: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. De acordo com a BNCC do Ensino Médio, esse foco “tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos” (BRASIL, 2017, p. 13) para a última etapa da Educação Básica.

A BNCC adota, como perspectiva educacional, o atendimento às normas das avaliações internacionais da “Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)” (BRASIL, 2017, p. 13). De acordo com o site do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que é a instituição que coordena o Pisa, todas as edições das provas possuem as avaliações com foco em três competências: a leitura, a matemática e as ciências. A pesquisa também avalia domínios chamados inovadores, como: Resolução de Problemas, Letramento Financeiro e Competência Global.

De acordo com Horn e Machado (2018), as entidades não governamentais, envolvidas nos processos de avaliação internacional, estão interessadas em atender às exigências da economia e da elite financeira por meio do processo de “enxugamento” dos currículos, adotando um modelo formativo voltado para o mercado de trabalho, o que acaba limitando a autonomia dos estudantes e o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas. Penso que, representadas por fundações ligadas a empresas, essas entidades querem dominar os discursos das instâncias escolares para garantir a continuidade do sistema, estimulando o consumo desenfreado e criando novas necessidades materiais. Parece-me que não há como remediar, os jovens “precisam” aceitar as condições de vida proporcionadas pela competição e o individualismo, característicos do sistema capitalista.

O resultado é uma educação com a promessa de liberdade e qualidade que anda a passos lentos e não encontra resistências (HORN; MACHADO, 2018). A meu ver, o conteúdo da reforma está muito bem amarrado ao discurso da sustentabilidade, da liberdade de escolha e da formação integral do ser humano contudo, mesmo sem concordar com diversos tópicos da proposta, estados e municípios, tanto catarinenses como brasileiros, foram obrigados a implantar a BNCC e incorporá-la na construção de um novo currículo, no nosso caso, o Currículo Base do Território Catarinense.

A BNCC, que consiste numa longa disputa de ideias e forças políticas, foi aprovada estrategicamente, indicando de forma arbitrária aos professores, o que os jovens “devem saber” e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (BRASIL, 2017, p. 13). Ora, os estudantes enfrentarão exigências cruéis impostas pela complexidade da vida cotidiana no sistema capitalista e, para tanto, precisam estar preparados. De acordo com o documento, para resolver as demandas complexas da vida, o jovem precisa exercitar a cidadania e conhecer o mundo do trabalho (BRASIL, 2017). As intenções, do meu ponto de vista, são as mais sombrias possíveis, pois vejo que a BNCC opera em favor da meritocracia, o que penso que necessita de um olhar cuidadoso para que não se torne uma manutenção das desigualdades sociais.

As mudanças trazidas pela reforma do Ensino Médio acabam por legitimar a formação de trabalhadores em larga escala, a exploração do trabalho e a destruição da liberdade em favor dos interesses do capital (HORN; MACHADO, 2018). A principal meta parece ser formar trabalhadores que se adaptem a novas situações facilmente, que saibam trabalhar em equipe, que sejam multifuncionais e flexíveis, sempre “tendo em vista o aumento da produtividade, a redução de postos de trabalho e a busca desenfreada pelo lucro e pela fixação de baixos salários” (HORN; MACHADO, 2018, p. 5).

A preparação do jovem para ser um trabalhador “flexível” parece ser o modelo ideal, levando em consideração, segundo Faria (2017), que existe, com a modernização constante dos meios de produção, o surgimento de novas funções no mercado de trabalho. Nesse ponto, concordo com os autores Horn e Machado que o impacto dessas medidas sobre a população mais carente do país pode ser enorme (HORN; MACHADO, 2018), visto que, segundo Faria (2017), cotidianamente, os trabalhadores sofrem com a perda de direitos regulamentados, a desunião das classes e o enfraquecimento dos sindicatos (FARIA, 2017).

Os efeitos serão sentidos a longo prazo: políticos e empresários estão mais interessados na diminuição dos investimentos em políticas públicas e sociais, em defesa das medidas que estimulam a economia. Um dos exemplos é a redução dos currículos do Ensino Médio para se adaptarem aos controles fiscais elaborados para se encaixarem aos preceitos da Base Nacional

Comum Curricular. (HORN; MACHADO, 2018). Segundo os autores, junto à reforma do Ensino Médio foram aprovadas outras legislações que reduzem o investimento em educação. Eles citam que:

O PLP 257/2016, gerado no contexto do ajuste fiscal, inaugura uma nova linha de ataque à educação. Convertido em Lei Complementar nº 156/2016 ele é um acordo federativo celebrado entre a União e os estados em 20 de junho de 2016. Ele impõe metas fiscais aos Estados da federação em troca da renegociação das dívidas com a União. [...] Tão avassaladora quanto o PLP 257, a PEC 241, transformada em Emenda Constitucional 95/2016 em 13 de dezembro de 2016, altera a Constituição Federal limitando ao IPCA os gastos públicos em educação e saúde (HORN; MACHADO, 2018, p. 4).

Nesse ponto, cabe frisar a maneira como Sílvio Gallo (2002) olha para as políticas públicas, o que ele chama de “macropolíticas”, que, de acordo com ele, são pensadas e produzidas pelas “cabeças bem-pensantes a serviço do poder” (GALLO, 2002, p. 173). Gallo defende que esses grandes projetos, elaborados por instituições públicas, expressam conteúdos produzidos em gabinetes, por quem anda longe do chão da escola (GALLO, 2002). Em face dessa realidade, não se pode garantir a qualidade ideal para a complexa estrutura que cerca as atividades escolares sem vivenciá-la no seu chão.

Um Ensino Médio de qualidade, a meu ver, não necessita apenas de políticas públicas; as grandes revoluções ainda ficam a cargo das pequenas ações nas escolas e salas de aula de todo o Estado com o trabalho dos professores e o empenho dos estudantes. A implantação do Novo Ensino Médio, que tem prazo limite para 2022, está em andamento na Rede Estadual de Educação catarinense. As indagações são muitas e para as discutir, vamos tentar desvendar o que está por detrás dessa proposta na sequência deste subcapítulo.

2.2 A ESTRUTURA DA PROPOSTA DO NOVO ENSINO MÉDIO: O QUE PODE ESTAR POR DETRÁS DELA?

O objetivo deste subcapítulo é analisar a estrutura da proposta do Novo Ensino Médio, de acordo com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) desta etapa, e tentar encontrar as possíveis consequências de sua implementação nas escolas, em especial, nas públicas, que sofrem uma enorme pressão por parte do sistema político e econômico. Com base nesses documentos e em artigos de diversos autores e autoras, em especial, Santos e Martins (2021), que utilizam como aporte metodológico a análise do discurso com o objetivo de entender o sentido e os objetivos das últimas reformas curriculares no ensino médio brasileiro, farei uma breve elucidação sobre o que pode estar por

trás da Reforma do Ensino Médio e se ela, de fato, tem potencial para mudar os rumos dessa etapa da educação básica.

Para Horn e Machado: “A história do ensino médio brasileiro é marcada pela dualidade entre um modelo de ensino voltado para a classe trabalhadora e um modelo propedêutico organizado para a elite” (2018, p. 2). Considerado o documento que irá “salvar” a educação de nível médio no Brasil, a BNCC adota como perspectiva educacional o atendimento às normas das avaliações internacionais da “Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)” (BRASIL, 2017, p. 13).

De acordo com Horn e Machado (2018), as entidades não governamentais envolvidas nos processos de avaliação internacional estão interessadas em atender às exigências da economia e da elite por meio do processo de “enxugamento” dos currículos, adotando um modelo formativo voltado para o mercado de trabalho, o que acaba limitando a autonomia dos estudantes e o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Durante o governo Michel Temer, foi aprovada a PEC 241, transformada em Emenda Constitucional 95/2016 em 13 de dezembro de 2016, que alterou a Constituição Federal, limitando os gastos públicos em educação e saúde. Essa profunda alteração na Lei de Responsabilidade Fiscal, impôs algumas restrições aos servidores públicos brasileiros, em especial aos professores que tiveram seus salários vinculados ao desempenho do estudante nas avaliações internacionais. Os gastos do governo brasileiro com folha de pagamento e com a previdência social de professores, segue a lógica da redução dos direitos trabalhistas, das contratações e da hora-atividade; do aumento do número de estudantes por professor; da contratação de empresas privadas para fornecer serviços educacionais e da permissão da parceria público-privada no ensino básico. (HORN; MACHADO, 2018).

A estrutura da Base Nacional Comum Curricular, que regulamenta a Reforma do Ensino Médio, indica que “as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017, p. 13). Essa estrutura determina, inicialmente, as 10 competências gerais da Educação Básica a serem desenvolvidas com os estudantes e aponta as competências e habilidades específicas de cada uma das grandes áreas do conhecimento¹, ou seja, cada uma das competências específicas da área se relaciona com um conjunto de

¹ São elas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A área da Formação Técnica e Profissional não possui um caderno com competências e habilidades específicas dentro da BNCC.

habilidades que representam as aprendizagens essenciais a serem asseguradas nessa mesma área. (BRASIL, 2017).

Para tanto, foram estabelecidas competências específicas para cada área do conhecimento, no âmbito da BNCC e dos itinerários formativos, que explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas específicas (BRASIL, 2017).

Em citação direta:

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 (BRASIL, 2017, p. 8).

A organização em quatro áreas de conhecimento tem o objetivo de fortalecer as relações entre as disciplinas, que não são excluídas totalmente do currículo, mas devem ser propostas através de um trabalho conjugado e contextualizado para garantir as aprendizagens e aprimorar as intervenções do jovem na realidade. As áreas do conhecimento:

[...] são descritas de acordo com a mesma estrutura adotada no Ensino Fundamental. As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem. Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para Língua Portuguesa (BRASIL, 2017, p. 33).

As habilidades são identificadas por um código alfanumérico composto por quatro partes. Usaremos como exemplo a sigla EM13LGG103. As duas primeiras letras (EM), significam Ensino Médio. O primeiro par de números, o treze (13) indica que as habilidades descritas podem ser desenvolvidas em qualquer ano do Ensino Médio, do primeiro ao terceiro ano. Para o Ensino Fundamental I são utilizados, nesse caso, os números 1 e 5 (15), indicando que as competências e habilidades específicas podem ser lecionadas do 1º ao 5º ano, conforme a escolha feita pelo sistema escolar. Da mesma forma, o Ensino Fundamental II é representado pelos números 6 e 9 (69), indicando que as competências e habilidades podem ser desenvolvidas do 6º ao 9º ano, conforme definição dos currículos. A segunda sequência de letras indica a área, ou seja, o componente curricular, que no caso do exemplo é LGG que representa a área de Linguagens e suas Tecnologias².

O próximo número, neste caso, o “1”, indica a competência específica número 1 da Área de Linguagens, que prevê como aprendizagem essencial a compreensão do funcionamento das

² Sendo as siglas das outras três áreas: Matemática e suas Tecnologias (MAT), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS).

diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e a mobilização desses conhecimentos “na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explcação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo” (BRASIL, 2017, p. 483).

Os últimos dois números classificam a habilidade específica da área, no caso, a número 03, indicando a terceira habilidade da competência específica 1 das Linguagens e suas tecnologias: “analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses” (BRASIL, 2017, p. 483). Nesse caso, portanto, a sigla EM13LGG103, indica a terceira habilidade da competência específica 1, da área de Linguagens e suas Tecnologias, que pode ser ministrado em qualquer das etapas do Ensino Médio.

O uso de numeração não representa um ordem ou hierarquia de aprendizagens, apenas sistematizam conjuntos de competências e habilidades específicas associadas às competências gerais básicas. Cada sistema de ensino define a progressão dessas aprendizagens, adaptadas ao contexto local. (BRASIL, 2017)

As determinações da Lei nº 13.415/2017 também trazem detalhadas, “as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio” (BRASIL, 2017, p. 32). Segundo a BNCC: “Para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação” (BRASIL, 2017, p. 32).

Na estrutura da BNCC encontramos:

[...] os textos de apresentação, cada área do conhecimento explicita seu papel na formação integral dos estudantes do Ensino Médio e destaca particularidades no que concerne ao tratamento de seus objetos de conhecimento, considerando as características do alunado, as aprendizagens promovidas no Ensino Fundamental e as especificidades e demandas dessa etapa da escolarização (BRASIL, 2017, p. 33).

Essa estrutura deve servir de base para a elaboração do plano anual de curso das disciplinas da formação geral básica e dos itinerários formativos, levando em consideração as características da escola e o contexto de sua localização. A organização do currículo e do percurso formativo aponta para a definição dos conteúdos em módulos que se completam formando um todo.

Para Santos e Martins (2021), o “discurso da formação por competências recupera as proposições e orientações dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais - PCNs da década

de 1990, um discurso revigorado que, no entanto, possui a mesma essência” (SANTOS; MARTINS, 2021, p. 10), a de preparar o estudante para o mercado de trabalho, exigindo dele uma flexibilidade, uma abertura frente às novas formas de produzir que permitirão a esse indivíduo se adaptar às diversas funções que, eventualmente, poderá exercer. Dessa forma, a noção de competências determina os conteúdos específicos de cada função na organização do trabalho buscando, cada vez mais, engendar-se nas mudanças de organização do mercado e do mundo do trabalho (SANTOS; MARTINS, 2021).

A ênfase em formação profissional e nas competências, com explícito apelo à lógica de desenvolvimento de um capital humano que passa a ver na empregabilidade o caminho para sua inserção profissional; a defesa de uma produção enxuta, marcada pelo desenvolvimento tecnológico e por novas formas de organização e gestão próprias de um novo momento produtivo (ERRAM; CZERNISZ, 2017, p. 137).

Essa ênfase dada à educação de nível médio, pode excluir, da formação dos estudantes, diversas outras possibilidades. A intenção, parece-me, é fazer com que o currículo seja reduzido a uma só finalidade simples e imutável: a preparação para o trabalho. No caso dos estudantes mais vulneráveis, a situação fica ainda pior, porque acredito que não oferece uma possibilidade de mudança real em suas situações de vida. O discurso do trabalho e do consumo desenfreados permanece hegemônico, contaminando mentes que ignoram a força de sua coletividade.

Dentre os fundamentos da BNCC/EM está o compromisso com a educação integral, sob a justificativa de que a sociedade contemporânea precisa de um olhar inovador e inclusivo nas questões centrais do processo educativo: “o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2017, p. 14).

No curso de formação de professores, do qual participei em 2014 e 2015, tive oportunidade de estudar a educação humana integral e descobrir que ela se assenta na concepção da integração e incorporação dos aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais na formação do ser humano (BRASIL, 2013). Esse curso, voltado para professores da rede pública de educação, trouxe como pressuposto que o ensino na escola pública:

[...] não pode centrar-se exclusivamente nos conteúdos voltados para o acesso ao ensino superior, quer seja o vestibular ou o ENEM, tampouco o foco pode ser a formação instrumental para o mercado de trabalho, centrada na lógica das competências para a empregabilidade. Ambas são mutiladoras do ser humano. Ambas são unilaterais ao invés de se apoiarem na omnilateralidade³ (BRASIL, 2013, p. 34).

³ “A omnilateralidade diz respeito à formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas.” (2013, p. 34) (Fonte: Web Caderno 1 - https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/cadernos/web_caderno_1.pdf).

O que corresponderia a uma formação omnilateral? A formação omnilateral, no interior das relações capitalistas de produção, é impraticável. As relações capitalistas de produção negam o acesso à universalidade dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade (SILVA, 2015). Se o ensino público deve promover a formação humana integral, então as questões relacionadas ao conteúdo, para vestibular e ENEM, por exemplo, e à instrumentalização para o mercado de trabalho deveriam se entrelaçar e se complementar. Para que tudo isso aconteça com qualidade, é preciso tempo e dinheiro, ou seja, investimento pesado de todas as instâncias da educação.

Na BNCC, a educação integral “deve visar à formação e ao desenvolvimento humano, o que implica compreender a complexidade e não a linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas” (BRASIL, 2017, p. 14). Isso implica em assumir uma responsabilidade com o olhar múltiplo, particular e completo, o que confere ao estudante o papel de sujeito da aprendizagem. Esse conceito está ligado, de acordo com o documento, ao acolhimento do estudante, ao reconhecimento de suas singularidades e ao seu desenvolvimento pleno, garantindo à escola um *status* de espaço de aprendizagem que deve reprimir as práticas discriminativas e fortalecer o respeito às diferenças (BRASIL, 2017). De acordo com a Base:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações (BRASIL, 2017, p. 14).

Ao considerar as diferentes juventudes e o seu potencial de criação, o documento indica que as propostas pedagógicas devem ser elaboradas levando em conta as necessidades dos estudantes e os seus interesses e possibilidades, inspiradas nas suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. O papel fundamental da Base seria explicitar as aprendizagens essenciais dos estudantes (BRASIL, 2017). Segundo o documento,

[...] tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2017, p. 16).

Penso que aqui cabe analisar a adoção do conceito de “juventudes” e que essas teriam uma “importante função na definição dos rumos da sociedade” (BRASIL, 2017, p. 463). Essa mesma juventude, é aquela que, segundo a Base, está implicada em um cenário de desempenhos insuficientes, “com excesso de componentes curriculares” e “uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 461).

De acordo com Souza e Paiva (2012, p. 354): “não se pode, portanto, falar de uma juventude universal, visto que não consiste de um fenômeno que está posto em qualquer lugar e tempo, sem implicações sociais”. As diversas juventudes são profundamente influenciadas e influenciadoras nas diferentes culturas. Tratando-se de uma complexa condição social, as juventudes possuem uma dinâmica mutável ao longo do tempo, que segue as transformações da sociedade (QUIROGA apud SOUZA; PAIVA, 2012).

Levando em consideração essa premissa, podemos explicar o porquê de o professor ter a sensação de que o estudante já não é mais aquele de antigamente. As juventudes são um terreno fértil no qual podemos “plantar” a mudança e onde ela é possível. Nesse ponto, posso concluir que sempre haverá um choque de identidades na relação entre o aluno e o professor; se o professor desconhece e/ou ignora esse fato, não pode acompanhar as revoluções no campo da educação.

Para mim, a impressão que a BNCC quer dar aos professores e estudantes é a de que há um excesso de componentes curriculares e uma abordagem pedagógica distante da realidade e traz, a partir de uma ampliação de carga horária, uma proposta que, de fato, não colabora para mudar os rumos da educação, diminuindo a carga horária dos conteúdos específicos e inserindo disciplinas que mascaram a diversidade dos currículos, propondo uma educação voltada para o reforço do discurso hegemônico do mercado e da produção.

Como se não bastasse toda a “humilhação” decorrente das condições da educação pública; os professores, que muitas vezes se esforçam ao máximo com os poucos recursos de que dispõem, ainda levam parte da culpa pela falta de qualidade na educação. Parece-me que os grandes culpados estão vestindo ternos e usufruindo de imunidade parlamentar, comemorando a vitória do capitalismo.

A grande maioria das “juventudes” são massacradas diariamente pela crueldade do capitalismo. Essa juventude, muitas vezes fadada ao fracasso, encontra na escola pública, sucateada e sem recursos, o seu único meio de “prosperar” dentro da sociedade contemporânea. “Assim, a sociedade capitalista não oferece as condições concretas para possibilitar educação integral tendo em vista a unilateralidade presente nos processos de formação” (SILVA, 2015, p. 225).

Para Ferreti (2018), é necessário levantar a questão sobre se o conteúdo da Base, ao flexibilizar o currículo, torna-a reducionista ou representa, conforme propaga, uma forma adequada de contemplar as diferentes “juventudes” e respectivas culturas, atendendo, assim, ao direito de ver respeitadas suas expectativas em relação à uma formação escolar de qualidade.

A BNCC afirma que o grande desafio na atualidade é a garantia da permanência e das aprendizagens do estudante na escola e que o “ultrapassado” Ensino Médio não responde às expectativas presentes e futuras dos jovens em relação à formação escolar (BRASIL, 2017). O documento cita que “as juventudes” são “uma noção ampliada e plural” dos estudantes, “entendida como diversa, dinâmica e participante ativa do processo de formação que deve garantir sua inserção autônoma e crítica do mundo” (BRASIL, 2017, p. 463), explicitando, assim, que a escola funciona como acolhedora das juventudes, cuja finalidade seria a educação humana integral e o prosseguimento dos estudos, firme na convicção da “capacidade que todos os estudantes têm de aprender e de alcançar objetivos que, à primeira vista, podem parecer além das suas possibilidades” (BRASIL, 2017, p. 464).

Pelo menos, na minha realidade de escola pública, a garantia de permanência está justamente ligada ao vínculo, ao acolhimento que eu, como professora, tenho com meus estudantes. O acolhimento é o que os faz permanecer, creio eu. Quanto à garantia das aprendizagens, entendo que se faz necessário investimento substancial que atenda às necessidades básicas da educação de qualidade, a exemplo, a redução da quantidade de alunos por sala e a valorização do professor, além do investimento em espaços físicos.

Quais são as perspectivas de futuro do estudante da escola pública? A BNCC acredita que qualquer pessoa, independente da sua condição socioeconômica, é dotada de capacidade e tem reais possibilidades de aprender, e ainda reforça que o sucesso dessa empreitada depende somente dos jovens e do trabalho dos professores. Assim, a BNCC indica, segundo essas autoras:

[...] que todos os jovens são dotados de capacidades que independem de suas reais possibilidades. Mas, ao mesmo tempo, destaca que as aprendizagens devem ser sintonizadas com as possibilidades dos jovens e os desafios da sociedade contemporânea (SANTOS; MARTINS, 2021, p. 15).

Essa responsabilidade atribuída ao estudante e ao professor, no processo de exaltação do protagonismo juvenil na construção do seu projeto de vida, parece-me mais voltada para a competição e o individualismo do que para a construção coletiva de uma sociedade melhor e mais justa. Em Guimarães (2020) apud Santos e Martins (2021), podemos encontrar a seguinte fala:

A ênfase no protagonismo juvenil e nos projetos de vida ficaram mais evidentes na exaltação da possibilidade de escolha entre os itinerários formativos, conforme estabelecido pela Lei nº 13.415/17 e que foi o carro chefe da propaganda federal no período, que visou o convencimento dos jovens e da sociedade. (GUIMARÃES apud SANTOS; MARTINS, 2021, p. 16).

O argumento da liberdade de escolha do estudante, propagada em rede nacional, é de que caberia à escola, sob orientação do professor, a preparação dos jovens para “fazer escolhas”, mesmo sabendo que estamos “num mundo no qual não há lugar para todos, no qual o desemprego e o emprego precarizado seguem a tendência de se tornar algo comum, considerado normal numa sociedade assentada na competitividade” (SANTOS; MARTINS, 2021, p. 17)

Para Guimarães, “apesar de defender a liberdade de escolha dos jovens, a legislação não obriga as redes a oferecerem os cinco itinerários”⁴ (2020, p. 8), afinal, sabemos que seria inviável, pois os custos aumentariam de forma drástica. A relação entre o texto da lei e a realidade financeira das redes, permite que diversas escolas ofereçam o mínimo (GUIMARÃES, 2020), que corresponde a dois itinerários formativos a cada semestre. “Em decorrência da precarização das escolas e de questões logísticas, sabe-se da impossibilidade de os alunos terem todas as opções disponíveis” (HILÁRIO; ZILIANE, 2019, p. 75).

Com a falta de material e espaço físico, a responsabilidade por uma educação pública de qualidade e motivadora, com o advento da Lei, ainda fica a cargo do professor. O mundo, desde então, está mudando rápido demais. As incertezas por parte dos profissionais e a desvalorização da função do professor, fizeram com que muitos se tornassem verdadeiros guerreiros da educação.

Santos e Martins destacam, ainda: “[...] que a desigualdade social, característica central da sociedade capitalista e seus sistemas educacionais, é quase imperceptível na BNCC” (SANTOS; MARTINS, 2021, p. 14). A Base não faz qualquer referência à sua responsabilidade social para com as “juventudes” e coloca todo o peso do fracasso escolar nos professores, na gestão das escolas e nos currículos.

A falta de assistência social somada a falta de investimento e os orçamentos reduzidos são, a meu ver, os maiores problemas que atingem a educação pública no nosso país. “Gestores da educação de diversas regiões brasileiras afirmaram que na prática não conseguiram ir além do máximo necessário estipulado pela lei, especialmente em pequenos municípios que contam, geralmente, com apenas uma escola” (GUIMARÃES, 2020, p. 8-9).

Por isso, acredito em como a disciplina de Teatro tem papel importante para que esses estudantes do ensino público, na maioria das vezes, fadados ao “fracasso”, possam construir uma imagem melhor de si mesmos e do mundo a sua volta, conscientes e resistentes ao nosso sistema, no qual “só” podem existir poucos com muito e muitos com pouco.

⁴ São eles: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional.

Da maneira como tem sido implementada, a Base não consegue alcançar uma forma adequada de contemplar as diferentes juventudes. O que conhecemos como “formação integral do estudante”, inicialmente, pode fazer todo sentido, impulsiona as nossas práticas artísticas e pedagógicas e enriquece o planejamento, mas enquanto o professor não enxergar que por trás dessas legislações, há uma disputa política, econômica e intelectual, ele estará convencido da orientação de uma formação “justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7) que, até então, fui levada a crer que existia, antes de iniciar o curso de Mestrado Profissional em Artes.

Mediante meus estudos, pude constatar que a BNCC/EM pode ser um instrumento de fortalecimento das diferenças sociais e que pode provocar um desfavorecimento da classe trabalhadora, pois “serão limitadas às habilidades dos estudantes” (CRUVINEL, 2021, p. 10). Por isso, como educadores, penso que devemos defender, assim como Cruvinel, que é preciso tomar cuidado em como se dará sua implementação (CRUVINEL, 2021).

Para que a implementação da BNCC não seja um esforço para a concretização da “divisão social”, creio que o Novo Ensino Médio não pode se transformar na oficialização da aprendizagem voltada para manutenção da estrutura social que perdura há décadas e que, segundo Cruvinel, acarretará num ciclo interminável de “estudantes de escolas particulares” desenvolvendo “competências e habilidades para acessar o Ensino Superior” e os estudantes de escolas públicas limitados “ao curso técnico que alimente o mercado de trabalho da região” (CRUVINEL, 2021, p. 11).

Sabemos que a educação brasileira é efeito de uma inquietude entre “educação geral e educação específica” (SANTOS; MARTINS, 2021, p. 3), portanto, sua estrutura caminha entre uma formação introdutória geral e uma formação profissionalizante. Esse dualismo se dá pela forma como o conhecimento escolar acontece de forma desigual na escola pública e na escola privada, reproduzindo o discurso da sociedade de classes que vivemos e prevalecendo a formação tendenciosa do estudante (SANTOS; MARTINS, 2021).

De acordo com a Base, as finalidades do Ensino Médio, ou seja, aquelas que atendem às necessidades da “formação geral básica”, são consideradas indispensáveis para o exercício da cidadania e imprescindíveis para responder às expectativas dos jovens nas diversas realidades brasileiras (BRASIL, 2017). Nessa mesma realidade, onde reina o discurso capitalista, um discurso homogêneo que comanda nossas vidas sem que ninguém o questione, aprendi, então, que toda política educacional aprovada deve ser observada e analisada com desconfiança, em todas as conjunturas políticas.

A Reforma do Ensino Médio é considerada por Santos e Martins (2021) como um retrocesso para “a educação da classe trabalhadora, reforçando a dualidade estrutural já

existente, além de provocar o empobrecimento de conteúdo desta etapa do ensino” (SANTOS; MARTINS, 2021, p. 8). No seu artigo “Qual o futuro da disciplina de Arte a partir da BNCC do Ensino Médio?”, Cruvinel destaca que o fenômeno da influência direta das políticas neoliberais na educação não é apenas nacional, mas um fenômeno mundial (CRUVINEL, 2021). De acordo com o autor, para alcançar a qualidade na educação é preciso superar o problema das desigualdades sociais e que, somente assim, poderemos, de fato, construir um sistema eficiente (CRUVINEL, 2021).

Na prática, a lei 13.415 tem como principal propósito fazer alterações na estrutura curricular do Ensino Médio para que demande menos recursos do Poder Público. [...] Com essa determinação, a lei diminuirá as atuais 2.400 horas que devem ser dedicadas para a integralização dos conteúdos escolares do Ensino Médio para um máximo de 1.800 horas, à escolha dos sistemas de ensino (HERNANDES, 2019, p. 5).

Para mim, substituir conteúdos fundamentais da formação geral básica para implementar itinerários formativos vagos, empobrece o Ensino Médio, na medida em que deixa evidente suas projeções sombrias, diante de uma realidade já pouco contemplada de estudantes. De acordo com Hernandes, a lei 13.415 em seu cerne a BNCC defende os interesses do capitalismo, e se “expressa no interior de uma totalidade social” que “defende os interesses da classe empresarial” (HERNANDES, 2019, p. 3). O conteúdo da Reforma carrega diretrizes para a efetivação de comportamentos sociais necessários à sustentação do modo de produção atual, com o “frágil” pretexto de que quer atender ao interesse de todos, enquanto, na realidade, pretende apenas fazer “ajustes necessários à lógica do capital” (HERNANDES, 2019, p. 3).

Para entender o que esse Novo Ensino Médio pretende, penso que precisamos admitir que a política educacional brasileira está vinculada à utilidade/necessidade da qualificação do trabalhador para as “inovadoras” formas de produção da pós-modernidade. Seria como uma proposta de controle do capital sobre as forças trabalhistas contendo, em sua estrutura, um discurso da “necessidade de formar uma nova força de trabalho qualificada, polivalente e competente” para suprir o mercado de trabalho brasileiro (SANTOS; MARTINS, 2021, p. 2).

Fica, assim, estabelecido no documento que o estudante do Ensino Médio deve ter uma preparação básica para o trabalho, “de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação” (BRASIL, 2017, p. 463). As incertezas do futuro quanto às necessidades da produção fazem com que as forças políticas, econômicas e intelectuais se preocupem com a força de trabalho que será formada e, para tanto, têm, a seu favor, o respaldo da própria Base.

Freire (2021), em sua Pedagogia da Autonomia, diz que não é à toa que há uma tentativa de ocultar a verdade através de uma prática com foco no olhar dos interesses dominantes. É

nesse sentido que Freire busca reivindicar formas de se reforçar o discurso dialógico da educação, evidenciando a educação crítica, com ênfase nas práticas de intervenção da realidade (FREIRE, 2021). O diálogo, a crítica e a intervenção na realidade são as formas de resistência que identifico como professora de Arte; a resistência ao discurso fatalista do neoliberalismo, que sempre vai tentar moldar o educando para uma realidade que é aparentemente imutável.

Na Base os conteúdos curriculares se colocam a serviço da progressão das competências apresentadas. Como comentado anteriormente,

Esse documento é pautado em sua organização por competências, que trata da mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) e habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, que entre outras coisas focam na vida cotidiana, na construção da cidadania e no mundo do trabalho (ANDRADE, 2019, p. 79).

Tratam-se de princípios gerais, que devem ser articulados aos currículos, “em torno de eixos básicos orientadores da seleção de conteúdos significativos, tendo em vista as competências e habilidades que se pretende desenvolver no Ensino Médio” (PCNEM, 2000, p. 16). Esses “conteúdos significativos” estabelecem, para o Ensino Médio, os objetivos que permeiam todos os campos de experiências presentes nas competências. Um deles é a participação ativa do jovem no “Projeto de Vida”.

O item, que ganhou *status* de disciplina, é um componente temático que objetiva iniciar uma reflexão do estudante sobre os caminhos que serão percorridos até a vida adulta e profissional, para que, quando houver a necessidade de tomada de uma decisão, essa seja bem acertada. Dentro dessa disciplina, o estudante deve receber orientações sobre os itinerários formativos oferecidos pela escola.

De acordo com a Currículo Base de Território Catarinense, aproximando essa discussão do contexto onde se dá este pesquisa, cabe ao professor orientar os estudantes para a continuidade dos estudos após a conclusão do Ensino Médio, fazer com que o estudante conheça as suas possibilidades e necessidades, ajudando a definir o seu projeto de vida na busca pela excelência no trabalho (SANTA CATARINA, 2019). Ainda segundo o CBTC:

Cabe frisar a importância de se preservar tanto a relação entre a Formação Geral Básica e a Parte Flexível - Itinerários Formativos -, quanto a relação entre os componentes que integram essas áreas. Todos estes elementos devem compor os fazeres escolares em sólida articulação, dentro de uma proposta pedagógica única, tendo por finalidade o desenvolvimento de uma educação integral, que considere as 48 aprendizagens essenciais e as necessidades pedagógicas dos estudantes (SANTA CATARINA, 2019, p. 47).

Na realidade do Estado de Santa Catarina, neste ano de implantação, não pode haver uma sólida articulação entre os conteúdos, porque não existe tempo hábil para o horário do

planejamento coletivo, ou seja, o encontro de professores das áreas afins e de todas as áreas. O planejamento coletivo tem importância vital para a manutenção do ensino de tempo integral. Transversalizar as disciplinas no Novo Ensino Médio passou a ser mais uma tarefa não remunerada do professor da escola pública, que ainda conta com as dificuldades de horários e das altas cargas de trabalho. Para a implementação que o governo tanto deseja, precisaríamos de um planejamento coletivo, com dedicação exclusiva, remunerado e organizado. Isso seria primordial para a execução de um bom trabalho no Novo Ensino Médio.

Parece-me, entretanto, que o governo não está afim de fazer isso, ao contrário, quer economizar quando o assunto é educação; tanto que a BNCC se exime da responsabilidade de custear os excedentes dos itinerários formativos, permitindo o oferecimento e a validação através da rede particular, universalizando somente o essencial e forçando os alunos que acharem necessário a pagarem por itinerários não presentes na escola, que no caso de itinerários presenciais, é preciso se locomover na cidade.

A permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC não depende “da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino” (BRASIL, 2017, p. 21), penso que depende, principalmente, do investimento financeiro em materiais e estruturas física e humana. Quem vai arcar com esses custos é a população, porque o governo não dará conta de priorizar recursos, tanto técnicos quanto financeiros, para todas as escolas brasileiras cumprirem as expectativas da Base.

A BNCC foi construída e idealizada pela iniciativa privada e o desejo do empresariado é bem claro: o agir de forma resiliente, autônoma, responsável, flexível e determinada, são algumas das competências a serem desenvolvidas no processo formativo da Educação Básica, pressupondo que um aluno com 16 anos de idade possa tomar “decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 10).

A meu ver, a BNCC é um “prato gourmet, com alto preço” pelo qual os estudantes das escolas públicas levarão a porção menor dos investimentos, permanecerão sendo explorados pelos donos dos meios de produção que usam os trabalhadores “resilientes” para alcançar seus objetivos nada singelos. Acredito que estudantes na faixa dos 16 anos, possuem poucas condições de fazer escolhas bem fundamentadas, nem conseguem, efetivamente, aprofundar “suas possibilidades de explcação e interpretação crítica da realidade” (BRASIL, 2017, p. 483). Em resumo, vejo a BNCC como uma idealização da educação voltada para aprendizagens que, em boa parte, não condizem com a situação real da maioria dos estudantes no país.

A exemplo, podemos pensar na ideia de que o estudante tem que ter afinidade com as tecnologias digitais sem ao menos ter um equipamento simples, como um *tablet*, em sua posse

em tempo integral, para usar no dia a dia da escola. Como oferecer acesso universal à internet? E quanto à formação profissional desse estudante, será que com 16 anos ele consegue desenhar um projeto de vida? Por que essa necessidade?

Como é sabido, a educação no contexto do modo de produção capitalista apresenta-se imbricada com o trabalho. Em outras palavras, “[...] digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu direi onde está a educação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 17). E quando falamos da educação em nível médio, tratamos da formação de jovens que se encontram em uma etapa da educação básica que está diretamente articulada à profissionalização e ao emprego (SANTOS; MARTINS, 2021, p. 18-19).

Impulsionados pelos desejos imediatos de consumo, os jovens estão entrando no mercado de trabalho cada vez mais cedo, tanto para ajudar os pais, quanto para realizar seus desejos de consumo. Os jovens estão trabalhando muito mais cedo do que deveriam e não se dão conta de que farão isso por muito tempo, provavelmente, pelo resto de suas vidas. Com a situação social cada vez mais precarizada, os pais não conseguem dar conta de manter economicamente os filhos nessa fase da vida e esses necessitam ter alguma “utilidade” ou “função” que assegure mais recursos para a família. Segundo Steimbach,

[...] se analisarmos o Ensino Médio já oferecido, há questões como a do abandono escolar e a da reprovação que são ainda muito expressivas e derivam, em grande medida, da própria condição do público de jovens que o compõem que, em muitos casos necessitam de trabalhar já nesta fase de suas vidas. Além disso, depois de terem passado toda uma vida em bancos escolares, os jovens que frequentam o Ensino Médio constroem sentidos e significados em relação à escola o que, muitas vezes, os afastam desta instituição (STEIMBACH, 2019, p. 147).

A falta de atratividade da escola pública, a meu ver, não parece estar relacionada com a estrutura do currículo, mas com a falta de estrutura social e da escola. O currículo do território catarinense já estava sendo construído e enriquecido pelo trabalho incansável dos professores de todo o estado, suas criações e métodos. O trabalho realizado, até aquele momento, foi resultado de muitos estudos e colaborações, mas com a homologação da BNCC, o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense perdeu toda sua identidade, em função das exigências da Base. A estrutura oferecida para o Novo Ensino Médio na rede pública continua a mesma: do meu ponto de vista, empobrecida pela falta de investimentos e recursos tecnológicos o que se opõe aos modos de existência dos jovens de hoje, pois como afirma Prensky, os estudantes de hoje, em todas as fases escolares, representam as primeiras gerações que cresceram com a tecnologia digital. Prensky deixa claro que usando a tecnologia de forma onipresente e com grande volume de interatividade, os estudantes de hoje entendem as informações bem diferentes das gerações anteriores (PRENSKY, 2001).

Quando a gente dispõe de recursos tecnológicos simples, como o *datashow*, por exemplo, e estrutura física, as possibilidades de um contato mais atrativo entre o conteúdo e os estudantes é possível, pois os jovens nascidos na Era Digital estão acostumados a fruir e a produzir conteúdo com apenas alguns toques em uma tela, então, esses recursos só ajudam a melhorar as estratégias de ensino-aprendizagem no Ensino Médio e nas outras etapas anteriores também.

A Base Nacional Comum Curricular anda na contramão das premissas para a construção de um currículo que já estava sendo bem encaminhado por professores, gestores e estudantes. Essa lei arbitrária que vai de encontro ao conformismo e a normatização da ideia hegemônica capitalista, a meu ver, retrocede muitos encaminhamentos significativos feitos, anteriormente, pela Proposta Curricular de Santa Catarina (2014).

O que ensinar e como ensinar para esse jovem que vai encarar o mundo cruel do capitalismo que não compartilha nada, somente nos suga? O que haveria de inovação no “Novo” Ensino Médio, senão as novas tecnologias digitais? Isso, para mim, seria um novo ensino médio, onde é possível trazer a realidade até o estudante. Para Steimbach (2019, p. 147),

aqueles que dialogam com a pesquisa sobre o Ensino Médio, bem como os que vivem a sua realidade sabem que esta etapa da escolarização possui problemas que precisam ser resolvidos e que nascem de sua trajetória histórica que é caracterizada pela elitização do acesso, o que, mesmo atualmente, impedi a efetivação de sua universalização. Por essa razão que as necessidades políticas desta etapa da Educação Básica se encontram na própria ampliação da oferta de vagas e na efetivação de infraestrutura que permita tal ampliação.

Segundo Pochmann (2017, p. 319 apud STEIMBACH, 2019, p. 148) “qualquer política que queira resolver as problemáticas da efetivação do Ensino Médio como um direito, precisaria ouvir os sujeitos sociais que o compõem, a fim de tornar sua efetivação concretamente relacionada às problemáticas emanadas pela realidade”.

Por enquanto, as tecnologias são uma promessa do atual governo. No ambiente da escola, ainda, encontra-se pulsante a falta de equipamentos de tecnologia digital, sedenta para acompanhar todos os avanços prometidos. Mil novos currículos podem ser ofertados, mas se a escola não acompanhar as mudanças tecnológicas e estruturais, a educação pública continuará sendo caracterizada como uma forma barata para formar trabalhadores. Já existe uma mobilização para incluir as tecnologias digitais em todas as salas de aula, mas a realidade sofre com a lentidão dos mecanismos do sistema público de educação e com a falta de investimentos na área.

2.3 A BNCC E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE: COMO SE CONFIGURA A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA?

O presente subcapítulo tem o intuito de discorrer sobre o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense com o intuito de realizar uma discussão sobre a sua construção, por meio da reflexão crítica a partir do referido documento, mais especificamente, na Área de Linguagens e suas Tecnologias. Procuro analisar, com a ajuda de outros autores, como se configurou essa área na Formação Geral Básica após a aprovação da BNCC. Articulados à Base Nacional Comum Curricular, os currículos estaduais devem estar em concordância com os princípios e valores que estabelecem um compromisso com a formação humana integral, “em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017, p. 16).

Com intuito de assegurar as aprendizagens essenciais definidas para o Ensino Médio brasileiro, a BNCC e os currículos se articulam concedendo o que chamam de “autonomia” aos sistemas de ensino para definir as ações pedagógicas que as instituições devem realizar para se adequar às proposições da BNCC e às suas realidades locais (BRASIL, 2017). Como é possível ler a seguir:

A produção de um currículo é uma interferência direta no processo educativo. Sobre isso não restam dúvidas, embora consideremos que conceituar o termo “currículo” não seja uma tarefa fácil. Não desejamos aqui entrar na discussão conceitual sobre o termo currículo (OLIVEIRA; ROSA; SILVA, 2019, p. 198)

As autoras apontam para o fato de que, ao construir um currículo, fazem-se escolhas que, antes de tudo, são políticas e que, muitas vezes, não correspondem ao desejo da maioria, uma vez que ignoram os espaços da escola e suas vivências (OLIVEIRA; ROSA; SILVA, 2019). Quando o conjunto de competências e habilidades propostas pela BNCC foi finalizado e publicado, no Estado de Santa Catarina, a reformulação do currículo teve início com a implantação de 120 escolas pilotos da modalidade, a realização de encontros para formação das equipes pedagógicas dessas escolas e a formulação dos documentos orientadores como referência deste trabalho pioneiro (CBTC/EM, 2020), o que pode ter ocasionado a perda de grande parte da conquista que o Estado cultivou por anos. O processo de construção do Currículo Base do Território Catarinense, portanto, seguiu os traçados pedagógicos e políticos determinados pela BNCC sem maiores empecilhos, exceto, dos espaços acadêmicos (públicos) e de setores sindicais do Estado (THIESEN, 2021). Para o autor:

A recontextualização da BNCC no território catarinense, [...] promove certo apagamento dos princípios e fundamentos construídos durante quase 30 anos de produção e discussão da chamada Proposta Curricular de Santa Catarina, um trabalho coletivo dos profissionais da educação do Estado edificado sobre outra perspectiva teórica, que vai sendo silenciado para ganhar voz os rarefeitos fundamentos do texto do Currículo Base (THIESEN, 202, p. 6).

Quando a BNCC do Ensino Médio foi lançada, a sua propagação na rede estadual começou, aos poucos, para as equipes pedagógicas das futuras escolas-piloto, em 2019, através de seminários (CBTC/EM, 2020). Quando, finalmente, foi levada ao conhecimento dos professores, produziu, evidentemente, uma verdadeira confusão no interior das escolas (THIESEN, 2021). As capacitações oferecidas pela esfera pública, posso dizer que, do meu ponto de vista, colaboraram para entender o que era a BNCC, mas não contribuíram para saber como utilizar o emaranhado de competências e habilidades atribuídas às áreas de conhecimento. Somente depois de um contato constante e leitura completa do documento, fez com que eu me apropriasse desses conceitos, então, chego à conclusão de que para os professores da rede se apropriarem disso precisarão de tempo para ler e fazer experiências da sua utilização na prática.

Aos sistemas de ensino estaduais, caberia a missão de optar por diferentes formas de organização curricular dos Itinerários Formativos, fortalecendo o conhecimento das equipes escolares para que houvesse a possibilidade de aplicar a BNCC e construir o CBTC-EM. Assim, poderiam “criar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 16) para o Ensino Médio.

Nesse processo, as escolas-piloto públicas estaduais criaram o Portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos, a parte flexível do currículo (CBTC/EM, 2020). Mesmo com tanta autonomia para fazer as escolhas, o que demanda um estudo mais aprofundado, os professores, na minha realidade, são sobrecarregados de trabalho, ganham mal e, na sua grande maioria, não leem esses documentos na íntegra. As estratégias para uma formação continuada inovadora, portanto, merecem um olhar especial dos órgãos competentes, com subsídio financeiro e consultoria profissional para todas as escolas.

Esses consultores poderiam ter iniciado grupos de estudo por área de conhecimento, por exemplo, que proporcionassem um tempo para o professor aprofundar o contato com os documentos e com as obras didáticas propostas. Esses estudos poderiam ser encaminhados nos Planejamentos Integrados, elencando a cada encontro, um estudo referente ao Currículo Base.

A BNCC se compromete com a criação e disponibilização de formações com instrumentos para a orientação do professor, mantendo processos permanentes de formação continuada, como possibilidade de aperfeiçoamento contínuo dos processos de ensino e

aprendizagem (BRASIL, 2017). A exemplo, o CBTC/EM também compactua com esta ideia. A formação continuada é fundamental para o aprimoramento dos professores da educação básica; ela nos conduz a reflexões relacionadas ao planejamento e organização do trabalho, porém o sistema estadual de educação não investe recursos financeiros consistentes na formação dos professores da Rede, deixando muito a desejar, creio eu, principalmente, no que diz respeito à qualidade.

Uma das ações sugeridas na Base é que os profissionais da educação devem “conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens” (BRASIL, 2017, p. 17). Essa concepção exigida dos profissionais parece-me uma armadilha para alguns professores que acabam achando que devem dar conta dessa criação mais dinâmica das ações pedagógicas e sentem-se frustrados, pois com toda a sobrecarga de trabalho, a desvalorização e a falta de estrutura e materiais, muitos não encontram a força motivadora que, supostamente, faria os estudantes aprenderem algo.

A seleção e o desenvolvimento de metodologias e estratégias diversificadas que recorrem a padrões diferenciados de aprendizagens dependem, além de investimento financeiro, em estrutura física e humana, muito da ação do professor e de como ele administra a incorporação dessas ações à utilização de recursos limitados. Muitos dos profissionais e estudantes retiram do próprio bolso, recursos que não foram aplicados devidamente, arrecadados através dos impostos que deveriam ser disponibilizados pelo poder público para produção de pesquisas e projetos escolares.

Desde que me entendo como professora, sempre desenvolvi meus trabalhos pedagógicos com a seleção de recursos didáticos limitados; o professor da escola pública, em suas diversas realidades, muitas vezes, só dispõe de carteiras enfileiradas numa sala com quadro e giz, folha sulfite, cartolina, canetas e régua. Esses materiais, geralmente, simples podem não atender à uma formação para as necessidades da vida contemporânea e mercadológica.

Será que a escola tem que atender à formação para a vida moderna e mercadológica? Essa é a questão. Entendo que não. Definitivamente, não tem. Não é esse, entretanto, o rumo que a educação está tomando, pois segundo Laval e Weber (2002, pp. 3-4) apud Cruvinel (2021, p. 13):

A atual fase de globalização que afeta as escolas têm, no entanto, aspectos muito específicos que merecem ser enfatizados. Caracteriza-se pela dominação de um novo modelo de educação inspirado por uma lógica econômica do tipo liberal e pela construção de uma nova ordem educacional mundial. Governos ocidentais, elites econômicas, grandes empresas de comunicação, líderes de grandes organizações econômicas internacionais propõem em todos os principais fóruns mundiais um determinado modelo escolar, de acordo com as regras do livre comércio, as estratégias

das grandes empresas multinacionais e a ideologia subjacentes a eles. Ao negar que seus "conselhos", seus "relatórios" e suas "análises comparativas" tenham a menor dimensão normativa e prescritiva, afirmando que agem respeitando a democracia, as instituições financeiras e econômicas – mais poderosas – e que pretendiam hoje aparecer como os porta-vozes de uma racionalidade universal. Em realidade, o modelo educacional, tal como é projetado, responde à lógica da globalização: a educação é vista de maneira redutora como um fator de produção condicionado à produtividade, à capacidade de atrair capital, à competitividade e ao emprego (LAVAL; WEBER, 2002, pp. 3-4 apud CRUVINEL, 2021, p. 13).

De agosto de 2022 para cá, muita coisa mudou nas escolas estaduais de Santa Catarina; as opções de tecnologia começaram a se multiplicar no espaço da escola e fazer parte do nosso cotidiano: os professores efetivos e temporários receberam *notebooks* de última geração, as escolas receberam um kit completo de *tablets* para serem usados pelos estudantes, mediante reserva, nas salas de aula, com todo suporte necessário, e foram montadas salas de aula com lousa digital.

Esses novos recursos permitem uma interação com imagens e vídeos, textos e jogos, abrindo um leque de possibilidades que podem garantir ao professor inúmeros recursos atrativos para suas aulas. Isso significa que, com o auxílio valioso desses equipamentos, os professores podem abandonar os papéis para planejar, executar e até avaliar os procedimentos educativos, de forma virtual, por exemplo; e nós, professores catarinenses, temos a oportunidade de lidar diariamente com as novas tecnologias na escola, aprendendo e integrando estes recursos em favor da qualidade na educação.

A construção do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, iniciada em abril de 2019, através do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (Pró BNCC), foi realizada por uma equipe de vinte e cinco profissionais da Rede Estadual de Ensino que realizaram um estudo dos principais documentos de referência⁵ para iniciar a construção da primeira versão do documento, denominado “Marco Zero”. A proposta inicial foi submetida à consulta pública e “recebeu 2.120 contribuições válidas nas diferentes áreas do conhecimento” (CBTC/EM, 2020, p. 19). Após esse processo, foi lançado um edital de seleção que:

[...] dispunha de vagas para professores, gestores e profissionais das Coordenadorias Regionais de Educação de todas as mesorregiões do estado, um total de 254 profissionais da educação efetivos da Rede Estadual de Ensino, os quais foram convidados a atuar como professores elaboradores/colaboradores/formadores, dando continuidade à escrita do documento (CBTC/EM, 2020, p. 19).

⁵ Dentre eles: a Proposta Curricular de Santa Catarina, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018).

A participação, a princípio, foi presencial, através de seminários, que foram reprogramados por conta da pandemia, passando a ocorrer de forma *on-line*. A partir de junho de 2020, os trabalhos presenciais foram retomados e, para serem concretizados, a Secretaria de Estado da Educação recrutou representantes de diferentes diretorias e uma equipe de consultores para cada área do conhecimento (CBTC/EM, 2020). Junto a esse processo:

[...] 363 educadores das 120 escolas-piloto do Novo Ensino Médio, no âmbito do ProNem (Programa de Apoio a Núcleos Emergentes), apoiados pela equipe técnica da SED, por especialistas externos, com base nas experiências vivenciadas no processo de implementação do Novo Ensino Médio e nos parâmetros da BNCC, elaboraram o portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos que integram este documento (CBTC/EM, 2020, pp. 19-20).

O Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense se materializou em 2020, composto por quatro cadernos; 1.198 páginas no total. O primeiro trata das disposições gerais, textos introdutórios que apresentam o conteúdo voltado para as questões gerais que envolvem a CBTC/EM e o segundo discorre sobre a Formação Geral Básica, estruturada em quatro Áreas do Conhecimento que se dividem em diferentes componentes curriculares. O terceiro encaminha o portfólio das Trilhas de Aprofundamento e, por fim, o quarto caderno apresenta o portfólio de Componentes Curriculares Eletivos.

De acordo com o CBTC/EM (2020), um dos desafios da elaboração do documento foi a integração curricular sem trazer prejuízos na designação do que é geral e específico de cada área (CBTC/EM, 2020). O que, a meu ver, não acontece na prática. Primeiramente, porque o planejamento integrado não existe e, segundo, porque não há professores disponíveis, preparados para ministrar os componentes flexíveis. Esses componentes têm duração de um semestre, então, os professores efetivos fogem desses componentes, deixando que professores, talvez com menor qualificação e menos experiência na área, assumam essa responsabilidade.

Na verdade, o problema não reside nesse desafio, especificamente, mas no fato de que o tempo da Formação Geral Básica, comum a todos os estudantes, foi reduzido, tanto na quantidade de horas/aula como no conteúdo programático. E que no lugar desse precioso tempo da Formação Geral Básica, foram colocadas à disposição do estudante uma parte flexível composta por uma segunda Língua Estrangeira, no caso da minha escola, o Espanhol; pelo Projeto de Vida, pelas Trilhas de Aprofundamento e pelos Componentes Curriculares Eletivos, itinerários que objetivam consolidar a formação humana integral de forma duvidosa.

Esse formato, sugerindo a interdisciplinaridade, é o que a BNCC e o Currículo Base nos propõem. No documento, há, não a necessidade, mas “a obrigatoriedade do trato interdisciplinar e transdisciplinar, interárea e entre áreas, sendo o Planejamento Integrado e Coletivo (grifo do

autor) indispensável por levar ao alcance deste caráter interdisciplinar” (CBTC/EM, 2020, p. 13-14). Para que isso aconteça, a meu ver, é preciso que haja uma dedicação exclusiva dos professores para atuar no Novo Ensino Médio.

Segundo informações, do início do ano letivo de 2022, a Secretaria Estadual de Educação determinou que o “Planejamento Integrado e Coletivo” deveria ser realizado na hora-atividade, ou seja, mostrando desconhecer a realidade dos professores catarinenses; o governo estadual está sobrecarregando, ainda mais, a hora-atividade com mais atribuições para os docentes.

A hora-atividade é um momento que o professor dedica o tempo do seu planejamento para todas as etapas do ensino com que trabalham, não somente o Novo Ensino Médio. Uma vez que a carga de trabalho está cheia e os professores trabalham em diversas etapas do ensino, o planejamento integrado se torna inviável pela falta de tempo para o encontro entre esses professores, não somente para planejar de forma sólida, mas para avaliar os avanços ocasionados pelos projetos integrados nas Áreas de Conhecimento.

De acordo com os apontamentos para a Formação Geral Básica, as metodologias trazem uma visão voltada para o ser humano como “sujeito de linguagem” (CBTC/EM, 2020, p. 123). As linguagens são evocadas como algo intrínseco e é por meio delas que os seres humanos se compreendem como indivíduos sociais e históricos, explorando a sua essência, a das suas origens, as relações com a sua cultura, na expressão da sua diversidade e os seus modos de vida (CBTC/EM, 2020).

Parece-me essencial, portanto, que os professores de Linguagens dominem os processos de comunicação do mundo atual, que envolvem as tecnologias digitais sem deixar de lado as tecnologias mais simples, como o lápis de cor, a tinta guache, o caderno, que também auxiliam substancialmente no ensino-aprendizagem. Através da conversa entre esses recursos (as tecnologias digitais e simples), é possível uma aprendizagem mais integrada à realidade e resulta em uma série de combinações que podem diversificar as atividades de Arte/Teatro.

Nesta linha da Formação Geral Básica, a Área de Linguagens e suas Tecnologias, sugere que um indivíduo pode não somente representar o mundo; mas, também, construí-lo através da expressão corporal, falada ou escrita (CBTC/EM, 2020). Esse aspecto de construção, de uma vivência além da escrita e da fala, possibilita, ao estudante, um aprendizado significativo imprescindível no contexto atual, em que a representação e a construção das linguagens (seja através da expressão corporal, falada ou escrita) se faz, em grande parte, pelo amplo contato com as redes de comunicação digitais. O mundo e os jovens estão permeados por elas. De acordo com Figueiredo e Mello, especialistas em Marketing Digital:

O mundo está em constante evolução e com isso vem acontecendo diversas mudanças nos meios de comunicação. Com aparelhos como smartphones e outras tecnologias móveis, as pessoas estão cada vez mais conectadas e isso vem mudando o cotidiano e o modo de relacionamento delas (2017, p. 1-2).

O contato com o mundo das tecnologias digitais, em diversas realidades, ocorre desde a primeira década do século XXI, e se caracteriza pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos que a cada dia se reorganizam estruturalmente e se apoiam nos modelos de produção flexível, ou seja, modelos em que os trabalhadores podem ser deslocados para realizar diferentes funções, cujos significados produzidos se veiculam a termos como: produtividade, competitividade e lucratividade (DIAS, 2009).

O Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense incorpora a educação para um sujeito que deve aprender a ser versátil, que aprenda rapidamente o que lhe ensinarem. Nas abordagens relacionadas à gestão do ensino-aprendizagem no Novo Ensino Médio, o que vejo é que a organização curricular das escolas vem seguindo os passos de uma corporação; todos os assuntos são permeados pelo “fantasma” do empreendedorismo e do “projeto de vida” que podem tornar os percursos cada vez mais individualizados e competitivos.

Dentre as ações propostas pelo Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense estão o desenvolvimento de projetos que partam de uma problemática real do mundo ou daquilo que os estudantes pensam sobre o mundo (CBTC/EM, 2021). Importante observação, quando se tem em vista que, cabe ao professor, a meu ver, também, abrir-se para essa experiência, pois entender essa realidade, ainda é inconcebível para alguns profissionais.

Compreendo que o professor precisa realizar uma escuta verdadeira e entender que desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que reconheça as potencialidades dos estudantes, apoiado no trabalho coletivo e de colaboração, identificando as problemáticas a serem trabalhadas, é um processo difícil, trabalhoso, repetitivo, cansativo, exaustivo. É preciso gostar de ensinar, é preciso gostar desse processo, que eu só comecei a gostar depois que eu entendo que é preciso uma abertura para dialogar com o universo de cada estudante.

É no espaço escolar que as propostas, na Área de Linguagens para o CBTC/EM, sugerem que estudantes compartilhem o tempo e o espaço com os professores e, em algumas ocasiões, abra-se para toda comunidade, compreendendo que “conhecimento, vivência e experiência são conceitos diferenciados que podem ser aprofundados na relação com as linguagens” (CBTC/EM, 2021, *on-line*). Esses três conceitos, a meu ver, permitem fazer, do espaço escolar, território para entendimento sobre diversos campos de conhecimento, com a

criação de iniciativas como um processo pedagógico que interfere, efetivamente, em mudanças sociais.

Na nossa escola, há exemplos riquíssimos da união das disciplinas através dos projetos na Área de Linguagens. Antes da pandemia, desde que leciono nesta escola⁶, a equipe de professores, eventualmente, foi convocada pela gestão para criar projetos nos quais todas as disciplinas de linguagens eram envolvidas. Chamamos um dos projetos de “Noite Cultural”; essas raras oportunidades (uma vez por ano) foram muito proveitosas. Mesmo contra o tempo e a falta de recursos, esses foram os momentos de maior aprendizagem, tanto para os estudantes quanto para a equipe de professores, relacionada à educação humana integral. Os estudantes do Ensino Médio participaram em peso e as famílias também.

O Currículo Base defende que é importante o contato e o domínio das linguagens artísticas como instrumentos para pensar os outros saberes do ponto de vista da diversidade como princípio educativo (CBTC/EM, 2021). Penso que a diversidade precisa ser entendida como algo que faz parte do domínio de todos; que possa ser aplicada a todos. Nesse sentido, busco uma comunicação constante com os segundos professores de sala, por exemplo, responsáveis por auxiliar, principalmente, e não exclusivamente, os estudantes neurodiversos, uma realidade cada vez mais presente em todas as salas de aula do Brasil, talvez do mundo.

Com o trabalho que problematiza questões de ordem “étnico racial, da sexualidade, [...] dos direitos humanos e do meio ambiente” (CBTC/EM, 2021, *on-line*), com o intuito de compreender os seres humanos a partir de suas identidades (BERNARDINO, VANZUITA, 2021), em especial, no ambiente escolar ou em outros espaços educacionais, no contexto do direito à educação, procuro estabelecer, na Área de Linguagens, um diálogo franco e gentil com todos os indivíduos que sofrem as opressões da vida diária.

Thiesen (2021) evidencia que a diversidade se manifesta como um válido conceito relacionado à educação e à formação escolar. Para ele, políticas pautadas nos princípios de diversidade precisam optar por trajetórias curriculares diferenciadas, que não cultivem a perspectiva de resultados alinhados ao mundo liberal de mercado nem às expectativas de empreendedorismo. O Currículo considera que as diversidades em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, de gênero, de etnias, políticos e econômicos são essenciais no processo de construção e organização do trabalho pedagógico e na execução de uma educação de qualidade (CBTC/EM, 2021).

⁶ Escola Estadual Básica Monsenhor Francisco Giesberts.

Talvez a escola ainda tenha a chance de se reinventar, buscando resistir a esse processo de vinculação com o mercado de trabalho capitalista, buscando propor aquilo que o espaço e o tempo permitem, tentando resistir às formulações conservadoras, tentando extrapolar o espaço da sala de aula tradicional, resistindo com a força da coletividade e da cooperação, tentando agir com a escassez de material, tentando resistir à pobreza dos ambientes escolares públicos, que, de certa forma, diferencia-se da minha realidade, hoje com, basicamente, tudo que julgo precisar.

O fundamento da perspectiva histórico-cultural da Área de Linguagens é a prática social como atividade essencial para formação do ser humano. Essa perspectiva favorece uma abordagem que contempla “a apropriação de conhecimentos em favor das práticas sociais” (CBTC/EM, 2021, *on-line*) que, evidentemente, a meu ver, devem estar ligadas aos princípios da diversidade. Para Bastolla e Souza:

Ao abordarmos a linguagem como uma prática social, percebemos sua relação e interação, a partir da movimentação e articulação de ideias, assim como a constituição do discurso de uma sociedade por meio da relação dialética entre linguagem e práticas discursivas – reafirmando a relevância e as práticas sociais que denotam a transformação de um contexto (BASTOLLA; SOUZA, 2017, p. 2).

Os componentes que constituem a Área de Linguagens e suas Tecnologias são três: as Línguas, as Artes e a Educação Física. Para o CBTC/EM (2021) é impossível dissociar os discursos linguísticos, relacionados aos componentes, dos seus contextos de uso, ou seja, as práticas de linguagem estão vinculadas à identidade de uma comunidade ou um povo. Essa concepção se encaixa na proposta de um currículo para a área ancorada teoricamente e epistemologicamente na interação social, consolidando o papel da educação como a ampliação do repertório cultural (CBTC/EM, 2021).

Essa concepção me faz pensar na disciplina de Arte/Teatro como uma reinvenção do cotidiano; do modo como as pessoas e as informações circulam; de como acontece a produção do conhecimento em sala de aula. Segundo o CBTC/EM, os estudantes devem se reinventar a cada dia conectados aos modos de circulação das pessoas, das informações e da produção do conhecimento.

Teoricamente, diante disso, a Arte e a Estética aparecem como possibilidade de exercitar a criatividade, a percepção sensível, a sensibilidade, o sentimento; quando o indivíduo pensa sua vida do ponto de vista crítico e, nessa retórica, inventa e reinventa o mundo, acaba criando, recriando, e vislumbrando uma transformação do mundo, transformando a si mesmos. (CBTC/EM, 2021). O contrário acontece a quem se nega a passar por esse processo: é preciso coragem para refletir sobre si mesmo e sobre o mundo.

De acordo com a Base (2021), o processo criativo é uma atividade da razão, da emoção e da vontade, portanto, a educação estética é mobilizadora da criação, através dessas perspectivas. Na sala de aula, há, então, a meu ver, o que chamo de reflexo daquilo que o estudante vive em sua realidade familiar e na comunidade; ele possui toda uma ideologia que permeia a sua realidade, deixando claro, portanto, que a diversidade tem como base o respeito incondicional entre nossas condições de vida. Entendo que esse respeito é uma forma de resistência.

A sugestão do documento é a de que devemos repensar rotinas, tempos e espaços da escola para que as linguagens sejam manifestadas de maneira livre, no contexto escolar, descobrindo novas formas de organização dos espaços de trabalho, novos arranjos de conhecimento e formas que caminhem ao lado das concepções de mundo dos sujeitos e dos desafios deste século, na relação com as linguagens e suas tecnologias (CBTC/EM, 2021).

A dura realidade é a escola vulnerável, com acesso a qualquer profissional da educação que consiga passar em um processo seletivo, mesmo com uma formação duvidosa; que comparece à sala de aula, muitas vezes, para propagar, descaradamente, o racismo, por exemplo; que, por não saberem, exatamente, o que significa ser uma autoridade, acabam por humilhar estudantes e propagar a discórdia. Saber ser uma autoridade é importante para um professor.

3 A ARTE/TEATRO NA BNCC E NO NOVO ENSINO MÉDIO CATARINENSE - DE QUE ARTE/TEATRO EU ESTOU FALANDO?

A Arte na escola tem como grande contribuição a percepção de que existem outras formas de comunicação com o mundo além da palavra falada e escrita
CBTC/EM

No decorrer destes subcapítulos, faremos uma análise de como a Arte/Teatro está presente na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio, tanto na Formação Geral Básica como nos Componentes Curriculares Eletivos da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Entendo, porém, ser de extrema importância elucidar o porquê estou usando o termo Arte/Teatro no decorrer desta pesquisa. A primeira razão se liga ao fato de que sou professora formada em Artes Cênicas, mas não existe essa disciplina na Instituição que leciono, regida pelo Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

Desde que comecei a lecionar na Rede, em 2014, exerço o cargo de professora de “Arte”, título que foi conferido, também, à disciplina, na Formação Geral Básica do Ensino Médio Regular, que tem caráter generalista, e sou guiada pelos pressupostos da Secretaria de Educação do Estado. Neste caso, tornei-me um “híbrido” de professora de Arte/Teatro, referindo-me ao fato de que preciso “dar conta” de lecionar todas as linguagens artísticas, apesar de sempre enfatizar os conteúdos e práticas relacionados ao Teatro, para respeitar, de alguma forma, a minha formação.

Além de pautar o uso do termo Arte/Teatro, precisamos clarificar de que Arte/Teatro estou falando e foi na disciplina de Metodologia da Pesquisa, no Mestrado Profissional em Artes, ministrada pelo professor André Carreira, no decorrer da construção do meu projeto de pesquisa, que fui instigada a responder essa pergunta. Muitas vezes eu me perguntei de que Arte/Teatro eu estou falando?

Quando me refiro ao termo “Arte/Teatro” estou enfatizando o Teatro, que ainda não se tornou uma disciplina com esse nome, na minha realidade, como a forma de Arte que valoriza o aprimoramento da expressão individual e coletiva através do corpo, da voz e da escrita. Existem muitas divergências entre a formação de professores nas áreas artísticas e o Sistema de Ensino Básico Catarinense; as licenciaturas em Artes Cênicas são muito específicas e o Currículo Base ainda trata o Teatro como unidade temática, dividindo espaço com a Música, a Dança e as Artes Visuais em toda a Educação Básica. Esse desentendimento, a meu ver,

desvaloriza e fere a própria formação acadêmica que é oferecida aos cidadãos do Estado no que diz respeito à formação na área das linguagens artísticas específicas.

Dentre muitas ambiguidades, o termo “Arte/Teatro” faz parte das minhas práticas como professora. Cultivo um apreço pelas Artes Visuais, que me levaram ao curso de Especialização em História da Arte, voltado principalmente, para as Artes Visuais. Nesse sentido, os dois campos estão sempre ligados às minhas criações metodológicas, nas quais o principal intuito é a abordagem do Teatro, seus elementos, sua história, seus momentos.

Não foram poucas as vezes que repeti na sala de aula, na aula de Arte, que a origem do termo Teatro significa, em grego, “*lugar de onde se vê*” e *de onde se vê* é o local do público, sentado ou em pé, numa reunião de espectadores. Para Denis Guénoun (2003), teatrólogo, diretor e escritor francês, o teatro necessita de uma aglomeração de espectadores e completa:

Outras artes também: a música, a dança. Outras não: literatura, pintura, escultura. Claro que não imaginamos que elas possam dispensar o público. Mas se o público não precisa necessariamente estar reunido num lugar em um momento comum para que a obra chegue até ele: mármore, quadro, livro, podem esperar um visitante ou um leitor que virá, sozinho, quando quiser. Objeção: o teatro pode ser lido. Mas esta leitura não é o que o constitui. Ele não é - apenas - literatura dialogada. O teatro requer um público, coletivo, efetivamente reunido. É o modo, determinado, de sua apresentação (GUÉNOUN, 2003, p. 13).

Ora, sabemos que os espaços da escola reúnem um público, um coletivo cujas diversas ações acontecem em favor da educação. Vidor ressalta que, de acordo com Guénoun (2003), o teatro “é o lugar onde o público se reúne para ver, para ouvir, para sentir, mas, prioritariamente, para ver o que é posto em cena, e o que é posto em cena [...] é um texto originário, uma matéria de palavras” (VIDOR, 2015, p. 51). Sendo assim, a escola, que é um lugar onde os estudantes e o professor se reúnem para ver, ouvir e sentir, é um local de assembleia, em que a ideia é colocar diante dos olhos a linguagem verbal, textual e propor um jogo com a própria condição física desse ambiente, neste caso, a sala de aula.

Para Edélcio Mostaço (2006), crítico, ensaísta, dramaturgista e professor aposentado da UDESC, o ser humano, desde a infância, é rodeado por fenômenos próprios à representação, tanto de si mesmo quanto do mundo, e articula diversos modos de imitar o real e interagir com ele. Nesse sentido, a teatralidade ganha destaque no desenvolvimento do ser humano e das sociedades de um modo generoso, compondo, por exemplo, uma dimensão da vida social (MOSTAÇO, 2006); que é uma representação da estrutura em que vive. De acordo com o autor, o que é *teatral* constitui-se no dinamismo da cultura, como estímulos que encontram nas práticas sociais seus canais de manifestação (MOSTAÇO, 2006).

Penso, portanto, que a Arte/Teatro, à qual me refiro, está imbricada ao que foi apresentado até aqui, assim como ao pensamento do diretor de teatro brasileiro e professor da Universidade do Estado de Santa Catarina, André Carreira (2012) que afirma que o *teatral* acontece quando um grupo de pessoas organizadas tem como intenção produzir efeitos simbólicos por meio de procedimentos de experimentação e pesquisa relacionados a uma investigação cênica. Com inúmeras possibilidades de criação, os estudantes podem estabelecer o envolvimento com processos de criação em que “são disparados processos de construção de novos conhecimentos” (CARREIRA, 2012, p. 3).

Dessa forma, creio eu, a educação em Arte/Teatro faz parte de um universo complexo de informações sobre o qual tenho que pensar, em como eu aprenderia o que quero ensinar. Esse processo permite ao professor que use sua imaginação para criar a rotina das suas atividades pedagógicas, avalie o que não funcionou e recrie as estratégias para beneficiar os próximos aprendizes. Devo ressaltar que, assim como Boal (2008), diretor de teatro, dramaturgo e ensaísta brasileiro, que o “teatro deve trazer felicidade” e que pode ajudar, tanto estudantes como professores; a caminhar pelas possibilidades de conhecer melhor o nosso tempo. Para o autor:

O nosso desejo é o de melhor conhecermos o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele (BOAL, 2008, p. XI).

Nesse sentido, como seres humanos que somos, temos a capacidade de aprender observando, refletindo e atuando por meio da observação mútua, da capacidade de expressar nossas emoções; das nossas capacidades de formar alianças e amizades; das nossas noções de colaboração, empatia e respeito. Todas essas possibilidades trazem à tona o que toda escola possui de precioso: o estudante.

Na sequência destes subcapítulos, vamos tentar verificar como a Arte/Teatro se associa às competências gerais da Base e qual a importância e o espaço (não propriamente físico) da Arte e do Teatro no Currículo Base, no que diz respeito à Formação Geral Básica e nos Componentes Curriculares Eletivos.

3.1 A ARTE/TEATRO NO NOVO ENSINO MÉDIO: COMO SE ASSOCIAM ÀS COMPETÊNCIAS GERAIS NA BNCC?

Neste subcapítulo farei uma reflexão sobre quais as propostas do Novo Ensino Médio para o ensino da Arte/Teatro, problematizando, não propriamente a perda de espaço no

documento, mas a perda de identidade da disciplina de Arte/Teatro que passa a ser considerada como componente curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Quero refletir sobre as implicações que a BNCC/EM trouxe para a disciplina, relacionada à minha vivência na escola, onde exerço a função de professora na área de Arte, com formação em Artes Cênicas. Reflito em diálogo com Tiago Cruvinel (2021), professor e pesquisador especialista em pedagogia das Artes Cênicas, em seu artigo “Qual o futuro da disciplina de Arte a partir da BNCC do Ensino Médio?”, que realiza uma análise em favor dos docentes de Arte, discutindo a estrutura da BNCC e nos auxiliando a pensar crítica e estrategicamente modos de lidar com ela.

Para Cruvinel, a BNCC é um documento que já estava fadado ao fracasso desde o momento em que foi proposto com o intuito de atender todo o território do nosso país, assolado pelas diferenças sociais discrepantes e que, por esse motivo, defende que “qualquer caminho em direção à equidade, que vise a minimizar as desigualdades, precisa passar, também, por mudanças significativas e estruturantes nas esferas econômica, social e cultural, o que não vem ocorrendo no Brasil” (CRUVINEL, 2021, p. 4).

As premissas não me pareciam muito boas desde que tive contato com o documento, pois, já pensava que, com a aprovação da BNCC, a disciplina de Arte poderia perder, substancialmente, espaço e importância no currículo de Santa Catarina. Com tantas promessas de mudanças é natural que os professores, em especial, os de Artes, ainda sem conhecer o documento, tenham ficado apreensivos, principalmente, com a ameaça da retirada da disciplina de Arte do currículo.

A reforma do Ensino Médio é mais uma tentativa histórica do Brasil de copiar o sistema americano de aprendizagem, como afirma Ana Mae Barbosa (2017), professora do Doutorado da ECA/USP, autora de diversos livros sobre o Ensino de Arte. Segundo ela, a problemática reside no fato de o Brasil, em nome da economia de verbas, operar com restrições que comprometem a aprendizagem de nossos jovens. Segundo Barbosa (2017), esse processo de redução do modelo americano para um país pobre, acabou por criar a figura do professor polivalente, desde a época da ditadura de 1964. Para ela, a coisa piorou atualmente:

Estão retirando do Ensino Médio a obrigatoriedade do Ensino das Artes, duramente ampliada pela luta dos Arte/Educadores reunidos na Federação de Arte /Educadores do Brasil (FAEB) que, em abril de 2016, conseguiu fazer aprovar no Senado a obrigatoriedade de Música, Teatro, Artes Visuais e Dança, antes não incluída (BARBOSA, 2017, p. 10).

Barbosa (2017) ressalta que, em países como os Estados Unidos e a Inglaterra, os alunos do ensino médio, chamado de *high school*, “escolhem um certo número de disciplinas de um enorme cardápio que a escola oferece” (BARBOSA, 2017, p. 10). Ela também destaca:

Entre as disciplinas oferecidas estão todas as áreas das Artes. [...] Não é obrigatório o aluno escolher artes, mas é obrigatório a escola oferecer todas as artes. [...] Não se discute mais nestes países, [...] a importância do Ensino das Artes na Escola (BARBOSA, 2017, p. 10).

No Brasil, a realidade é diferente. Ainda sofremos com a depreciação da disciplina de Arte/Teatro. Conforme Marques *et al.* (2021, p. 29.824):

A arte como disciplina tem sido relegada aos piores lugares no espaço escolar. Não é difícil escutar de diretores de escola que arte é *besteira, bobagem, que deve ser deixada para depois, estudem o que interessa* (grifo dos autores). E, mais triste ainda é a relação feita à disciplina de que não reprova. É verdade, a arte não reprova, são os alunos que acreditando nisso não conseguem a promoção, não conseguem se apropriar e se beneficiarem do universo de possibilidades oferecido pela arte. (MARQUES *et al.*, 2021, p. 29.824).

Eu, como professora de Arte da Rede Estadual, sei que isso acontece e que é estrutural e histórico. Como docente, servidora do estado de Santa Catarina, frequentemente sobrecarregada e estressada, confesso que, em alguns momentos, deixei de lutar pela disciplina, porém, esse é o meu exercício diário, que envolve muito diálogo, conscientização, questionamentos e muitas estratégias para vencer esse pensamento, a meu ver, ultrapassado, de que o conhecimento em Arte não tem importância.

Além da luta pelo reconhecimento, gostaria de evidenciar o fato de sofrermos uma pressão muito grande nos conselhos de classe, que questionam os métodos de avaliação do professor e se eles realmente estão bem amarrados para reprovar o estudante, por exemplo; e indagações do tipo “o estudante vai reprovar só em Arte”? Para a gestão da escola é uma verdadeira incomodação justificar uma reprovação dessa, pois causa uma grande comoção entre as pessoas envolvidas.

Hoje, exercendo meu ofício como professora de Arte, posso visualizar que a BNCC influenciou de forma negativa a importância do conhecimento em Arte/Teatro, pois, rebaixada a componente curricular, perdeu o título de disciplina e área de pesquisa dentro da escola, podendo se transformar, meramente, em uma ferramenta para auxiliar no alcance das competências e habilidades, ou seja, dar uma função utilitária para o conhecimento em Arte/Teatro.

Com a presente pesquisa, busquei investigar como o professor e a professora de Arte/Teatro podem analisar e interagir com os documentos oficiais e, através do

posicionamento crítico e da intervenção na realidade, traçar seus caminhos profissionais como formas de resistência e de se esquivar das pretensões sombrias de moldar os educandos para uma realidade idealizada dos que detêm o poder econômico e político.

A resistência a que me refiro é aquela que habita no docente e na matéria que ele ministra, sendo ele um defensor da sua área. A importância que atribuímos à nossa disciplina depende muito do nosso trabalho no espaço e no tempo da sala de aula. O professor de Arte precisa conhecer a BNCC, ter contato constante com o Currículo Base, porque eles são os instrumentos para a sua revolução dentro do sistema.

É preciso entender que, de acordo com Perrenoud (2000, p. 13 apud CRUVINEL, 2021, p. 12), “as competências não são elas mesmas saberes”, mas recursos que, mobilizados, integrados e orquestrados, colaboram no processo de apropriação do conhecimento (PERRENOUD, 2000, p. 13 apud CRUVINEL, 2021, p. 12). Segundo Cruvinel, “as competências não são conteúdos a serem trabalhados em sala de aula”, mas uma sugestão ao professor que, a partir delas, vai selecionar o conteúdo que poderá contribuir para o desenvolvimento das mesmas (CRUVINEL, 2021, p. 12).

Para ajudar nessa reflexão, contamos com o apoio do material produzido pelo Movimento Pela Base, “uma rede não-governamental e apartidária formada por pessoas e instituições”, com a missão de “garantir os direitos de aprendizagem”, que acredita que a implementação da BNCC pode contribuir para “promover uma educação integral e de qualidade” e, beneficiar “a coerência entre currículos, formação de professores, materiais didáticos e avaliações” (MOVIMENTO PELA BASE, 2018, *on-line*) no que se refere à implantação da BNCC.

A Arte e o Teatro estão presentes, de uma forma ou de outra, em todas as dez competências gerais, ao meu ver. A Competência Geral 1 é a seguinte: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 9)

Intitulada como “Conhecimento”, no Movimento Pela Base (2018, *on-line*), essa competência é vista como ferramenta para entender e explicar a realidade. Sabemos que a Arte/Teatro, sem dúvida, faz parte do mundo “físico”, “social”, “cultural” e, recentemente, “digital” (BRASIL, 2017, p. 9). O contato com as diferentes manifestações da arte e com o fazer teatral pode contribuir para o desenvolvimento dessa competência, que pode ser alcançada na medida em que reconhecemos o valor dos conhecimentos historicamente construídos nessa área que são essenciais para a formação humana integral.

Os pesquisadores em Artes Visuais, Arcuri *et al.* (2020), defendem que “as aulas de Artes na escola devem dialogar com a historiografia da arte, com o cotidiano e com as expectativas estéticas dinamizadas em via de mão dupla, isto é, entre docentes e discentes” (ARCURI, *et al.*, 2020). Se para entender o presente precisamos conhecer o nosso passado (CASTRO; LIMA; SELICANI, 2009), fundamentando nossas propostas para o ensino da arte embasadas no fazer artístico, na leitura da obra de arte e na contextualização da história, como nos sugere Ana Mae Barbosa em sua Proposta Triangular, então, o conhecimento em Arte se torna indispensável para expandir a compreensão da realidade.

Para a artista visual dedicada à pesquisa sobre a criatividade e a sua relação com os processos de criação, Fayga Ostrower o ser humano manifesta-se na “história” (grifo nosso) como “um ser cultural” (1977, p. 13), segundo as noções recentes a respeito do passado. O ser humano pode conectar “o ontem e o amanhã”, evidenciando, assim, “o papel desempenhado pela memória” (OSTROWER, 1977, p. 18). Para a artista, o ser humano, diferente dos outros animais, pode “atravessar o presente, pode compreender o instante atual como extensão mais recente de um passado, que ao tocar no futuro novamente recua e já se torna passado” (1977, p. 18).

Dessa interação pulsante, o ser humano pode preservar os momentos passados e guardá-los, o que, de acordo com Ostrower, pode “[...] conceber um desenvolvimento e, ainda, um rumo no fluir do tempo” (1977, p. 18). A autora ainda defende que o ser humano “[...] se torna apto a reformular as intenções do seu fazer e a adotar certos critérios para futuros comportamentos. Recolhe de experiências anteriores a lembrança de resultados obtidos, que o orientará em possíveis ações solicitadas no dia-a-dia da vida” (1977, p. 18).

A meu ver, essas profundas reflexões de Ostrower colaboram para entender que nós, professores e estudantes, os “personagens” da escola, podemos desenvolver capacidades atreladas ao ensino da Arte/Teatro, mas que a Arte/Teatro não pode se resumir à uma atividade funcional ou que colabore para o aprendizado de outras disciplinas. A Arte/Teatro se constitui de conhecimentos próprios, com amplo embasamento na área da pesquisa acadêmica, por exemplo; e não tem relação com a utilidade, definitivamente, não. Ainda que a Arte/Teatro esteja associada à Competência Geral 1, essa não atende somente à Arte/Teatro, mas a todas as disciplinas e áreas.

A Competência Geral 2, constitui-se em:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e

criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas” (BRASIL, 2017, p. 9).

Definida, no Movimento Pela Base como a competência do “Pensamento científico, crítico e criativo” (2018, *on-line*), a abordagem científica aparece como exercício da curiosidade intelectual. Será que a Arte/Teatro tem alguma relação com o pensamento científico, crítico e criativo?

Para o astrônomo Carl Sagan, de acordo com a Revista Galileu, “pensar cientificamente é algo como interrogar de forma metódica diversos aspectos da natureza, o que não deixa de ser uma forma de curiosidade aplicada” (2015, *on-line*). Se do ponto de vista de Sagan, o pensamento científico se relaciona à curiosidade e essa, a meu ver, à criatividade, então, como podemos analisar a distância ou a aproximação entre a Arte e a Ciência? A Arte/Teatro possui métodos específicos para questionar os aspectos da natureza humana e isso me leva a crer que a pesquisa cênica na escola se configura como uma forma de curiosidade, de observação e de reflexão “para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções” (BRASIL, 2017, p. 9), para situações de ordem social e coletiva.

Isso me leva a crer que sim, a Arte/Teatro e a educação têm uma relação positiva, amplamente comprovada por estudos como o de James Catterall (1948-2017), professor da Universidade da Califórnia (UCLA), que “dedicou boa parte da sua vida para analisar pesquisas que provam como as artes desenvolvem a cognição do indivíduo, habilidade aplicável a qualquer outra área do conhecimento” (ANUP, 2022, *on-line*).

Segundo Barbosa (2017, p. 11), Catterall chegou à conclusão de que:

[...] as Artes desenvolvem até a inteligência medida pelo teste QI, que é apenas uma parte da inteligência, a inteligência racional. Encontrou quatro pesquisas provando a transferência de aprendizagem das Artes Visuais para outras áreas. Estas pesquisas demonstraram que o estudo de Desenho aumenta a qualidade de organização da escrita; raciocinar sobre Arte desenvolve a capacidade de raciocinar sobre imagens científicas (CATTERALL apud BARBOSA, 2017, p. 11).

Ferreira (2010, *on-line*), Mestre em Artes Visuais e Doutor em Ciências, defende que a arte possui, como princípio, a subjetividade e engloba a sensação, a imaginação, o sentimento, o entusiasmo, o gosto pessoal, as paixões e a memória e, por isso, passa a se distanciar cada vez mais da Ciência, cujos critérios se aproximam do ideal de clareza, objetividade e verdade que são os alicerces do pensamento científico.

Para aproximarmos Arte/Teatro e Ciência, o autor defende que devemos conhecer melhor o espaço simbólico de cada um dos dois campos; o que está por trás de cada discurso, método ou teoria e, a partir daí, buscar perspectivas de pensamento que possibilitem a

identificação dos pontos divergentes e dos pontos convergentes, para poder entendê-los e articulá-los (FERREIRA, 2010).

Como a Arte/Teatro se associa ao pensamento crítico? Nas práticas educativas em Arte/Teatro para desenvolver e ampliar a percepção estética de crianças e jovens e promover o pensamento reflexivo, defendo, assim, como Sardelich (2006), a necessidade de uma alfabetização visual, conforme a citação abaixo:

Em nossa sociedade contemporânea discute-se a necessidade de uma alfabetização visual, que se expressa em várias designações, como leitura de imagens e compreensão crítica da cultura visual. Frequentes mudanças de expressões e conceitos dificultam o entendimento dessas propostas para o currículo escolar, assim como a própria definição do professor ou professora que será responsável por esse conhecimento e seu referencial teórico (SARDELICH, 2006, p. 451).

Para Sardelich, “as tecnologias disponíveis no mundo contemporâneo [...] estão redefinindo os conceitos de espaço, tempo, memória, produção e distribuição do conhecimento, estamos em busca de uma outra epistemologia, e se necessitamos de outro modo de pensamento, consequentemente necessitamos também de outra visualidade” (SARDELICH, 2006, p. 453).

A meu ver, as visualidades, no mundo contemporâneo, são muito complexas. Elas envolvem o mundo da publicidade e das redes sociais e a ideia sedutora das superstições e das pseudociências que estão sempre se intrometendo e fornecendo respostas fáceis (SAGAN, 1995) para tudo. Em contraponto, podemos destacar que essas visualidades também envolvem significativas formas de comunicação e é preciso um olhar atento do professor que, ao se deparar com essas informações, possa revertê-las em aprendizado a partir da problematização, ou seja, que visualidades são essas? Que papel elas exercem em nossas vidas?

E aí reside a necessidade de o professor saber que a alfabetização visual é uma necessidade evidente, pois sem o desenvolvimento dessa habilidade, sobreviver nos tempos atuais me parece impossível. Somos bombardeados por manifestações visuais a todo momento, manifestações essas que nos dizem o que vestir, o que comprar e, até mesmo, o que falar, dando uma ideia de que são referências para a vida ou “querendo parecer universais” (CERIGATO, 2012, p. 236). Por isso, é tão importante elaborar e mostrar diversos olhares e pensamentos sobre a Arte/Teatro, assim como nas outras áreas do conhecimento, relacionados às mídias.

Sendo assim, recorro à ideia que considero a mais adequada para explicar o conceito de criatividade. Para Ostrower “criar corresponde a um formar, um dar forma a alguma coisa. Sejam quais forem os modos e os meios, ao se criar algo, sempre se o ordena e se o configura” (1977, p. 5). E aqui me pergunto se, atualmente, é possível criar algo precisamente ou totalmente “novo”? As possibilidades são infinitas e as cópias também. Em meio à proliferação

da mimética⁷, com a ascensão das relações sociais virtuais, por exemplo, criam-se conteúdos que são transmitidos, transformados e repassados sem a preocupação com os direitos autorais e a veracidade, em sua maioria. Mesmo assim, para mim, ordenar as ideias e representar o que elas significam, pode ser um caminho proveitoso para criar algo cujo sentido seja verdadeiro, dentro da área Arte/Teatro.

No ambiente escolar, os estudantes envolvidos em qualquer tipo de atividade, precisam compreender os princípios de forma (OSTROWER, 1977) O estudante pode, através de atividades relacionadas à criatividade, “dar forma a algo novo” (OSTROWER, 1977, p. 9) e esse “novo” (grifo da autora), lida com conexões recentes que se constituem no pensamento humano, fenômenos que se relacionam de um modo novo e que são compreendidos em termos novos. Então, na minha opinião, assim como para Ostrower, o ato criador desenvolve a capacidade de compreensão, porque te permite criar novas relações, novas ordenações, configurações e significações em relação ao mundo à nossa volta (OSTROWER, 1977).

Com base nos conhecimentos em Arte/Teatro, é possível empreender com foco nas ideias e na necessidade de pensar a resolução de problemas através da criatividade? Eu acredito que sim e completo que ainda acredito no potencial para formulação de hipóteses, elaborando e investigando suas implicações. Cabe ao professor, de qualquer área, em meio a tudo isso, ter consciência e estar atento ao seu papel como docente; o papel da conscientização para a realização de uma educação realmente libertadora, que estimule a consciência crítica (FREIRE, 1970). Para Freire (1970), o professor sempre será visto como um perigo que ameaça o poder dos oressores.

Na minha opinião, o professor é uma “liderança revolucionária” (FREIRE, 1970, p. 59) quando se convence de que é um sujeito oprimido e reconhece estar engajado na luta por uma educação libertadora. “É preciso que também se insiram criticamente na situação em que se encontram e de que se acham marcados” (FREIRE, 1970, p. 59), aceitando sua luta e assumindo total responsabilidade sobre ela:

[...] esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte (FREIRE, 1970, p. 59-60).

⁷ Do grego *mimétikos*, o termo significa “capaz de imitar”. Mimética é um adjetivo relativo a mimese ou a mimetismo, ou seja, que imita (MIMÉTICA, 2022).

Para Freire (1970), professores e estudantes devem se envolver num processo permanente de diálogo, a partir do qual podem alcançar, na reflexão e na ação, o conhecimento da realidade que os circunda, proporcionando, desse modo, uma tentativa de transformá-la. A Competência Geral 2 da BNCC (2017), portanto, na sua dimensão criativa e artística, estimula a exploração e a conexão de ideias e permite que se criem processos de investigação para questionar ideias já existentes e criar soluções inovadoras (MOVIMENTO PELA BASE, 2018).

Já a Competência Geral 3, propõe “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2017, p. 9). De acordo com o Movimento Pela Base (2018) é a competência denominada de “Repertório Cultural”, na qual são apontados objetivos relacionados à fruição e à participação dos estudantes em múltiplas práticas da produção artístico-cultural. As áreas que mais contribuem para seu aprendizado são as Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Penso que professor de Arte necessita entender que essa competência pode possibilitar ao estudante a fruição de manifestações artísticas diversas e o estímulo à expressão, por meio das diversas Linguagens (MOVIMENTO PELA BASE, 2018).

Mais uma vez, recorro ao pensamento de Ostrower para defender que o ser humano age culturalmente, apoiado e inserido em uma determinada cultura (OSTROWER, 1977). Ostrower comprehende que a cultura são “[...] as formas materiais e espirituais com que os indivíduos de um grupo convivem, nas quais atuam e se comunicam e cuja experiência coletiva pode ser transmitida através de vias simbólicas para a geração seguinte” (OSTROWER, 1977, p. 13) Entendo que, assim como Ostrower, devemos levar em consideração que “todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida” (OSTROWER, 1977, p. 5).

Penso que nos diversos grupos humanos em diferentes culturas, a troca, o diálogo e a convivência são práticas enriquecedoras para o contexto educacional em Arte/Teatro, mas de que realidade social e valores de vida nós estamos falando? Precisamos projetar nosso olhar para o fato de que grande parte das gerações atuais, em sua vida diária, estão:

[...] rodeados por imagens veiculadas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. A leitura das imagens fixas e móveis da publicidade e da Arte nos exerce a consciência acerca daquilo que aprendemos através da imagem (BARBOSA, 2017, p. 14).

Evidente que, essa competência, a meu ver, é a que mais tem relação com a área de conhecimento aqui explorada (Arte/Teatro), pois sugere que os estudantes da educação básica

tenham contato com as expressões artísticas de diversas naturezas para conhecer o mundo e criar novas relações com ele e com os outros. “A educação qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade” (FREIRE, 1981, p. 24)

A Competência “Repertório Cultural” (Competência Geral 3), se analisada sob o olhar acurado, pressupõe que a fruição em Arte/Teatro coloca os estudantes em prontidão para a vivência, a compreensão e a valorização da sua própria identidade e do seu contexto social. Pode proporcionar, também, o desenvolvimento da expressividade de sentimentos, de ideias, de histórias e de experiências vividas por seus participantes; os estudantes identificam e discutem o significado das manifestações culturais e quais as suas influências na formação dos grupos e das identidades (MOVIMENTO PELA BASE, 2018).

Experimentando essas diferentes vivências, através da Arte/Teatro, pode ser possível ampliar o olhar sobre as culturas e as visões de mundo, aguçando a curiosidade, a abertura e o acolhimento de diferentes colaborações culturais. Por fim, reconhecer que os desafios e os benefícios de se viver e trabalhar em sociedades culturalmente diversas, através da mediação cultural, pode desenvolver o senso de identidade individual e coletiva e acolher outras ideias de mundo (MOVIMENTO PELA BASE, 2018).

A Competência Geral 4, constitui-se em

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9).

A “Comunicação”, assim denominada pelo Movimento Pela Base (2018), a Competência Geral 4 pressupõe que, além de conhecer, o estudante deve saber utilizar as diferentes linguagens presentes no cotidiano. O desenvolvimento da capacidade de se comunicar está relacionado à Arte/Teatro e direciona o olhar do professor para a importância de aprender a se comunicar melhor e preparar o estudante para enfrentar o mundo que o cerca.

Uma das conclusões do pesquisador Catterall (apud BARBOSA, 2017) foi que o conhecimento em Artes Visuais desenvolve a prontidão para a leitura comprehensiva. Já o número de pesquisas provando a transferência de cognição em Teatro para outras áreas foi quase cinco vezes maior, o que o levou a identificar, também, maior número de consequências positivas da experiência em Teatro para o comportamento cognitivo dos jovens de Ensino Médio (BARBOSA, 2017).

De acordo com Barbosa (2017), o ensino de Arte/Teatro aumenta a compreensão da leitura oral de textos e do discurso oral em geral, a capacidade de escrever com eficiência, pois proporciona a interação social e colabora para despertar a disposição para desenvolver estratégias para resolução de problemas. Além disso, desenvolve a concentração do pensamento e proporciona o desenvolvimento da habilidade de interpretação de textos. “Portanto, retirar a Arte do Ensino Médio de adolescentes é reduzir a possibilidade do desenvolvimento de habilidades importantes em outras disciplinas além das artes” (BARBOSA, 2017, p. 13)

Dentro dessa competência, podemos encontrar diversas dimensões que indicam algumas ações para realizá-la, por exemplo, o exercício da escuta, ou seja, saber compreender e processar o que é dito pelas outras pessoas, com interesse, cautela, aceitação e respeito. Dessa forma, o estudante pode desenvolver a sua expressão e manifestar, com clareza, ideias e opiniões, emoções e sentimentos, e compartilhar informações e experiências com diferentes interlocutores, dominando “os aspectos retóricos da comunicação verbal com garantia de compreensão do receptor” (MOVIMENTO PELA BASE, 2018, p. 26)

As outras dimensões se atribuem ao saber discutir, expressar as ideias próprias com clareza conectando-as às de seus interlocutores para promover o entendimento mútuo, e o multiletramento, que trata da comunicação “por meio de plataformas multimídias analógicas e digitais, áudio, textos, imagens, gráficos e linguagens verbais, artísticas, científicas, matemática, cartográficas, corporais e multimodais de forma adequada.” (MOVIMENTO PELO BASE, 2018, p. 26)

A Competência Geral 5 da BNCC, é nomeada no Movimento pela Base (2018, p. 13) como a “Cultura Digital”, que é apresentada no seguinte texto:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

A Arte/Teatro pode proporcionar um contato interessante entre o estudante e as TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) dentro do ambiente escolar. De acordo com Pimentel (2015), Doutor em Educação na Universidade Federal de Alagoas, nesse quadro de mudanças aceleradas que estamos vivendo, as vanguardas tecnológicas proporcionam um desenvolvimento significativo nos processos que envolvem a educação (PIMENTEL, 2015) e a meu ver, podem criar possibilidades de interação nas produções artísticas escolares, permitindo que os estudantes tenham esse contato, aprendam a criar e a se comunicar através desses aparatos. A ideia de aproximar os meios de comunicação da educação escolar não é

nova, é prática tão antiga quanto as próprias mídias (HALLORAN; JONES, 1986 apud CERIGATO, 2012, p. 236).

A aproximação das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) com a educação e a Arte/Teatro, certamente é o reflexo do surgimento de recursos tecnológicos e da nova perspectiva cultural “onde o homem está mergulhado em uma realidade de interferências midiáticas”, conforme cita Isaacsson (2011, p. 9). Com as tecnologias digitais cada vez mais presentes no nosso cotidiano, nos celulares e *smartphones*, nos *tablets* e computadores, nos *netbooks* e *notebooks* conectados à internet (PIMENTEL, 2015), penso que o uso das TICs está subordinado ao comportamento humano, portanto, está entrelaçado, também, à Arte/Teatro e à educação.

De acordo com Cerigato (2012), algumas razões explicam a indispensabilidade de uma educação para a mídia no currículo escolar. Um dos motivos, citado pela pesquisadora, é que os meios de comunicação estão ocupando um lugar central na vida pública fazendo parte do cotidiano da maioria das pessoas, de todas as idades, em diversos comportamentos sociais como no trabalho, nos relacionamentos, na expressão de opiniões e ideologias (CERIGATO, 2012).

Penso que os seres humanos, na época atual, utilizam-se demais dos ambientes virtuais para se expressar e para se comunicar, portanto, o ensino de Arte/Teatro, alinhado à nossa realidade, precisa ter a presença, mesmo que parcialmente, das TICs. Após a Pandemia da COVID-19, quando foi possível perceber que, sem esses recursos a vida fica muito difícil, experienciamos o isolamento social e utilizamos os ambientes virtuais para realizar as atividades que fazíamos presencialmente. Isso obrigou muitas pessoas a aprenderem como lidar com as TICs em diversos campos da sua própria vida.

Estamos vivenciando a sociedade da informação, quando, em todo o mundo, as TICs estão gerando uma nova Revolução Industrial em nada comparável com a revolução iniciada no século XVIII e, agora, no século XXI, o que temos são variadas possibilidades de processar, armazenar, recuperar e comunicar informações em qualquer forma, sem os limites da distância, tempo ou quantidade. (BANGEMANN, 1994 apud PIMENTEL, 2017).

A Arte/Teatro, a meu ver, pode colaborar para compreender e interpretar o mundo das tecnologias da informação e da comunicação, para que o estudante reflita sobre o teor dos discursos nos ambientes virtuais que, conforme Cerigato (2012), não se apresentam como nas outras ordens discursivas: “o conteúdo veiculado pelas mídias transmite valores e pontos de vista sectários, querendo parecer universais” (CERIGATO, 2012, p. 236). Mais um motivo para colocar em pauta essa reflexão sobre os significados, a ética e a crítica que envolvem a comunicação nas mídias eletrônicas e suas aplicações na Arte/Teatro.

Pimentel (2015, p.32), afirma que “a cultura é um reflexo da ação humana” e que ela se cria através da ação humana, na sociedade, possibilitando, ao indivíduo, criar formas, objetos, dando vida e significado para tudo o que o cerca. Essas mesmas ações humanas permitiram o surgimento do computador e, mais adiante, da cultura digital. E a cultura digital passa, logo após esse surgimento:

[...] a fazer parte de vários aspectos da vida humana [...]. Desse modo, vimos surgir uma nova estruturação de pensamentos, práticas e conceitos. Cabe ressaltar aqui, que a cultura não se transforma em digital, mas sim, ela busca se adequar ao cenário digital, ao mundo virtual (BARATTO; CRESPO, 2013, p. 17 apud PIMENTEL, 2015, p. 32)

Pimentel (2015, p. 33) defende que “a cultura digital é subversiva ao possibilitar que pessoas de lugares diversos e incomuns vivenciem ideias, conceitos e estilos de vida idênticos ou aproximados”, levando em consideração que nas concepções antropológicas de cultura apresenta-se uma percepção de convivência em um mesmo lugar. Isso significa que a cultura digital escapa dos paradigmas pré-definidos, promovendo a integração de diferentes culturas, potencializando as ações e as relações entre as pessoas e permitindo novas conexões que podem ser estabelecidas por essa rede, nesse espaço de convivência virtual (PIMENTEL, 2015).

Como a cultura digital se associa à Arte/Teatro? As ações pedagógicas que envolvem o ensino de Arte/Teatro podem ser desenvolvidas e implementadas para ensinar como os jovens estudantes podem lidar com as mídias. Cada professor, evidentemente, terá uma concepção relacionada a essa área e transitará, conforme Green e Hannon (2007) apud Cerigato (2012, p. 239), “entre dois extremos: o da fé cega na tecnologia (para quem a simples presença das mídias na escola, em si mesma, já é algo revolucionário e positivo) e o do pânico moral (para quem a cultura trazida pelas mídias é uma degeneração que deve ser combatida pela educação escolar)”.

As duas posturas, consideradas extremas, por Buckingham (2003) apud Cerigatto (2012, p. 2012) podem seguir uma proposta equilibrada, que reconheça a existência do fenômeno do “poder da cultura de massa”. Cerigato (2012) defende que a postura equilibrada:

[...] sobre a influência dos meios de comunicação na educação e na formação do jovem deve relembrar a ideia de McLuhan (2003) de que “o meio é a mensagem” e que, deste ponto de vista, podemos identificar, ao mesmo tempo, benefícios e malefícios no modo como as pessoas usam as mídias (SIQUEIRA; CERIGATTO, 2012, p. 241).

Com o avanço das pesquisas feitas no decorrer desta dissertação, pude entender melhor a ideia de como a mídia é direcionadora de opiniões, crenças e ideologias. De um lado, são vazias de valores culturais (SIQUEIRA; CERIGATTO, 2012), de outro, são impregnadas de valores culturais particulares e universais, que vão se propagando e cultivando seguidores. As

TICs, portanto, possuem um grande potencial educativo dentro do Componente Curricular Arte, pois podem envolver os estudantes em projetos que devem identificar as provocações acerca do que os estudantes sabem sobre mídia (SIQUEIRA; CERIGATTO, 2012), de como usam para influenciar pessoas e de como são influenciados por ela.

Um estudante instruído em mídia, conforme Buckingham (2003 apud SIQUEIRA; CERIGATTO, 2012), torna-se capaz de decodificar os conteúdos transmitidos pelos meios de comunicação e, por meio da Arte/Teatro, acredito que ele pode aprender a construir narrativas sobre imagens e textos, a fazer questionamentos, a conceber hipóteses e procurar por respostas. Nessa dinâmica de procurar respostas, o estudante culmina na Competência Geral 6 que, de acordo com o Movimento pela Base (2018, p. 13), é intitulada de “Trabalho e Projeto de Vida” e é exposta na BNCC com a seguinte redação:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 9).

Assim como Karl Marx (1983), entendo que o trabalho é uma relação entre o ser humano e a natureza, no qual, o ser humano, através de sua própria ação, coloca “em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida” (MARX, 1983, p. 149 apud FRIGOTTO, 2008, p. 1). Atuando por meio dessa cinesia, sobre a natureza externa a ele, o ser humano modifica e é modificado pela própria essência do trabalho (MARX, 1983 apud FRIGOTTO, 2008).

Dessa forma, como Kosik (1986) nos mostra, através de Frigotto (2008, p. 2), não se pode reduzir o trabalho a uma simples atividade laboral ou funcional, “[...] mas à produção de todas as dimensões da vida humana”. O mundo do trabalho, portanto:

[...] aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades da vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, ambas, que por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço (KOSIK, 1986 apud FRIGOTTO, 2008, p. 1-2).

Os últimos 30 anos têm revelado intensas mudanças sociais caracterizadas por uma sociedade que busca se integrar e se inter-relacionar através de seus indivíduos e suas culturas (CASTELLS, 2007 apud PIMENTEL, 2015). Fica a cargo dessa competência, portanto, trazer aos estudantes a compreensão das relações próprias da cultura e do mundo do trabalho,

entendendo seu contexto atual, não deixando de discutir as suas formas opressoras, quando é desvalorizado e vivenciado de forma não digna. Apropriar-se dos conhecimentos e das experiências que possibilitem conhecer o mundo trabalho, podem fazer com que o estudante faça escolhas alinhadas à prática da cidadania e ao seu projeto de vida, “com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2017, p. 9), assim como é esperado na BNCC.

O mundo do trabalho e a educação acompanham as mudanças sociais: são influenciados pelo processo de globalização que tem permitido que pessoas, produtos e informações circulem de um lado para o outro do planeta (PIMENTEL, 2015) Para tentar conhecer, ainda no ambiente escolar, o mundo do trabalho, é preciso discutir o seu papel na constituição do ser humano, pois de acordo com Araújo (2012, p. 1) é impossível desvinculá-lo da sua relação com a educação.

Assim como o trabalho, a educação surge nas origens do próprio ser humano, que de acordo com Saviani (1994) apud Araújo (2012) são diferentes dos outros animais, pois se adaptam à natureza quando precisam produzir as suas próprias condições de subsistência. E completa:

[...] ao agir sobre a natureza, adaptando-a às suas necessidades, os mesmos foram se educando neste processo; pois a educação produz em cada indivíduo singular, a humanidade construída pelos homens. Assim sendo, evidencia-se que desde o aparecimento dos primeiros grupos humanos está presente a relação entre educação e trabalho” (SAVIANI, 1994 apud ARAÚJO, 2012, p. 1-2).

Como o ensino de Arte/Teatro no ambiente escolar se associa à compreensão do mundo do trabalho e do Projeto de Vida? Primeiramente, a meu ver, a Arte/Teatro valoriza a diversidade de saberes e vivências culturais, podendo colaborar para compreender de forma crítica o contexto social do mundo em que vivemos e do trabalho realizado pelo ser humano no decorrer das épocas. Em segundo lugar, a Arte/Teatro pode ajudar o estudante a se apropriar desses conhecimentos e experiências, possibilitando o estudo dos caminhos que podem ser traçados por ele.

Outra possibilidade nas aulas de Arte/Teatro é mostrar que existe, dentro dessa área, uma enorme quantidade de ocupações que estão, direta ou indiretamente, relacionados à ela: a arte comercial, a propaganda, o cinema, o audiovisual, a fotografia, a publicação de livros e revistas, os cenários para a televisão, o *design* de moda, o *design* gráfico, o *designer* digital e de jogos, a decoração, etc. (BARBOSA, 2017). Parece-me que, dentro dessa perspectiva, a meu ver, a Arte serve à educação de forma utilitária e funcional, o que de fato, não estamos buscando discutir nesta pesquisa; mas podemos, sim, explicitar como funciona o mercado permeado pela Arte/Teatro.

Enquanto isso, é possível constatar, através de Frigotto (2008), que o trabalho ocupa lugar central nos costumes humanos, o que possibilita a criação e recriação do mundo do trabalho resultado das suas inúmeras e históricas necessidades, tanto no plano econômico como na arte e na cultura, nas linguagens e nos símbolos (FRIGOTTO, 2018). Isso me leva a crer que se o trabalho ocupa a centralidade de nossas vidas, então, que ele seja um desafio fascinante para quem o vai exercer.

O trabalho de professor, seja ele em qualquer área ou etapa, tem muitos desafios e pode se tornar uma grande aventura de todos os dias; mesmo com a desvalorização ou a falta de retorno dos estudantes, os professores depositam no seu trabalho uma grande esperança. Não é possível encará-lo sem amor, sem garra, sem pé no chão, vivendo um dia de cada vez, passando, muitas vezes, mais tempo na escola do que em casa.

Há uma contradição levantada por Frigotto (2008), que afirma que, ao fim do século XX, os avanços da ciência e das tecnologias, que deveriam possibilitar uma melhor qualidade de vida, ocupando os seres humanos por menos tempo nas tarefas que contribuem para sua sobrevivência e liberando-os para um tempo livre, de escolhas, de fruição e de lazer, só produziram o desemprego e o trabalho precarizado (FRIGOTTO, 2008). Dessa forma, parece-me que a sobrevivência passa a ser prioridade, fazendo com que o mundo do trabalho ocupe muito tempo na vida das pessoas.

Segundo Paulo Freire, é indispensável um treinamento para adaptar o estudante à sua sobrevivência. Ele diz que:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda à solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego do mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. (FREIRE, 1996, p. 21)

Denominada pelo Movimento pela Base como a competência que desenvolve a “Argumentação”, na 7^a Competência Geral da BNCC, encontramos a seguinte redação:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2017, p. 9).

O destaque, nessa competência, centra-se na capacidade de construir argumentos de forma qualificada e de formular conclusões ou opiniões para debater respeitosamente as

colocações alheias (NOVA ESCOLA, 2018). De acordo com Freire e Faundez, no livro “Por uma pedagogia da pergunta” (1985), conviver diariamente com o outro é “uma experiência de aprendizado permanente” (FREIRE, 1985, p. 44).

Nesse sentido, essa competência sugere que devemos valorizar a ética, os direitos humanos e a sustentabilidade social e ambiental, através da consciência e do consumo responsável (NOVA ESCOLA, 2018, *on-line*), a meu ver, vitais para impulsionar o estudante em várias tomadas de posicionamento: na família, na escola e na sociedade. Então, como a Arte/Teatro se associa à argumentação no ambiente escolar?

Considero como argumentação o recurso da linguagem utilizado para defender pontos de vista sobre temáticas em situações de debate e conflito de ideias (NOVA ESCOLA, 2018). Na área do Arte/Teatro temos uma vasta produção de pesquisas baseadas em “fatos, dados e informações confiáveis” (BRASIL, 2017, p. 9), que colaboraram para a formular, negociar e defender conceitos, perspectivas e definições universais trazidas para o ambiente escolar pelos estudantes.

Ao professor de Arte/Teatro cabe manter um diálogo permanente sobre essas perspectivas universais e saber lhes conferir um olhar crítico; como podem ser as maneiras de ver as coisas, e deixar claro que é apenas uma das maneiras de enxergar as coisas. Essa competência ajuda na construção da consciência de si mesmo como pessoa e cidadão, despertando o interesse para as questões globais, para a importância das atitudes respeitosas e para o engajamento na promoção dos Direitos Humanos (MOVIMENTO PELA BASE, 2018).

Para tanto, vamos analisar a Competência Geral 8 que consiste em “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2017, p. 9). Essa Competência Geral da BNCC é chamada de “Autoconhecimento e autocuidado”, no Movimento pela Base (2018, p. 13).

Essa competência, a meu ver, tem muita relação com a produção artística no que diz respeito aos processos de criação. Na Arte, para Ostrower (1977) os contornos atribuídos à percepção, dentro dos princípios da criação, não são estabelecidos ao acaso. Na Arte/Teatro é possível, de certo modo, relacionar fenômenos, ligá-los entre si e vinculá-los a nós mesmos, orientados por nossas expectativas, esperanças, desejos e medos, relacionados às atitudes do nosso ser mais íntimo, nossas ordenações interiores (OSTROWER, 1977).

Se projetarmos a nossa realidade para dentro da Arte/Teatro, teremos a oportunidade de analisar cada ato nosso, possibilitando exercê-lo, compreendê-lo e compreender-mo-nos dentro dele. O que pode se constituir “uma maneira específica de focalizar e de interpretar os

fenômenos, sempre em busca de significados” (OSTROWER, 1977, p. 9). Para a autora, esses significados impelem o ser humano de pensar conscientemente e compreender a vida, comunicando-se com outros seres humanos para criar novos sentidos para suas necessidades existenciais. “O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; e ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando.” (OSTROWER, 1977, p. 9)

Ostrower (1977) acredita que o ser humano é instigado por necessidades verdadeiras e excêntricas que afetam o seu mundo “o mundo físico, a própria condição humana e os contextos culturais” (OSTROWER, 1977, p. 10). Por intermédio da área de Arte/Teatro é possível desenvolver o autoconhecimento físico e mental, compreendendo-se como ser humano ligado à diversidade cultural, respeitando as suas emoções e a dos outros e desenvolvendo a capacidade de lidar com elas.

A narrativa, no teatro, compõe-se de um conjunto de elementos de significação: “a palavra, os gestos, as sonoridades, os figurinos, os objetos cênicos, etc” (DESGRANGES, 2006, p. 23). Os estudantes são desafiados a elaborar o significado desses elementos, que estão imersos na própria cultura humana que os cerca. Para Desgranges (2006), o mergulho proporcionado pelo jogo da linguagem teatral, pode provocar, neste caso, no estudante, a percepção, a decodificação e a interpretação pessoal dos “variados signos que compõem o discurso cênico” (idem), a fim de se apropriar dele.

O desenvolvimento desta competência está ligado também à Competência Geral 9, denominada “Empatia e Cooperação” no Movimento pela Base (2018), que consiste no seguinte texto:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 9).

Barbosa (2017) evidencia a importância de experiências com Arte na adolescência, idade complexa em que ocorrem muitas mudanças corporais e hormonais, no modo de pensar e sentir. Nessa fase de suas vidas, os estudantes ampliam a autonomia pessoal e social, articulando a compreensão por meio da relação entre pensamento racional, afetivo e emocional. Inseridos no meio escolar, eles enfrentam essa fase complicada, junto às fórmulas matemáticas, às regras gramaticais, às produções textuais, às resenhas e toda a sorte de linguagens discursivas e científicas que terão de aprender.

Por ser uma etapa difícil, “exercitar a empatia é um desafio”, conforme coloca Lilian Bacich (2019, *on-line*), Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Isso porque a empatia e a cooperação não parecem assuntos que possam fazer parte dos planos de aula, mas que ficam subentendidos como parte dos assuntos estudados na escola. Para a autora “É importante organizar atividades que possibilitem esse exercício, sem que seja preciso dizer: agora, a aula é sobre empatia” (BACICH, 2019, *on-line*)

É perfeitamente possível, através do ensino da Arte/Teatro, “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação” (BRASIL, 2017, p. 9). Técnicas como a do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal e a dos Jogos Teatrais, de Viola Spolin, por exemplo, podem proporcionar o exercício da empatia quando o estudante se coloca no lugar do outro ou assume um papel ou personagem. A Arte (generalista) e o Teatro podem ajudar a manter uma relação constante consigo mesmo e com o entorno; e pensar na resolução de problemas através do exercício da cooperação.

O intuito é fazer com que o estudante respeite a si mesmo e ao outro, fazendo-se cumprir os pressupostos dos Direitos Humanos (BRASIL, 2017), o conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos visam a consolidação da Cultura da Paz baseado no respeito à vida e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e cooperação (ONU, 2004).

O estudante do Novo Ensino Médio pode exercitar, através das linguagens artísticas e teatrais, o “acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais” para ampliar “seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2017, p. 9).

E, finalmente, na Competência Geral 10 da BNCC, encontramos o seguinte texto: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 9).

A competência nomeada no Movimento pela Base (2018, p. 2) como a “Responsabilidade e cidadania” requer do estudante o desenvolvimento da capacidade de delinear seus posicionamentos de forma sólida, tomando decisões de forma consciente, colaborativa e responsável. Ao considerarmos que fatores subjetivos também influenciam na tomada de decisões (MOVIMENTO PELA BASE, 2018), podemos incluir a Arte/Teatro como uma das ferramentas para alcançar essa competência.

As práticas em Arte/Teatro podem ajudar a fortalecer no jovem a ideia de que ele pode ser um agente transformador na construção de uma sociedade mais democrática e justa,

“tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 9). Por meio de práticas que envolvem a criatividade e a expressividade, o estudante é capaz de aprender sobre responsabilidade, valores e cidadania, com potencial para agir sozinho e em grupo, emancipado, flexível, resiliente e determinado (MOVIMENTO PELA BASE, 2018).

Quanto à prática da cidadania, a Competência geral 10 propõe que o estudante do Ensino Médio seja participante ativo na resolução de problemas da comunidade, do estado, do país e do mundo. O ensino de Arte/Teatro pode acolher temas que incentivem a liderança voltada para o bem comum e que despertem o interesse e a disponibilidade do estudante para lidar com os problemas do mundo real, que demandam novas abordagens e soluções (MOVIMENTO PELA BASE, 2018).

Todas essas reflexões e muitas outras talvez só sejam evidenciadas com o processo de implementação do Novo Ensino Médio que está ocorrendo no tempo em que esta dissertação está sendo produzida. Acho que com a prática será possível vislumbrar melhor as consequências da sua aplicação, suas possibilidades e desafios.

É natural que haja uma resistência na sua implementação, pois a BNCC abandona a lógica curricular que distribui os conteúdos prontos, geralmente organizados em uma ordem cronológica e fixa, e substitui pelo planejamento a partir das competências e habilidades (ANDRADE, 2021, *on-line*), com essa inversão da lógica do planejamento, todos os envolvidos se sentem desafiados, e a construção do Currículo Base do Território Catarinense foi o primeiro desses desafios.

Os impasses que nós, professores de Arte/Teatro iremos encarar, na opinião de Cruvinel (2021), a princípio, estão relacionados à maneira como a escola, via Secretaria da Educação, irá pensar as áreas de conhecimento no âmbito da unidade escolar. Para ele, “se a escola optar por manter o conceito tradicional de disciplina, e a Arte, assim como as demais, for reestruturada apenas em termos de itinerário formativo, o mais importante será o(a) docente se preocupar em ter uma leitura progressista da BNCC” (CRUVINEL, 2021, p. 21)

Além disso, ele entende, assim como eu, que “[...] é preciso trabalhar as competências em sua disciplina de modo emancipatório. Os(as) estudantes precisam ter uma formação artística e humana de qualidade” (CRUVINEL, 2021, p. 21). Se a escola, a partir do interesse dos estudantes, decretar o fim do conceito de disciplina de Arte e criar os núcleos de criação artística, “será necessário lutarmos pela manutenção e contratação de docentes de Arte para comporem esses núcleos de criação” (CRUVINEL, 2021, p. 21).

Para Cruvinel (2021) a luta por espaço físico e político será incessante para todos os professores de Arte, seja qual for a área de atuação. Ainda dependemos muito dos nossos governantes que preservaram (e não se sabe até quando), na BNCC, uma visão humana sobre a formação dos estudantes. Uma coisa me parece certa:

[...] independentemente da forma como a escola irá fazer o processo de implementação da BNCC, a lei maior é a LBD, que deixou clara a questão da obrigatoriedade. Podendo, se for o caso, acionar o Ministério Público para verificar o descumprimento da lei ou judicializar a questão, de modo pessoal ou coletivo, por meio de uma ação, quando houver a ausência da Arte na unidade curricular da escola (CRUVINEL, 2021, p. 22)

As interferências positivas no ambiente escolar, através da BNCC, continuam a cargo dos professores que podem fazer a diferença na sala de aula com suas pequenas ações, fazendo a interpretação do que está posto nos documentos e colocando em prática nas suas experimentações.

3.2 QUAL A IMPORTÂNCIA E O ESPAÇO OCUPADO PELA ARTE E PELO TEATRO NA ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS NO CBTC/EM?

Neste subcapítulo, vamos refletir sobre as dimensões ocupadas pela Arte e pelo Teatro no Novo Ensino Médio Catarinense, especificamente, no que diz respeito à Área das Linguagens e suas Tecnologias dentro do Currículo Base do Território Catarinense, no Caderno 2.

Os pressupostos do CBTC/EM (2021), definidos para a referida área, partem de princípios éticos, estéticos e políticos em uma perspectiva histórico-crítica, princípios esses que se dão na apropriação de conceitos marcados teoricamente por suas características históricas, filosóficas, culturais, sociais e poéticas, e que devem favorecer uma proximidade entre a vida real e o que se aprende na escola, com intuito de dar um significado ao percurso formativo do estudante em relação ao uso das linguagens artísticas (CBTC/EM, 2021).

Desse modo, acho interessante, evidenciar que o CBTC/EM (2021) parte da premissa de que a formação do estudante deve ser crítica e queremos, aqui, demonstrar que a Arte/Teatro tem papel incontestável na criação, pautada na noção de autoria, com objetivos estabelecidos nas práticas de linguagens, área organizada em torno dos eixos de compreensão, produção e criação.

A importância da ampliação de vivências com as linguagens segue um esquema representado na imagem abaixo, que pode colaborar para a presente discussão e para guiar

professores na seleção de diferentes recursos que possibilitem o exercício da autoria (CBTC/EM, 2021, p. 126):



Figura 1 - CBTC/EM Caderno 2 Formação Geral Básica 2021

Através das ações propostas na imagem ligados à compreensão, criação e produção, enumeradas na faixa amarelada do esquema, estudantes e professores podem promover a circulação de conhecimento, edificar opiniões, apropriar-se das experiências vividas, melhorar sua capacidade de comunicação e sua colaboração no coletivo, criar e resolver problemas, ser curiosos, investigar e pensar criticamente, assumindo responsabilidades na autoria de suas produções (CBTC/EM, 2021).

Para Ernest Fischer (1987, p. 17), filósofo, poeta, ideólogo e teórico marxista, a Arte é submissa ao seu tempo e representa “as ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular” relacionada à humanidade. Sem dúvida, a Arte/Teatro, nessa perspectiva, é uma área que reúne conteúdos e metodologias de grande importância e traz um grande impacto para a teoria e a prática educacional; uma contribuição singular para a educação, de acordo com o CBTC/EM (2021), com a proposta de desafiar os estudantes a se reinventarem a cada dia, diante das adversidades do cotidiano.

Na sala de aula, por meio do ensino da Arte/Teatro, os estudantes passam a entender que somos resultado da relação com o mundo em que vivemos. Nessa relação, os jovens estudantes costumam refletir, constantemente, sobre as impressões provocadas por esse mundo e compreendê-lo através da sua percepção e das suas práticas, de seus pontos de vista e de seus princípios, podendo representá-los por meio das linguagens artístico-teatrais. Assim como

Fischer (1987), penso que o ser humano tem o desejo de captar o mundo à sua volta e se integrar a ele, impulsionado pela sua curiosidade, na união entre a arte e o seu “eu” por meio de uma vivência humana coletiva e “por tornar *social* a sua individualidade” (FISCHER, 1987, p. 13).

Dentro dessa perspectiva, o professor entra como guia nesse espaço da sala de aula; um desbravador que precisa estar consciente de que um discurso hegemônico permeia a história da nossa humanidade, da Arte e do Teatro, um discurso que pode e deve, constantemente, ser questionado e repensado dentro do ambiente escolar, a fim de ampliar o conhecimento e a valorização das manifestações artísticas dos estudantes em suas diversidades que, a meu ver, desempenham um papel de extrema importância dentro do CBTC/EM.

Quando, no Caderno 2 do CBTC/EM (2021), fala-se que o conceito de cultura está intimamente ligada à práxis social, a Arte/Teatro é pensada como ação social, que pressupõe a vida como um todo e considera que a espécie humana ou uma determinada sociedade possui um conjunto de elementos, de técnicas, de criação e de saberes próprios que determinam suas singularidades na criação e no uso das linguagens artísticas e que toda essa dinâmica é capaz de transgredir e transformar a cultura.

O fazer artístico, de acordo com o CBTC/EM (2021), pretende romper com os padrões culturais e com a divisão social, visto que a cultura é uma extensão construtiva e normativa da vida (CBTC/EM, 2021). Entendo que é preciso, portanto, um olhar atento por parte de todos os envolvidos com o trabalho da sala de aula, pois, dentro dela, penso que devam ser combatidas quaisquer formas de padronização e normatização das condições sociais em que vivemos; precisamos entender que essas condições são provocadas pelas ações hegemônicas de pessoas e empresas interessadas nessas diferenças sociais. São essas diferenças que aumentam a competitividade e incitam o consumo desenfreado, traçando um caminho em direção à desumanização da humanidade.

Conhecida como a área de conhecimento que dialoga com as relações humanas, que comunica, expressa e toca as subjetividades dessas relações, a Arte/Teatro é um desafio para professores e estudantes que, entretanto, nos permite aprender como, em nós, desenvolve-se o fazer e o pensar politicamente a vida, reinventando e inventando mundos e, nesse diálogo, vislumbrar as transformações de si mesmo e da sociedade. Para André Carreira (2012, p. 2), “fazer teatro é pensar teatro”. Esse pensamento, do diretor de teatro brasileiro e professor da Universidade do Estado de Santa Catarina, também pode ser associado às outras linguagens artísticas. Para ele, o fazer e o pensar podem estar imbricados como parte de um todo que chamamos fazer artístico, e esse está conectado ao conhecimento.

É através desse pensar na Arte/Teatro que podemos desativar as armadilhas e as dificuldades impostas pela vida que levamos. Reforçamos que o ser humano pode criar e quando cria, ativa sua razão, sua emoção, sua vontade em relação ao mundo. Por meio da Arte/Teatro, o ser humano se constitui como cidadão no processo criativo e crítico que mobiliza a sensibilidade e a apropriação da realidade, considerando que essa é múltipla, cheia de facetas e que o intuito dessa mobilização é interpretar e criar diversas maneiras de representação (CBTC/EM, 2021).

Transversalmente, a Arte/Teatro aprimora questões, nos estudantes, relacionadas à comunicação, à autonomia, à reflexão e à crítica que permeiam as relações com os outros e consigo mesmo. Também pode apurar, de acordo com o CBTC/EM:

[...] as capacidades pessoais, as atitudes de colaboração, a argumentação, o trabalho em equipe, a responsabilidade, a cidadania e a ética, associados ao desenvolvimento intelectual, físico, social, emocional, artístico e cultural dos estudantes, conforme suas distintas realidades (CBTC/EM, 2021, p. 137).

O espaço específico ocupado pela Arte/Teatro, no CBTC/EM, em suas dimensões expressivas, criativas, reflexivas e críticas, são conceitos elaborados a partir das singularidades dos contextos culturais e sociais que, se compreendidos, relacionam-se na construção do conhecimento em Arte (BRASIL, 2018 apud CBTC/EM, 2021). Não é um ofício simples na prática; isso pode ser complexo quando um professor ou professora, que pode ter sua carga horária de até 60 aulas, ter que tentar dar conta de centenas de estudantes, registrando tudo que o acontece, (re)fazendo os planos de aula. Nos processos de criação teatral, você precisa planejar e (re)planejar o tempo todo. Experimentar tudo isso é bem discutível. O fato é que nem todos os estudantes e os professores estão dispostos a passar por um trabalho que é muito difícil de realizar, muitas vezes, sendo até renegado pela escola por causar uma certa “movimentação indesejada”.

Muitos profissionais não se doam à leitura dos documentos, nem à elaboração dos planos como deveriam. O processo de ensino-aprendizagem em Teatro, por exemplo, é difícil de ser planejado e precisa de muita energia aplicada. Pode ser um processo complexo, até mesmo para o professor, quando encara as primeiras resistências. Foi difícil para mim e entendo que será para qualquer um que queira se aventurar nesse campo.

Para a última etapa do Ensino Básico devem ser ampliados os usos e os processos com os quais se elaboram as linguagens artísticas, adquiridos nas outras etapas de ensino. O documento ainda defende que:

Nessa relação, entre forma e conteúdo, os estudantes se compreendem como criadores, produtores e pesquisadores. A Arte na escola tem como grande contribuição a percepção de que existem outras formas de comunicação com o mundo além da palavra falada e escrita.(CBTC/EM, 2021, p. 138)

O fazer artístico, de acordo com o CBTC/EM (2021), pretende romper com os padrões culturais e com a divisão social, visto que a cultura é uma extensão construtiva e normativa da vida. Sabemos que, assim como nos sugere o CBTC/EM (2021), a escola está imersa em uma composição social diversa e que o professor deve assumir o importante papel de mediador cultural, aquele que pensa na comunidade e no seu processo de aproximação intencional com as manifestações artísticas assumindo o respeito às identidades culturais do territórios.

Bauman (2005) evidencia que as identidades não são como rochas, pois, em contato com outras culturas, acabam sofrendo modificações a partir da interação com o outro. Essa identidade, segundo o professor e escritor polonês, passa a ser lapidada por meio da interação com outras culturas (BAUMAN, 2005). É na interação social que a identidade humana se configura como um conjunto complexo de significações construídas e reconstruídas, constantemente, pelos indivíduos (PEREIRA; GERMANN, 2013) que, conforme Bakhtin (1997), são munidos de palavras, diante dos princípios do outro. Pereira e Germann ainda afirmam que:

Conforme Hall (2006), a identidade, por sua complexidade, precisa ser continuamente posta em questão, considerando que vivemos em um tempo no qual os quadros estáveis de referência das identidades culturais étnicas, raciais, sexuais, religiosas, linguísticas e nacionais vêm sofrendo deslocamentos e abalos cada vez mais intensos e significativos (PEREIRA; GERMANN, 2013, p. 439).

Esses múltiplos movimentos de ordem cultural, que acontecem simultaneamente em todo planeta, instiga meu pensamento sobre que tipo de seres humanos estamos formando. O ser humano lida diariamente com os múltiplos estímulos visuais, corporais e vocais, portanto, educar-se esteticamente, pensando e agindo de forma criativa e crítica, pode, nas suas mais diversas abordagens, gerar conhecimento que possibilita ao estudante compreender a realidade e ajudá-lo não só a suportá-la mas, também, a transformá-la. De acordo com o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire:

O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior - o do conhecer - fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, do conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo relativo. Quem ensina ensina alguma coisa - conteúdo - a alguém - aluno. [...] O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de quê, contra quê (FREIRE, 2019, p. 152).

Com a Arte/Teatro não é diferente. Entendo que o que Paulo Freire quer dizer é que os professores não são os únicos “donos” do conhecimento nas suas práticas pedagógicas. Essa fala de Freire (2019) é uma evidência de que nós, professores, devemos coletivizar o poder de escolha sobre os conteúdos e debater sobre o jeito mais democrático de os colocar em pauta para o entendimento dos estudantes, ao invés de simplesmente os “transferir” a eles.

É nesse ponto que podemos visualizar a natureza social e política das práticas artístico-teatrais na educação. Através dessa fala de Freire podemos visualizar que a compreensão, a discussão dos conteúdos e o seu entendimento crítico e democrático, necessitaria ser prática constante do professor de Arte/Teatro, assim como de todos os professores de outras áreas. A problematização dos conteúdos relacionados à Arte/Teatro são uma forma de não os considerar neutros, de buscar na realidade social, política, econômica e cultural, uma discussão crítica, para não tornar sua transmissão uma simples transferência dogmática (FREIRE, 2019).

A dimensão da prática teatral como objeto de pesquisa aponta dimensões “éticas, ideológicas e políticas” (CABRAL, 2003, p. 342), caracterizadas pela interação entre professor e estudante na busca do conhecimento em Arte ou em Teatro. Esse processo, que é complexo até para os profissionais mais experientes, constitui-se na visão que esse profissional tem para manter o foco na pesquisa; quanto mais claro o objeto de pesquisa mais distintas podem ser as formas de resposta a essa prática.

Para Freire (2019), os conteúdos são objetos de conhecimento que entregam-se à curiosidade de professores e estudantes. “Uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo ensinam” (FREIRE, 2019, p. 154). Na qualidade de objeto do conhecimento, eles só podem ser compreendidos em suas implicações políticas, ideológicas e sociais, constituindo-se como “leitura de mundo” (idem) em dinâmica relação com o conhecimento do conteúdo.

Nas propostas do CBTC/EM (2021), portanto, para a Arte/Teatro se pretende percorrer um território de exploração das materialidades, dos elementos e dos signos das linguagens artísticas e relacioná-los aos seus contextos político, social e cultural, então, dessas experimentações, podem emergir temas do mundo contemporâneo que atendam o princípio da Arte como criação e geração de conhecimento.

Para Carmela Soares (2003), professora, atriz e mestre em Teatro pela UNIRIO, o jogo teatral é uma atividade que abrange dois componentes importantes que se distinguem e se completam: “um elemento material e outro não material” (SOARES, 2009, p. 50). O jogo teatral, por exemplo, enquanto objeto estético, comporta aspectos concretos, visíveis e

sensíveis, e aspectos da experimentação simbólica, o que pode provocar o contato do estudante com o exterior (espaço e objetos) e o seu interior (sensações e sentimentos).

Dessa forma, é possível visualizar, por meio de propostas pedagógicas artísticas e teatrais, o desenvolvimento e o surgimento de imagens poéticas que tenham amplos significados para os estudantes. Imagens que traduzem suas percepções interiores; que nascem das trocas entre os indivíduos que participam do jogo teatral (SOARES, 2009). Para a autora:

Assim, a noção do objeto estético permite-nos reconhecer que o jogo teatral praticado em sala de aula comporta um sentido que pertence à própria esfera da experiência do teatro, compreendida como um acontecimento único, realizado no momento presente e dotado de uma carga expressiva capaz de despertar, no aluno, o conhecimento de si mesmo e do mundo (SOARES, 2009, p. 50).

Entendo que o que Soares (2009) quer dizer é que o jogo teatral deixa de ser um simples exercício quando se define como uma experiência estética. “Experiência que surge pela interação imediata do sujeito com o objeto confeccionado no momento presente e que é, portanto, dinâmico e efêmero, mas sobretudo vivo e pulsante” (SOARES, 2009, p. 52). Essa experiência pode ser uma das potentes práticas artísticas para alcançar um dos objetivos de aprendizagem da Área de Linguagens e suas Tecnologias: aprofundar conhecimentos sobre temas contemporâneos e articular a Arte/Teatro com as demais áreas do conhecimento, para desenvolver a capacidade expressiva do estudante, despertando a sua curiosidade artístico-investigativa em uma determinada linguagem artística, nesse caso, o Teatro.

A viabilidade para sua realização, no caso da minha realidade e de muitos professores do estado, fica a cargo da criatividade na utilização do tempo, do material e do espaço oferecidos pela escola, geralmente, mínimos e, apoia-se, na maioria das vezes, no esforço coletivo de professores e estudantes envolvidos nos projetos.

Sabemos que, de acordo com Marilena Chauí (2019), escritora e filósofa brasileira, a educação de ensino médio sofreu privatizações em quase sua totalidade, com o estímulo da indústria escolar por parte dos governantes que, por meio do descaso na gestão do ensino público, fortaleceram o ensino particular e criaram uma discriminação que fingem querer eliminar, ignorando as suas causas. A meu ver, a promessa do CBTC/EM de romper com a divisão social através da educação é uma afirmação infundada, falsa; uma mentira. Para a autora:

O descaso pelas escolas públicas dos dois primeiros graus teve como corolário o fortalecimento das escolas particulares, que permitem a seus alunos, depois do malfadado “cursinho”, [...] ingressar nas universidades públicas porque podem atender às exigências culturais ali feitas (CHAUI, 2019, *on-line*).

É nesse ponto que volto a defender que o ensino de Arte/Teatro ofertado, pelo Estado, para o Novo Ensino Médio catarinense não garante, nem na teoria e nem na prática, aquilo que deveria oferecer como uma verdadeira reforma. Pelo contrário: tanto na teoria como na prática, o estudante não pode escolher qual linguagem artística deseja estudar, ele terá contato com todas de uma maneira superficial.

Parece-me que a escola pública de Ensino Médio catarinense acaba ofertando o “mínimo” necessário para formar a mão de obra que abastece o mercado de trabalho, em toda sua flexibilidade atual, descartando, na maioria dos casos, a possibilidade desse jovem cursar, no futuro, uma universidade pública, por exemplo. O jovem que deseja cursar uma universidade pública ainda tem que procurar reforços para complementar seus estudos, pois esses, na escola, não são suficientes para tal feito.

No caso da Arte/Teatro, na escola pública estadual catarinense, o que poderia ser uma excelente oportunidade de considerar os campos artísticos em suas características fundamentais de estética e essência, o CBTC/EM oferece exatamente o contrário, a Música, o Teatro, a Dança e as Artes Visuais não são consideradas como disciplinas separadas e opcionais, elas são oferecidas em um “pacote” que unem todas essas linguagens artísticas definidas em um mesmo Componente Curricular (Arte), dentro da Área de Conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias.

A meu ver, a reformulação do currículo catarinense, em conformidade com a BNCC/EM, estimula a prática docente polivalente, no que diz respeito às linguagens artísticas, o que, de fato, não proporciona um contato sólido com o Teatro, por exemplo. Se, na teoria, não dá espaço para as linguagens artísticas em sua individualidade, na prática não é diferente: nas experiências que vivenciei em outras escolas, e na minha atual, nunca me deparei com uma sala que tivesse chão de madeira, ausência de mesas e cadeiras, um ambiente neutro onde estudantes e professores pudessem mergulhar no universo da experimentação teatral.

As relações entre Artes Visuais, Música, Dança e Teatro com o mundo contemporâneo e a transformação social, apesar de caminharem juntas, têm identidades e campos de pesquisa diferenciados e precisam ser problematizados nas práticas de criação, para a compreensão de suas formas específicas.

No campo das Artes Cênicas, campo de interesse da nossa pesquisa, a investigação sobre as práticas artísticas e pedagógicas “lida com objetos efêmeros, propostas que têm seu maior interesse no próprio acontecimento, no instante da experiência” (PEREIRA; CABRAL; CARREIRA, 2021, p. 09). Nas minhas práticas em sala de aula, essas investigações foram sendo delineadas por meio das experiências que tive na prática docente e se constituem como

objeto da minha curiosidade como professora: de que modo devo levar o conhecimento aos estudantes nas práticas artístico-teatrais na sala de aula?

Essa questão parece ser fundamental para os professores que buscam, em suas práticas, explorar metodologias artísticas no território escolar. Ao professor que deseja trabalhar com as artes cênicas na sala de aula restará enfrentar dificuldades como a crença de algumas instituições escolares de acharem que não podemos abrir um sorriso em sala de aula e que devemos cumprir o espelho de classe em todas as aulas, com alunos sentados e enfileirados.

As pesquisas pertencentes às artes da cena, quando pensadas para o ambiente escolar, são mais complexas e desafiadoras do que imaginamos, porque o objeto de pesquisa parece se esquivar do que se tem por certo. Nesses procedimentos artísticos, entendo que o mais importante é a questão da experiência que constitui terreno fértil para a edificação de novos saberes, a partir da reflexão dos participantes (CABRAL; CARREIRA, 2021). Essa edificação, a meu ver, acaba por se tornar objeto da nossa avaliação, geralmente, ponderada sobre os avanços dos estudantes no campo artístico-teatral no que diz respeito ao seu conhecimento de mundo, de si mesmo e do outro.

Penso que os procedimentos das aulas de Arte/Teatro devam oportunizar a expressão dos estudantes; campo que propõe discussões sobre suas situações sociais e políticas inseridas em seu cotidiano, geralmente, considerada uma aula mais barulhenta e, de certa forma, caótica. Caótica, no sentido de que a Arte/Teatro surge de uma problematização, que tem seu início no caos. O professor ajudará os estudantes a organizar esse caos, apontará direções e provocará questionamentos; o professor delineia sua prática conforme constata o que funciona ou não, o que é importante ou não, dentro do seu planejamento, porém certos de que não obteremos todas as respostas de que precisamos. Muitas vezes, será indeterminado o resultado de uma certa proposta de exercício/atividade pedagógica e, portanto, ao contrário das outras ciências, a Arte/Teatro lida, de uma maneira mais livre, com a parte estática e engessada do currículo a que nos submetemos.

Esse mesmo currículo sugere, ainda, que a referida Área deve promover a socialização das produções artísticas autorais, compreendendo que a função da arte e sua autoria, são potências na transformação da realidade (CBTC/EM, 2021). Para Freire (2019), o ser humano tem o poder de refletir sobre si mesmo e “colocar-se num determinado momento, numa certa realidade” (FREIRE, 2019, p. 34) e, portanto, nesta autorreflexão, pode se descobrir como ser inacabado em uma constante busca pelo conhecimento. E “Eis aqui a raiz da educação” (FREIRE, 2019, p. 34) e completo: a raiz da Arte/Teatro na educação.

A façanha de levar o jogo teatral para o espaço da escola, por exemplo, conforme Soares (2009) é um caminho precioso que promove a educação estética; um contato que pode auxiliar na concretização dos procedimentos e estímulos que “capacitam os(as) estudantes a fruir, refletir, pesquisar, criar, produzir e expressar, percebendo-se autores(as) de sua própria história” (CBTC/EM, 2021, p. 230).

Instituídos por meio da experimentação, os princípios do jogo teatral se fundamentam “na relação sensível e direta com o espaço e com o outro” (SOARES, 2009, p. 49) e pressupõem a descoberta e a redescoberta que, parte do vazio, “dos jogos de corpos e do uso do espaço, nas condições em que se apresenta” (SOARES, 2009, p. 50). Para a autora, o jogo teatral pode surgir “até mesmo da falta” (idem) e completa:

Da falta de interesse dos alunos, da falta de escuta, da falta de comunicação, da falta de auto-estima e, principalmente, da falta de otimismo que caracteriza os jovens de nosso país, muitas vezes massacrados por uma realidade social, familiar e escolar, que os distancia de si mesmos e de seu poder e direito de expressão (SOARES, 2009, p. 50).

Quando iniciamos nossas práticas artísticas e teatrais no ambiente escolar, ainda nos estágios curriculares, já identificamos as dificuldades que enfrentaremos na vida docente. Infelizmente, na minha experiência em particular, eu não aceitava que a teatralidade na sala de aula não se constituísse da mesma forma que no teatro profissional. Eu me sentia frustrada, achava que não estava fazendo um bom trabalho e que, por isso, não obtinha um “bom” retorno. Acontece que a sala de aula é uma espaço que apresenta uma multiplicidade de “corpos, gestos, sons, ruídos, num movimento de ordem e desordem” (SOARES, 2009, p. 50) submetida a inumeráveis condições tênues e imprecisas. Portanto, entendo, hoje, que devemos prever que as formas expressivas dos estudantes terão qualidades estéticas muito variáveis.

Para descobrir a poesia e a teatralidade das formas, no território da escola, o professor ou professora de Arte/Teatro pode arquitetar, a partir de uma “atitude lúdica do olhar” (SOARES, 2010, p. 95), formas de atribuir um sentido às “imagens e formas que se manifestam no momento presente” (idem). A autora supracitada por Pereira, Cabral e Carreira (2021, p. 13), afirma que “esta atitude lúdica deve ser o eixo norteador das ações pedagógicas” (idem) na área de Arte/Teatro.

Dessa maneira, a Área do Conhecimento “Linguagens e suas Tecnologias”, no CBTC/EM (2021) procura oferecer direcionamentos mínimos para as situações de ensino-aprendizagem, por meio das linguagens da Arte, com o objetivo de capacitar os estudantes para a leitura, a interpretação e o debate sobre discursos e valores vinculados às linguagens artísticas.

Aos profissionais da educação cabe exercer a mediação cultural, ação educativa importante para ampliar as capacidades e obter possibilidades de êxito na apropriação de conhecimentos artísticos, estéticos e políticos como fator de desenvolvimento humano (CBTC/EM, 2021). O professor pode e penso que deve ser atuante nessa atividade, que exige muita energia, entretanto, sabemos que a sobrecarga de trabalho, muitas vezes, nos permite fazer somente o que conseguimos.

Para o CBTC/EM (2021), o professor ou professora de Arte/Teatro deve aproximar o saber sensível, ligado ao corpo, que percorre o campo da experiência, e o saber inteligível, e é dessa forma que se pode encontrar a essência da formação integral do ser humano. Para Duarte Junior (1981), cuja obra dialoga com o contexto da Educação Estética e da Arte-Educação, a experiência estética possui um elemento educacional caracterizada por ser aberto, inacabado, o que permite estabelecer paralelos entre aquilo que “a obra despertou nele e certas situações conhecidas da vida cotidiana” (DUARTE JUNIOR, 1981, p. 12). Essas conexões estabelecidas entre a arte e a vida cotidiana podem colaborar para que o estudante, junto ao professor ou professora, compreenda melhor a realidade em que vive. De acordo com esse autor, “A arte oferece também, a oportunidade de se experienciar aquilo que de alguma forma não se torna possível no dia-a-dia. Através da arte o ser humano é capaz de fazer associação e circulação de experiências e ideias” (idem).

Podemos dizer que, a Arte/Teatro é colocada, nos documentos vigentes, como de extrema importância no território da sala de aula. De acordo com Bíscaro e Vidor (2019), muitos professores ainda enfrentam as reações dos estudantes, dos pais e dos próprios colegas, quando se dispõem a passar pelos caminhos incertos de uma proposta de ensino libertária. Antes da aprovação da BNCC, passamos por uma situação preocupante: a tentativa de retirada da disciplina de Arte do currículo do Ensino Médio, que foi mantida após uma reação das entidades e instituições envolvidas na discussão do tema.

Assim como as autoras, duas questões realmente me instigam quando penso na importância e no espaço (não propriamente físico) da Arte e do Teatro na escola: “Será que a escola realmente quer, suporta, sustenta a arte dentro dela? Será que aquilo que sai do controle é suportado na escola?” (BÍSCARO; VIDOR, 2019, p. 13). O ensino da Arte/Teatro, constantemente colocado em pauta, é defendido, com muita insistência, por seus representantes: os professores.

Nas palavras de Masschelein e Simons (2013, p. 77), o professor é “alguém que ama seu tema ou matéria, que se preocupa com ela e presta atenção a ela. Ao lado do ‘amor pelo assunto’, e talvez por causa disso, também ensina por amor ao aluno”. Sem esse entusiasmo,

que move o professor em relação ao amor por sua área de conhecimento, ele não se verá envolvido nesse processo, não será inspirado por seu trabalho e seu material (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). Essa inspiração e entusiasmo são expressos nas pequenas ações da sala de aula; ações essas que me levam a pensar nas estratégias para fazer com que os estudantes gostem das minhas aulas.

Esse é um entusiasmo que se mostra nas pequenas ações ou gestos precisos, expressões de seu conhecimento, mas também expressões de sua preocupação com o trabalho à mão e seu lugar nele. Esse entusiasmo, literalmente, tem a capacidade de dar uma voz ao objeto de estudo ou prática, seja ele matemática, linguagem, madeira ou estampas. Dessa maneira, é bem-sucedido em colocar os alunos em contato com a matéria e permitir que percam a noção do tempo; isto é, consegue tirá-los do tempo comum e trazê-los a um ponto no presente onde sua atenção é exigida – uma presença no presente, pode-se dizer (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 77).

Os professores, entretanto, da grande maioria dos estados brasileiros, não estão devidamente preparados e, até mesmo nas escolas públicas das capitais, a realidade insiste em ofuscar o brilho das conquistas. De acordo com Santana (2009), pairam sobre o ensino de Arte, fantasmas que o atormentam, fatores que impedem o seu êxito na sala de aula, a exemplo:

[...] turmas abarrotadas de alunos; espaço inadequado para a prática teatral; tempo insuficiente para preparação e desenvolvimento das aulas; má qualidade do material didático; diálogo truncado e falta de parcerias, mesmo entre docentes; inexistência ou descontinuidade do aperfeiçoamento profissional; mentalidade servil e avessa à ousadia; e baixa remuneração dos trabalhadores da educação (SANTANA, 2009, p. 33)

Nesses termos, é importante evidenciar que temos uma escola com uma boa estrutura física pois recebe apoio incondicional da Associação de Pais e Professores (APP) e promove oportunidades para muitas melhorias; a nossa gestão é razoavelmente organizada, imperfeita, porém competente que, a meu ver, se difere de outras escolas estaduais que conheci.

Essa parceria com a APP, tanto da gestão passada como da atual, faz da nossa escola um modelo de estrutura na região da Associação de Municípios da Região de Laguna, a AMUREL, que sem esse auxílio, muito provavelmente, ficaria sucateada. Que possamos, nos próximos anos, aproveitar essa boa estrutura para colher bons frutos, na luta, como profissional, para colocar o ensino da arte num mesmo nível de importância dos outros componentes curriculares.

Quanto à finalidade dos documentos do CBTC/EM, penso que são simplesmente palavras escritas que podem não ser colocadas em prática. O fato é que a Arte e o Teatro são imprescindíveis para um currículo que busque qualidade. No próximo subcapítulo, farei uma abordagem dos Componentes Curriculares Eletivos da Área de Linguagens e suas Tecnologias

e ver como a Arte e o Teatro se associam à parte flexível do Currículo Base do Território Catarinense.

3.3 ONDE PODEMOS ENCONTRAR A ARTE/TEATRO NOS COMPONENTES CURRICULARES ELETIVOS DO CBTC/EM NA ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS?

O foco deste subcapítulo reside na motivação de encontrar a presença e a importância ocupada pela Arte e pelo Teatro nos Componentes Curriculares Eletivos da Área de Linguagens e suas Tecnologias. O processo de construção do documento ocorreu em várias etapas. As primeiras experimentações para constituir os CCEs começaram em 2019, com equipes espalhadas por 120 escolas-piloto. Desse modo, foi feita uma escuta pelas equipes das escolas com as comunidades, as famílias e os(as) estudantes, com intuito de descobrir quais seriam as necessidades pedagógicas que atendessem suas perspectivas na etapa do Ensino Médio (CBTC/EM, 2021).

A partir dessa escuta inicial, mais de 500 indicativos de possíveis temáticas para CCEs foram apresentados por essas escolas e, a partir desse levantamento, realizou-se um primeiro movimento de organização temática dos CCEs, o qual resultou na oferta de 52 componentes à Rede. À medida que esse processo foi implementado, a partir de ementas elaboradas pelos(as) professores(as) das escolas-piloto, reconheceu-se a necessidade de qualificação dos CCEs. Desse modo, deu-se início a um processo formativo e colaborativo de reconstrução dos Roteiros Pedagógicos desses componentes (CBTC/EM, 2021, p. 20).

Posterior a essa sistematização, sentiu-se a necessidade de criar um portfólio que agrupasse as informações de todos os CCEs e ajudasse as equipes pedagógicas na organização de um currículo mais flexível. As equipes planejaram, de maneira conjunta, um roteiro formativo e propositivo para os professores(as) da Rede (CBTC/EM, 2021), iniciando, portanto, a criação da essência do que resultou no portfólio dos educadores dos CCEs.

O Portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos (CCEs) do Novo Ensino Médio (NEM) de Santa Catarina possui, no total, 25 Componentes Curriculares Eletivos, distribuídos de acordo com as Áreas do Conhecimento: as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com 4 componentes; as Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com 3 componentes; a Matemática e suas Tecnologias, com 4 componentes e as Linguagens e suas Tecnologias, com 7 componentes. O documento ainda apresenta duas “Áreas de Concentração” (CBTC/EM, 2021, p. 20), identificados como “Ciência e Tecnologia” (3 componentes) e “Componentes

Integradores” (4 componentes) (CBTC/EM, 2021, p. 20), componentes que envolvem mais de uma Área do Conhecimento.

O Currículo Base também indica que os CCEs não são os únicos caminhos possíveis, mas que servem como sugestões significativas para proteger os valores e as marcas do território catarinense na busca pela progressão das aprendizagens (CBTC/EM, 2021). O processo de estruturação das propostas dos CCEs, foi amparada pelos Parâmetros de Qualidade e/ou Roteiros Pedagógicos, um documento que serviu de modelo para a construção desses componentes. De acordo com os Parâmetros de Qualidade dos Roteiros Pedagógicos, os CCEs indicam a dimensão política e cidadã que compõe a perspectiva de uma educação integral, que valoriza a empatia e que acata o direito à diversidade. Além disso, aborda os valores éticos e estéticos, a fim de estimular a construção de uma sociedade justa, solidária, equânime e plural (PARÂMETROS DE QUALIDADE, 2019).

Na minha opinião, a escola é uma colaboradora especial para a construção de uma sociedade mais equilibrada, mas é preciso que outros setores sociais, políticos e econômicos, participem dessa construção. A escola não consegue, sozinha, amparar os estudantes em suas necessidades vitais, sociais, afetivas; é preciso colaboração do sistema político, social e econômico para que esse equilíbrio se concretize. Entendo que o papel da educação é promover a descoberta do pensamento científico, reflexivo e artístico, reconhecendo a diversidade existente entre os estudantes, para que possam se reconhecer, interagir e respeitar as diferenças culturais existentes na sua localidade, no seu estado, no mundo.

Para que o estudante se identifique com o CCE e opte por cursá-lo, é preciso provocar a sua curiosidade através de uma exposição do tema que especifica quais interesses mobilizam a sua participação neles. No corpo do texto dos Roteiros Pedagógicos são destacadas as competências, habilidades e conhecimentos envolvidos na sua estruturação, com a indicação do perfil profissional do professor que irá atuar no desenvolvimento do componente (PARÂMETROS DE QUALIDADE, 2019).

No decorrer do ano de 2021, tive a primeira oportunidade de acompanhar e participar da seleção dos CCEs que fariam parte da primeira turma do Novo Ensino Médio da Escola Estadual Básica Monsenhor Francisco Giesberts, escola onde atuo. Os 25 roteiros foram apresentados aos professores, que selecionaram 01 componente de cada Área do Conhecimento para apresentar aos estudantes que teriam 04 opções, portanto, e os docentes escolheram mais 01 componente de cada Área de Concentração, ou seja, mais 02 opções, totalizando 06 opções de escolhas para os estudantes, que deveriam escolher 02 por ano - para a turma toda, uma vez que todos estudam os componentes escolhidos de modo conjunto.

Os 06 Roteiros foram apresentados para os estudantes das turmas dos nonos anos na sala de aula e, após uma reunião feita com a participação dos pais, foram selecionados os Componentes Curriculares Eletivos que fariam parte do Itinerário Formativo das turmas do Novo Ensino Médio de 2022. São eles “Práticas de Linguagem e Intervenção Sociocultural” e “Educação Financeira”, oferecidas ao primeiro ano. As disciplinas oferecidas estão em fase de conclusão e no Conselho de Classe Final serão feitas as devidas avaliações dos resultados dos componentes ministrados.

Para que os CCEs possam, de fato, se efetivar, é sugerido aos professores que promovam uma educação por meio de projetos, do trabalho colaborativo e do ensino híbrido com a utilização de metodologias ativas que colaborem na resolução de problemas. Isso deve se realizar de tal forma que os componentes permitam que, de fato, os(as) estudantes “[...] tenham vivência prática e integrada dos conhecimentos aprendidos, atuando de modo responsável e coletivo na realidade escolar e na comunidade como um todo” (PARÂMETROS DE QUALIDADE, 2019, *on-line*). Ressalto, porém, que, sem laboratórios e espaços físicos adequados, professores qualificados e estudantes comprometidos, não há efetivação de componente algum.

Nos Roteiros Pedagógicos das CCEs, buscou-se estabelecer uma referência para a estruturação de um diálogo com os pressupostos do NEM e da Proposta Curricular de Santa Catarina, inspirado na bagagem de projetos anteriores da Rede, como o Ensino Médio Inovador, por exemplo (CBTC/EM, 2021). O Programa Ensino Médio Inovador (PRoEMI), começou a ser implantado em Santa Catarina em 2010 com o objetivo de dar uma oportunidade aos jovens de ampliar a jornada do tempo escolar, ao “garantir” uma formação humana integral, com conteúdos organizados a partir de um planejamento interdisciplinar mais integrado, dinâmico, construído e finalizado coletivamente (SED/SC, 2016). Na modalidade de ensino PRoEMI, ainda existente, busca-se:

[...] fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (MEC, 2019).

Dados do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SIGESC, 2016) apontam que as matrículas chegaram a atingir 15.950 estudantes em todo o Estado de SC, em 2016, dentre os aproximadamente 210 mil e, hoje, novembro de 2022, no final do prazo limite de implementação do Novo Ensino Médio, o PRoEMI tem, em todo o Estado, 1.881 estudantes matriculados.

O Novo Ensino Médio esbarra na falta de coerência do poder público, quando tenta enfiar “goela abaixo” uma educação de tempo integral que já não estava dando certo no PRoEMI e reforça a impressão que tenho de que a esfera pública vive fazendo experiências na educação que, quase sempre, chegam a lugar nenhum.

A grande maioria dos estudantes, nesta fase de suas vidas, pelo menos na minha realidade, seja qual for a situação econômica, não trocam o tempo de trabalho por tempo de estudo (querem estudar o mínimo possível para passar de ano) sabendo que, para eles, no mundo capitalista, tempo é dinheiro. A reforma do currículo, de acordo com Ferreti (2018), foi feita com o pretexto de melhor atender os interesses dos estudantes e diminuir o desinteresse e a evasão, alegando a baixa qualidade do ensino e a necessidade de torná-lo mais atrativo. Sabemos que há uma necessidade de qualificação do ensino desta etapa, porém, esta não depende somente do Currículo (FERRETI, 2018).

Concordo com Ferreti (2018) quando ele atribui a baixa qualidade de ensino à inadequada infraestrutura das escolas e a enfraquecida carreira dos professores. Além disso, ele aponta que o afastamento dos estudantes se dá por diversas particularidades que nada tem a ver com a estrutura curricular, como, por exemplo, o trabalho para ajudar na renda familiar ou para satisfazer necessidades próprias de consumo, a violência no ambiente familiar e na escola, a gravidez e a ausência de diálogo no ambiente escolar (FERRETI, 2018).

Os CCEs são propostas de disciplinas diferenciadas, na parte diversificada do currículo do Novo Ensino Médio, responsável pela ampliação de aprendizagens e conhecimentos em um espaço que oportuniza a constituição de uma trajetória escolar própria para os estudantes, que deve promover o protagonismo juvenil e ser capaz de gerar mudanças na organização do tempo, do espaço e das práticas escolares. (CBTC/EM, 2021).

Para Ferreti (2018):

A concepção expressa pela Lei 13.415 volta-se para a separação entre uma parte de formação comum a todos os alunos [...], no caso da implementação do regime de tempo integral, tendo por referência a Base Nacional Comum Curricular, e outra, diversificada em itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional), estabelecendo, com isso, o acesso fragmentado aos mesmos conhecimentos. Essa formulação visa [...] tornar atrativo cada itinerário formativo, estabelecidos, teoricamente, de acordo com os interesses pessoais de cada aluno, supondo que tais providências tornariam tal etapa da educação básica menos reprovadora (FERRETTI, 2018, *on-line*).

Nos parágrafos seguintes, farei uma análise das sugestões de CCEs da Área de Linguagens e sua Tecnologias, tentando detectar a presença e a importância da Arte/Teatro em suas composições, com intuito de verificar formas de resistência à eventuais arbitrariedades do

documento e buscar o espaço da Arte/Teatro no ambiente escolar, na parte flexível do Currículo Base do Território Catarinense.

A primeira sugestão de CCE da Área de Linguagens e suas Tecnologias, intitulada de “Práticas Corporais: Cultura Corporal de Movimento”, é um componente voltado para a Educação Física, a ser ministrado obrigatoriamente somente por um profissional com registro no CREF (Conselho Regional de Educação Física), mas que, de certa forma, pode sofrer contribuições da área de Arte/Teatro.

De acordo com as pesquisadoras Lima e Lemos (2017), são muitas as tarefas delegadas à escola e os ensinamentos em relação ao corpo são poucos pensados e desvalorizados, sendo considerados como secundários nas práticas educativas. Conforme Michel Foucault: [...] “um corpo dócil é um corpo que pode ser moldado e domesticado” (2007 apud LIMA; LEMOS, 2017, p. 1497). Se pensarmos que a escola faz parte de uma engrenagem política e social que ratifica a “reprodução de saberes hegemônicos e fragmentados” (idem), precisamos tomar cuidado para que ela não fomente a perpetuação da ideologia de dominação e do corpo. Ainda é possível encontrar instituições educacionais que perpetuam a reprodução e a repetição como métodos de ensino para desenvolver a consciência corporal (LIMA; LEMOS, 2017).

A Arte/Teatro pode se tornar uma experiência que colabora para a promoção do autoconhecimento e do cuidado de si, conforme sugerido no resumo do componente. “Uma das consequências da metodologia teatral é a capacidade de se autoconhecer” (LIMA; LEMOS, 2017, p. 1499). O estudante pode compreender o ritmo da sua respiração, conhecer os músculos que envolvem cada movimento, obter o autocontrole e respostas corporais mais acuradas, em um aprendizado mais ativo (LIMA; LEMOS, 2017).

Para as autoras, é cansativo pensar a aprendizagem que não tem ligação com a imaginação e a consciência corporal, posto que a experiência ocorre por meio do corpo (LIMA; LEMOS, 2017). Na abordagem desse componente, a Arte/Teatro pode se articular às possibilidades de expressão corporal e às habilidades para interagir socialmente: “[...] o contato com a experiência em teatro desenvolve a criatividade, a imaginação, aprimora sentimentos e trabalha com a socialização” (LIMA; LEMOS, 2017, 1499).

Esse CCE explicita que as práticas corporais oferecidas podem ser variadas; isso me leva a crer que a Arte/Teatro tem um potencial para promover experiências críticas e reflexivas por meio da expressão corporal e, com isso, possibilitar uma contextualização histórico-cultural da prática em foco, problematizando e ressignificando aspectos relacionados às questões sociais (CBTC/EM, 2021, p. 215). É possível, portanto, que na experiência com a Arte/Teatro, se

promova uma formação em valores democráticos e direitos humanos (CBTC/EM, 2021), como sugere, também, este componente.

A utilização de gestos e expressões corporais intencionais e a valorização dos sentimentos e emoções exercidas com autoria (CBTC/EM, 2021, p. 219) é um dos objetivos de aprendizagem do componente que pode ser associado à prática artística. O problema é que o movimento e a expressão corporal acabam sendo assuntos desenvolvidos nas aulas de Educação Física e em atividades recreativas como o intervalo, que, na verdade, é um tempo para os estudantes se alimentarem, irem ao banheiro e tomar água; nas demais atividades em sala de aula, ao estudante é exigido que fique sentado em sua cadeira, de preferência, em silêncio e olhando para frente (STRAZZACAPPA, 2001 apud LIMA; LEMOS, 2017).

Para as autoras Lima e Lemos, (2017, p. 1503), “[...] o contato com a atividade teatral é uma constante provocação” e estou de acordo com elas: a experiência em produção de arte desperta o corpo, promove um autoconhecimento elevado e provoca algumas alterações nas dinâmicas tradicionais de sala de aula. É possível, nessa provocação, utilizar de forma diferente e reinventar os objetos e os espaços da escola.

O corpo é um apanhado do “nosso ser e estar no mundo” e é como nos tornamos parte integrante dele. É com ele que transmitimos o que pensamos e o que queremos, portanto, o corpo integra todas as dimensões do desenvolvimento humano, por isso a relevância da proposta desse componente (CBTC/EM, 2021). Lamentável é que a perspectiva de aprofundamento no campo da cultura corporal seja destinada somente ao enfoque da área da Educação Física.

Mesmo falando de uma cultura corporal voltada à saúde e ao preparo físico, esse componente apresenta diversas afinidades com a prática artístico-teatral. A exemplo, podemos citar as técnicas do Teatro do Oprimido, criado pelo teatrólogo brasileiro, Augusto Boal, cujo método busca reanimar o corpo “alienado, mecanizado, ritualizado pelas tarefas cotidianas da sociedade capitalista” (BOAL, 1993, p. 9 apud LIMA; LEMOS, 2017, p. 1504) e busca direcionar o estudante aos caminhos que levam à conscientização do corpo.

As técnicas que envolvem jogos de improvisação, de Viola Spolin, podem colaborar para que o estudante construa ligações entre pensar, sentir e agir, na busca por sua realização pessoal. É notável observar que essas duas metodologias não se limitam somente aos que trabalham com teatro, mas à todos aqueles que desejam conhecer e se aventurar nas linguagens corporais (LIMA; LEMOS, 2017).

Conforme o exposto, não encontramos nenhuma palavra relacionada à Arte/Teatro nas sugestões de percurso do componente curricular em questão, nem mesmo como sugestão de estratégia metodológica. O mais perto que esse componente chega da Arte/Teatro está exposto

nos objetos de conhecimento, expresso pelo item “Atividades Expressivas”, algo parecido com danças folclóricas e urbanas, entre outros estilos, “atividades de relaxamento” e “dinâmicas de integração e expressão” (CBTC/EM, 2021, p. 223) que, a meu ver, são apenas parte do universo imenso que envolve a Arte/Teatro, mas enfatizo que essa linguagem não foi citada, em nenhum trecho, como referência de atuação no componente.

No CCE chamado “Linguagens Artísticas: Forma e Equilíbrio, Conteúdo e Movimento”, o segundo componente do portfólio de Linguagens, a importância e o espaço ocupado pela Arte/Teatro é incontestável, não fosse a falta de exigência de uma Licenciatura em Arte para atuação no componente. Aqui, o componente fica aberto a todos os professores da Área de Linguagens e suas Tecnologias, ou seja, professores de Inglês, Português e Educação Física também são considerados habilitados a ministrar a disciplina sendo que essa “refere-se à função da Arte como ferramenta de transformação social” (CBTC/EM, 2021, p. 229) e “contempla o interesse dos (as) jovens pela arte” (CBTC/EM, 2021, p. 215).

A meu ver, o Currículo Base peca nesse aspecto porque abre precedente para que qualquer profissional, dentro da Área de Linguagens, possa executar a realização desta sugestão de componente. E aqui defendo que tal tarefa só pode ser realizada por um profissional licenciado em Artes, e que a determinação deveria estar explícita no item “comprometimento dos(as) professores(as)” (CBTC, 2021, p. 231). Com a ausência dessa exigência no documento, penso que há uma desvalorização da nossa área, pois entende-se que qualquer professor (de Língua Portuguesa, Língua Inglesa ou Educação Física) domina as linguagens artísticas e podem interceder com ações qualificadas no componente em questão.

De acordo com este componente, os estudantes devem ser instigados a retratar de forma simbólica pretensões que julgam fundamentais para uma mudança social efetiva (CBTC/EM, 2021, p. 229). Adequados ao contexto local, à formação das equipes docentes e às pretensões dos estudantes, é possível trabalhar diferentes manifestações que envolvam a Arte/Teatro com ênfase na transformação social. Independentemente da linguagem artística escolhida, esse CCE tem o intuito de desenvolver procedimentos individuais e coletivos de criação, apreciação e análise reflexiva do papel da Arte na “produção cultural e na transformação social, nos projetos de vida e na sociedade” (CBTC/EM, 2021, p. 215).

Koudela defende que, atualmente, a história e a estética do teatro concedem temáticas norteadoras para a teoria e a prática na educação. Muitos especialistas transportam para a educação a colaboração única que a área de teatro pode trazer para a transformação social. Ainda que este seja um pensamento em parte utópico, Koudela (2005, p. 147) afirma que “diante da miséria em que se encontra a educação brasileira”, o trajeto apresenta-se talvez

“como a última possibilidade de resgate do ser humano diante do processo social conturbado que se atravessa na contemporaneidade” (idem).

Nesse componente, o(a) professor(a) pode optar por desenvolver um processo de investigação, criação e produção em uma das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Teatro ou Música) conferindo ao estudante o poder de escolha da linguagem artística e do tema contemporâneo de seu interesse, favorecendo a autonomia e o protagonismo juvenil. (CBTC/EM, 2021). Aqui, parece-me que a liberdade de escolha do estudante, agora se vê num dilema.

Quer dizer que, dentro de um componente, com o tempo de duração de apenas seis meses, são oferecidas quatro trajetórias muito particulares que, de alguma forma, devem atender ao desejo de escolha de todos os estudantes? Como articular a escolha de um grupo de, em média, trinta pessoas, com a falta de tempo, professores de formações diferenciadas de Arte e os espaços disponíveis na escola? O grupo todo escolherá um mesmo trajeto ou linguagem, ou grupos se formarão em torno de cada uma das quatro linguagens artísticas sugeridas dentro do componente? Esse tipo de orientação não aparece no documento.

Penso que a escola pode e deve levar em consideração, na hora de ofertar os Componentes Curriculares Eletivos, os profissionais efetivos da escola e suas respectivas formações; incluir e envolver todos os profissionais de que dispõe na escola na parte flexível do currículo. Como há duas profissionais licenciadas em Arte na escola onde atuo, isso quer dizer que, nesse contexto, a Arte vai permanecer, tanto na Formação Geral, quanto na parte flexível. Então, o espaço desse componente estará garantido, pelo menos por enquanto. Há, portanto, uma falsa ideia de escolha, por essa estar condicionada às condições de oferta.

O CCE chamado “Práticas em Libras” considera o interesse dos(as) estudantes em “construir ou ampliar conhecimentos sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a cultura surda e as possibilidades de atuar profissionalmente com esses conhecimentos” (CBTC/EM, 2021, p. 215). Nesse componente, a palavra teatro aparece no título de uma das unidades temáticas dentro da sugestão de percurso do CCE, “Teatro e Expressão Corporal” (CBTC/EM, 2021, p. 250) que, no total, somam 05 aulas dedicadas a 02 objetivos bem determinados: desenvolver expressões artísticas com o corpo, gestos e movimentos e criar cenas teatrais em LIBRAS e/ou Português (CBTC/EM, 2021, p. 250).

Dessa forma, o Teatro, neste componente, pode colaborar na ampliação das possibilidades desses estudantes de se auto conhecerem, conhecerem o outro e interagirem ampliando e fortalecendo “a gestualidade e a expressividade no uso da LIBRAS” (CBTC/EM, 2021, p. 215) colaborando, assim, para a atuação desses estudantes na vida pública. Do ponto

de vista da formação integral, os estudantes poderão “aprimorar a valorização da diversidade linguística e cultural em seus processos formativos” (CBTC/EM, 2021, p. 215), portanto, produções artísticas são bem vindas nesse componente e são parte fundamental da sua redação.

É especificado, no documento, que o professor que lecionar este componente precisa ter fluência em LIBRAS a ser comprovada em prova prática e:

Ser formado em Licenciatura Plena em Letras LIBRAS e/ou Pedagogia em Educação Especial com habilitação em Deficiência Auditiva/DA, ou Pedagogia Educação Especial com curso de pós-graduação em LIBRAS, ou, ainda, bacharelado em Letras/LIBRAS com licenciaturas (nas áreas do conhecimento/componentes e/ou Pedagogia) (CBTC/EM, 2021, p. 243).

Aqui podemos observar que é exigida uma formação para que o componente possa se desenvolver qualificadamente, assim como no CCE de Práticas Corporais, que exige a Licenciatura em Educação Física. Os demais componentes não especificam a área principal que deveria ser contemplada como parâmetro para lecionar, ficando em aberto para todos os professores da área de Linguagens.

O quarto CCE da Área de Linguagens é intitulado de Práticas de Linguagem no Campo Jornalístico-Midiático e “contempla interesses dos(as) jovens em ampliar conhecimentos sobre a esfera jornalística” (CBTC/EM, 2021, p. 216). A intenção do componente é promover práticas relacionadas à “leitura, discussão, reflexão e produção textual (escrita, oral e/ou multimodal)” (CBTC/EM, 2021, p. 216) e relacionar à compreensão dos impactos gerados pela comunicação através das novas tecnologias, como a produção das *fake news*, por exemplo.

O componente também pretende exercitar o jornalismo estudantil ligado às questões, temas e relatos de interesse da comunidade (CBTC/EM, 2021, p. 216). A ideia é planejar e produzir textos do gênero jornalístico e o uso das mídias digitais favorecendo o desenvolvimento da colaboração e do pensamento crítico tendo como foco, temas contemporâneos (CBTC/EM, 2021).

É uma excelente oportunidade para experimentar a abordagem do Drama, por exemplo, que, de acordo com Pereira e Cabral (2017, p. 287) é uma prática teatral com foco na adaptação e atualização de textos, imagens, temas que podem ser associados a “objetos, ambientação cênica ou espaços diferenciados que venham a favorecer ou facilitar o desenvolvimento de um processo dramático e, eventualmente, de seu produto cênico”.

Ao professor compete, de alguma maneira, identificar quais são os temas de interesse dos estudantes e, por meio deles, elaborar trajetos que possibilitem a reflexão relacionada à crenças e valores pré-determinados. Essa ação pode gerar oportunidades de identificar e compartilhar pontos de vista, fazendo-os perceber que suas condutas são inacabadas e que, o

processo de Drama, um campo de abertura e de movimento, instaura-se em favor da incorporação de ideias e posturas, tornando-as diferenciadas. (PEREIRA; CABRAL, 2017).

Nessa dinâmica, pode-se desafiar os estudantes a criarem, por meio do fazer teatral no contexto coletivo, possibilidades autorais referentes aos campos do gênero jornalístico e criar, de forma articulada, diferentes propostas vinculadas ao questionamento da estética, da ética e da política no combate “aos padrões de comportamento que reproduzem o senso comum e bloqueiam a percepção crítica ao nível cultural” (PEREIRA; CABRAL, 2017, p. 299). Para os pesquisadores, esse processo implica no:

[...] questionamento do que se ensina e da maneira pela qual se ensina. Se o fazer artístico na experimentação do Drama for significativo e tiver ressonância com os interesses e preocupações dos participantes, causará impacto e provavelmente mudanças de percepção (PEREIRA; CABRAL, 2017, p. 299).

O componente pode ser ministrado por qualquer professor da área de Linguagens e pode ser trabalhado com foco na área de Arte/Teatro se, assim, o professor decidir, mas não possui essa sugestão em nenhuma parte do texto. A importância do componente se fundamenta na premissa de que as novas tecnologias transformaram profundamente as práticas jornalísticas e midiáticas. Com o fortalecimento do jornalismo e da mídia digital, algumas rotinas de trabalho ficaram obsoletas e deram lugar a novas exigências, fundamentos e capacidades para quem pratica o jornalismo e a publicidade.

O CBTC/EM (2021) defende uma nova preparação para esses estudantes, que consomem informações e opiniões na internet, pois estão vulneráveis a fenômenos como as *fake news* e pós-verdades, por exemplo. Para que não se tornem suscetíveis a golpes como esses, o professor pode problematizar as informações contidas nos textos jornalísticos, buscar suas referências, questionar as fontes para compreender que há interesses na esfera jornalística que vão além do que vemos propriamente na sua escrita.

Outro objetivo importante é o compartilhamento de leituras para aperfeiçoar as qualidades da oralidade (CBTC/EM, 2021) com intuito de formar leitores habituais que podem refletir sobre variados temas, por meio de uma análise crítica de um fato jornalístico, por exemplo. Podem trabalhar com o que a professora e pesquisadora na área de arte e educação, Heloise Baurich Vidor (2015), chama de *readers theatre*⁸, um estilo teatral com a presença de

⁸ “O termo *readers theatre* foi usado pela primeira vez, segundo Coger e White (1982), provavelmente, em 1945 em Nova Iorque, quando um grupo de artistas profissionais criou a Cia. Readers Theatre e produziu *Oedipus Rex*. A partir de então uma série de propostas surgiu no cenário profissional nova-iorquino, pautada nos princípios deste estilo de teatro que passou a ser conhecido como *readers theatre*”. (VIDOR, 2015, não paginado)

um narrador que mantém uma fala direta com o público, em que os estudante preparam a sua leitura, combinando “a tradição dos contadores de história e a transmissão oral de uma narrativa escrita” (VIDOR, 2015, p. 14).

Segundo Vidor (2015), o *readers theatre* conquistou espaço e simpatia no âmbito educacional. Além da presença de um narrador que fala diretamente com o público, o *readers theatre* possui características como a inexistência de cenários e figurinos (ou sua utilização criteriosa) e a indicação de uma situação relevante (que pode ser um texto do gênero jornalístico).

Por intermédio desse texto, pode-se criar um roteiro como suporte para o leitor-estudante que possui o “foco em desenvolver e manter uma relação próxima, quase pessoal, com a plateia” (VIDOR, 2015, p. 299). A premissa é a de dar atenção para o caráter auditivo das leituras, de forma que chame a atenção dos observadores para o conteúdo expresso na literatura e o que está nas suas entrelinhas. Ela evidencia que:

O elemento essencial que diferencia o *readers theatre* do teatro dramático é a presença do narrador que, criando um texto oral ou lendo um texto previamente escrito, se comunica diretamente com a plateia. O narrador tem as funções de interligar as cenas, de comentar um acontecimento ou interpretar uma ação, mas sua função principal é garantir a relação direta com o público (VIDOR, 2015, p. 15).

Dentro de uma ação bem planejada, o exercício que envolve textos jornalísticos combinado ao *readers theatre* pode ser demorado e trabalhoso, pode desenvolver a concentração e a oratória e edificar conhecimentos entre os participantes desse combinado, ou seja, professores e estudantes trocando ideias sobre alguma informação externa e investigando sua veracidade em favor do esclarecimento e da resistência.

O próximo CCE a ser analisado, chama-se “Práticas de Linguagens e Intervenção Sociocultural” e acolhe o interesse dos estudantes que objetivam fortalecer “suas ações frente aos problemas, questões e situações que envolvem a comunidade, analisando-a e escutando-a e, nessa dinâmica investigativa, refletir, deliberar e agir por meio das linguagens com o uso de gêneros do discurso” (CBTC/EM, 2021, p. 216). A colaboração da área da Arte/Teatro, a meu ver, pode, de diversas maneiras, ser eficaz para alcançar os objetivos deste componente, já que sabemos que o Teatro permite uma interação social, cultural e educativa intensa e permanente em suas práticas e pode ajudar o ser humano a se enxergar e se assumir como cidadão na busca por espaço e na relação com os outros.

Uma das possibilidades de desenvolvimento desse componente seria a utilização dos Jogos Teatrais, sistema desenvolvido por Viola Spolin, ilustre pesquisadora norte-americana do campo do ensino do teatro. Spolin (1963) considera o fazer teatral, uma experiência criativa e

evidencia que todas as pessoas que desejarem podem se aventurar nela. A pesquisadora defende a criação a partir de jogos de improvisação teatral, com regras definidas, que geram, intuitivamente, algumas doses de espontaneidade: “Quando a resposta a uma experiência se realiza no nível intuitivo, quando a pessoa trabalha além do plano intelectual constrito, ela está realmente aberta a aprender” (SPOLIN, 1963, p. 4).

A metodologia de Spolin ajudar a tornar a sala de aula um ambiente mais colaborativo, ideal para estimular relações mais humanas entre os estudantes, encorajando um convívio social marcado pela ética, pela afetividade e pelo respeito mútuo, e propõe um diálogo na construção do conhecimento tanto cognitivo, como pessoal, o que pode nos fazer compreender o mundo em que vivemos e qual nosso papel nele (COLAVITTO; MARCHI, 2015) e isso vale para estudantes e professores.

Sabemos que o nosso comportamento sócio interacional é influenciado pela hegemonia da atualidade que defende a alta produtividade, agilidade, rapidez e eficiência, comportamentos que acentuam a competição entre os indivíduos (COLAVITTO; MARCHI, 2015). Essa tendência, da época atual, é impulsionada por um comportamento consumista que estimula as atitudes individualistas nas crianças e nos adolescentes (MORIN, s/d apud COLAVITTO; MARCHI, 2015). Para Colavitto e Marchi (2015), a atmosfera de consumo potencializa a desumanização dos sujeitos, tornando-os adversários. Segundo os autores:

Na visão de Bauman, um dos principais motivos do “desgaste” das relações está atrelado à rapidez que a tecnologia, os meios de comunicação em massa, o avanço da ciência e o fluxo das informações imprimem na modernidade, denominada pelo autor como líquida; ou seja, um estado que está em constante transformação, permeado de possibilidades tecnológicas, de fluxo intenso e constante de informações e convergentes à um conhecimento raso (COLAVITTO; MARCHI, 2015, p. 4).

Os Jogos Teatrais de Spolin são excelentes alternativas para combater essa competição, de forma gradativa e processual, na sala de aula. Na prática desses Jogos é possível criar uma atmosfera criativa e inovadora, de ampla espontaneidade na atuação em coletivo, que pode levar à compreensão de que, somente juntos, poderão alcançar seus objetivos dentro do jogo para, então, fortalecer seu senso de cooperação (SPOLIN, 1963). “Quando um não coopera, o coletivo sai prejudicado, e em contrapartida, com todos trabalhando para uma mesma finalidade, o conjunto se fortalece e todos usufruem dos resultados que são socializados” (COLAVITTO; MARCHI, 2015, p. 5).

Dessa forma, se todos têm vontade de ganhar o jogo, colocarão sua energia em favor da resolução do problema do jogo, chamado por Viola Spolin de “Ponto de Concentração” ou POC. De acordo com a autora, ele “[...] libera a força grupal e o gênio individual” (SPOLIN,

2010, p. 20) e permite o ensino de técnicas complexas da linguagem teatral, por meio da resolução de problemas, desde os mais simples até os mais complexos, de forma gradativa, respeitando os passos de uma aprendizagem que se dá por etapas.

O POC reúne o grupo em torno de um mesmo objetivo, que deve ser alcançado de forma coletiva, então, nos momentos em que a espontaneidade surge, através dos jogos, pode-se parar, respirar, olhar para si mesmo e para o outro, refletir sobre isso e transformar atitudes. O momento deve se constituir de experimentações e transformações, tanto do corpo como das relações humanas e provocar a reflexão de temas relevantes dentro do ambiente escolar.

Esse componente confere à escola a missão de interferir na vida dos estudantes de formas muito revolucionárias e penso que pode ser desenvolvido não exclusivamente por meio da pedagogia de Spolin. A Arte/Teatro pode interferir de outras formas, positivamente, na proposta de ensino-aprendizagem desse componente.

Vale lembrar que é preciso aprimorar, nos estudantes, suas capacidades de escuta e aperfeiçoar suas aptidões de produção textual e, acima de tudo, da oralidade (CBTC/EM, 2021). O estudante que mantém o contato com o teatro de improvisação deve aprender a escutar o seu colega, escutar o que ele diz, seja com a fala, seja com o gesto. Os estudantes, no Jogo Teatral, devem observar todos os acontecimentos à sua volta, para poder jogar o mesmo jogo em conjunto (SPOLIN, 2010).

As práticas em intervenção sociocultural através dos Jogos Teatrais de Spolin são de extrema importância na escola, porque podem oportunizar vivências relevantes para a construção da cidadania e para a experiência política (CBTC/EM, 2021), além de conhecimentos relacionados à intuição, à resolução de problemas, ao pensar e agir com consciência sob o olhar dos espectadores.

No componente “Práticas de Letramento Literário com Ênfase na Literatura Local” (CBTC/EM, 2021) os estudantes poderão ampliar as experiências e o contato com a literatura catarinense, regional e local, pressupondo, então, que os estudantes já tiveram um contato rápido com a literatura catarinense e local na Formação Geral Básica e que precisam aprofundar a sua experiência nesse campo.

Ao analisar o componente, o primeiro problema encontrado para sua efetivação é a falta de interesse e a dificuldade apresentada pelos estudantes no contato com a leitura. Heloise Vidor (2012) nos ajuda a confirmar a constatação desse dilema, em sua participação nos anais do VII Congresso da ABRACE, no artigo “Leitura e Teatro: modalidades cênicas”. Sabemos que essa dificuldade não é apenas das crianças em fase de alfabetização; mas, também, dos estudantes das outras etapas de ensino. Se olharmos atentamente para o tema, notamos que há, nessa

dificuldade, outros desdobramentos dessa questão: o entendimento insuficiente daquilo que se lê, a falta de prazer constatado na leitura e a carência do hábito de ler (VIDOR, 2012, não paginado).

Sabemos, também, que projetos de incentivo à leitura são feitos com a melhor das intenções para tentar convencer os estudantes da necessidade dessa prática, entretanto, como a leitura é uma atividade difícil de exercer para muitos e demanda muito tempo e esforço, poucos estão dispostos a se dedicar, posto que é preciso ter uma forte convicção de que a leitura pode ser uma forma de melhorar “as condições de vida e as possibilidades de ser, de estar, de atuar no mundo” (CASTRILLÓN, 2011, p. 20 apud VIDOR, 2012, não paginado).

Dentro de um projeto envolvendo leitura e Arte/Teatro, a leitura pode apresentar diversas particularidades que repercutem em cenas, em atuações e na formação de leitores (VIDOR, 2015). Em sua tese de doutorado, Vidor (2015) examina, por meio do encontro dos campos da leitura e do teatro, a expansão das possibilidades de pensar, praticar e sensibilizar estudantes para a leitura e a convivência com os livros, e defende que essa parceria pode assegurar uma apropriação de textos através do contato com a prática teatral.

Conforme Vidor (2015), é possível, a partir da adaptação de múltiplos exercícios, criar e experimentar possibilidades de contato entre a literatura e o teatro. As propostas elencadas pela pesquisadora são maneiras de oportunizar o primeiro encontro dos estudantes com o texto; um encontro caracterizado pela sensibilidade e pela intelectualidade que leva em consideração as impressões elementares do leitor sobre a obra, colocando à disposição leituras diversificadas, prezando pelo desenvolvimento da dimensão oral nas práticas de leitura, com uma abordagem lúdica e o contato com o “objeto livro” (VIDOR, 2015, p. 26).

Vidor mapeou e analisou as modalidades de leitura conhecidas no campo teatral, organizadas em três conjuntos: “[...] a) leituras de preparação e leituras complementares vinculadas a processos de criação teatral; b) da leitura em voz alta à leitura cênica; c) entre a leitura cênica e o espetáculo com a presença da leitura” (VIDOR, 2015, p. 21), e observou que “[...] ainda que nos processos teatrais o foco não esteja na formação de leitores, esta pode ser uma consequência particularmente bem-vinda destes processos” (VIDOR, 2015, p. 33) na sala de aula. Todas as modalidades analisadas por Vidor (2015) se encaixam no componente em questão; conhecimentos relevantes quando o assunto é o letramento literário.

Para a autora: “As leituras de preparação e leituras complementares vinculadas a processos de criação teatral” (VIDOR, 2015, p. 21) englobam a leitura de mesa e a leitura de textos que têm a incumbência de embasar o processo criativo em teatro e têm um papel fundamental no entendimento da obra que será encenada. Tratam-se, também, de leituras de

outros textos que poderão servir de base para o processo criativo. Nesse sentido, elas acontecem no contexto privado, compõem um momento individual de estudo, seguido de um momento em que são compartilhadas e discutidas entre todos (VIDOR, 2015).

A leitura dramática e a leitura cênica se organizam a partir do contexto da *leitura em voz alta*, da *leitura compartilhada* e da *leitura pública* que são assim caracterizadas pela autora, pois seguem uma sequência gradual de publicidade, ou seja, da leitura no âmbito privado (individual ou coletiva) que, gradualmente, transporta-se para o contexto público.

A *leitura em voz alta* pode acontecer no âmbito privado e ser, por exemplo, direcionada a alguém que é, de alguma forma, impossibilitado de ler ou pelo simples deleite de escutar a própria voz durante a leitura. Nessa modalidade, a prática da leitura com a presença da voz é a condição inicial de proximidade com o teatro pois, de acordo com Vidor (2015), “na medida em que o texto passa pelo corpo do leitor, a voz se projeta no espaço e o encontro entre quem lê e quem ouve se estabelece, abrem-se as possibilidades de conexão com o teatro” (VIDOR, 2015, p. 35).

Outra possibilidade de vínculo com o teatro, no ambiente escolar, em especial neste componente, é a *leitura compartilhada* que pode ser um excelente exercício coletivo para que os estudantes criem um contato mais profundo com a leitura de um texto, com intuito de se apropriar dele. Conforme Vidor: “a *leitura compartilhada em voz alta*, se caracteriza por ser uma leitura vocalizada [...] sem preparação ou ensaio prévio que vise à comunicação expressiva/artística” (VIDOR, 2015, p. 37-38). Como é *compartilhada*, a leitura, nesse formato, possui uma dimensão social profundamente envolvida e é marcada pelo agrupamento de participantes, em um local pré-determinado, que pode ser público ou não, fazendo desse momento um evento de dimensões políticas (VIDOR, 2015). A sala de aula também possui essa dimensão social e política; esse local de encontro diário pode acolher essa atividade, a meu ver, muito interessante.

Já sobre a *leitura pública*, podemos dizer que “é uma leitura vocalizada de um texto conhecido pelo leitor, que o prepara para comunicá-lo de forma expressiva” (VIDOR, 2015, p. 42). A intenção da *leitura pública* é fazer com que as pessoas que estão ouvindo sejam levadas a imaginar o que está sendo lido. Nesse caso, cada participante possui uma função bem determinada nas funções de ler e ouvir. Há um acordo entre um livro, um leitor e uma audiência que se propõem a participar deste encontro, que pode acontecer em diversos lugares, inclusive na sala de aula. Segundo a autora,

Qualquer texto pode se prestar a este formato, mas normalmente os escolhidos são os textos de ficção. Não há espaço para a partilha de impressões ou questionamentos

durante a leitura, pois se trata de um evento com determinadas regras de organização, que lhe conferem certa formalidade. Nestas modalidades a presença do ouvinte-spectador é encarada como um olhar externo que está ali para apreciar a ação, neste sentido há um grau de exibição implicado. Com isso, é provável que durante a leitura os signos sejam reforçados para incitar a imaginação dos ouvintes e as sensações que a escuta do texto pode gerar, em prol de uma “conspiração do imaginário” (VIDOR, 2015, p. 42).

Outra forma de aproximar o teatro ao componente em questão são as “práticas de leitura propriamente relacionadas ao teatro: *leitura dramática* e *leitura cênica*” (VIDOR, 2015, p. 43). Nessa modalidade, “o texto lido é sempre um texto dramático” (idem). Assim sendo, o número de leitores/estudantes se aproxima do número de personagens, e esses leitores/estudantes terão de esboçar minimamente, “as intenções contidas nas rubricas” (idem), sem delinear ações físicas, marcação de cena, figurinos nem cenários. Os leitores/estudantes devem dar atenção à preparação prévia da vocalização do texto, com intuito de assegurar qualidade, mesmo que pequena (VIDOR, 2015).

Dentre todas as modalidades analisadas por Vidor, as últimas são “a *leitura cênica* e o *espetáculo com a presença da leitura*” (VIDOR, 2015, p. 28). A *leitura cênica* é uma modalidade que deve apresentar um certo primor estético e pode apresentar elementos como trilha sonora, figurinos, objetos cênicos, projeção de vídeos (idem). Já o *espetáculo com a presença da leitura*, “o aparato da encenação está presente e a leitura surge como um elemento que, na composição com os outros - cenário, figurinos, música, trabalho dos atores - visa um todo unificado” (VIDOR, 2015, p. 48). Ou seja, o encenador usa a leitura na cena, de forma intencional, para intensificar “os aspectos poéticos da obra” (idem).

Sendo assim, Vidor nos lembra que todas as possibilidades de aproximação entre a leitura e o fazer teatral podem originar categorias fluidas. O que ela tenta fazer é nos mostrar uma organização versátil que nos ajude a identificar a multiplicidade de formatos possíveis (VIDOR, 2015).

Todas as modalidades de leitura analisadas por Vidor e abordadas na presente pesquisa podem ser um excelente exercício para os estudantes desenvolverem o CCE em questão, na sala de aula. Sabemos que os obstáculos são muitos e que nem todos os estudantes terão a oportunidade para experimentar essas práticas, por diversos motivos. Cabe aos professores qualificados cultivar o gosto pessoal pela leitura e pelo teatro e estimular essa prática tanto neste componente como em outros, presentes no portfólio de Componentes Curriculares Eletivos.

[...] ao contrário do que muitas vezes se imagina, este não é um universo em que o prazer é fácil de se conquistar, aliás, não é nada fácil a ação da leitura e, principalmente, a descoberta do deleite nesta ação. A leitura, de acordo com Edmir Perrotti (2012), é um fenômeno altamente complexo que envolve uma dimensão concreta e uma simbólica, colocando em confronto a subjetividade do leitor e a do

texto, em uma relação dinâmica de construção e reconstrução dos sentidos, tecidos no aqui-agora da ação de ler (VIDOR, 2015, p. 26).

Então, como o estudante pode aprimorar sua capacidade de leitura, produção textual e reflexão em favor do letramento literário se essa é uma tarefa árdua e multifacetada? Aumentar o seu contato com ambientes como bibliotecas, clubes de leitura, espaços digitais que promovam a leitura seria um primeiro passo, além do contato com a Arte/Teatro que pode ser uma maneira prazerosa de contato com a leitura.

Em todas essas propostas, são muito válidas as oportunidades de incentivo à leitura. A Arte/Teatro aparece para colaborar com inúmeras possibilidades e se coloca, cada vez mais, indispensáveis como metodologia de ensino e aprendizagem. A importância da Arte/Teatro nesse componente é incontestável, porém o espaço ocupado por ela não é obrigatório, fazendo com que ela possa ocupar espaço nenhum. Tudo dependerá da formação do professor que irá lecionar o componente que, sendo formado em Artes Cênicas, pode, de forma qualificada, garantir a presença do Teatro no componente.

O último CCE da área de Linguagens, “Práticas de Multiletramentos no Campo Artístico-Literário” considera importante expandir as experiências de leitura literária dos estudantes. Conforme o Glossário do Centro de alfabetização, leitura e escrita da UFMG (CEALE, s/d), a leitura considerada literária constitui-se em uma prática cultural, de natureza artística, quando o leitor estabelece com o texto lido uma relação prazerosa, de gosto pela leitura. Dessa forma, o leitor e o texto precisam compartilhar a dimensão imaginária, com foco de atenção na linguagem literária e nos vínculos que podemos estabelecer através dela: ações, pensamentos e emoções provocadas por esse contato.

Essa expansão da leitura literária, no CBTC/EM (2021), “está ligada aos gêneros e práticas dos multiletramentos, aprimorando o uso crítico, ético e criativo das variadas linguagens incorporadas à cultura digital” (CBTC/EM, 2021, p. 216). Quanto à pedagogia dos multiletramentos, conforme pesquisa realizada no Glossário do Ceale, descobri que se trata de:

[...] uma proposta/movimento educacional desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres (*New London Group*) – GNL entre 1995 e 1996. Diferente de um método ou abordagem de ensino, essa pedagogia é voltada para uma educação apropriada para contemporaneidade, especialmente uma educação linguística (CEALE, s/d, *on-line*).

Fischer e Aguiar (2012), em seu artigo “A pedagogia dos Multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores”, consideram a Pedagogia dos multiletramentos uma forma de oportunizar práticas letradas mais significativas, com a utilização de dois ou mais recursos de comunicação, que podem envolver textos, falas, gestos, músicas; uma coexistência de linguagens que atende às perspectivas da realidade

contemporânea da sala de aula, que deve ser o local de um diagnóstico crítico e reflexivo e constituir-se em um espaço para práticas que desvendam o senso comum, que questionam e resistem às relações de poder e à ordem social vigente (OLIVEIRA, 2011 apud FISCHER; AGUIAR, 2012).

Podemos verificar que a Arte/Teatro pode trabalhar, de modo interessante, em diálogo com essa Pedagogia. Os apontamentos de Fischer e Aguiar (2012) me levam a pensar que a Arte/Teatro pode se associar a esse empreendimento no sentido de diagnosticar contextos sociais em que são trabalhados os processos artísticos/teatrais, condição sem a qual não poderíamos dar andamento a trabalhos com multiletramentos.

Sabemos que os jovens estão mergulhados na globalização, na fluidez das redes de informação, velozes como o capitalismo e cercados pela multimodalidade, e concordo com as autoras que “essas questões certamente devem ser consideradas no ambiente de sala de aula” (FISCHER; AGUIAR, 2012, p. 111). As linguagens artísticas/teatrais, por sua parte, são formas interessantes de trabalhar com esses temas, sob uma ótica crítica e questionadora que, combinada ao multiletramento, oferece a possibilidade para conhecer e dominar as questões relacionadas à comunicação no mundo atual.

Multimodalidade é a variedade dos modos de comunicação existentes, que entendo que devemos levar em conta, atualmente, no ensino da leitura e da escrita.

Nessa nova perspectiva [...] devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo. Essa diversidade de modos de comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros (CEALE, s/d, *on-line*)

Por esse motivo, acredito que os professores precisam se atentar para que os estudantes compreendam, de maneira integrada e significativa, os diferentes meios de comunicação, as mídias e o seu funcionamento (CEALE, s/d, *on-line*). Como exercício de compreensão do meios de comunicação, o componente pressupõe aguçar a imaginação e a criatividade através da montagem, em regime de colaboração, de “memes, videoclipes, fotonovelas, charges, paródias, bio *gifs*, documentários, curtas, etc. e mídias (foto, vídeo, áudio), em diálogos com suas leituras” (CBTC/EM, 2021, p. 216).

A meu ver, exercícios que envolvem a elaboração desses produtos culturais da contemporaneidade, além de exigir inúmeras competências dos estudantes, podem desenvolver habilidades que vão desde a edição de vídeos e a manipulação de imagens até habilidades como a de construção de roteiros e cenas com coerência, de interpretação e caracterização de

personagens, de confecção ou montagem de cenários e figurinos, de enquadramento da fotografia, entre outros aspectos das linguagens semióticas presentes na Arte/Teatro.

Assim como em outros componentes, nas etapas desse trajeto, é recomendado o estímulo do protagonismo juvenil por meio de diálogos com suas leituras, “exercitando a intertextualidade e a interdiscursividade” (CBTC/EM, 2021, p. 216), ou seja, o protagonismo e a autoria se manifestam na interposição de textos e discursos produzidos pelos estudantes que, envolvidos em um processo de criação em Arte/Teatro, podem, através dela, exercer sua criatividade.

Os(as) estudantes podem definir as leituras de seu interesse e socializar essas leituras, com ações que concretizam a reprodução da obra/texto nas redes de comunicação social na Web (CBTC/EM, 2021), expressando-se por meio das linguagens artísticas. Todo esse processo deve ser mediado pelo(a) professor(a), de forma democrática, com o intuito de aperfeiçoar as capacidades dos estudantes de se envolverem na construção de consensos e no aprimoramento da oralidade (CBTC/EM, 2021).

Os sete Componentes Curriculares Eletivos da Área de Linguagens e suas Tecnologias, aqui analisados, são suposições sobre como eles podem se relacionar com as linguagens artísticas/teatrais. Encontrar a presença e a importância ocupada pela Arte e pelo Teatro nos componentes rende algumas reflexões pertinentes ao campo da Arte e do Teatro. A área Linguagens e suas Tecnologias propõe, em sintonia com as propostas da BNCC/EM, na parte flexível, o compromisso com o desenvolvimento de capacidades relativas ao uso das linguagens, com centralidade dos interesses dos(as) estudantes, em quatro eixos: empreendedorismo, investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, e processos criativos (CBTC/EM, 2021).

Esses eixos são interdependentes e relevantes para uma formação integral conectada com a configuração contemporânea da cidadania, do mundo do trabalho, dos modos de produzir e circular conhecimentos hoje, das possibilidades de criar e inovar, na transformação social e na difusão de direitos (CBTC/EM, 2021, p. 298).

É importante lembrar que, os sete Componentes Curriculares Eletivos (CCEs) da área de Linguagens e suas Tecnologias são proposições na parte flexível do currículo, a parte dos Itinerários Formativos que foram escolhidos e discutidos pelos professores da Rede, nas diferentes Coordenadorias/Supervisões Regionais de Educação espalhadas por todo o estado, e que, portanto, é nelas que o professor deve se inspirar quando estiver envolvido com estas práticas. Como profissional, optei por não me envolver, ainda, com a parte flexível do currículo;

este subcapítulo permanece, consequentemente, como resultado sugestivo para professores que se propõe a este desafio, neste momento da implantação.

4 OBSERVAÇÕES SOBRE OS PLANEJAMENTOS E PRÁTICAS NA ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

Neste capítulo, faço uma abordagem sobre como funcionava o Planejamento Anual do componente curricular Arte na Formação Geral Básica, antes e agora como está funcionando com a implantação do Novo Ensino Médio. Nessa abordagem, procurei evidenciar as diferenças entre os Planejamentos e exemplificar as minhas práticas, no sentido de tentar elucidar as práticas no campo da Arte e do Teatro na última etapa de ensino da Educação Básica. Como eram os procedimentos de trabalho no “antigo” Ensino Médio? Como estou fazendo a partir do processo de implantação do Novo Ensino Médio?

4.1 ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O PLANEJAMENTO ANUAL DO CURSO DO COMPONENTE CURRICULAR ARTE ANTES E DURANTE A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: APONTAMENTOS PARA A ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS.

O Planejamento Anual de Curso, objeto central de estudo deste subcapítulo, é um documento elaborado pelo professor ou professora titular de Arte que explicita algumas direções que norteiam a prática em sala de aula durante o período de um ano de sua vigência, como o próprio nome sugere. Esse documento deve ser reelaborado em todos os inícios de anos letivos e coloca em pauta as propostas de práticas educacionais que serão registradas e inseridas junto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O Planejamento Anual é um documento que pode ser modificado a qualquer momento pelo professor ou professora titular, exigido pela Secretaria do Estado da Educação, como uma forma de reunir em um mesmo plano, a contextualização do currículo à realidade da escola, que atenda aos requisitos do CBTC/EM.

O Planejamento Anual do “antigo” Ensino Médio (ANEXO 1), ainda este ano (2023) contemplará o último terceirão de sua história, em todo território brasileiro. Esse plano possui uma dimensão diferente do planejamento do Novo Ensino Médio, ele é inspirado na Proposta Curricular de Santa Catarina e é constituído por 3 pontos principais: o conteúdo a ser ministrado, o objetivo de cada aula ou projeto e os procedimentos de avaliação neles implicados. Esses marcos são permeados pela ideia de que a Arte é uma área de conhecimento cujas fronteiras entre os campos artísticos podem dialogar umas com as outras e buscar aproximações.

A Proposta Curricular de Santa Catarina comprehende que a Arte, sob a perspectiva da manifestação dos seus objetos artísticos, ativa um encontro potente entre espectadores, estudantes e professores, e a própria obra, seja ela visual, cênica, musical. Ela entende que a fruição é o caminho para uma educação estética em que o estudante dá vida à experiências artísticas por meio de processos de criação, momentos que combinam atuações individuais e coletivas dos estudantes de um modo muito particular (SANTA CATARINA, 2019).

A Proposta pressupõe que o professor ou professora de Arte deve planejar o conteúdo e os objetivos de acordo com “a linguagem específica de sua formação” (SANTA CATARINA, 2019, p. 194), contudo, evidencia que os conteúdos a serem abordados devem “contemplar uma postura interdisciplinar” (idem), correspondente à todas as linguagens artísticas, como forma de enriquecer “as possibilidades de criação e produção” (idem) em Arte.

A única exigência da Proposta é que os conteúdos selecionados pelo professor ou professora estejam de acordo com a sua área de formação, a realidade do contexto escolar, o PPP, expondo suas intenções avaliativas para cada etapa do processo pedagógico. O professor não precisa abordar todos os conteúdos apontados na Proposta, entretanto, é imprescindível que o Planejamento esteja subordinado aos “pressupostos filosóficos/metodológicos que norteiam esta proposta” (SANTA CATARINA, 2019, p. 203).

O professor ou professora realizava, no “antigo” Ensino Médio, uma interação entre um núcleo temático integrador, “que pode ser o objeto do conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção” (BRASIL, 2002, p. 88) e conhecimentos adjacentes a ele, e o grau de interação entre esses conhecimentos poderia ser de baixa ou alta complexidade. Em vista disso, essas interações surgiam da necessidade que se sentia na escola, pelos professores e estudantes, “de explicar, compreender, intervir, mudar, prever” (BRASIL, 2002, p. 89), algo que desafia a sua disciplina e atrai a atenção e os olhares dos estudantes.

Para a PCSC/Arte/EM (2019), tanto a Arte como o Teatro são considerados uma prática cultural de extrema importância no dia-a-dia da escola e não somente como um evento para ocasiões festivas. Considera que, dentro dos processos pedagógicos, o estímulo à criação de espetáculos teatrais deve resgatar o respeito ao contexto cultural da comunidade escolar, provocando estudantes e professores a conhecer essa linguagem, para desenvolver seu senso estético dentro dela.

Os conceitos apresentados na Área de Linguagens e suas Tecnologias na Formação Geral Básica do Currículo Base do Território Catarinense (2021), também defendem a importância da Arte/Teatro no dia-a-dia da escola, mas o objeto principal de reflexão é a linguagem. Nessa perspectiva, é representada como atividade que qualifica o olhar e amplia a

apropriação da realidade humano-social, integrada aos planejamentos dos outros componentes curriculares da Área de Linguagens. O Novo Ensino Médio deve ter seus planejamentos pensados e alinhados como estruturas que evidenciam o protagonismo dos estudantes, em que professores realizam uma escuta sobre conteúdos a serem trabalhados, sob a perspectiva de uma prática artística voltada para o social (CBTC/EM, 2021).

O Planejamento Anual do componente curricular Arte para o Novo Ensino Médio, engloba 3 pontos principais diferentes do antigo planejamento: ao invés de conteúdos, as unidades temáticas; ao invés dos objetivos, as habilidades específicas a serem desenvolvidas; e ao invés dos procedimentos de avaliação, os objetos do conhecimento a serem estudados durante o ano letivo. Cabe ao professor, através de seu diagnóstico, adequar esse plano à sua realidade, fazendo seus diagnósticos para eventualmente modificar seus próximos passos.

Todos os planejamentos devem ser elaborados a partir das habilidades específicas sugeridas na Base Nacional Comum Curricular, transpostas para o Currículo Base do Território Catarinense, Caderno 2, na Formação Geral Básica, mais especificamente, na área de Linguagens e suas Tecnologias. Cada escola do Novo Ensino Médio catarinense também concede aos professores a autonomia para criar seus planejamentos e atividades anuais na oferta do componente curricular de Arte, com foco nas Habilidades Específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias e possibilita, a cada ano, a inclusão de ideias que funcionaram e a supressão daquilo que não obteve êxito.

Além de oportunizar uma interação com a BNCC/EM e o CBTC/EM, por meio de pesquisa e estudo, o professor aprende, na prática, a problematizar os desejos de pesquisa das classes com que trabalha e incluir desejos de pesquisa do professor; esse professor que também é um pesquisador e que, portanto, pode buscar oportunidades de reformulação dos planos.

De acordo com Freire (2021, p. 30) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” e defende que essas duas ações estão imbricadas, numa relação dinâmica que busca por respostas: constata, indaga, intervém na prática docente movida pela curiosidade sem limites. No decorrer desta pesquisa, pude perceber que nem sempre conseguimos formular respostas para nossas indagações, entretanto, penso que o professor deva seguir sua prática na perspectiva de que não pode saber tudo e que no seu processo de docência vai acumulando e inserindo conhecimento nas suas práticas.

As unidades temáticas, dentro do Planejamento Anual do Novo Ensino Médio, na nossa realidade, foram construídas de acordo com a coleção de livros didáticos fornecidos para a escola no início de 2022. Essa coleção, da Editora *Palavras*, foi fornecida em desacordo com a escolha dos professores, após um processo de muitas reuniões para analisar os exemplares

fornecidos pelas editoras, análise e escolha que não serviram para nada, pois a coleção que veio não foi a escolhida pelos profissionais da área de linguagens da escola.

Como essa prática de entrega dos livros didáticos é feita de forma tardia, com o ano em andamento, os Planejamentos Anuais só podem ser feitos com a chegada deles. São materiais caros, fornecidos à escola que, na minha opinião, precisam ser usados, não de forma categórica, mas como matriz dos processos de problematização dos conteúdos a serem estudados. Os processos de escolha dos livros didáticos são um aceite do professor em relação aos temas escolhidos, uma busca pela coleção mais adequada, mais interativa e que dialogue com o contexto da escola e da comunidade assim como com as interações que o professor ou professora pretende fazer com seus estudantes.

A coleção, enviada para a nossa escola, referentes aos primeiros três anos do Novo Ensino Médio, apresenta a área de Linguagens e suas Tecnologias de maneira integrada aos outros componentes: analisada sob o ponto de vista de diferentes campos de atuação social, na qual estão inclusas as “linguagens artística, verbal e corporal” (PALAVRAS EDUCAÇÃO, 2020, *on-line*).

Os assuntos se aproximam da realidade brasileira e permitem a realização de debates sobre as interações humanas e sociais na busca de um posicionamento em face dos temas eleitos em cada um dos seis volumes: Amor, Viagens, Povo e Multiplicidade, Mito e Metafísica, Ciência e Paisagens (PALAVRAS EDUCAÇÃO, 2020). Os assuntos abordados são representados por diferentes linguagens e o olhar se volta para as variadas linguagens na diversidade cultural de nosso país.

De acordo com a apresentação feita pelos autores da coleção, o objetivo não é apenas indicar ferramentas para professores e estudantes em suas leituras e apreciações das linguagens em esferas distintas, mas experimentar as diferentes formas de linguagem e “contribuir, à sua maneira, para um produto final significativo para sua realidade” (PALAVRAS EDUCAÇÃO, 2020, *on-line*). Penso que o contato com a coleção, por meio das reflexões, das pesquisas e das produções indicadas, pode contribuir para que professores e estudantes atuem de uma maneira consciente e ativa na sociedade, no desejo de transformá-la.

Ignorar a presença do livro didático seria um desperdício de dinheiro público, mas acredito que muitos professores ainda o fazem por terem medo de entrar em contato com temas desconhecidos, longe do seu domínio. O professor ou professora de Arte/Teatro não pode saber de tudo, pois o mundo da Arte tem uma amplitude gigantesca; pois sempre há mais o que conhecer e, consequentemente, o livro didático pode enriquecer/ampliar ainda mais as

possibilidades de trajetória dentro do seu componente curricular em relação à Área do Conhecimento.

Como já vimos, a escola se insere em uma composição social diversa e entendo que os professores devem assumir o importante papel de mediadores culturais, aqueles que pensam na comunidade e no seu processo de aproximação intencional com as manifestações artísticas assumindo o respeito às identidades culturais do territórios (CBTC/EM, 2021). Se enxergarmos desse ponto de vista, em que professores fazem a mediação entre estudantes e objetos do conhecimento, suponho que é muito digno admitir, para si mesmo e seus estudantes, que não podemos conhecer a fundo todos os objetos do conhecimento em arte, por exemplo. Ser mediador é proporcionar ao estudante um encontro com um objeto do conhecimento, deixando explícito o seu grau de entendimento sobre esse objeto e os encorajando a se aventurar nele.

Os professores podem, a cada ano de experiência na implementação do seu Planejamento Anual, incluir novos objetos do conhecimento e excluir objetos que já foram muito explorados, num processo que pode respeitar um ciclo de temas. Pode buscar novos objetos e mostrar para o estudante, em sala de aula, os passos que permearam o caminho de descobertas na sua trajetória interminável de busca pelo conhecimento e mostrando que há muitas formas de conhecer algo novo. E isso é o mais surpreendente da nossa profissão: ser exemplo de que mesmo adultos e professores com uma certa estabilidade, a busca pelo conhecimento é uma constante.

A única chance dos professores da Rede, de garantir um planejamento cujos temas estejam alinhados, ou seja, integrados entre os componentes, é a utilização da coleção dos livros didáticos, por isso seria importante que a aquisição dos livros levasse em conta a opinião dos docentes que irão trabalhar com esse material.

Penso que seria interessante se os outros professores dos outros componentes da Área também seguissem os livros e planejassem coletivamente, mas, como já afirmamos, nem sempre isso acontece por falta de interesse ou de tempo. A construção do Planejamento Anual com base na coleção, permite o alinhamento dos objetos, porém, perde no quesito da avaliação coletiva permanente do progresso dos estudantes.

E o que os estudantes, após concluírem seus estudos, devem ser capazes de fazer? Quais qualidades podem ser aperfeiçoadas neles? O que é esperado desse indivíduo após concluir a última etapa da Educação Básica? Penso que, para tentar responder a essas questões, dentro dos parâmetros do Novo Ensino Médio, os professores precisam dominar o uso das habilidades

específicas para a Área de Linguagens e suas Tecnologias presentes na BNCC e no CBTC do Ensino Médio e isso se dará mediante muita leitura e tempo de estudo. As habilidades específicas da Área são os pontos chave do Planejamento Anual, o foco do ensino-aprendizagem do Novo Ensino Médio. Nelas encontramos as aptidões que um indivíduo precisa desenvolver para alcançar as 7 competências específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias as quais são desdobradas em 27 habilidades específicas.

Essas 27 habilidades específicas da Área de Linguagens são complexas e têm de ser lidas, relidas, compreendidas e apropriadas pelos professores da Rede constantemente. Não é uma tarefa fácil de realizar para pessoas que buscam esse campo de trabalho, muitas vezes movidas pelo desejo de ganhar mais que um trabalhador do comércio ou da indústria local, como acontece na minha realidade. Penso que o comprometimento com o estudo dos princípios da Rede Estadual de educação tem que ser mantido e respeitado e, por meio dele, pensar as ações necessárias para criar e encontrar as brechas para exercer nossa autonomia profissional da qual tanto precisamos para ensinar e aprender.

Para Adilson Florentino, professor titular da UFRJ, a amplitude do campo do Arte/Teatro possibilita o contato com uma variedade de “situações, teorias, práticas e processos” (2009, p. 12) capazes de configurar “parte de um material que permite iniciar distintas investigações” (idem). É no Planejamento Anual que são expostas essas intenções que encontram, na complexidade dos fenômenos artísticos teatrais, “uma ampla variedade de modos de investigação” (idem) para desenvolver a área.

Neste caso, o autor defende:

[...] há possibilidade de se pensar na investigação teatral entendendo-a dentro do sistema aberto que as ciências do teatro formam. O teatro é um campo de estudos que contêm fenômenos, problemas e processos que constituem em si mesmos o material para realizar investigações em diferentes perspectivas (FLORENTINO, 2009, p. 12).

Santana (2009), professor do Departamento de Artes da Universidade Federal do Maranhão, mostra-nos que a tessitura social, presente desde a primeira década do século XXI até a atualidade, tem contribuído para o desenvolvimento dessas sugestões metodológicas que se referem ao ensino e ao aprendizado, como a integração das tecnologias digitais à educação, por exemplo. De que forma podemos conciliar essas propostas à realidade da sala de aula? É no Planejamento Anual que tentamos responder a essa pergunta.

Nesse caminho percorrido para planejar o ano, o professor ou professora de Arte/Teatro precisa assumir um comportamento criador: selecionar “conhecimentos e práticas que tornem possíveis descobertas e construção de saberes, desconsiderando o método enquanto modelo pronto” (SANTANA, 2009, p. 34). Entendo que a essência do ato de ensinar reside nessa tarefa, no entanto, é recomendável que uma formação adequada inclua a participação desses profissionais em “oficinas práticas no seu campo de saber” (idem), com a finalidade de aproximar os professores de Arte/Teatro de experiências práticas e teóricas e entender novos referenciais para aplicá-los nas práticas pedagógicas (SANTANA, 2009).

O Planejamento Anual de Arte/Teatro do Novo Ensino Médio é uma oportunidade que a escola tem de repensar o ensino e o professor tem de mergulhar nesse oceano profundo das ideias e práticas artístico-teatrais com o objetivo de “clarificar o lugar onde estamos e de vislumbrar o lugar para onde vamos” (TELLES; FLORENTINO, 2009, p. 7). Os organizadores da Revista *Cartografias do ensino do teatro*, Narciso Telles e Adilson Florentino (2009, p. 7) compreendem esse mergulho de uma maneira fabulosa:

Hoje [...] essa espécie de passeio constitui uma empreitada difícil em um labirinto cuja saída não é fácil de ser encontrada. Isto porque as espécies se misturam, os caminhos se entrecruzam e os pontos de referência se tornam obscuros.

Dessa forma, podemos considerar que o universo da Arte/Teatro, suas ideias e práticas, vão se complexificando cada vez que construímos nossos planos. Quando assumimos o estudo do teatro ou implementamos uma investigação sobre a Arte/Teatro estamos correndo riscos, pois nos deparamos com a subsequente questão: “como ciência, o estudo do teatro não é totalmente objetivo, pois o seu caráter é explicitamente subjetivo” (FLORENTINO, 2009, p. 13). A Arte/Teatro tem um vasto privilégio de ser “uma ciência do espírito humano” (FLORENTINO, 2009, p. 14) e, a meu ver, como tal, permite caminhos que vão além dos padrões de um currículo engessado.

Compreendo que é essencial, portanto, que a Rede Estadual de educação leve à sério a formação de professores, para que “teorias e metodologias traduzam-se em avanços concretos na sala de aula” (SANTANA, 2009, p 34). Para o autor, na atual crise educacional, “faz-se necessário redirecionar a formação inicial e o aperfeiçoamento contínuo dos docentes, tendo em vista a grandeza da missão que cabe a esses profissionais” (SANTANA, 2009, p. 34)

O Estado de Santa Catarina ainda não demonstrou o interesse em realizar tal tarefa com afinco, pois ainda temos uma formação continuada incapaz de trazer resultados na sala de aula. A meu ver, uma formação continuada relevante precisa levar em consideração que a equipe de professores é heterogênea, que existem muitos graus de experiência e que isso influí diretamente na qualidade da formação. Enquanto houver negligência e o emprego de poucos recursos financeiros, a formação permanecerá com o caráter superficial e generalista e não contribuirá na construção de um bom Planejamento Anual.

Por certo, acho fundamental que professores de Arte/Teatro ao menos tentem ousar em suas estratégias, experimentem algo novo, arrisquem-se. Assim, acredito que poderemos chegar em um patamar profissional em que não será preciso sentir culpa ao errar na construção dos Planejamentos Anuais. É comum ver profissionais que estão iniciando seus trabalhos na escola sentindo culpa por seus erros; talvez não consigam enxergar a realidade da escola, em um primeiro ou segundo momento. O trabalho burocrático do professor ou professora é pesado, mas os caminhos vivenciados vão delineando o tipo de profissional que queremos nos tornar.

Tanto a BNCC como o CBTC de Arte para o Ensino Médio estão no “topo do poder”, ostentando suas posições como se fossem a “Bíblia” da educação. Acredito que somente o professor, da maneira como enxerga o seu ofício, poderá buscar o diferencial na sua maneira de ensinar. A grande maioria das revoluções e dos progressos são conquistados no chão da sala de aula, pelos professores; tudo dependerá da sua interpretação da realidade entendendo que quem rege a sala de aula somos nós, as escolhas são nossas e, nessa autonomia didático-pedagógica reside a resistência e a possibilidade de avançarmos como uma sociedade mais humanizada.

4.2 EXEMPLIFICAÇÃO DE ALGUMAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS/TEATRAIS ANTES E DURANTE A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO CATARINENSE

Cada vez que surgem novos documentos e parâmetros a serem seguidos pela Rede estadual de educação de Santa Catarina, nasce, também, a necessidade de aprofundar a leitura desse compilado de ideias que nos fazem vislumbrar os caminhos do futuro do nosso componente, no caso desta pesquisa, o de Arte. Seja lá para onde a Base Nacional Comum Curricular queira nos levar através da Arte, ao certo, estamos experimentando e não é fácil encontrar a saída desse labirinto.

Assim como as demais áreas do conhecimento que fazem parte do currículo do Novo Ensino Médio, é imprescindível para o componente Arte contar com “profissionais com conhecimentos adequados para a tarefa da escolarização” (SANTANA, 2009, p. 34) e não estamos falando do professor que faz de conta que ensina e transita pela superficialidade, nem tão pouco o profissional que inesperadamente surge e resolve um problema aparentemente insolúvel, “que tudo sabe da linguagem artística e que, a cada situação, lança mão de seus poderes miraculosos” (SANTANA, 2009, p. 35)

Penso que o primeiro ponto a ser discutido, quando pensamos nas diferenças entre as práticas do “antigo” e do novo ensino médio, é de onde parte o planejamento das aulas. Ao invés de planejar com foco no *conteúdo*, prática do “antigo” Ensino Médio, o professor ou professora do Novo Ensino Médio precisa focar nas habilidades a serem desenvolvidas para alcançar as tão questionadas “competências”.

Para tentar descobrir possibilidades no Planejamento Anual do componente Arte no Novo Ensino Médio, vou exemplificar alguns caminhos percorridos por mim e pelos estudantes, antes da Reforma e, no presente momento, no período de implantação, pois, acredito que, imersas em uma crise de desigualdade nunca vista, as escolhas dos estudantes não foram expandidas nem respeitadas na nova modalidade.

Quando iniciei minhas primeiras experiências como profissional efetiva do Estado de Santa Catarina, em 2014, tive a oportunidade de trabalhar o componente curricular Arte no Ensino Médio Regular e a disciplina Teatro no Ensino Médio Inovador, ambos possuíam como guia para criação do Planejamento Anual, a Proposta Curricular de Santa Catarina.

Nesse momento, no Ensino Médio Regular, no componente Arte procurei combinar as linguagens artísticas, mesclar as artes visuais com as artes cênicas, a música, a fotografia, o cinema e o audiovisual, a princípio, nos moldes tradicionais da História da Arte, tentando encaixar propostas da escola, respeitando uma sequência cronológica de temas da História da Arte, partindo da Pré-história, no primeiro ano, até a Arte Contemporânea, no terceirão, percorrendo esse caminho mediante a exposição e o debate de assuntos, leitura de imagens e produções artísticas.

Eu selecionava o conteúdo do Planejamento Anual, geralmente ligado às Artes Visuais e ao Teatro, pesquisava e montava um conjunto de *slides* com textos e imagens sobre o que eu havia descoberto ou redescoberto sobre o tema, que obedecia à ordem cronológica da História da Arte. Na sala de aula, eu fazia a exposição desses *slides* e, simultaneamente, explicava aos estudantes que observavam, questionavam e discutiam sobre o tema com a minha mediação. Essa prática, de utilização do *datashow*, continua nas minhas aulas até hoje, porém, com a

implantação do Novo Ensino Médio, os temas não seguem mais uma ordem cronológica no Planejamento Anual.

No Ensino Médio Inovador, iniciei as experiências das aulas de Teatro tentando envolver os estudantes em uma rotina de alongamentos, aquecimentos, massagens, exercícios de concentração, jogos teatrais e montagens de projetos em parcerias com outras disciplinas. Eles criaram o hábito de organizar as carteiras para a aula, participaram dos exercícios, porém não se entregavam (como era a minha expectativa); quando havia alguma ação que envolvesse o toque, por exemplo, a resistência era grande, a tal ponto que era expressa verbalmente e abertamente: “Professora, eu não quero encostar nesse estudante, eu tenho namorado”.

Nessa época, eu talvez devesse problematizar aquilo mas, sem muita experiência, não o fiz. As risadas, a imaturidade e as brincadeirinhas, que hoje considero normal, nessa época, com minha insegurança, eram entendidas como afronta e deboche referentes ao meu jeito de dar aula. Foi uma fase difícil, pois senti muita angústia sobre se o que eu estava fazendo era o certo, um caminho que foi facilitado somente por meio da experiência. Em nenhum instante eu pensei em recorrer ou à pesquisa ou a artigos científicos referentes ao ensino do Teatro para me apoiar e melhorar as estratégias utilizadas nas práticas pedagógicas.

Em ambas as disciplinas, a Arte e o Teatro, seguíamos uma proposta de atividade prática que era lançada por mim, que provocava os estudantes em relação às características do movimento, da técnica ou artista/ator estudado. Eu não escondo o meu gosto pelas Artes Visuais e adotei como segunda linguagem nas minhas aulas; cursei, inclusive, um curso de Especialização em História da Arte, na Universidade do Estado de Santa Catarina. Naquele período, eu não conseguia visualizar, naqueles espaços, nem naquelas circunstâncias, uma prática teatral constante, no componente curricular Arte.

Com a carga horária cheia, as turmas numerosas e outras dificuldades como os períodos curtos de tempo e nenhuma sala sem cadeiras e sem mesas, a prática teatral, no início da minha carreira profissional, no componente Arte, se dava a partir de pequenas oficinas que eu montava e ministraava para vivenciar algumas experiências no âmbito dos Jogos Teatrais de Viola Spolin e/ou do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal.

Para Spolin, os jogos teatrais, por meio de uma “consciência direta e dinâmica de uma experiência de atuação” (1963, p. 13) unem, espontaneamente, a experimentação e as técnicas, numa ação em que a prioridade é fazer com que o estudante absorva a proposta e a “carregue dentro de si para sua vida diária” (idem). A autora ainda complementa que “em qualquer forma de arte procuramos a experiência de ir além do conhecido” (SPOLIN, 1963, p. 14).

Ir além do conhecido é algo familiar também para Paulo Freire que defende:

Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria cultura nem história sem risco [...]. Posso não saber agora que riscos corro, mas sei que, como presença no mundo, corro risco. É que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história. Daí a importância de uma educação que, em lugar de procurar negar o risco, estimule mulheres e homens a assumi-lo. É assumindo o risco, sua inevitabilidade, que me preparam ou me torno apto a assumir este risco que me desafia agora e, a que devo responder. É fundamental que eu saiba não haver existência humana sem risco, de maior ou de menor perigo (FREIRE, 2000, p. 32-33).

Hoje, enxergo as práticas dessa época como a busca por um caminho mais seguro e eficaz para a aprendizagem dos estudantes. Assim como eu, muitos profissionais poderão se sentir inseguros e caminhar por um trajeto mais estável, no início de suas carreiras. O problema é que, além de professora, considero-me uma artista e quando não se assume o risco de criar, o tédio toma conta das práticas e penso que é preciso transformá-las. Nisso, o Estado de Santa Catarina nos dá autonomia total para experimentar novos desafios.

Em 2013, o Ministério da Educação publicou as condições e especificações do processo seletivo para a escolha de editores de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores do Ensino Médio das escolas públicas federais e estaduais, dentro do Programa Nacional do Livro Didático. Foi a primeira vez que o componente curricular Arte foi contemplado nesse Programa, na etapa do Ensino Médio e, desde então, o edital, finalmente, contempla todas as etapas da Educação Básica (BRASIL, 2013) até os dias atuais. Cabe também ressaltar que a Arte, naquele momento, no Ensino Médio, já era reconhecida como componente curricular (BRASIL, 2013) da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, primeira versão do que se tornaria na BNCC: Linguagens e suas Tecnologias.

No ano de 2015, recebemos o livro escolhido, da Editora FTD que se chama “Por toda PARTE” (Figura 1), composto de um único volume para os três anos do Ensino Médio, que começou, gradativamente, a fazer parte da minha prática em sala de aula porque, como já disse anteriormente, acho o livro didático um material caro que é fornecido às escolas estaduais e não pode ser desprezado. Com ele aprendi bastante, tive sucessos e, também, fracassei.

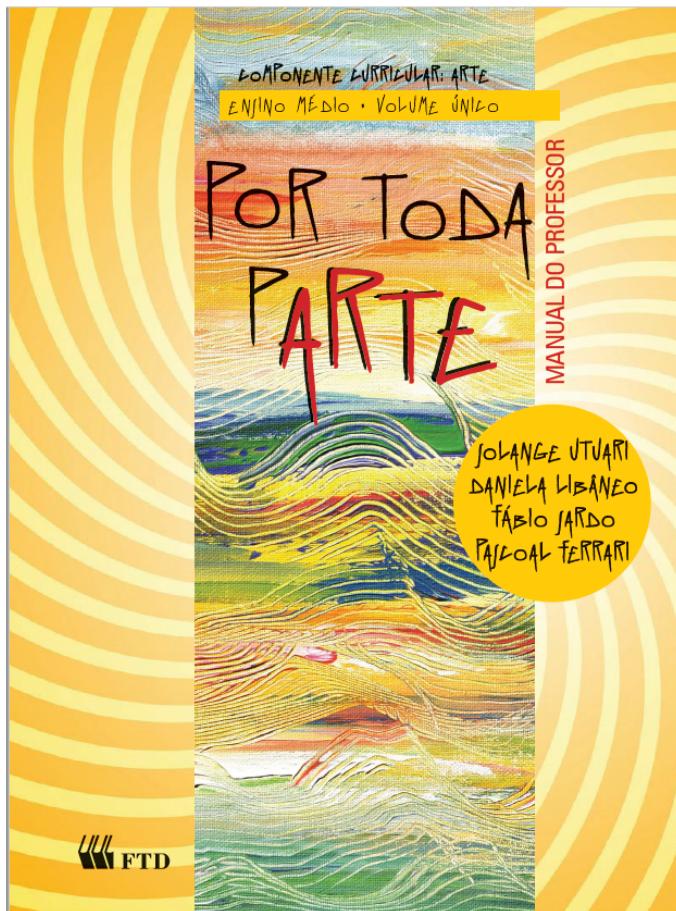


Figura 2 – Capa do livro *Por toda parte* (2015)

Esse livro didático foi um excelente material, na época, mas foi humanamente impossível conciliá-lo, de forma integral, ao meu Planejamento Anual. Além de possuir conteúdos e textos extensos que, muitas vezes, não faziam sentido pra mim, ainda precisava conciliar tudo isso com a Proposta Curricular de Santa Catarina somados ao excesso de decretos e projetos obrigatórios da escola. O livro, portanto, naquele período, era usado apenas como fonte confiável de conteúdos encaixados no mesmo Planejamento Anual praticado anteriormente, o que seguia a ordem cronológica da História da Arte.

As informações desse livro me pareciam bem contextualizadas e atualizadas, com uma estratégia que dava ênfase ao processo do fazer artístico, da contextualização da arte e fornecia bons materiais para apreciação. Ao articular as sugestões pedagógicas desse material aos conceitos artísticos da disciplina, naquele momento, senti, ainda mais, a necessidade de incluir as interações com o *datashow* para auxiliar na tarefa de visualização, problematização, debate e produção artística na sala de aula, ferramenta que enriqueceu muito as interações e que, a meu ver, é imprescindível para todas as aulas de Artes.

TEMA 4

A arte sempre foi arte?

Professor, aproveite esse momento para discutir com os alunos a relação da imagem como magia e sentimento de pessa. Traga o tema para a atualidade e questione-os com perguntas como: "Será que em nosso tempo também vemos as imagens como algo que possui poder?", "O que pode exercer algum tipo de magia sobre as pessoas hoje?", "O que transforma ou influencia comportamentos?".

Reprodução de Bisão ferido, pintura rupestre, Idade Paleolítica, c. 15000-10000 a.C., na caverna de Altamira, Espanha. Foto de 2011.

Busto da rainha Nefertiti, Egito antigo, 18ª Dinastia (c. 1340), pedra calcária, 50 cm de altura. Foto de 2012.

Muito do que hoje chamamos de arte, na época em que foi criado não era considerado como tal. Vários artefatos tinham, entre outras funções, a religiosa ou ritualística. Um exemplo são as pinturas conhecidas como arte rupestre. Em o Bisão ferido (c. 15000-10000 a.C.), por exemplo, pintado na parede da caverna de Altamira, na Espanha, a expressão artística é contextualizada por meio das tensões entre linhas e tons que representam a agonia da morte de um animal. Os historiadores até hoje discutem se quem produziu essa imagem queria relatar um fato ocorrido ou projetar um desejo de caça bem-sucedida. Não há como ter certeza, mas, pela análise da pintura, podemos imaginar como era a vida daquelas pessoas em um mundo extremamente hostil, no qual obter sucesso em uma caçada era uma questão de vida ou morte também para o caçador. O que hoje considerados como arte, para as pessoas da época podia ser uma atividade "mágica", por meio da qual seria possível capturar a alma do animal e, assim, dominar aquele ser no momento da caça.

Assim como a imagem de arte rupestre, que especulamos ter sido criada por acreditarem ter a capacidade de fazer um ser morrer, no Egito antigo também havia a crença em obras com a finalidade de eternizar a vida. Os escultores criavam imagens de rostos em pedra calcária, entre outros materiais, para que as pessoas continuassem a viver além-túmulo. Segundo o historiador de arte Ernst Gombrich (1995, p. 58), a expressão "escultor", em egípcio, podia significar "aquele que mantém vivo". Talvez fosse esse o desejo da rainha Nefertiti ao solicitar a um escultor da época que eternizasse seus traços de mulher jovem, "eternamente bela e jovem". Esse era, na crença egípcia, o poder dos escultores: manter vivas a alma e a imagem da pessoa retratada por meio da arte.

Capítulo 1 • O que é arte? 19

Figura 3 – “A arte sempre foi arte?”, tema 4 do capítulo 1 do livro *Por toda parte*

Dentre muitos projetos do livro didático, apresentarei um trecho de uma sequência didática que planejei do Capítulo 1: “O que é Arte?”, no Tema 4 intitulado “A arte sempre foi arte?” (Figura 3), em que os estudantes são questionados se a Arte, como a conhecemos hoje, sempre foi chamada de Arte. O objetivo desse tema é fazer com que os estudantes tentem enxergar a Arte e o Teatro como algo que já esteve ligado a questões religiosas e ritualísticas, na pré-história e em civilizações antigas, e que nos remete à própria história da humanidade.

A utilização de *slides* ajudou na aproximação dos estudantes com o tema e a produção artística presente no livro e, após contemplar o tema, eu propus que fizéssemos um *Scrapbook*. O *Scrapbook* é uma forma de produzir arte que consiste em técnicas de recorte e colagem onde se expressam recordações singulares sobre temas e momentos. Na confecção do *Scrapbook* a proposta era reunir imagens sobre o conceito do “belo clássico” e do belo nos dias atuais.

O assunto tentava promover um encontro entre Arte e Filosofia, no que se refere ao conceito de “belo”, e contribuiu para que a turma pudesse entender a relação entre Arte e o belo, pois analisaram e compararam imagens do belo clássico e do belo atual e associaram ao contexto das épocas, evocando elementos em relação ao pensamento filosófico de Aristóteles e Platão (Figura 4).

Conexões: Arte e Filosofia – estética e poética

A estética, como um ramo de discussão filosófica, atua na reflexão sobre o papel da arte na vida, sua natureza, seus valores e suas concepções, e discute compreensões de beleza ao longo dos tempos.

A poética é um ramo da filosofia da arte que estuda a qualidade das obras artísticas em função de como são produzidas, o que expressam e o que provocam na sociedade. Para os gregos existiam normas para dizer se uma obra tinha poética ou não. Podemos dizer também que a poética é o modo singular com que fazemos as coisas, ou ainda o jeito particular com que fazemos arte. A poética representa as ideias dos artistas.

No base dos estudos da filosofia da arte estão os debates sobre *mimesis*, ideias discutidas por filósofos gregos como Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.).

Segundo Alfredo Bosi (1986), Platão dizia em seus discursos que a arte é uma *mimesis* da vida, como a sombra de um reflexo. A palavra grega *mimesis* (mimese, em português) apresenta a ideia de imitação, cópia, reprodução, representação. Para Platão, a *mimesis* na arte era representação da natureza, mas como uma cópia, um reflexo da vida. E a vida, por sua vez, era também um reflexo do mundo das ideias. Assim, a arte seria a cópia da cópia. Já Aristóteles dizia que a arte é a representação da vida como manifestação poética do ser humano, defendendo que o conhecimento adém da percepção dos sentidos. Os artistas criam arte por meio da poética. A arte imita a vida, porém de modo mais belo, sublimado.

As ideias ainda hoje estudadas para compreender a natureza estética e poética da arte e a concepção de belo sublimado, colocada por Aristóteles, influenciaram muitos períodos da história da arte. A arte como função poética foi estudada pelos gregos antigos e é investigada até hoje em razão da necessidade de compreender o que é arte e por que a fazemos.

Será que a concepção de arte como imitação da vida ou o conceito de beleza sublimada ainda fazem parte de imagens que criamos em nosso tempo, tanto na arte como nos meios de comunicação? Vamos pensar sobre isso?

TEMA 5

Renascem ideias

No Renascimento (séculos XV-XVI), o interesse se voltou para as questões humanas e os ideais de cultura clássica, resgatando as técnicas artísticas gregas do passado. A função da arte assumiu diferentes caminhos: os artistas buscavam representar a realidade com um olhar mais científico e relacionavam diferentes conhecimentos às linguagens artísticas em suas criações. O debate sobre a importância da arte na sociedade ganhou força e status. Vários nomes ficaram conhecidos como grandes mestres da arte renascentista, como o italiano Leonardo da Vinci (1452-1519), que pintou um dos quadros mais conhecidos do mundo, a obra Mona Lisa (1503-6). Da Vinci ainda se destacou como escultor, cientista, matemático, engenheiro, inventor, anatomista, arquiteto, botânico, poeta e músico.



Mona Lisa, de Leonardo da Vinci,
c. 1505-6. Óleo sobre madeira,
77 cm × 53 cm.

Lançamento da Vinci - © 2005. Créditos: www.museulivro.com.br

Capítulo 1 • O que é arte? 21

Figura 4 – Box Conexões “Arte e Filosofia – estética e política”, do livro Por toda parte

Após a organização e a montagem dos *Scrapbook*, os estudantes registraram, em seus cadernos, um relato de como foi o processo de montagem e, após um breve debate sobre os relatos, os estudantes foram avaliados com base na argumentação de ideias por meio das imagens do *Scrapbook* e das palavras do relato escrito. Os estudantes puderam explicar suas colagens defendendo suas ideias ligadas ao belo, o que nos levou à ideia de que a imagem do que é belo nos dias atuais está muito ligada à publicidade, por exemplo.

Em seguida, no Tema 5, depois de explorarem a função da Arte na Pré História e na História Antiga, desenvolveram uma prática artística com a utilização da fotografia e dos retratos renascentistas, em um trabalho que tinha o objetivo de produzir releituras de um retrato do Renascimento, em versão fotográfica, que procurasse buscar os elementos do belo no período artístico referenciado.

A ideia era envolvê-los com as características da corporalidade, das vestimentas, do olhar “fotográfico” que surgiu com os retratos renascentistas, questionando a simetria, os padrões de beleza de cada época e a configuração dessas pinturas, na tentativa de transformá-las em retratos digitais. Com o uso de equipamentos digitais os estudantes produziram, em

equipes, uma sessão de fotos dos personagens dos retratos renascentistas de artistas como Rafael Sanzio⁹ e Leonardo da Vinci¹⁰.

O resultado foi uma aula bem diferenciada que pode se desenvolver em um espaço alternativo, no qual os estudantes buscaram a melhor luz para fotografar, fizeram testes com tecidos e acessórios para tentar recriar os figurinos do personagem do retrato, utilizaram maquiagem e definiram diferentes funções no trabalho em grupo. O trabalho permitiu que os estudantes observassem questões interessantes ligadas ao que é belo em cada época como, por exemplo, porque algumas figuras femininas apresentavam características como a ausência de sobrancelhas nas pinturas analisadas e relidas. O resultado foi tão surpreendente que desenvolveu essa proposta até hoje.

Obviamente, que a prática artística precisava transpor os limites da sala de aula e não se limitar ao livro didático. Não eram raras as ocasiões em que a disciplina era convocada pela escola a realizar algo que todos pudessem apreciar, trabalhos que envolveram as turmas de forma colaborativa em todos os sentidos. Por exemplo, quando realizei junto a um terceirão, pinturas no pátio do colégio, à pedido da escola, dando um colorido ao ambiente, eles tiveram a oportunidade de conhecer artistas como Beatriz Milhazes¹¹, Os Gêmeos¹² e Romero Britto¹³, por meio de slides e audiovisuais; artistas que evidenciam as cores em suas obras e que são bem populares.

O projeto teve uma receptividade excelente. Os estudantes escolheram os locais para pintar e fizeram o rascunho dos desenhos a lápis, aplicando, em seguida, tinta à base d'água, com cores vivas, que foram fornecidas pela escola. Foi preciso uma organização em relação ao espaço, ao tempo e aos cuidados com aquele trabalho, mas o que eu mais gostei foi a liberdade

⁹ “Rafael Sanzio também conhecido por Rafaello Santi ou Rafaello Sanzio, foi um perfeito artista do Renascimento. Afável, sereno e encantador como homem, era pintor de qualidades insuperáveis. Viveu em busca da beleza ideal, inspirando-se nos conceitos artísticos da Antiguidade Clássica” (PORTAL ARTES, 2000, não paginado).

¹⁰ “Ao talento artístico somaram-se a curiosidade intelectual e a inventividade científica para fazerem de Leonardo a mais perfeita encarnação do espírito universal do Renascimento” (PORTAL ARTES, 2000, não paginado).

¹¹ “Pintora, gravadora e colagista. Explora diferentes técnicas e materiais, experimentando as potencialidades da escultura. Sua obra se caracteriza pelo uso da cor, de estruturas geométricas, arabescos, florais e motivos ornamentais para criar composições de intenso dinamismo óptico” (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2001) Última atualização: 07.10.2022.

¹² “OSGEMEOS (1974, São Paulo, Brasil), Gustavo e Otávio Pandolfo, sempre trabalharam juntos. Quando crianças, nas ruas do tradicional bairro do Cambuci (SP), desenvolveram um modo distinto de brincar e se comunicar através da arte. Com o apoio da família, e a chegada da cultura Hip Hop no Brasil nos anos 80, OSGEMEOS encontraram uma conexão direta com seu universo mágico e dinâmico e um modo de se comunicar com o público. Exploravam com dedicação e cuidado as diversas técnicas de pintura, desenho e escultura, e tinham as ruas como seu lugar de estudo” (OSGEMEOS, s/d).

¹³ “Romero Britto (Recife, 6 de outubro de 1963) é um pintor, escultor e serígrafo brasileiro radicado nos Estados Unidos” (WIKIART, s/d, não paginado).

e a confiança da gestão escolar em relação ao meu trabalho profissional, o que estimula muito o professor ou professora nas criações com os estudantes.

Evidentemente que ainda há, na aula de Arte/Teatro, uma tendência para desenvolver projetos utilitários, mas estes podem ser muito proveitosos também. A exemplo, uma certa ocasião a disciplina foi convocada, no ano de 2015, voluntariamente, a pintar o muro que cerca a escola, de branco, apagando pinturas feitas anteriormente já em estado de muito desgaste. Sei que é uma tarefa um tanto utilitária para as aulas de artes, mas se pensarmos que a arte conta histórias e registra momentos, selas convivências, podemos considerar que esta ação, que envolveu um trabalho coletivo e voluntário dos estudantes, foi uma ação significativa, que obteve um retorno muito legal, a meu ver, deixando marcas na escola e nos estudantes daquele terceiro ano. Em 2016, fui contemplada com a oportunidade de trabalhar na minha realidade, na minha comunidade, onde eu moro há 11 anos. Com a remoção para a escola na cidade de Armazém, não tive a oportunidade de criar com os estudantes alguma pintura que pudesse colorir esse espaço e o muro permanece branco até hoje.

Com a mudança de local de trabalho, iniciei o ano letivo de 2016 em outra realidade escolar e, nela, prossegui com as propostas semelhantes às anteriores, porém com pequenas adaptações. No início do contato, tornou-se necessária a criação de vínculos e foi extremamente exaustivo todo esse processo. Pelo menos metade desses estudantes das turmas do primeiro ano do Ensino Médio de 2016, não tiveram uma professora formada na área durante o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, e questionaram muito sobre a utilidade daqueles conhecimentos e procedimentos.

Uma das adaptações foi me arriscar a fazer as primeiras montagens de teatro na escola junto ao Projeto de Incentivo à Leitura. Foram experiências muito proveitosas: os estudantes do Ensino Médio diurno, no componente curricular Arte, foram convocados a produzir peças teatrais de autoria própria, adaptações dos clássicos da literatura infantil para apresentações, no formato de Contações de Histórias e Teatro de Bonecos, para as turmas dos anos iniciais, do primeiro ao quinto ano, do Ensino Fundamental. A proposta consistia em adaptar montagens dos clássicos infantis que, a princípio, pode parecer um tema piegas, mas que abre possibilidades de releitura e de inserção de temas da realidade, como as tecnologias digitais e os comportamentos sociais, por exemplo.

Para colocar as turmas em contato com as linguagens, ministrei oficinas práticas de Contação de Histórias, com a presença do livro físico, no espaço da biblioteca que é amplo e silencioso. Nessa mesma ocasião, experimentamos, também, um exercício de laboratório de Teatro de Bonecos de Luva com os personagens dos clássicos infantis, os quais a escola dispõe.

Foi uma forma bem divertida de aprender um pouco sobre essas linguagens com as turmas, mas é um trabalho que traz bastantes complicações.

Não é possível, por exemplo, acompanhar fisicamente todas as equipes, o tempo inteiro, pois elas se encontram em espaços diferentes de ensaio, portanto, eu fazia um rodízio de consultorias e acompanhava os grupos dando liberdade para criarem sozinhos. Nesses momentos de ensaio, apesar da bagunça que alguns faziam movidos pela falta de maturidade, outros estavam ali presentes, atuando de forma colaborativa para que a apresentação procedesse.

Em ambas as situações, foi proposto aos estudantes a necessidade de desconstrução do texto dramático e da narrativa; para motivar os grupos foi necessário transgredir os limites do cotidiano e do “já visto” (CABRAL, 2009, p. 42). Esse procedimento, de acordo com Cabral (2009), permite delimitações, referentes à interação dos participantes, apoiadas a partir de encontros produzidos pela interpretação dos textos com histórias de vida e, a ampliação das visões de mundo “através do jogo teatral” (idem).

Cada grupo apresentou a peça duas vezes, uma sessão para os pequenos do primeiro, segundo e terceiro e, outra, para o quarto e o quinto ano da mesma etapa da Educação; essa experiência permitiu que os estudantes tivessem a chance de sentir as emoções da estreia e, logo em seguida, repetir a atuação com um pouquinho mais de autoridade. De acordo com relatos dos próprios participantes, a experiência foi difícil, porém muito satisfatória. As crianças da plateia não perceberam, mas durante as apresentações muitos esqueceram o texto e improvisaram, chegando a correr o risco de levar a história para um final diferente do ensaiado, porém, com o trabalho colaborativo, todos se saíram muito bem.

Para Cabral (2009) o trabalho de reconstrução de um texto dramático a partir de fragmentos precisa passar pela organização de um dramaturgo que, no caso dessa ação, foi escolhido por cada grupo de trabalho, um estudante considerado mais apto a realizar a tarefa, mas que contou com a colaboração de todos. Os dramaturgos acompanharam os ensaios de seus grupos e escreveram, também, a partir do que foi improvisado, até chegar a uma forma fixa, dentro do enredo dos clássicos.

Esse método de trabalho, permitiu que os estudantes e eu, professora, pudéssemos ampliar e aperfeiçoar “[...] o *quê* está sendo investigado cenicamente [...]” (CABRAL, 2009, p. 43), ou seja, o *conteúdo*, e de “*como esse* está sendo trabalhado” (idem), por meio da *forma*. “Isso torna possível dizer que são os alunos que, em última instância, definem a sequência e a estrutura do trabalho, e que sua abordagem dialética leva a um processo contínuo de ampliar e aperfeiçoar as formas de recepção dos participantes” (idem).

Sendo assim, fica evidente que cada estudante se transforma em coautor porque cada um lê e relê com os olhos que tem, porque comprehende e interpreta a partir do mundo que habita. “Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura” (BOFF, 1997, não paginado). Para o escritor:

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação (BOFF, 1997, não paginado).

Em 2018, escolhi e recebi um novo exemplar do livro de Arte, para a nossa escola, chamado “Arte de Perto”, da editora LeYa; foi a segunda vez que estudantes do Ensino Médio receberam um livro do componente curricular Arte na história da educação brasileira. Neste livro podemos encontrar muitos temas relacionados à Dança e ao Teatro, muito mais do que no livro anterior. A conexão entre os conteúdos trabalhados e o Teatro, nesse período, começou a fazer mais sentido para mim porque, creio que, nessa época, sentia-me mais confiante, compreendendo melhor a minha realidade e foi então que comecei a teatralizar mais as atividades escolares e conectá-las mais frequentemente aos conhecimentos desse livro.

Um exemplo é a incorporação da expressão corporal na rotina da sala de aula tradicional: em contato com o espaço, na primeira parte da aula, após a chamada, realizava um alongamento com movimentos não cotidianos utilizando a mesa e a cadeira escolar, algumas vezes, com fundo musical instrumental e, outras, sem fundo musical. Os estudantes, no primeiro momento do exercício, espelham os movimentos da professora. Em contrapartida, mais tarde, são estimulados a se espreguiçar, emitindo sons, com movimentos livres para se alongar.

Quando comecei a propor esse alongamento, foi muito interessante, pois tanto as turmas diurnas como as noturnas do Ensino Médio, muitas vezes, de uma apatia fora do comum, achavam o exercício um absurdo. Assim como Freire (2019, p. 39) cita: “[...] a mim, me dá pena [...] e preocupação, igualmente, quando convivo com famílias que vivem a outra tirania, a da autoridade, em que as crianças caladas, cabisbaixas, ‘bem-comportadas’, submissas nada podem”. Assim era a nova realidade educacional em que me encontrava.

Ficar em pé em cima da cadeira, por exemplo, era inconcebível para os estudantes, alguns por preguiça, outros, por medo, mesmo que para um exercício de experimentação artística. Os estudantes dessa nova realidade viviam sob a rédea curta de uma gestão bem conservadora. Os estudantes, à medida que foram experimentando novamente, passaram a se sentir mais à vontade. O exercício passou a ter novos desdobramentos e a vontade de experimentar aumentou.

Um exercício semelhante, encontrado no conjunto de *Jogos para atores e não atores*, de Boal (1998), por exemplo, já fez parte de algumas semanas de planejamento com sessões de jogos: a sequência do espelho (BOAL, 1998, p. 173). Uma sequência de jogos que promove um envolvimento importante de observação do movimento corporal em relação ao espaço e ao outro. Convém lembrar que, na faixa etária do Ensino Médio, é comum acontecer, durante a realização de exercícios desse tipo, muitas risadas e falta de concentração, decorrentes, creio eu, da falta de maturidade ou da vergonha, típica da adolescência.

Processos como esses, definitivamente, não são fáceis de executar, pois nos levam a diversas problematizações e todas elas dependem do direcionamento do professor, principalmente questões ligadas ao desconforto, à timidez ou até ao exibicionismo. O importante é que sejam combatidas as questões ligadas aos tabus em relação ao corpo, provocadas, principalmente, e não exclusivamente, pelo espaço específico em que nos encontramos: a sala de aula. Se o professor conseguir entender, de verdade, que nesse tipo de exercício cada estudante aprende de uma forma, pode incorporar o respeito às condições individuais e coletivas do indivíduo nesse aprendizado e, assim, também pode acontecer em outros jogos das propostas de Augusto Boal. Por exemplo, posso citar a prática do jogo *Quem iniciou o movimento?* - um jogo que desenvolve o instinto individual e de grupo em relação à expressão corporal, em que procuro realizar em um local aberto. Na rotina escolar, há um desgaste muito intenso quando os estudantes têm de ficar o tempo todo na própria sala de aula, em contrapartida, também há uma dificuldade em manter a ordem no espaço ao ar livre, já que o nível de envolvimento não é dos mais elevados: os estudantes aprendem a jogar, dominam as regras e passam a desenvolver estratégias para lidar com elas.

Outra ação, que considero importante em minhas práticas, são as criações coletivas de textos dramatúrgicos que realizo de diversas formas, uma delas, em grupos ou com a sala toda, em que cada estudante coloca o nome em uma folha e inicia um texto com uma pergunta. A partir daí, começamos a trocar de folha entre os participantes de três em três minutos. Ou seja, quando o participante troca de folha, continua a escrever o diálogo que o outro iniciou. O estudante, nesse momento de troca, não pode receber a sua folha de volta, nem escrever em folhas quem o começou. A leitura é feita em voz alta e os textos mais parecem um poema dadaísta: aleatório e, na maioria das vezes, bem engraçado.

Essa atividade é deliciosa demais. Eu acho que ela provoca o estudante no sentido de que ele tem que compartilhar o que é dele, mostrar o seu lugar no espaço, na sala de aula e, também, mostrar que todos têm espaço na sala de aula. Uma variação dela é a história coletiva contada pelos estudantes. Em um grande círculo, um dos participantes inicia uma história, sem

poder usar a expressão “era uma vez” e os outros continuam na sequência ordenadamente ou não. Nas primeiras tentativas de jogo, as histórias nascem capengas, em meio aos risos e brincadeiras. Com a prática, logo é possível, de certa forma, melhorar a fluência das histórias.

Neste período, também fazia muitas atividades ligadas ao livro. A exemplo, na unidade 4, “Culturas Brasileiras”, no Capítulo 15 intitulado “Cultura ou Culturas”, o livro nos leva a observar como as Artes Visuais, a Dança e o Teatro são parte da cultura humana. São apresentados exemplos de manifestações artísticas brasileiras da cultura popular de regiões diferenciadas. O Capítulo convida a viajar pelo universo das culturas brasileiras, com o objetivo de fazer o estudante compreender e aprofundar o conceito de Cultura. O caminho percorrido na pesquisa, sugerida pelo livro, começa com uma roda de conversa para descobrir o que o estudante entende por cultura e quais os acontecimentos culturais que fazem parte da cultura local.

Após o levantamento de dados para tentar responder a esses questionamentos, os estudantes, por meio de respostas pessoais, são conduzidos, por mim, a pensar em práticas comuns e regras de comportamentos presentes na comunidade onde moramos, neste caso, Armazém, Santa Catarina. Após sistematizar essas informações no caderno, o estudante parte para uma pesquisa da própria cultura familiar. O livro ajuda com exemplos a serem explorados: uma comida especial feita por alguém da família com a apresentação de uma receita ou foto deste prato, por exemplo, uma lista contendo as regras que promovem a boa convivência no ambiente familiar do estudante; expressões e gírias utilizadas nesses ambientes. O importante é fazer com que os estudantes se reconheçam enquanto sujeitos imersos em suas culturas e que falem sobre ela.

Na seção “Arte em Diálogo”, nesse mesmo capítulo, há um texto que problematiza a teledramaturgia brasileira e o preconceito racial. Essa aula me levou a pesquisar um documentário feito por Joel Zito Araújo, diretor, roteirista, escritor e pesquisador que foi um dos responsáveis pela fundação do chamado “cinema negro”, em que foram produzidos filmes que debatem o racismo e a desigualdade entre negros e brancos. Penso que questões raciais e de gênero devem ser colocadas em pauta em favor da desestruturação do preconceito e da discussão em torno da democracia racial: a ideia de que no Brasil não existe preconceito.

Inspirada nesse tema, em 2019, antes da pandemia da Covid-19, criei uma pesquisa prática em que resolvi realizar, com todas as turmas do Ensino Médio, uma homenagem a todos os povos do mundo, no Dia Internacional Contra a Discriminação Racial, 21 de março. Nessa ocasião, os estudantes redesenham os trajes típicos de diversos países do mundo, participantes da proposta de interação. O objetivo era reconhecer, através das características das vestimentas,

a cultura de cada país e enxergar a diversidade de povos com quem convivemos no Planeta Terra.

Fiz a impressão de trajes típicos de inúmeros países, de todos os continentes do mundo, e deixei que eles escolhessem a imagem com a qual tinham interesse de trabalhar. A livre escolha da imagem provocou, em mim, uma triste constatação: os trajes de países do continente Africano e do Oriente Médio foram deixados por último nas escolhas. Apesar de achar que, talvez, eu tenha me equivocado no procedimento da escolha, o que posso melhorar em uma eventual segunda vez, enxerguei, ali, o preconceito estrutural mascarado pelo povo brasileiro. O medo me impediu de problematizar essa questão, pois era a primeira vez que eu estava mexendo com o tema e não me preparei bem para essa situação. Até hoje não estou preparada, confesso.

Outro projeto abordado, nas minhas práticas, que faz parte da rotina de ensino são as festas juninas. Elas são tradição das escolas catarinenses e brasileiras e, nesse período, costumo enfatizar a história do seu surgimento e os costumes caipiras: comida, música e dança, e que a sua configuração atual foi influenciada por diversas culturas: a jesuíta, a indígena e a francesa, por exemplo. Também gosto de mostrar o processo de surgimento da quadrilha, como a conhecemos em Santa Catarina hoje, sem deixar de lado suas diversas versões por todo o país, por exemplo. A Música entra como sensibilizador de todo esse processo, uma forma de conhecer culturas diferentes, por meio da exposição e debate de suas características contextuais e históricas fundamentais.

É um evento adorado pelos estudantes, pela comunidade e pelas famílias, pelo menos na minha realidade, embora tenha o objetivo de arrecadar fundos para escola. A ação garante conforto e boa estrutura escolar, que funcionam permanentemente e colaboram muito para vida de estudantes e professores comprometidos. A ação de promover a festa exige o comprometimento de toda a escola junto às famílias, principalmente na venda de bingos e na divulgação do dia em que serão realizadas as apresentações e a venda de quitutes, um dia de grandes emoções, com a presença de elementos teatrais, que não são usados todos os dias, como o palco, a iluminação, a sonoplastia com microfonagem e um grande cenário fixo que ambienta todas as apresentações.

Não é uma ação fácil de se articular, este ano (2023) estamos atendendo 1.136 estudantes da cidade; o público é gigantesco e falo por experiência própria, pois participo como cerimonialista do evento que, subir naquele palco e ver o salão lotado de famílias, é um desafio que provoca aquelas mesmas sensações de estar atuando: frio na barriga, tremedeira e muita emoção; uma verdadeira celebração do que somos capazes de realizar na educação.

Os estudantes, por sua vez, experimentam a mesma sensação, criam versões de danças caipiras e do casamento de Jeca, preparadas e coreografadas por eles mesmos, mediadas por mim, evidenciando sua autoria e criatividade. Subir no palco não é obrigatório, os estudantes que não querem se apresentar são convocados para outros exercícios relacionados à festa na escola como a confecção de itens de decorações tradicionais da festa junina, a exemplo, bandeirinhas, correntes de jornal e cartazes com representação de imagens referentes ao tema.

Como os temas relacionados ao Teatro e a Dança ficaram mais abundantes no livro didático, isso me estimulou a pensar em atividades relacionadas às Artes Cênicas, em deixar o Teatro mais presente no currículo. A experiência, no decorrer dos anos, só me deixou mais confiante para incorporar assuntos diferentes vindos dos livros didáticos. Com o tempo, tornou-se mais fácil admitir que não sei de tudo e isso é muito promissor quando se quer trazer a figura do professor como mediador.

Mas, fatalmente, fomos acometidos por uma pandemia mundial. Sabemos todos que isso mudou a vida dos professores, dos estudantes, do mundo. Na minha realidade, as aulas eram postadas todas no mesmo dia e cursadas pelos estudantes de forma remota, respeitando suas possibilidades e impossibilidades de acesso, ou seja, não eram em tempo real. Às vésperas da implantação do Novo Ensino Médio, as práticas pedagógicas mudaram totalmente.

Sem muitos recursos para gravação de audiovisuais, optei por escolher vídeos mais bem produzidos e divertidos, de professores *youtubers*, como atrativo para as aulas remotas. Já estava tudo tão difícil, era preciso trazer leveza para os planejamentos, acreditei eu. Eu assistia vídeos para me certificar do conteúdo, selecionava e postava, junto à propostas de interação e apresentações no *google* para ajudar na tentativa de entendimento, a exemplo: avaliações escritas, gravação de vídeos com resultado de interações em casa e produção de desenhos. A garantia de aprendizagem se apoiou nessas práticas que, em 2021, foram suspensas.

Em 2021, o ano letivo foi de “tempo casa” e “tempo escolar”. Esse foi outro formato experienciado pelos professores da Rede, já praticado pelo estado nas escolas rurais. Claro que esse procedimento era melhor que a prática remota, mas, também, tinha seus obstáculos. Cada semana o professor recebia metade da turma presencialmente e, com a impossibilidade do acesso às aulas em tempo real de muitos estudantes, a ideia foi enviar, toda sexta-feira, a aula do “tempo casa”, para o estudante que ficaria uma semana em casa.

Finalmente, chegamos vivos, em 2022, e para nossa alegria, a vacina estava agindo e o desafio agora era a implantação do Novo Ensino Médio. Desde então, estamos tentando cultivar o hábito de planejar a partir das habilidades e das competências. Com o Currículo Base do Estado de Santa Catarina em mãos, eu, professora da Rede, iniciei uma jornada de elucidações,

de como poderia utilizar esse documento na prática. A meu ver, a Reforma não tocou no aspecto que mais necessitava: a diminuição das diferenças sociais que atingem a educação de ensino médio brasileira.

Sabemos que, mesmo que forçados a planejar a partir de habilidades, no Planejamento Anual, não é possível ensinar fugindo da realidade. Nas minhas práticas, mesmo que inconscientemente, antes da tentativa de Reforma, eu já pensava na aproximação da realidade do estudante com o ensino da Arte e do Teatro; no protagonismo, na autonomia e na autoria do estudante e na relação dos conhecimentos com o mercado de trabalho. A Base Nacional Comum Curricular só colocou no papel, em parte, aquilo que já estava sendo feito, pelo menos por mim, há algum tempo.

Creio que um dos diferenciais, nas minhas práticas, antes e agora, na implantação da Reforma, foi que passei a dar ênfase à necessidade de integrar o ensino às tecnologias digitais e às redes sociais que, durante a pandemia até os dias atuais, estão muito mais presentes em nossas vidas do que esperávamos. Essa prática está, aos poucos, sendo desvendada por essa pesquisadora, em suas propostas de aula. Em 2022, o Estado de Santa Catarina equipou as escolas da Rede com *datashows* e lousas digitais em todas as salas; os professores receberam *notebooks* de última geração e os estudantes dispõem de *tablets* para atividades, mediante reserva de uso.

Essa estrutura, parece-me uma evidência do desejo do Governo do Estado em colocar nossos jovens estudantes em contato com o mundo digital. O contato com as tecnologias digitais, que já era praticado antes do Novo Ensino Médio, agora está se mostrando, de certa forma, mais presente do que nunca, no interior da escola. Ainda enfrenta, entretanto, obstáculos de ordem física, um deles é a falta de instalações adequadas para o recebimento das redes de *Wi-Fi* ou o não funcionamento da lousa digital.

Por isso defendo, assim como Freire (2000, p. 143) que a prática educativa deve ser “coerente com o ser que estamos sendo” (FREIRE, 2000, p. 143), ela precisa “desafiar a nossa curiosidade crítica e estimular o nosso papel de sujeito do conhecimento e da reinvenção do mundo” (idem). No entendimento de Freire,

(...) é a prática educativa que vem sendo exigida pelos avanços tecnológicos que caracterizam o nosso tempo. Despolitizando a educação e reduzindo-a ao treino de destrezas, a ideologia e a política neoliberais terminam por gerar uma prática educativa que contradiz ou obstaculiza uma das exigências fundamentais do próprio avanço tecnológico. A de como preparar sujeitos críticos capazes de responder com presteza e eficácia a desafios inesperados e diversificados. Na verdade, o treinamento estreito, tecnicista, habilita o educando a repetir determinados comportamentos. O que precisamos, contudo, é algo mais do que isto. Precisamos, na verdade, de saber técnico

real, com o qual respondamos a desafios tecnológicos. Saber que se sabe compõe um universo maior de saberes (FREIRE, 2000, p. 143).

A exemplo, os estudantes do primeiro ano do Novo Ensino Médio de 2022, que não queriam nem ensaiar e nem se apresentar no palco, foram convocados para fazer as vezes de influenciadores digitais. Quem não quis participar da apresentação de Dança e, consequentemente, dos ensaios, criou, concomitantemente, um pequeno vídeo ou um convite gráfico, para fazer a divulgação da festa, uma maneira de exercitar a comunicação com a comunidade através das redes sociais da escola, utilizando os *tablets* fornecidos pelo estado.

O resultado, para mim, foi surpreendente, pois os estudantes fizeram entrevistas, documentaram os ensaios de diversas turmas da escola, mexeram com edição de vídeos e aprenderam um pouco sobre como proceder na comunicação virtual com ética e responsabilidade. O resultado foi postado no perfil da escola nas redes sociais e o retorno dessa ação tão simples, para essa geração de jovens estudantes, foi bastante significativa (Figuras 5, 6 e 7).



Perguntinhas para a diretora Bianca, sobre a nossa festa Junina que irá acontecer dia 04/06, no Salão Paroquial de Armazém, venha prestigiar conosco!! 😊

prof.carolinefarenzena Áudio original

prof.carolinefarenzena E daleeeeeee

39 sem Ver tradução

brecho.cafeeprosa Vouuuuu ❤️❤️❤️

39 sem Responder

simonewensing Show meninas👏👏👏 Parabéns professora.

39 sem 1 curtida Responder Ver tradução

anaclaudia_marcos Ihulll 🔥🔥

39 sem 1 curtida Responder

livianevres 👏❤️

39 sem 1 curtida Responder

prof.carolinefarenzena Curtido por vitorfelisbertorodrigues e outras 60 pessoas

MAIO 30, 2022

Adicione um comentário... Publicar

prof.carolinefarenzena Que seja um sucesso! @eebmonsenhor @vitor_nasario @gabrielaspindola_ @murilo_rm111 @mariasteinerr @samuel_voss @luisyzz_ @dayrabittencourt @fernanda_wensing @lucas.migue.tr

39 sem Ver tradução

prof.carolinefarenzena

204 visualizações

MAIO 30, 2022

Adicione um comentário... Publicar

Figuras 5 a 7 – Registros das atividades conduzidas em aula

O grande perigo da BNCC, a meu ver, para aprender as habilidades e alcançar as tão desejadas “competências”, é que o professor pode se utilizar de qualquer conteúdo que faça parte da realidade do estudante e, que a aprendizagem, nos Itinerários Formativos, pode cair em um imenso vazio. Por isso, nosso estado garante, através do Currículo Base, os direcionamentos para a criação das disciplinas da parte flexível do Currículo, com sugestões detalhadas de procedimentos possíveis, para cada trajeto educacional e uma formação específica para os professores que desejam se aventurar nos Itinerários Formativos. Como ainda não experimentei lecionar nos Itinerários, estou procurando consolidar minhas práticas focada na Formação Geral Básica do NEM.

A meu ver, seja no “antigo” ou no Novo Ensino Médio, o desafio diário de criação exercido pelo professor ou professora de Artes, ainda é o ponto central que envolve, no processo de criação de algo novo com os estudantes, um pensar que nasce de provocações, de propostas que estimulam diversos retornos e desdobramentos. Assim, os professores de Arte podem ser vistos, também, como artistas e propositores, além de mediadores.

Atualmente, na implantação, defendo, em minhas aulas, um revezamento constante entre aula teórica e aula prática na carga horária do meu trabalho no componente curricular. O uso dos temas sugeridos no livro didático tem papel fundamental na introdução do contato com as práticas, que após uma sensibilização, através de um audiovisual ou de uma dinâmica, são iniciadas.

No livro *Viagens*, a Unidade 3, intitulada “Para onde a Arte leva você?”, apresenta um encontro com o Teatro em espaços alternativos, além dos palcos. Os estudantes são chamados a pensar sobre o espaço cênico e conhecer as manifestações artísticas que fazem parte do gênero, a exemplo, o Grupo Galpão (Figura 8). A sensibilização começa pelas fotos de abertura do livro projetadas pelo *datashow*: são imagens de um ator e uma atriz em uma cena em que o cenário é um ônibus. O objetivo é fazer com que os estudantes tenham uma ideia de como uma peça teatral se dá em um ambiente não convencional.

1 Fruição e análise artística e literária

• Linguagem artística: teatro

Quando pensamos no teatro, duas situações distintas podem vir à nossa mente. Na primeira, nos imaginamos dentro de um espaço arquitetônico construído especialmente para apresentações artísticas, que também leva o nome de teatro. Basta lembrarmos que muitas capitais brasileiras têm um teatro municipal, hospedando grandes produções teatrais, musicais e de dança.

Uma segunda situação que podemos visualizar é o teatro ocorrendo em outros es-

paços, denominados espaços não convencionais. Nesse caso, há o **teatro de rua**, tendas construídas temporariamente para um espetáculo e teatros para locais específicos.

Em cada tipo de local, o teatro apresenta características únicas. Dessa forma, os grupos artísticos elaboram peças considerando onde e como elas serão veiculadas para o público.



Vista aérea do Teatro Amazonas, em Manaus (AM), inaugurado em 1896 e tombado em 1940. Patrimônio Histórico Nacional pelo Iphan em 1966.
Foto: UOL



A Brava, peça de teatro de rua, inspirada na figura de Joana D'Arc, encenada pela Brava Companhia, São Paulo, 2015.

• 92 •
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS
• 93 •

O fantástico e o itinerante no Grupo Galpão

O Grupo Galpão é uma companhia teatral sediada em Belo Horizonte, MG, que, desde 1982, tem desenvolvido peças teatrais ligadas à tradição do teatro popular e de rua. O grupo é formado por doze atores, que se dirigem, além de atuarem com diretores convidados.

É importante lembrar que espaços institucionais mais tradicionais, como o Teatro Amazonas, ou o Teatro Municipal de São Paulo, nem sempre foram acessíveis à grande parte da população. Por isso, nunca deixou de existir na cultura popular brasileira a busca por espaços teatrais que chegassem ao grande público.

Dessa forma, grupos teatrais que se mobilizam em torno de um projeto de maior acesso em seus espetáculos procuram articular uma linguagem artística mais próxima do público.

Na peça *Os gigantes da montanha*, a narrativa conta a história de uma companhia teatral decadente, que chega a uma vila mágica, governada pelo Mago Cotrone e povoada por fantasmas.

Anote aí

Teatro de rua

Trata-se de encenações teatrais em locais exteriores às construções tradicionais. É veiculado em praças, pontos de transporte público, como terminais de ônibus, estações de metrô e trem, bem como em mercados, feiras e até mesmo nos espaços escolar e universitário externos.

Figura 8 – Livro Viagens, unidade 3, “Para onde a Arte leva você?”

Para dinamizar o entendimento, selecionei trechos da mesma peça teatral sugerida pelo livro, no *Youtube*, intitulada “Entrepratidas”, do grupo Teatro do Concreto, de Brasília, integrado por artistas que se interessam pelo diálogo com a cidade e sua simbologia por meio de interações cênicas. Nesse sentido, também exploramos imagens e audiovisuais do Grupo Galpão, de Belo Horizonte, uma companhia teatral que encena, algumas de suas peças teatrais, em locais a céu aberto. Assistimos trechos da peça “Os gigantes da Montanha”, escrita por Luigi Pirandello, encenada pelo Grupo em 2013 e refletimos sobre o Teatro de Rua, uma modalidade de pesquisa dentro das Artes Cênicas que pode ser acompanhada de uma elaboração riquíssima de cenários e figurinos. Através de um texto descritivo, os estudantes são provocados a contar o que acharam de tudo isso, das imagens dos dois grupos.

A atividade prática tira os estudantes da sala e os coloca em espaços ao ar livre da escola, com a adoção do modo *site specific*. Isso pressupõe que as equipes deveriam experimentar interferências vinculadas ao espaço da escola, especificamente (Figura 9). Não só a arquitetura da escola, mas também as pessoas que cotidianamente circulam por ela e a atmosfera dela.

3 Produção artística e textual

● Produção artística

Teatro em espaço específico

Uma das formas de expandir o universo do espaço cênico está na adoção de um *site specific*, ou seja, de um espaço específico para a elaboração e a apresentação de uma criação teatral.

Para o teatro, isso significa que a apresentação da criação está vinculada ao espaço, considerando não somente sua arquitetura, mas também as pessoas que cotidianamente circulam por ele e a atmosfera do lugar. Muitas criações em espaço específico ocorrem em locais públicos, sendo um desdobramento do teatro de rua. Dessa maneira, durante a ação cênica, muitos fatores não previstos podem ocorrer, como a interação do público que normalmente passa pela região, sons e ruídos da vida urbana, diferenças no clima, e até mesmo algum acontecimento que influencie a vida naquela região.

Site specific (ou espaço específico): é um termo emprestado das artes visuais e das performances artísticas do século XX, que são construídas priorizando as características do local onde serão expostas. Isso significa considerar a arquitetura de um espaço expositivo, por exemplo, como o suporte para a criação artística.



Capão Palace, peça de teatro da Fábrica de Cultura Capão Redondo, interpretada por jovens do Capão Redondo, São Paulo (SP), 2017.

Não perca!

O termo *site specific* também pode ser traduzido para o português como "sítio específico". Acesse o endereço a seguir para conhecer mais sobre sua história nas artes visuais.

- SITE Specific. Encyclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <<http://encyclopedia.itaucultural.org.br/termos/5419/site-specific>>. Acesso em: 04 ago. 2020.

Para essa produção, formem um grupo de oito estudantes, escolham um espaço específico do ambiente escolar ou adjacências e criem uma cena ou intervenção cênica para esse espaço.

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

• 115 •

Figura 9 – Livro Viagens, seção sobre práticas artísticas site specific

A turma do primeiro ano do Novo Ensino Médio documentou, através de registro de vídeos, as atividades escolares que ocorriam na escola simultaneamente ao período de aula do componente curricular Arte e produziram um audiovisual chamado *Aqui é permitido sonhar* (Figura 10). A ideia surgiu dos próprios estudantes com o objetivo de mostrar que a escola está sempre em movimento e que nela, sonhar é um verbo a ser sempre conjugado (Figura 11). O audiovisual mostra cenas de estudantes participando dessa engrenagem chamada escola, pintando, fotografando e gravando manifestações artísticas no calor de uma tarde cheia de movimentação.



Figura 10 – Registro audiovisual “Aqui é permitido sonhar...”



Figura 11 – Escola em movimento – Intervenção urbana

Mais uma vez, a tecnologia digital entra como diferencial nas estratégias de criação do Novo Ensino Médio. Com a utilização dos *tablets*, os estudantes tiveram que se preocupar com o resultado estético de sua produção, aspectos como a fotografia das imagens, a ética e a responsabilidade, na veiculação de conteúdo nas redes sociais, também foram evidenciadas nesse processo. A edição de vídeos foi feita em sala de aula pela turma que não era muito numerosa, com cerca de 16 estudantes, e produziu um resultado, creio eu, significativo para esses participantes.

De acordo com Freire (2000, p. 32), “uma das qualidades mais urgentes que precisamos forjar em nós nos dias que passam [...] é a capacidade crítica” de jovens e adolescentes, que não é “sonolenta” (idem) e, sim, “sempre desperta à inteligência do novo” (idem). E completa:

A mudança é uma constatação natural da cultura e da história. O que ocorre é que há etapas, nas culturas, em que as mudanças se dão de maneira acelerada. É o que se verifica hoje. As revoluções tecnológicas encurtam o tempo entre uma e outra mudança (FREIRE, 2000, p. 32).

O pedagogo enxerga, na linha destas reflexões, “uma exigência fundamental, um ponto de partida sem o qual nada é possível e que se coloca não apenas à educação de adultos mas à educação em geral. [...] Refiro-me à constatação de que mudar é difícil mas é possível” (FREIRE, 2019, p. 107).

O grande diferencial do Novo Ensino Médio, fica a cargo da parte flexível do currículo, na forma de Itinerários Formativos com a tarefa de diversificar o currículo, com o auxílio do Planejamento Integrado, “carros chefes” da propaganda da Reforma. Se tudo isso vai funcionar na estrutura da escola pública, isso ainda é uma incógnita. O Planejamento Integrado, desde o início da implantação, é ignorado pelo Estado e pelas coordenadorias regionais da educação. Se acontece é, única e exclusivamente, de forma superficial, pela vontade e esforço coletivo de alguns professores, pois o Estado se posiciona da seguinte forma: aos professores cabe planejar de forma integrada no momento de sua hora-atividade, entretanto, não leva em consideração que muitos de nós trabalham em mais de uma escola, em mais de uma etapa de ensino e, na maioria das vezes, com carga horária cheia. Um empecilho para o desenvolvimento dos Itinerários e dos Planejamentos Integrados, tanto na escola pública, quanto na escola privada, creio eu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal da presente pesquisa foi tentar reconhecer na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Base do Território Catarinense, documentos responsáveis por legitimar a Reforma do Ensino Médio brasileiro no nosso contexto, a importância e o espaço (não propriamente físico) da Arte e do Teatro na escola, fazendo uma revisão literária dos documentos que embasam as práticas artísticas e teatrais antes e agora, no período de implantação, fomentando minhas ideias através do auxílio de diferentes pontos de vista, autores que me ajudaram a elucidar dúvidas e vislumbrar novas experiências.

O assunto da pesquisa veio à tona pela necessidade que tenho de entender as legislações que regem a minha prática como professora efetiva da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina e a pesquisa contribuiu para estimular a pesquisadora na tarefa de identificar desafios e encontrar possibilidades que permitam que, tanto a Arte quanto o Teatro, tenha sua presença e importância mantidas no currículo.

A Arte e o Teatro já traçaram, na Proposta Curricular de Santa Catarina do Ensino Médio (PCSC/EM), um caminho de valorização que colaborou para a educação catarinense no componente Arte, modelo sugerido que, a meu ver, parecia o melhor caminho possível para o momento. Arrisco-me a defendê-lo como exemplo para outros estados brasileiros, assim como o CBTC/EM.

O CBTC/EM, elaborado a partir dos pressupostos da BNCC/EM, descartou a produção da PCSC/EM e mudou a configuração da estrutura do currículo, com a diminuição da carga horária da Formação Geral Básica e o acréscimo dos Itinerários Formativos, guiados pelas Competências e Habilidades específicas distribuídas em Áreas do Conhecimento. O grande problema dessa nova estrutura é que, sem fomento, a parte flexível do currículo pode cair em um imenso vazio.

Os estudantes desinteressados, mesmo com o novo currículo, não conseguem, em sua maioria, sentir-se atraídos pela escola. A aprendizagem das habilidades e das tão “desejadas” competências propagadas pela Base, a meu ver, mostraram-se incapazes de atender às demandas sociais emanadas pela falta de estrutura de grande parte das famílias atendidas pela escola. O interesse pelo estudo, especialmente nessa etapa de ensino, parece não superar o interesse pelo trabalho e pelo dinheiro. Na minha opinião, a evasão escolar não tem relação com a “antiga” estrutura do currículo; e, sim, com a situação social que muitos de nós nos encontramos.

No nosso Estado, especificamente, os professores podem se utilizar dos conteúdos que façam parte da realidade do estudante desde que estejam ligados aos Portfólios dos Itinerários Formativos. São direcionamentos que me parecem adequados para o contexto atual e que são garantidos pelo CBTC/EM, por meio de sugestões detalhadas de procedimentos possíveis para cada trajeto educacional e que embasam o trabalho dos professores da Rede.

Foi possível constatar, no decorrer desta pesquisa, que por detrás da aprovação da BNCC/EM, há o envolvimento de instâncias não governamentais interessadas em atender às exigências das avaliações internacionais, adotando um modelo formativo voltado para o mercado de trabalho. Essas entidades não governamentais, mais conhecidas como fundações, estão ligadas a empresas privadas que desejam, a todo custo, dominar os discursos das instituições escolares para garantir a continuidade do sistema, o estímulo ao consumo desenfreado e a criação de novas necessidades materiais.

Nesse contexto, parece-me que não há como fugir da engrenagem capitalista, resta-nos “aceitar” as condições de vida permeadas pela competição e o individualismo e tentar resistir a elas com pequenas ações: o trabalho dos professores e a dedicação dos estudantes em favor desse coletivo chamado escola. A meu ver, o conteúdo da Reforma está muito bem amarrado, nas propagandas e na exposição de motivos, por exemplo, ao discurso da sustentabilidade, da liberdade de escolha e da formação integral do ser humano.

Esse mesmo discurso convenceu, na minha realidade, grande parte dos professores e estudantes, da necessidade de implantação da BNCC/EM, em seguida, incorporada ao Currículo Base do Território Catarinense. Um Ensino Médio de qualidade, a meu ver, precisa, ainda, ser rediscutido e reelaborado a partir do atual. As grandes revoluções ainda ficam a cargo das pequenas ações nas escolas e salas de aula de todo o Estado com o trabalho dos professores e o empenho dos estudantes.

Outro desdobramento verificado diz respeito às históricas diferenças sociais, responsáveis por acentuar a desvalorização do Ensino Médio público e supervalorização do privado. A educação privada, de nível médio brasileira, ainda é considerada a grande responsável pelo ingresso dos estudantes no ensino superior público e essa informação é mascarada, o tempo todo, pelo Governo brasileiro.

A ênfase dada, na propagação do Novo Ensino Médio, ao discurso da liberdade de escolha por meio dos Itinerários Formativos, também é problemática. Eles podem excluir da formação dos estudantes diversas outras possibilidades. Talvez, a verdadeira intenção da aprovação desse currículo, parece-me, é fazer com que ele seja reduzido a uma só finalidade

simples e imutável: a preparação dos jovens para o mercado de trabalho, sobretudo no âmbito da escola pública. No caso dos estudantes mais vulneráveis, portanto, a situação fica ainda pior, porque acredito que a Reforma não oferece uma possibilidade de mudança real em suas situações sociais. Acredito que, imersos em uma crise de desigualdade nunca vista, as escolhas dos estudantes não foram expandidas nem respeitadas na nova modalidade oferecida pelo Estado.

Cada uma das escolas públicas estaduais oferece dois Componentes Curriculares Eletivos por ano, o mínimo exigido por lei. Na escola, os estudantes devem escolher dois dentre vinte e cinco Componentes oferecidos, isso mesmo, dois. A liberdade de escolha se limita à, juntos, escolhermos dois caminhos a serem seguidos por ano e por todos.

Nos anos subsequentes, os estudantes precisam aprofundar o que escolheram por meio de duas Trilhas de Aprofundamento, referentes às duas áreas escolhidas anteriormente. O estudante da educação pública estadual que se arrepender no meio do caminho, terá que reiniciar seus estudos, se quiser uma formação diferente da que não o agradou, ou seguir até o final aceitando o trajeto que a turma escolher. Portanto, a única liberdade de escolha que prevalece pertence a uma turma de estudantes. Uma vez escolhidos os dois Componentes Curriculares Eletivos, no primeiro ano, as Trilhas de Aprofundamento seguirão os mesmos passos, também fixados em conjunto pelos estudantes, com essas limitações da lei.

O que o Novo Ensino Médio me ajudou a entender, nas minhas práticas, no decorrer da sua implantação, foi o contato e a inserção das tecnologias digitais e das intervenções nas redes sociais que podem ser produzidas da escola. As dinâmicas das minhas aulas são procedimentos, que, agora, dão ênfase à essa integração – das tecnologias digitais e das redes sociais – que durante a pandemia e até os dias atuais estão muito mais presentes em nossas vidas do que esperávamos. É evidente que essas práticas estão se estabelecendo aos poucos, sendo desvendadas por mim, em experiências que buscam fugir da rotina. No ano de 2022, a Secretaria do Estado da Educação equipou as escolas da Rede com *datashows* e lousas digitais em todas as salas, os professores receberam *notebooks* de última geração e os estudantes dispõem de *tablets* para atividades, mediante reserva de uso.

O fato é saber se todos esses recursos, mesmo quando se tornarem rotineiros, irão incentivar os estudantes a gostar de estudar Arte, já que não possuem um contato constante com as manifestações presenciais.

Cursar um ensino médio, que não modificou na prática o seu formato, que não apresenta uma dinâmica diferenciada na organização das aulas, com professores sem tempo para planejar

juntos, por exemplo, faz com que este deixe a cargo do estudante a conexão entre os conteúdos propostos. Aos professores da Rede, geralmente sobrecarregados, compete a tarefa de realizar um planejamento integrado básico, que, na área de linguagens, tem o auxílio do trajeto sugerido pelo livro didático, a única maneira de ter um ponto de referência entre os Componentes.

Outro problema recorrente é que a grande parte dos profissionais da educação não consegue ler os documentos (extensos demais) na íntegra e levam tempo para aprofundar e incorporar as ações sugeridas. Nessa hora é que o protagonismo dos professores se evidencia: mesmo com a sobrecarga de trabalho burocrático, um dos exemplos que pode afastar muitos de nós das atividades de leitura pessoal, ou mesmo abandonar as leituras referentes à sua área de conhecimento, é a falta de tempo.

Muitos dos professores com quem convivo tem um amplo conhecimento dos documentos aqui pesquisados; professores interessados, que prestam atenção nas formações, mesmo dominando o assunto, levando-as à sério, fazem leituras constantes de materiais que colaboram no desenvolvimentos das práticas, como os artigos científicos e materiais oferecidos nas formações, para evitar prejuízos aos estudantes.

Através da leitura, os professores podem atualizar constantemente as práticas em sala de aula e, aqui, recordo que não é tarefa fácil, pois envolve componentes sociais que só a sala de aula é particularmente capaz de oferecer. O trabalho com carga cheia é exaustivo, o professor ou professora pode ser desencorajado seja pela dinâmica da repetição de planejamentos em inúmeras turmas de um mesmo ano, seja pela intensa depreciação do componente em relação ao seu conteúdo e suas formas de avaliação.

O grande diferencial do Novo Ensino Médio fica a cargo da parte flexível do currículo, na forma de Itinerários Formativos e do Planejamento Integrado (que ainda não foi incorporado, pelo menos na minha realidade), os grandes protagonistas da Reforma. O Planejamento Integrado, desde o início da implantação, é ignorado e ausente e, se acontece, é única e exclusivamente de forma simplificada, pela vontade e esforço coletivo de alguns professores, pois o Estado se posiciona da seguinte forma: aos professores cabe planejar de forma integrada no momento de sua hora-atividade e não leva em consideração, que muitos de nós trabalham em mais de uma escola, em mais de uma etapa de ensino e, na maioria da vezes, com carga horária cheia. Um empecilho para o desenvolvimento dessa ação, tanto na escola pública, quanto na escola privada.

As mudanças provocadas pela Reforma estão sendo incorporadas pelos professores e pela escola, aos poucos, com reuniões, conversas e parcerias, no sentido de sempre buscar o melhor que podemos realizar, no campo da Arte e do Teatro, no contexto do Novo Ensino Médio catarinense. Espero que com essas reflexões eu tenha ajudado a fomentar discussões e nortear práticas em Arte e Teatro no Novo Ensino Médio e que os professores possam compreender melhor as diferenças fundamentais desses dois projetos presentes nas políticas educacionais brasileiras dos tempos atuais.

REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz; CABRAL, Maria do Socorro Reis. Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, vol. 17, n. 1, p. 3-10, 2003.

ANDRADE, Sabrina. Conheça os desafios da BNCC e saiba como sua escola pode superá-los na sua implementação. **Imagine Educação**, 19 fev. 2021. Disponível em: <https://educacao.imaginie.com.br/desafios-da-bncc/>. Acesso em 3 nov. 2022.

ANUP. O que as artes agregam ao debate sobre educação e inovação produtiva. **Anup** (Associação Nacional das Universidades Particulares), 10 mar. 2022. Disponível em: <https://anup.org.br/noticias/o-que-as-artes-agregam-ao-debate-sobre-educacao-e-inovacao-produtiva/>. Acesso em: 4 mar. 2023.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247.

ASCOM SED. Educação realiza lançamento do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. **Governo do Estado de Santa Catarina – Secretaria da Educação**, Florianópolis, 24 fev. 2022. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31488-educacao-realiza-lancamento-do-curriculo-base-do-ensino-medio-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 04 mar. 2023

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol. 3, n. 7, p. 170-182, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil. **Pós:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG, Belo Horizonte, vol. 7, n. 13, p. 9-16, maio 2017.

BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. **Senado Notícias**, 3 mar. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 4 mar. 2023.

BERGAMINI, Cláudia; BANDECA, Flávia; PINHEIRO, Gabriela; CARDOSO, Renato. **Palavras de Linguagens e suas tecnologias**. São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2020.

BERNARDINO, Alessandra Cristina; VANZUITA, Alexandre. Diversidade como princípio formativo: uma discussão sobre as práticas educativas de saberes tradicionais. **Dialogia**, São Paulo, n. 39, p. 1-13, e20432, set./dez. 2021.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

BRASIL [DCNEM]. **Parecer homologado em 2012**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2012-pdf/10955-pcp014-12/file>. Acesso em: 4 mar. 2023.

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

BRASIL. Exposição de motivos n. 00084/2016/MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2016/Exm/ExmMP74616.pdf. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 4 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 4 mar. 2023.

BRASIL. **Parecer Homologado, Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 25/08/2009, Seção 1, Pág. 11.** Conselho Nacional de Educação. Proposta de Experiência Curricular Inovadora do Ensino Médio. Brasília, 25 ago. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168. Acesso em: 4 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno I:** ensino médio e formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores : Carmen Sylvia Vidigal Moraes... et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira; OLSEN, Dan. Investigando a recepção em um projeto de teatro na comunidade. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, vol. 1, n. 7, p. 117-128, 2018.

CABRAL, Beatriz. Dorothy Heathcote – Mediação e intervenção na construção da narrativa teatral em grupo. In: FLORENTINO, Adilson e TELLES, Narciso. **Cartografias do Ensino do Teatro.** Uberlândia, EDUFU, p. 37-48.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no ensino médio:** desafios e potencialidades. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, 2007.

CARNEIRO, Lucianne; COSTA, Daiane; GULLINO, Daniel. No Brasil, 44% começam a trabalhar antes dos 14 anos. **Educativa FM**, Piracicaba, 3 dez. 2016. Disponível em:

<http://educativafm.com.br/novo/no-brasil-44-comecam-a-trabalhar-antes-dos-14-anos/>. Acesso em: 4 abril 2022.

CARREIRA, André; CABRAL, Biange; PEREIRA, Diego de Medeiros. As Artes da Cena como conhecimento e pesquisa na escola. **Revista NUPEART**, Florianópolis, vol. 25, n. 1, p. 6-23, 2021.

CARREIRA, André. Fazer Teatro é Pensar o Teatro. **Conceição/Conception**, Campinas, vol. 1, n. 1, p. 2-13, 2012.

CARVALHO, Edvaldo do Nascimento. O componente curricular Arte no contexto do Novo Ensino Médio – uma análise da abordagem nos livros de Linguagens, códigos e suas tecnologias. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, 8 jun. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/21/o-componente-curricular-arte-nos-livros-didaticos-do-novo-ensino-medio-uma-analise-da-abordagem-nos-livros-de-linguagens-codigos-e-suas-tecnologias>. Acesso em: 4 mar. 2023.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Avaliações da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, vol. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

CHAUÍ, Marilena. Educação Pública Gratuita, por Marilena Chauí. **Blog do Grupo Autêntica**, 4 fev. 2019. Disponível em: <https://grupoautentica.com.br/blog/post/educacao-publica-gratuita-por-marilena-chaui/1091>. Acesso em: 4 mar. 2023.

CORRÊA, Maiara Lenine Bakalarczyk; BOLL, Cintia Inês. Perspectivas sobre o uso de metodologias ativas no contexto da cultura digital. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, vol. 8, n. 2, 2019. DOI: 10.35819/tear.v8.n2.a 3498. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3498>. Acesso em: 19 out. 2022.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da; LIMA, Sonia Albano. A interligação da polivalência com a interdisciplinaridade e o ensino integrado de artes. **Revista Música**, vol. 20, n. 1, p. 97-120.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro:** provação e dialogismo. São Paulo: Hucitec/Edições Mandacaru, 2006.

DIAS, Maria Sara de Lima. **Sentidos do trabalho e sua relação com o Projeto de Vida dos universitários.** 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106654>.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1981.

em foco, a sala de aula. In: FLORENTINO, Adilson e TELLES, Narciso. **Cartografias do Ensino do Teatro.** Uberlândia, EDUFU, p. 29-36.

ERRAM, Claudiane Aparecida; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Reformar o Ensino Médio? Impasses e desafios presentes na proposta de Lei 13.415/2017. **Nuances: estudos sobre Educação,** Presidente Prudente, vol. 29, n. 3, p. 135-147, set./dez. 2018.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; REZENDE E FUSARI, Maria Felisminda. **Metodologia do Ensino de Arte:** Fundamentos e Proposições. São Paulo: Cortez, 2009. FERREIRA, Francisco Romão. **Educacão e Pesquisa,** São Paulo, vol. 36, n. 1, p. 261-280, jan./abr. 2010.

FERRETTI, Celso João. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educação & Sociedade,** Campinas, vol. 25, n. 87, p 401-422, maio/ago. 2004

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

FLORENTINO, Adilson. A problemática epistemológica do saber teatral. In: FLORENTINO, Adilson e TELLES, Narciso. **Cartografias do Ensino do Teatro.** Uberlândia, EDUFU, p. 9-16.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: as cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

G1. Base Nacional Curricular Comum. **G1**, 29 set. 2016. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/2016/base-nacional-curricular-comum/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

GUÉNOUM, Denis. **A exibição das palavras**: uma ideia (política) do teatro. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

GUIMARÃES, Cátia. Como anda o Novo Ensino Médio? **Poli**: saúde, educação, trabalho. Rio de Janeiro, ano XII, n. 68, jan./fev. 2020, p. 6-13.

HORN, Geraldo Balduino; MACHADO, Alexsander. A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, vol. 12, n. 24, nov. 2018, p. 1-22.

IDOETA, Paula. Os trabalhos dos sonhos de hoje correm risco de não existir no futuro, diz a OCDE. **BBC News Brasil**, São Paulo. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51198292>. Acesso em: 15 de set. 2022.

ISAACSSON, Marta. Cruzamentos históricos: teatro e tecnologias de imagem. **ArtCultura**, Uberlândia, vol. 13, n. 23, p. 7-22, jul.-dez. 2011.

ITAÚ CULTURAL. Beatriz Milhazes. **Enciclopédia Itaú Cultural**. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9441/beatriz-milhazes>. Acesso em: 4 mar. 2023.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, vol. 3, n. 2, p. 145-154, 2005.

LEMOS, Anna Paula Soares; LIMA, Viviane Jordão Pinheiro. A linguagem corporal do ator. *In: XXI Congresso Nacional de Linguística e Filosofia, 2017, Rio de Janeiro. Anais do XXI Congresso Nacional de Linguística e Filosofia: Textos Completos, tomo II.* Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2017, s/página. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxi_cnlf/cnlf/tomo2/0105.pdf. Acesso em: 4 mar. 2023.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. **e-Curriculum**, São Paulo, vol. 12, n. 3, p 1480-1511, out./dez. 2014.

MARTINS, Suely Aparecia; SANTOS, Franciele Soares dos. Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, Chapecó, vol. 23, p. 1-27, 2021.

MASSCHELEIN, Jan. **Em defesa da escola**: uma questão pública. São Paulo: Autêntica, 2013.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Reforma Francisco Campos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**. São Paulo: Midamix Editoria, 2011. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/reforma-francisco-campos/>>. Acesso em 18 nov. 2021.

MERUJE, Márcio; ROSA, José Maria Silva. Sacrifício, rivalidade mimética e “bode expiatório” em R. Girard. **Griot: Revista de Filosofia do Centro de Formação de Professores da UFRB**, [S. l.], vol. 8, n. 2, p. 151-174, 2013.

CASTRO, Aline Vitória Souza Araújo de; LIMA, Jucelina Conceição Lucindo; SELICANI, Vanessa Cristina. **Metodologia do ensino de arte no currículo escolar**. São José dos Campos: Universidade do Vale da Paraíba, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital PNLD 2015**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Ministério da Educação, Brasília, 16 jan. 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=7772:pnld-2015-edital-de-convocacao-01-2013-cgpli>. Acesso em: 4 mar. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Médio Inovador.** Ministério da Educação, [S. D.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao>. Acesso em 6 nov. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.** Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 4 mar. 2023.

MIRANDA, Nonato Assis de; GARCIA, Paulo Sérgio; VERASZTO, Estéfano Vizconde. Avaliação em larga escala e seus efeitos na gestão escolar: a concepção dos diretores. **Revista da FAEEBA:** Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 29, n. 57, p. 251-268, jan. 2020.

MOSTAÇO, Edelcio. Considerações sobre o conceito de teatralidade. **DAPesquisa**, Florianópolis, vol. 2, n. 4, p. 56-61, 2007.

OLIVEIRA, André Jorge de. 12 reflexões que vão te introduzir ao pensamento de Carl Sagan. **Revista Galileu**, 10 mar. 2015. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Espaco/noticia/2015/03/12-reflexoes-que-vao-te-introduzir-ao-pensamento-de-carl-sagan.html>. Acesso em 4 out. 2022.

OLIVEIRA, Nonato Assis de; ROSA, H. A.; SILVA, D. A. DA. A História no Currículo Base do Território Catarinense. **Fronteiras:** Revista Catarinense de História, n. 34, p. 196–212, dez. 2019.

ONU. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. **Comitê da Cultura da Paz.** Disponível em: www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm. Acesso em: 31 out. 2022.
OSGEMEOS. Biografia. **Os Gêmeos**, /S. D.J. Disponível em: <http://www.osgemeos.com.br/pt/biografia/>. Acesso em: 4 mar. 2023.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA (CEALE). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 4 mar. 2023.

PEDROSA, Maria Isabel. A imitação como um processo de construção de significados compartilhados. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, vol. 2, n. 2, p. 111-121, ago. 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. A aprendizagem das crianças na cultura digital. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

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

PORTAL ARTES. Leonardo da Vinci. **Portal Artes**, 2000. Disponível em: <https://portalartes.com.br/historia/biografias/pintores-classicos/leonardo-da-vinci.html>. Acesso em: 4 mar. 2023.

PORTAL ARTES. Rafael Sanzio. **Portal Artes**, 2000. Disponível em: <https://portalartes.com.br/historia/biografias/pintores-classicos/rafael-sanzio.html>.

PRIBERAM. Mimética. In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa On-Line**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/mimética>. Acesso em: 22 out. 2022.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. **Ensino Médio**: direito de todos e dever do Estado. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013, Recife. **Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação – Políticas, planos e gestão da educação**: democratização e qualidade social. Recife: Grupo EDUCAS, 2013.

ARAÚJO, Luciane Collares. Relação entre as mudanças no mundo do trabalho e da escola – difícil e contraditório. In: I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: Campo e Cidade em Busca de Caminhos Comuns, 2012. **Anais do I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS.** Pelotas: COPLAN/PREC/UFPEL, 2012, p. 1-19. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Luciane-Collares-Araújo.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2013.

RICO, Rosi. Competência 3: Repertório Cultural. **Nova Escola**, [S. D.]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/7/competencia-3-repertorio-cultural>. Acesso em: 10 out. 2022.

RICO, Rosi. Competência 7: Argumentação. **Nova Escola**, [S. D.]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/11/competencia-7-argumentacao>. Acesso em: 26 out. 2022.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998, p. 48-84.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Metodologias contemporâneas do ensino do teatro – em foco, a sala de aula. In: FLORENTINO, Adilson e TELLES, Narciso. **Cartografias do Ensino do Teatro.** Uberlândia, EDUFU, p. 29-36.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. Ensino Médio Inovador. **Governo de Santa Catarina – Secretaria da Educação**, [S. D.]. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/17003-ensino-medio-inovador>. Acesso em: 4 mar. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche.** Belo Horizonte: Autoêntica, 1999.

SOARES, Carmela Corrêa. Pedagogia do Jogo Teatral – uma poética do efêmero. In: FLORENTINO, Adilson e TELLES, Narciso. **Cartografias do Ensino do Teatro**. Uberlândia, EDUFU, p. 49-60.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010, 1^a ed. 1963.

STEIMBACH, Allan Andrei. **Escolas ocupadas no Paraná**: juventudes na resistência política à reforma do Ensino Médio (MP 746/2016). 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/09/Allan-A-Steimbach-Tese-pós-defesa.pdf>

STREET, Brian V. Multimodalidade. In: CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA (CEALE). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>. Acesso em: 4 mar. 2023.

TECLE. Pedagogia dos Multiletramentos. In: INSTITUTO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM. **Tecnologias Letramentos Ensino**, [S. D.]. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/pedagogia-dos-multiletramentos/>. Acesso em: 4 mar. 2023.

VIDOR, Heloise Baurich. **Leitura e teatro**: aproximação e apropriação do texto literário. 2015. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

VILELA, Thiago Dutra. Linha do tempo da História da Educação no Brasil. **O Comprimido**, 16 jul. 2021. Disponível em: <https://wwwocomprimido.com/dose-diaria/linha-do-tempo-da-historia-da-educacao-no-brasil/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

WIKIART. Romero Britto. **WikiArt** – Enciclopédia de Artes Visuais, [S. D.]. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/romero-britto>. Acesso em: 4 mar. 2023.