



*Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas*  
*Instituto de Filosofia, Artes e Cultura*  
*Universidade Federal de Ouro Preto*  
ISSN: 2596-0229

**O TEATRO NO NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRAL:  
uma análise sobre Competências e Avaliação**

THEATER IN THE NEW BRAZILIAN HIGH SCHOOL:  
an analysis of Skills and Evaluation

Márcia Cristina Baltazar

 <https://orcid.org/0000-0001-5455-1287>

Jhonatan Santana Batista

 <https://orcid.org/0009-0009-7472-9199>

 [doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7322](https://doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7322)

### **O Teatro no Novo Ensino Médio Integral: uma análise sobre Competências e Avaliação**

**Resumo:** Serão expostas algumas avaliações sobre o Novo Ensino Médio Integral (NEM) feitas por aqueles que realmente passaram pelo novo currículo. Mostra-se também as avaliações de outros(as) autores(as) sobre como está concebida a Arte no NEM e tece-se um pensamento crítico sobre a função subjetiva de se avaliar competências imposta pela BNCC. Em seguida, reflete-se sobre a avaliação de aprendizagem em Teatro, considerando seus conteúdos próprios, sua didática, sua epistemologia. O objetivo é averiguar o que está sendo provocado a se ensinar e a se avaliar em Teatro no Novo Ensino Médio. A metodologia baseia-se em uma revisão bibliográfica e em entrevistas com duas professoras de um colégio estadual no interior de Sergipe. O texto mostra as fragilidades do NEM e a inadequação da Arte e do Teatro à lógica da BNCC. Conclui-se que é necessária uma mobilização política para a ressurreição do Teatro nas escolas brasileiras.

**Palavras-chave:** avaliação; teatro; novo ensino médio integral; competências; arte.

### **Theater in the New Brazilian High School: an analysis of Skills and Evaluation**

**Abstract:** Some evaluations of the New Comprehensive Secondary Education (NEM) made by those who actually went through the new curriculum will be presented. It also shows the evaluations of other authors about how Art is conceived in the NEM and critical thinking is made about the subjective function of evaluating skills imposed by the BNCC. Then, it reflects on the assessment of learning in Theater, considering its own contents, its didactics, its epistemology. The objective is to find out what is being provoked to be taught and evaluated in Theater in the New Brazilian High School. The methodology is based on a bibliographical review and interviews with two teachers from a state school in the interior of the state of Sergipe. The text shows the weaknesses of the NEM and the inadequacy of Art and Theater to the logic of the BNCC. It is concluded that political mobilization is necessary for the resurrection of Theater in Brazilian schools.

**Keywords:** assessment; theater; new Brazilian high school; skills; art.



## **1 Introdução**

Propomos expor diferentes patamares de avaliações sobre a catástrofe explícita à educação teatral catalisada com a implantação do Novo Ensino Médio Integral (NEM) e sua reforma. Observamos um contexto de fim de mundo para o teatro nas escolas. O espaço do teatro na educação básica que já era módico e frágil, com o NEM está em falecimento.

O NEM foi aprovado em 2018, no governo de Michel Temer, seguindo as reformulações da Lei de Diretrizes e Base (LDB) ocorridas em 2017, nas quais passou a constar a recomendação para a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral” (Lei nº 13.415/2017). Acontece que, devido a uma manobra política, o Novo Ensino Médio Integral (NEM) foi aprovado sem uma robusta base democrática, modificando, na verdade, as propostas do Conselho Nacional de Educação elaboradas durante o período de 2015 a 2017 (Tarlau; Moeller, 2020).

Com a alteração do Ensino Médio para Novo Ensino Médio Integral, as disciplinas passaram a ser divididas em quatro áreas do conhecimento que são elas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e Suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Houve um aumento da carga horária total do ensino médio de 2400 horas para 3000 horas. Essas horas foram divididas em 1800 horas para disciplinas obrigatórias e 1200 para optativas - itinerários formativos - escolhidos pelo(a) aluno(a).

Cabe esclarecer que, consoante a aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, também se fez necessária a criação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC). Portanto, o Novo Ensino Médio Integral passou a estar atrelado às normativas da BNCC de 2018. Tanto a BNCC quanto o NEM estão fundamentados no objetivo de propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências, com a ideia de que o(a) aluno(a), de forma autônoma, desenvolva seu projeto de vida para o mundo do trabalho e o convívio em sociedade.

Na BNCC, o conceito de competência é definido pela ação 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, 2018, p. 8).

Já habilidades, a BNCC define que “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos(as) alunos(as) nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 29). Habilidade pode decorrer do conteúdo aprendido, mas não necessariamente. Assim, vemos que competências e habilidades não são o assunto a ser ensinado (conteúdo) dentro da sala de aula, mas os resultados que precisam ser alcançados pelos(as) alunos(as) em seus percursos na escola.

Para que um(a) aluno(a) possa desenvolver uma competência, que abrange também habilidades, é necessário que toda a instituição escolar adote tal propósito. É preciso que muitas disciplinas e professores busquem o mesmo objetivo, ou seja, propiciem o desenvolvimento de



tais competências. Por isso, a noção de educação integral; tal termo é conceituado no documento como:

O conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2018, p. 14).

Diante dos belos conceitos de educação integral, habilidades e competências, passemos ao chão da escola, buscando avaliar, desde o nível macropolítico ao micropolítico das aulas de teatro, as consequências do Novo Ensino Médio Integral. Antes de iniciarmos as avaliações, é preciso informar que o Novo Ensino Médio Integral passou por reformulações no ano de 2024. A Lei nº 14.945/2024 aumentou para 2.400 horas a carga horária total da Formação Geral Básica, restando 600 horas para os itinerários formativos. Como Formação Geral Básica (FGB), as escolas, obrigatoriamente, ofertarão os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, organizados em áreas de conhecimento: linguagens, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; matemática, ciências da natureza, integrada por biologia, física e química e ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia. Quanto aos itinerários formativos, a lei determina que todas as escolas ofereçam, no mínimo, dois itinerários formativos. Já as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica, a carga horária mínima da FGB será 2.100 horas e as mesmas deverão ofertar um itinerário formativo com ênfase na formação técnica (MEC, 2024b)

Tais mudanças, que devem começar a serem implantadas a partir do ano de 2025, melhoram, em parte, o cenário da educação teatral nas escolas de Ensino Médio. Tal afirmação se sustenta porque o conteúdo de artes continua como obrigatório e dentro da FGB, a qual teve a carga horária ampliada. No entanto, a seguir, exporemos alguns problemas por quais passam o ensino do teatro no Ensino Médio no atual contexto da BNCC.

Sabemos que qualquer avaliação ou crítica reflete normas e valores sociais. No nível macropolítico, as avaliações são necessárias para constantes ajustes e mudanças nas políticas governamentais de um país e dos entes federativos. Veremos então, algumas avaliações sobre o NEM feitas por aqueles que realmente passaram pelo novo currículo. Também exporemos as avaliações de outros(as) autores(as) sobre como está concebida a Arte no NEM e teceremos um pensamento crítico sobre a função subjetiva de se avaliar competências imposta pela BNCC. Em seguida, trataremos das avaliações em um nível mais micropolítico, refletindo sobre a avaliação de aprendizagem em Teatro, considerando seus conteúdos próprios, sua didática, sua epistemologia, sem desconsiderar as práticas teatrais contemporâneas.

Como metodologia, mesclaremos a exposição de argumentos críticos vindos de outros(as) autores(as) com argumentos nossos baseados em um caso de estágio curricular obrigatório



supervisionado no interior do estado de Sergipe, no qual experienciamos o ensino do Teatro em um itinerário formativo do NEM. Para a formulação de nossos argumentos, também contamos com entrevistas com duas professoras do colégio onde o estágio foi realizado<sup>1</sup>.

## 2 Novo Ensino Médio Integral

A Rede Escola Pública e Universidade e o Grupo Escola Pública e Democracia realizaram uma pesquisa com concluintes do Novo Ensino Médio Integral na Região Metropolitana de São Paulo (Rede Escola Pública e Grupo Escola Pública e Democracia, 2024). Diante da análise das respostas de 79,1% dos(as) alunos(as) matriculados em 2023, no 3º ano do NEM em seis escolas estaduais, os pesquisadores mostram que seis em cada dez estudantes não cursaram os itinerários formativos que escolheram (64,5%) ou sequer escolheram itinerários (37%). Quanto à diminuição das disciplinas comuns,

Os dados indicam que 79,3% dos/as entrevistados/as consideram que a redução das disciplinas comuns vai impactar negativamente as suas vidas. Da mesma forma, 85,0% dos/as respondentes declarou não se sentir preparado/a para fazer o Enem ou outro exame vestibular.

[...] observa-se que muitos/as consideram que as mudanças curriculares do NEM os/as colocam em desvantagem em relação a estudantes de escolas privadas (Rede Escola Pública e Grupo Escola Pública e Democracia, 2024, p. 18).

Tais dados corroboram com uma ampla pesquisa realizada pelo MEC via *WhatsApp* na qual “64,5% dos/as respondentes afirmaram que o aumento de carga horária no ensino médio não prepara para conseguir trabalho (24,7% disseram que sim) e 58,3% disseram que não ajuda a entrar na faculdade (29,7% afirmaram que sim)” (Brasil, 2024 *apud* Rede Escola Pública e Grupo Escola Pública e Democracia, 2024, p. 24).

Segundo a pesquisa da Rede Escola Pública e Universidade e do Grupo Escola Pública e Democracia, “os dados da pesquisa nas seis escolas evidenciam que o aumento da carga horária efetivamente não se concretizou, pois as aulas da expansão não são frequentadas por 61,8% dos/as estudantes” (Rede Escola Pública e Grupo Escola Pública e Democracia, 2024, p.18). “Entre os aspectos considerados “positivos”, diversos/as estudantes elogiaram a maior quantidade de tempo livre na escola sem aulas e sem professores” (Rede Escola Pública e Grupo Escola Pública e Democracia, 2024, p. 20). A pesquisa concluiu que o NEM está sendo amplamente rejeitado por aqueles que efetivamente experimentaram o novo currículo.

---

1 O estágio curricular obrigatório foi executado pelo autor em 2022, sob a supervisão do professor Gerson Praxedes Silva, como disciplina obrigatória do curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Sergipe, no Centro de Excelência Prefeito Joaldo Lima de Carvalho, em Itabaianinha/SE. Em 2024, a vivência do estágio fundamentou uma pesquisa complementar para a produção do trabalho de conclusão do curso (TCC). A pesquisa de TCC foi orientada pela professora Márcia Cristina Baltazar e contou com revisão bibliográfica e entrevistas.



Em entrevista com duas professoras de um colégio pioneiro na implantação do Novo Ensino Médio Integral em Itabaianinha, no interior de Sergipe, percebemos algumas mesmas críticas apontadas pela Rede Escola Pública e Universidade e pelo Grupo Escola Pública e Democracia, além de uma crítica à maturidade dos adolescentes nesta fase da vida.

Esse Novo Ensino Médio está recebendo muita crítica. Eu mesma trabalho na eletiva de projeto de vida e os alunos não sabem o que querem para o futuro. No primeiro ano, faz a minha eletiva e, no outro ano, vai para outra. Chega no terceiro ano e se descobre em outra eletiva. No final, não conseguiu sair com nada concreto, mas acredito que para alguma coisa serviram essas experiências. Porém, é muito bonito no papel e na prática não acontece. Vou contar um fuxico, tem escolas particulares que estão só preenchendo e desenvolvendo o ensino integral só no papel, porque, na prática, os alunos estão estudando para o ENEM. Até nas escolas públicas mesmo, tem professores que na sua eletiva estão dando os assuntos e conteúdos aprendidos na sua formação e não o que era para ser desenvolvido na eletiva (Josenilda da Silva Marcedo, 27 fev. 2024, entrevista via *Google Meet*).

Então... até hoje os pais chegam para mim e perguntam se é melhor colocar o aluno no Novo Ensino Médio Integral. Eu acredito que é a melhor opção. Porém, quando se fala de preparação para fora, por exemplo, uma faculdade e universidade, o Novo Ensino Médio Integral precisa crescer e melhorar. Existem alunos que saem do terceiro ano com uma mentalidade preparada para o mercado de trabalho ou para prestar algum vestibular. Mas, em conversa com os colegas na escola, vejo a falta de estímulo por parte dos alunos. A cada ano, os alunos estão mais desestimulados a estudar e não foi por acaso que o governo federal desenvolveu um incentivo de 200 reais mais a bolsa que quando finaliza o Ensino Médio o aluno recebe<sup>2</sup>. Por que isso aconteceu? O governo não está só preocupado com o aluno no sentido de ter uma condição melhor financeiramente, leva em conta os baixos índices de alunos que finalizam o Ensino Médio. Não vejo mais nos jovens aquela sede de vencer. Talvez a pandemia influenciou. Mas, o Novo Ensino Médio Integral vem com essa proposta de tentar estimular o jovem a permanecer estudando com o seu horário de estudo e com várias propostas novas de se aprender (Emanuele dos Santos Teles Tavares, 28 fev. 2024, entrevista via *Google Meet*).

O NEM foi elaborado a partir de concepções de empreendedorismo (Carvalho, 2019) como mostram nossas entrevistadas e outros autores classificam como tecnicista a pedagogia da BNCC. Segundo Santos e Caregnato (2019, p. 82), “a pedagogia tecnicista irrompeu na escola brasileira numa tentativa de tornar a preparação dos futuros profissionais do mundo tecnológico mais eficiente”, ignorando as questões subjetivas do ambiente escolar e promovendo “o pensamento da escola como um mercado – ampliando sua privatização, transformando-a em ensino profissionalizante, diminuindo seu compromisso com a promoção da capacidade crítica” (Santos; Caregnato, 2019, p. 80).

---

2 A professora está se referindo ao Programa Pé-de-Meia, que é “um incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, destinado a promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio público. [...]O programa prevê o pagamento de incentivo mensal de R\$200, que podem ser sacados em qualquer momento, mais depósitos de R\$1.000 ao final de cada ano concluído, que o estudante só pode retirar da poupança após se formar no ensino médio” (MEC, 2024a).



Quanto ao processo de implantação do NEM, a professora que era diretora do Centro de Excelência Prefeito Joaldo Lima de Carvalho, de Itabaianinha/SE, nos mostra como foi a condução governamental para a concordância com a mudança do Ensino Médio:

De início a equipe da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC), foi até o colégio para apresentar como funcionava o Novo Ensino Médio Integral e para mostrar através dos estudos e resultados, o porquê da implementação no Centro de Excelência Prefeito Joaldo Lima de Carvalho. Mostrou que a cidade de Itabaianinha se encaixava entre uma das cidades com o maior número de estudantes que finalizam o Ensino Fundamental. Isso foi um ponto forte para o estado querer começar a implementação na escola da cidade. Sem contar que temos como base resultados bons no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Tudo isso colaborou para a escolha da implementação como escola piloto do Novo Ensino Médio Integral. Porém, começou o embate com os trâmites legais, porque para implementar o Novo Ensino Médio Integral não é só chegar na escola e dizer que a escola foi escolhida. A proposta vai parar no conselho escolar e a escola não é obrigada a aderir ao Novo Ensino Médio em tempo integral. Mas, caso a escola optasse em não aderir, precisava apresentar uma contraproposta para mostrar como funcionaria durante 10 anos o ensino nessa escola e de uma forma que essa proposta vencesse a proposta do Novo Ensino Médio Integral. Então, quando foi analisada a proposta do Novo Ensino Médio Integral, os investimentos do governo e as perspectivas futuras, chegamos a um consenso, que seria melhor implementar. Foi tudo muito novo, investimos em tempo de estudo, várias formações disponibilizadas pelo governo e seleção de novos professores para o Novo Ensino Médio Integral. A escola, pelo dia, era em tempo integral para as turmas de 1º ano, 2º ano e 3º ano e, à noite, o ensino regular, durante o processo de implementação. Uma das maiores dificuldades que tínhamos era a estrutura da escola. (A escola) não estava preparada para essa mudança. Começaram a acontecer alguns reparos paliativos e só agora, em 2024, começou a reforma na parte física. Mas, os incentivos do governo eram diretos para escola, as verbas vinham já destinadas com o material físico, como armários, equipamentos tecnológicos, materiais de uso do dia a dia, entre outros. Esse começo foi desafiador para entender como funcionava essa grade tão diversificada e tão diferente do ensino anterior. Por exemplo, as eletivas são algo que não era da nossa realidade e com ajuda da diretoria regional e contato com outras escolas começamos a caminhar. Essa implementação era na busca de promover uma melhora no ensino, porque o índice de jovens que saem formados do Ensino Médio é menor do que entram no 1º ano. Então, o Novo Ensino Médio Integral traz a importância de permanecer no Ensino Médio, mostrando várias maneiras para o aluno.

[...]O que eu posso dizer é, não é o que imaginávamos de início, os desafios são maiores do que se imaginava antes de implementar. Desafios de se deparar com jovens de vários lugares e de várias realidades para ficar o dia todo na escola. A direção via crises de ansiedade e situações desafiadoras; essa implementação não foi tão fácil, mas deu para seguir (Emanuele dos Santos Teles Tavares, 28 fev. 2024, entrevista via *Google Meet*).

Sobre as capacitações aos professores para o NEM, uma professora nos responde:

Fizeram as capacitações, uns encontros, mas explicar de fato e dar suporte, não! Quando chegou para nós professores esse novo jeito de ensinar, ficamos nos perguntando, e agora, o que eu vou ensinar? Fomos estudar por fora, fazer especializações por conta própria para poder ensinar (Josenilda da Silva Marcedo, 27 fev. 2024, entrevista via *Google Meet*).



Enfim, entendemos que a alteração da BNCC para o Novo Ensino Médio Integral, na sua boa intenção, foi uma tentativa de propiciar uma educação integral ao(à) aluno(a) e diminuir a evasão escolar no Ensino Médio. Mas, conseguimos observar através das pesquisas citadas nesse tópico e por meio de nossas entrevistadas que: a maior carga horária não se concretizou integralmente; que não houve capacitações e formações continuadas para os(as) professores(as); que os(as) alunos(as) do Ensino Médio geralmente não têm maturidade para investimentos em projetos de vida; e que há muitas críticas sobre o novo currículo por parte dos(as) alunos(as), como mostra a pesquisa do MEC na qual os(as) alunos(as) sinalizam que o Novo Ensino Médio Integral não ajuda a conseguir trabalho e também não auxilia para o ingresso na faculdade. Além disso, voltando nosso olhar para o campo de nossa atuação nas escolas, a Arte e o Teatro, apontamos outros problemas sobre como se concebe o ensino desses saberes no NEM.

### **3 Arte no NEM**

A BNCC define a contribuição da Arte no Novo Ensino Médio Integral como impulsionadora do conhecimento ao(à) aluno(a) relacionado a si, ao mundo e ao outro. A BNCC entende que o Ensino Médio é uma parte da vida das juventudes, em que se desenvolve intensamente o conhecimento provindo de interesses, intelectualidade, sentimentos e expressividade. Por isso, a área da Arte vem a contribuir com essa criatividade e expressividade em conexão com a racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade.

A Arte contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (BRASIL, 2018, p. 474).

A Arte deve ser trabalhada na escola como campo do estudo e da pesquisa, na mesma perspectiva das competências que a BNCC define. É visto que a arte é uma vivência subjetiva, que possibilita sensibilizar e humanizar a pessoa que experimenta os processos, sejam esses em teatro, dança, música, audiovisual, artes visuais e outros campos artísticos. Mas, mesmo diante desse reconhecimento do papel da arte, tanto a BNCC quanto a LDB fragilizam o ensino das diferentes artes porque abrem brechas para que tais conteúdos sejam ensinados por professores não licenciados nas áreas e para o retorno do exercício de funções educacionais polivalentes pelos(as) professores(as) da educação básica.

É importante lembrar que a LDB fala da obrigatoriedade do ensino de Arte, mas ela não diz que o conteúdo deverá ser ministrado apenas por profissionais



licenciados na área. Embora a constatação seja óbvia, a lei não deixa isso explícito. Nesse caso, a escola poderá escolher romper com o conceito tradicional de disciplina e não contratar mais nenhum (nenhuma) docente específico(a) de Arte (Cruvinel, 2021, p. 19).

O parágrafo supracitado pode ser exemplificado com o que vinha acontecendo no Centro de Excelência Prefeito Joaldo Lima de Carvalho, pelo menos até o momento da escrita deste artigo. Tal realidade acaba fazendo com que o conhecimento específico das artes não tenha um qualificado processo de ensino direcionado aos(as) alunos(as). A professora e ex-diretora, Emanuele Tavares, fala sobre essa problemática.

[...] No caso de Arte, o que eu percebo é que está com duas aulas por turmas, porém tem um impasse muito grande para o que está no papel e o que acontece no chão da escola. Como tem 10 anos que teve um concurso público no estado, poucas escolas que eu conheço tem um professor formado na área lecionando. Por exemplo, lá no Centro de Excelência, não tem um professor da área de Arte; então, é necessário um olhar para isso (Emanuele dos Santos Teles Tavares, 28 fev. 2024, entrevista via *Google Meet*).

Como dito anteriormente, a pedagogia da BNCC tem um caráter tecnicista e empreendedor. Tal pedagogia, voltada para a eficiência, não é compatível com o ensino da Arte, pelo fato dessa área do conhecimento trabalhar com subjetividades, emoções e o autoconhecimento, aumentando a capacidade crítica do(a) aluno(a).

[...] o ensino de Arte, na perspectiva tecnicista, passa a ser desvalorizado até mesmo de modo oficial, por meio de leis e outros documentos os quais apresentam diretrizes para a educação. Essa desvalorização ocorre em virtude da própria incompatibilidade existente entre os princípios da pedagogia tecnicista e do ensino de Arte (Santos; Caregnato, 2019, p. 83).

Outra crítica, relacionada à anterior, é que na BNCC e no NEM, a Arte não é considerada como uma área de conhecimento. A mesma está dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, funcionando como apoio, assumindo um papel secundário.

O enquadramento da Arte como componente curricular da área de Linguagens - e não como área do conhecimento - faz com que a própria Arte assuma um papel secundário nos processos de ensino e aprendizagem preconizados pelo documento. O foco todo da área de Linguagens se volta para a alfabetização e letramento, fazendo com que a Arte figure como uma espécie de componente de apoio para o objetivo central várias vezes assumido pela BNCC: a Língua Portuguesa (Moraes, 2023, p. 98).

Essa função de apoio designada para a Arte altera o papel da disciplina no NEM, já que a mesma, por ser uma área do conhecimento, tem uma epistemologia específica e suficiente para aprendizagens dos(as) alunos(as).

Portanto, a Arte na BNCC deve atingir objetivos que estão necessariamente fora dela: assegurar o desenvolvimento de determinadas competências por parte dos alunos e essas competências devem ser comprovadas no componente Língua



Portuguesa. Portanto, conforme a legislação, a partir do ano de 2020 o componente Arte na Educação Básica estará limitado a um instrumento pedagógico que objetiva atender habilidades e competências de outros componentes (Guilarduci, 2020, p. 12).

Enfim, a Arte, na BNCC, está inserida na área de Linguagens, cujo objetivo central é a comunicação. Além disso, da forma como está estruturada a BNCC, impondo avaliações de competências, as avaliações em Arte correm o risco de desvirtualizarem-se dos propósitos exclusivos da arte.

#### **4 Competências e suas avaliações**

Ao analisarmos a BNCC em busca de um modelo de avaliação para os(as) professores(as) usarem no Novo Ensino Médio Integral de modo a aferirem o desenvolvimento de competências, não encontramos muita coisa. O documento define que o modelo de avaliação deve ser uma avaliação formativa.

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2018, p. 17).

A ideia dessa avaliação formativa é que seja feita durante o processo de aprendizagem para que o(a) professor(a) consiga identificar se suas metodologias estão sendo efetivas para o(a) aluno(a) aprender, caso contrário o(a) professor(a) poderá recalcular sua rota e adotar outra metodologia para dar continuidade ao processo da aprendizagem. A avaliação formativa não tem uma forma definida, o(a) professor(a) pode utilizar provas escritas, testes em grupos, dentre outras formas para conseguir avaliar a aprendizagem de seus(suas) alunos(as). Segundo a BNCC, essa forma de avaliação é mais democrática e inclusiva. Entretanto, existe ainda uma questão a ser respondida: como o professor faz para “medir” a aprendizagem do(a) aluno(a)? Dado que, em nosso sistema avaliativo, é preciso que se defina a aprendizagem em notas, as quais são transpostas para o histórico escolar.

Avaliar é um processo em que realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos é apenas parte do todo. A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, medir não é avaliar, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação. Avaliar a aprendizagem do estudante não começa e muito menos termina quando atribuímos uma nota à aprendizagem (Fernandes *et. al.*, 2007, p. 19).



Diante de nossas dúvidas não sanadas no documento da BNCC entre avaliação formativa e notas no histórico escolar, perguntamos às professoras do colégio de Itabaianinha, em Sergipe, sobre como elas avaliam e dão notas aos(as) alunos(as) no Novo Ensino Médio Integral.

Em relação à forma de avaliação, vou usar a disciplina de Arte como exemplo. Como as disciplinas estão separadas por área, a disciplina de Arte está na área de Linguagens. Dessa forma, cada disciplina da área elabora três questões para formar um simulado e é válido como parte da pontuação. A segunda parte é a avaliação socioemocional, que o professor irá levar em consideração o comportamento do aluno e desenvoltura dentro da sala de aula, atividades que o professor considera que são necessárias para avaliar o desenvolvimento do aluno, a exemplo de seminários, roda de conversa, outras formas de avaliar que não seja prova escrita, pois sabemos que existem várias formas de avaliar o aluno. Através dessas possibilidades, o professor observa quais competências o aluno conseguiu desenvolver. Estou falando das aulas das disciplinas e não das eletivas, pois (nestas) não se precisa de uma avaliação objetiva. No final, as notas são dadas por áreas do conhecimento, é somada às notas das avaliações de todas as disciplinas dentro da área, dividida pela quantidade de disciplinas e é obtido o valor da nota por área do conhecimento (Emanuele dos Santos Teles Tavares, 28 fev. 2024, entrevista via *Google Meet*).

Mais especificamente sobre a avaliação de competências nas eletivas ou itinerários formativos, a outra professora responde:

Não uso uma avaliação objetiva, avalio pela avaliação socioemocional, que é o comprometimento do aluno, participação, pelo respeito; valores que consigo observar durante a vivência na escola que foram desenvolvidos. Observo o que foi feito no caderno, como foi a interação desse aluno nas atividades praticadas, oficinas, debates e o relacionamento com os outros colegas e professor. Responsabilidades de horário, justificar falta e entre outras questões; essa é a maneira de avaliar. Depois, observo as competências e vou analisando com esses pontos para saber se o aluno conseguiu desenvolver e tirar uma conclusão (Josenilda da Silva Marcedo, 27 fev. 2024, entrevista via *Google Meet*).

Também perguntamos se ela acreditava ser possível desenvolver ou ensinar competências aos(as) alunos(as).

Olha, vou ser bem sincera, ninguém nunca consegue desenvolver e aprender nada 100%. Tem aqueles que ficam conversando e se dispersam. Até numa aula comum com conteúdo, é difícil um aluno aprender tudo, mas acredito que é possível desenvolver sim (Josenilda da Silva Marcedo, 27 fev. 2024, entrevista via *Google Meet*).

Enfim, no quesito avaliação de competências, parece-nos que a BNCC coloca o(a) professor(a) em uma nova conjuntura de ensino e avaliação que são quase todas subjetivas, deixando-o(a) em situações nebulosas quanto à aferição das competências. Por sinal, a própria política educacional para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), contraditoriamente, não busca saber os resultados em competências e nem obriga avaliação nos itinerários formativos.



## 5 Avaliação em Teatro

Todas as anteriores críticas macropolíticas alimentam a próxima reflexão sobre a avaliação em sala de aula em Teatro nesta recente conjuntura do NEM. Sabemos que a avaliação nas áreas das Artes sempre tendeu a ser subjetiva, como apontam o autor e a autora abaixo:

A avaliação tem tendido a ser mal recebida pelas áreas da educação artística, entre outras razões identificadas por Elliot W. Eisner, porque “se baseia em juízos sobre a qualidade do trabalho dos alunos, que podem ser considerados obstáculos à libertação do seu potencial criativo” (2004, p. 219), e porque recorre por norma a algum tipo de medição, o que alguns consideram incompatível com as artes, uma vez que, naquela lógica, “as artes valorizam tipos de experiências que não se podem quantificar” (*Ib.*). Porém, os professores que abordam o teatro também avaliam e, se necessário, também classificam, inscrevendo mais comumente as suas práticas no paradigma da “intuição pragmática” (Serpa, 2010), com recurso a informações recolhidas de forma ocasional e intuitiva, na maior parte das vezes através de observação direta (Falcão, 2014, p. 155).

Tanto os pensamentos de Miguel Falcão, quanto os de Beatriz Cabral a seguir, nos fazem entender que associar avaliação em Teatro a objetivos pré-definidos é colocar limitações. “O maior problema da avaliação é o fato de o professor precisar ser conduzido por sinais exteriores para julgar o que pode ser basicamente uma experiência interior” (Cabral, 2002, p. 215). Então, para um(a) professor(a) avaliar um(a) aluno(a) em seu processo prático, a intuição é necessária, pois avaliar um processo interno de criação de um(a) aluno(a) só pelos sinais exteriores que o(a) mesmo(a) está demonstrando é tarefa difícil, assim como avaliar competências.

O ensino do Teatro tende a dar importância aos processos. Beatriz Cabral pergunta-nos se o foco no processo tem sido favorecido pela educação, colocando em contraposição o foco no produto. A autora sugere considerar o processo de ensino como um resultado de produtos parciais, que podem se configurar como base da educação. Portanto, para uma avaliação em Teatro é necessário não observar só um produto, mas sim dar importância aos pequenos resultados durante o processo, pois, no ensino do Teatro, o professor propõe constantes experimentações. Em seu artigo de 2002, Beatriz Cabral discutia as formas de avaliação em drama, mas podemos trazer seus exemplos para o processo de avaliação de uma aula de Teatro, contrapondo a avaliação técnica em teatro com as famigeradas competências emocionais, sociais e interpessoais, ou *soft skills*.

John O’Toole e Brad Haseman (1988, p. II-III) enfatizam que julgar a qualidade do trabalho do aluno significa exclusivamente responder à demanda do sistema educacional. Eles consideram que julgamentos sobre respostas baseadas em sentimentos e crescimento emocional sempre trazem problemas, e para minimizá-los os julgamentos devem ser relacionados com a expressão, apropriação, manipulação e controle do meio (médium) (Cabral, 2002, p. 217).



Já Miguel Falcão nos aponta o papel dialógico que um professor de Teatro deve ter na interação com os processos de desenvolvimento em Teatro de seus(suas) alunos(as).

Na aula de teatro é natural que haja realizações incompletas, inacabadas, experimentais. E é importante que sejam vistas como passíveis de serem melhoradas, pois, a aula de teatro tende a privilegiar processos de experimentação, de repetição, de tentativa e erro e de permanente procura de melhoramento. Esta dinâmica tanto requer frequentes interações de natureza avaliativa, ou seja, de “micro balanços sobre o desenvolvimento de tarefas realizadas pelos alunos e de intervenções reguladoras por parte do professor” (Ibidem, p. 115), que constituem permanentes oportunidades de aprendizagem, como obriga a um autocontrole, por parte do docente, da eventual tendência que possa ter para antecipar respostas e soluções ou para se assumir como modelo a seguir (Falcão, 2014, p. 161).

Esse fator da subjetividade que o ensino do teatro traz, acaba dificultando como avaliar, pois “o teatro é, por natureza, uma área multidisciplinar, na qual confluem e se cruzam diversos saberes, competências e aprendizagens, o que poderá tornar mais complexo o ato de avaliar” (Falcão, 2014, p. 157). No entanto, se é uma aula de Teatro, assim como afirma Beatriz Cabral, entendemos que a avaliação também deve ser pelas categorias do Teatro.

Entretanto, ao fazer teatro, a aprendizagem é em teatro – o tema ou o assunto não seria o mesmo se a forma artística fosse outra. Sem o conhecimento das formas e convenções teatrais é improvável que os alunos possam se beneficiar deste processo de aprendizagem. É a forma que viabiliza a expressão e a comunicação de conteúdos. Quanto melhor o aluno conhecer a forma artística, melhor será sua aproximação ao assunto em foco. [...] Assim, se a expectativa é que os alunos aprendam ao fazer teatro, o objeto de avaliação deve ser teatro. Ao formular objetivos expressivos, o professor está abrindo espaço para a performance pessoal e original do aluno, que será a base da avaliação (Cabral, 2002, p. 214).

Através da leitura crítica à BNCC do Novo Ensino Médio Integral, observamos que o documento não diz quase nada a respeito dos processos vivenciados durante qualquer aula, seja ela de Teatro ou não. A BNCC indica como produto as competências e habilidades listadas no documento, mas cabe ao professor dar a devida importância aos processos vivenciados nas aulas. A princípio, poderíamos avaliar que a condução da BNCC para a avaliação de competências favoreceria a área da Arte e do Teatro por serem ambas subjetivas. No entanto, como já exposto, as tais competências da BNCC e do NEM giram em torno do objetivo maior da Língua Portuguesa.

Do ponto de vista do ensino do Teatro, o professor não está na educação básica para formar atores, atrizes ou artistas da área. Mas, da forma como está estruturada a BNCC, os conteúdos específicos do Teatro não são estimulados ao ensino. Nesse sentido, pensando nos procedimentos de Teatro, Tiago Cruvinel traz como exemplo o conteúdo do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal.

Pode-se utilizar o Teatro do Oprimido, tanto como conhecimento da linguagem teatral em si, como também como um recurso para se trabalhar a competência seis por meio dos jogos e das metodologias de Augusto Boal que visam à liberdade, autonomia e consciência crítica presentes na competência citada (Cruvinel, 2021, p. 12).



Poderíamos citar vários outros exemplos de conteúdos desvalorizados da área, como tragédia, comédia, drama, performance, teatro performativo, interpretação, cenografia, caracterização teatral, iluminação, etc.

A título de exemplificar como os conteúdos e as didáticas próprios da área teatral estão sucumbindo no NEM, trazemos o caso de um itinerário formativo no Centro de Excelência Prefeito Joaldo Lima de Carvalho, que acompanhamos durante um estágio curricular obrigatório supervisionado, em Sergipe, em 2022. O itinerário formativo era sobre o tema da saúde mental relacionada às redes sociais. Nota-se que nessa escola, eram oferecidas várias disciplinas como eletivas, as quais eram nomeadas como itinerários formativos. O projeto estava se desenvolvendo com leituras, rodas de conversas e debates, e naquele momento houve o acolhimento do autor na escola, alocado para acompanhar e reger aulas como estagiário neste itinerário nomeado como “Expressarte”. A supervisora do estágio, responsável pelo projeto, formada em Letras - Espanhol, tinha o desejo de produzir uma peça de teatro como resultado e apresentá-la na Feira Estadual de Ciências, Tecnologia e Artes de Sergipe (CIENART). Diante da proposta, o autor reger aulas de jogos teatrais, além de alinhar um roteiro e dirigir a apresentação teatral.

Alguns autores como Rocha, Muniz e Christófaros (2022) viam os itinerários formativos e a educação integral proposta pela BNCC como válvula de escape para a continuidade de existência e, portanto, resistência da Arte nas escolas. A “Aprendizagem Baseada em Projetos pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas que incluam a Arte como área de conhecimento em diálogo com outros campos do saber” (Rocha; Lima; Córdova, 2022, p. 4).

No nosso caso de itinerário formativo vivenciado no estágio curricular obrigatório em questão, observamos que sim, o teatro pôde ser desenvolvido em seus aspectos corporais, emocionais, visuais. No entanto, o itinerário formativo tinha como objetivo central competências específicas da área de Linguagens como relata a supervisora do estágio.

Nós trabalhamos na eletiva com as competências específicas da área de Linguagens. Não foquei em nenhuma das competências gerais, mas acredito que se trabalhado as competências específicas da área, consegui desenvolver algumas das competências gerais. Eu trabalhei as competências específicas 1 e 3 da área de Linguagens, na eletiva. (...) A primeira é compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. E a terceira é utilizar diferentes linguagens, verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. Como na eletiva, utilizamos do teatro para levar o conteúdo para a CIENART e uso pinturas com os alunos, mostro outras linguagens e maneiras de se expressar (Josenilda da Silva Marcedo, 27 fev. 2024, entrevista via *Google Meet*).



Assim, como já nos apontava Beatriz Cabral (2002), há diferenças entre aprender teatro e aprender através do teatro. Quando se usa o teatro para se aprender outro assunto, não se avalia o teatro em si, mas o conteúdo auxiliado. Só que, em um processo assim, não quer dizer que o(a) aluno(a) não aprendeu teatro. O mesmo aprendeu, mas o teatro não será o foco da avaliação. No nosso caso, as avaliações foram direcionadas às competências de compreender a linguagem enquanto comunicação - especificamente o tema de saúde mental e as redes sociais, ou seja, do conteúdo e não da forma teatral.

## **6 Considerações Finais**

Enfim, diante do Novo Ensino Médio Integral que visa o desenvolvimento de competências e habilidades entre os(as) alunos(as), diante da subjetividade que é avaliar competências e diante dos conhecimentos específicos propiciados pela Teatro e a avaliação subjetiva que ele implica, problematizamos o que estamos provocados a ensinar e avaliar em Teatro neste contexto do NEM. Apesar de o NEM a partir de 2025 passar por uma reforma devido às avaliações negativas que vem sofrendo, sobretudo, sobre ajustes na carga horária da Formação Geral Básica e a oferta dos itinerários formativos, a lógica tecnicista e empreendedora da BNCC do Ensino Médio mostra-se incompatível como o ensino-aprendizagem da Arte e do Teatro.

Vimos que há muitas incongruências entre a obrigatoriedade, em lei, do ensino de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música e a BNCC do Ensino Médio, que transformou a Arte como acessória à Língua Portuguesa e abriu mais brechas para professores não formados nas áreas artísticas ministrarem “aulas de Arte”.

Um ponto nevrálgico da BNCC é o conceito de competências. Vimos que avaliar competências é uma função fortemente subjetiva e que os conteúdos de todas as disciplinas deixaram de ser parâmetros fundamentais para a avaliação dos(as) alunos(as) no Novo Ensino Médio Integral. Para a Arte e, sobretudo, para o Teatro, as competências a serem avaliadas são do campo das Linguagens e suas Tecnologias. Dá para inserir o teatro em complementação ou de forma multidisciplinar ao objetivo de desenvolvimento dessas competências? Sim. Mas, estamos cada vez mais perdendo o foco de ensino em Teatro - perdendo o foco da forma teatral e dos processos intuitivos, urgentes, técnicos, interrelacionais, amigos do acaso, emocionais e, muitas vezes, viscerais da expressão teatral.

Nós acreditamos que o maior aprendizado que o ensino do Teatro poderia causar na Educação Básica é a experiência de criação de mundo, um mundo bem diferente do nosso cotidiano super pragmático, capitalista e eficiente. Desse modo, diante de um mundo escolar cada vez mais inóspito à arte, finalizamos com pêsames ao nosso próprio falecimento enquanto professores(as) de Teatro nas escolas brasileiras. Se quisermos acreditar em nossa ressurreição, torna-se urgente a nossa mobilização política para a defesa do Teatro nas escolas diante da BNCC.



## Referências

- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República/ Secretaria Geral/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 14 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 14 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Pé-de-Meia a poupança do ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. O que muda no ensino médio a partir de 2025. Brasília: Ministério da Educação, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Acesso em: 11 nov. 2024.
- CABRAL, Beatriz Angela. Avaliação em Teatro: Implicações, problemas e possibilidades. *Sala Preta*, 2, p. 213-220. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p213-220>. Acesso em: 16 abr. 2024.
- CARVALHO, Francione Oliveira. Imagens e palavras para pensar a escola: apontamentos sobre a reforma do Ensino Médio. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 973-985, jul./set., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10621>. Acesso em: 16 out. 2024.
- CRUVINEL, Tiago. Qual o futuro da disciplina Arte a partir da BNCC do Ensino Médio?. *Urdimento*, Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 40, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18970>. Acesso em: 16 abr. 2024.
- FALCÃO, Miguel. Teatro no currículo: avaliar o quê e para quê? *CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais/Escola Superior de Educação de Lisboa*, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/3561>. Acesso em: 16 abr. 2024.
- FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). *Indagações sobre currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GUILARDUCI, Cláudio. Entre direitos iguais, é a força que decide: a arte (Teatro) na BNCC. In: X REUNIÃO CIENTÍFICA ABRACE, v. 20, n.1. 2019, Campinas. Anais Abrace. Campinas: UNICAMP Universidade Estadual de Campinas, 2019, p. 1-14. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/publionline/abrace/hosting.iar.unicamp.br/publionline/index.php/abrace/article/view/4463.html>. Acesso em: 11 nov. 2024.
- MACEDO, Zélia et al (org.). *Livro de resumos: XII Feira Científica de Sergipe*. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 21 out. 2022. Disponível em: <https://www.cienart-se.com.br/arquivos/981180e877b7329cb76841129c542a20.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- MORAES, Filipe Brancalhão Alves de. *Abrir um buraco no presente: a aula de teatro como experiência política*. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.27.2023.tde-27062023-103424>. Acesso em: 18 abr. 2024.



Rede Escola Pública e Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD). Primeira geração de concluintes avalia o “Novo Ensino Médio”. Nota Técnica. São Paulo: Rede Escola Pública e Universidade e Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD), 20 mar. 2024. Disponível em: [https://www.gepud.com.br/pdf/NT\\_Primeira\\_Geracao\\_NEM\\_2024.pdf](https://www.gepud.com.br/pdf/NT_Primeira_Geracao_NEM_2024.pdf). Acesso em: 31 out. 2024.

ROCHA, Maurilio; LIMA MUNIZ, Mariana; CORDOVA CHRISTÓFARO, Gabriela. Resistir e existir: o ensino-aprendizagem de arte nos projetos integradores do novo ensino médio. *Cena*, v. 22, n. 38, p. 01–09, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/125175>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SANTOS, Mateus Silva dos; CAREGNATO, Caroline. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino de Arte. *DAPesquisa*, Florianópolis, v. 14, n. 22, p. 078–099, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/1808312914222019078>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O Consenso por Filantropia. Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553–603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>. Acesso em: 22 abr. 2024.



### **Biografia acadêmica**

Márcia Cristina Baltazar - Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Professora titular do curso de Teatro da Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Teatro, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

E-mail: [marciabaltazar@academico.ufs.br](mailto:marciabaltazar@academico.ufs.br)

Jhonatan Santana Batista - Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Graduado em licenciatura em Teatro pela Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Teatro, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

E-mail: [jhonatan.academico@hotmail.com](mailto:jhonatan.academico@hotmail.com)

### **Financiamento**

Não se aplica

### **Aprovação em comitê de ética**

Não se aplica

### **Conflito de interesse**

Nenhum conflito de interesse declarado

### **Contexto da pesquisa**

Não declarado

### **Direitos autorais**

Márcia Cristina Baltazar e Jhonatan Santana Batista

### **Contribuição de autoria (CRediT)**

Conceptualização, investigação, metodologia, supervisão e escrita do rascunho original: Márcia Cristina Baltazar. Conceptualização, investigação e escrita do rascunho original: Jhonatan Santana Batista

### **Licenciamento**

Este é um artigo distribuído em Acesso Aberto sob os termos da Creative Commons 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>



### **Modalidade de avaliação**

Avaliação Simples-Cega

### **Editores responsáveis**

Marcelo Rocco

André Magela

### **Histórico de avaliação**

Data de submissão: 29 de abril de 2024

Data de aprovação: 08 de outubro de 2024