



**CURRÍCULOS, ENSINO E RELAÇÕES DE PODER:
o Teatro na Educação Básica**

CURRICULUM, TEACHING AND POWER RELATIONS:
Theater in Basic Education

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio

 <https://orcid.org/0000-0002-8952-1368>

Robson Rosseto

 <https://orcid.org/0000-0002-7905-9819>

 doi.org/10.70446/ephemera.v8i14.7605

Currículos, Ensino e Relações de Poder: o Teatro na Educação Básica

Resumo: O artigo analisa a inserção do Teatro nos currículos da Educação Básica no Brasil, com foco nas políticas públicas que moldaram essa inclusão, especialmente por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo explora como essas políticas foram influenciadas por relações de poder e debates sociais, destacando as diferenças entre os PCNs, que ofereciam orientações flexíveis, e a BNCC, um documento normativo que reorganiza hierarquias entre áreas do conhecimento. A marginalização da Arte, e especificamente do Teatro, é examinada, especialmente no contexto do Ensino Médio, em que se observa uma redução significativa de sua presença no currículo. O artigo argumenta que, para que o ensino de Teatro seja efetivo e contribua para a formação integral das(os) estudantes, é essencial considerar não apenas o Teatro como linguagem, mas também como acontecimento e prática cultural, questionando e expandindo suas possibilidades estéticas e pedagógicas. A conclusão enfatiza a necessidade de políticas públicas que valorizem a Arte como uma área de conhecimento essencial, capaz de fomentar uma educação crítica e transformadora.

Palavras-chave: teatro; currículo; BNCC; PCNs; relações de poder.

Curriculum, Teaching and Power Relations: Theater in Basic Education

Abstract: This article analyzes the inclusion of Theater in the curricula of Basic Education in Brazil, focusing on the public policies that shaped this inclusion, especially through the National Curricular Parameters (PCNs) and the National Common Curricular Base (BNCC). The study explores how these policies were influenced by power relations and social debates, highlighting the differences between the PCNs, which offered flexible guidelines, and the BNCC, a normative document that reorganizes hierarchies between areas of knowledge. The marginalization of Art, and specifically Theater, is examined, especially in the context of High School, where a significant reduction in its presence in the curriculum has been observed. The article argues that, for Theater teaching to be effective and contribute to the integral education of students, it is essential to consider not only Theater as a language, but also as a cultural event and practice, questioning and expanding its aesthetic and pedagogical possibilities. The conclusion emphasizes the need for public policies that value Art as an essential area of knowledge, capable of fostering critical and transformative education.

Keywords: theater; curriculum; BNCC; PCNs; power relations.



1 Introdução

As políticas curriculares, com seus documentos normativos, sobre a Educação Básica, dentre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas, também, nos anos 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), remontam a décadas de manutenções e mudanças do pensamento sobre a escola no Brasil. Tais mudanças consolidam-se sob influências de instituições não governamentais, de movimentos sociais e de sociedades organizadas a respeito do debate sobre as finalidades e inserções sociais e mercadológicas da instituição escola, sobre o desenvolvimento social e econômico e sobre a formação da pessoa humana. Nesse sentido, a escola - e seus currículos - configura-se como um território contestado (Silva, 2023) e fortemente marcados por relações de poder.

Além disso, as próprias transformações quanto à noção de currículo trazem implicações para as práticas escolares a nós contemporâneas. Ao tratar mais especificamente do Teatro no currículo das escolas básicas, devemos considerar, ainda, que a própria reorganização histórica das nossas práticas artísticas impacta (ou deveria impactar) diretamente os processos de ensino e aprendizagem de Arte, em suas manifestações específicas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, para falar apenas das áreas artísticas que constam na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996).

A partir dessa perspectiva, é importante reconhecer que as políticas curriculares para a Educação Básica não são neutras; elas resultam de uma complexa teia de influências e interesses que moldam as práticas educativas. A BNCC e os PCNs representam marcos significativos nessa trajetória, refletindo tanto avanços quanto retrocessos nas concepções sobre o papel da escola na sociedade. Esses documentos curriculares são fruto de negociações entre diferentes atores, incluindo instituições não governamentais, movimentos sociais e setores empresariais, todos buscando moldar o currículo de acordo com suas visões sobre a educação e suas finalidades.

No contexto da Arte, e mais especificamente do Teatro, essas influências têm um impacto direto nas práticas pedagógicas e na forma como a Arte é ensinada nas escolas. A reorganização histórica das práticas artísticas, marcada por um crescente reconhecimento da diversidade cultural e das múltiplas áreas artísticas, deveria provocar uma reconfiguração das abordagens pedagógicas. No entanto, muitas vezes, o ensino da Arte nas escolas permanece enraizado em práticas tradicionais, que não contemplam plenamente as transformações ocorridas nas artes ao longo das últimas décadas. Isso reforça a necessidade de uma reflexão crítica sobre como essas políticas curriculares podem e devem ser adaptadas para promover uma educação da Arte que seja verdadeiramente inclusiva, crítica e relevante para o desenvolvimento integral das(os) estudantes.

No primeiro tópico deste texto, explicitamos parte do processo histórico que culmina nos PCNs e depois na BNCC, tomando como referência autoras(es) tais como Carvalho (2017); Koudela (2002); Pimentel e Magalhães (2018); Santana (2000; 2002). Em um segundo momento, referenciados prioritariamente nos escritos de Silva (2023) sobre currículo, explicitamos o que



entendemos por currículo e tecemos considerações a respeito das relações de poder implicadas nele, apontando aspectos importantes do PCN de Arte e da BNCC. Na terceira parte, traçamos linhas comparativas entre o PCN de Arte e a Arte na BNCC e apresentamos possibilidades de debate sobre os processos de ensino e aprendizagem de Teatro em cada documento, a partir dos aspectos levantados em momentos anteriores do texto e articulados com proposições de André (2017), Dubatti (2012), Icle (2011) e Libâneo (2013). Além das(os) já referidas(os), outras(os) autoras(es) serão convidadas(os) ao texto sempre que se fizer necessário.

2 História

Ainda que o ensino de Arte no Brasil remonte à catequização de povos originários pelos portugueses e, depois, institucionalizado nos anos 1810 com a criação da Academia Imperial de Belas-Artes, o primeiro movimento a que nos ateremos neste texto é aquele conhecido como Escola Nova. Isso porque é naquele contexto que o Teatro ganha força discursiva para ingressar nos territórios escolares e se tornar presente de um modo mais constante (Icle, 2011). Nas décadas que antecederam tal movimento, décadas iniciais do século XX, a presença das Artes Cênicas na escola esteve vinculada à pedagogia tradicional e servia como produção de espetáculos para datas comemorativas e solenidades cívicas (Koudela, 2002).

A Escola Nova, que surge na Europa no final do século XIX e influencia movimentos educacionais nos Estados Unidos e no Brasil, é marcada por princípios progressistas e pragmáticos, amplamente associados às ideias de John Dewey. Esse pensador norte-americano, embora não tenha liderado o movimento como um todo, exerceu grande influência com sua filosofia educacional baseada na experiência e na democracia. O movimento europeu também encontra inspiração em concepções pedagógicas de pensadores como Jean-Jacques Rousseau. No Brasil, a Escola Nova se consolida nos anos 1930 com a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por figuras como Anísio Teixeira. Ainda que possamos criticar algumas de suas proposições, como a ênfase na livre expressão em Arte, não há como negar a relevância do movimento na ruptura com práticas pedagógicas que privilegiavam exclusivamente os cânones e a padronização. Ele representa um marco na busca por um ensino que valorizasse a criatividade e a diversidade na relação entre Arte e escola.

Essa perspectiva de desestabilização das práticas canônicas da Arte na educação são posteriormente adensadas e se constituíram como importantes dimensões de documentos oficiais, tais como o PCN de Arte, fortemente transpassados pela ótica e proposições de Ana Mae Barbosa e do que veio a se configurar como Abordagem Triangular para o Ensino de Arte. Outro marco que reconfigura os modos de inserção da Arte na escola é a recomendação da UNESCO, em 1957, de que a Arte fosse incluída no currículo da escola básica das nações ocidentais (Santana, 2000).



Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as artes dramáticas são inseridas nos currículos das escolas como práticas educativas. Mas é só em 1971 que o ensino de Arte, como Educação Artística, se configurou como componente curricular (Santana, 2002). Naquele contexto, emergiu no Brasil uma problemática que acompanha a área até os dias atuais: a polivalência, combatida na estruturação do PCN de Arte e que se apresenta como uma equivocada possibilidade, a depender da leitura que se faça sobre as Artes Integradas na BNCC, aspecto que abordaremos adiante.

A obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos escolares pressionou os governos para a formação de profissionais até então inexistentes para o campo que se instaurava. Entretanto, somente em 1973 foram regulamentados os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística, com formação polivalente, sob a inapropriada perspectiva de domínio simultâneo de saberes e linguagens plásticas, cênicas e musicais (Japiassu, 2003). Importante ressaltar que o Bacharelado em Teatro já existia há quase uma década (1965) quando das primeiras formações em Licenciaturas. Na passagem das Licenciaturas curtas (primeiras a serem ofertadas) para as Licenciaturas plenas (modelo ainda vigente), algo não se alterou: a compreensão de um currículo que ficou conhecido como 3x1. 1/4 do currículo destinado para a formação no campo das pedagogias e outros expressivos 3/4 da formação tomando o bacharelado como referência e centrado para a formação na área específica (Santana, 2000). Essa configuração não apenas fragmentava as áreas de formação, mas também delegava exclusivamente aos componentes pedagógicos a responsabilidade pelo debate educacional. No entanto, esse modelo passou a ser questionado formalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2015 para a formação inicial de professores. Recentemente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 2024, reforça esse movimento de revisão, propondo uma articulação mais integrada entre os conhecimentos pedagógicos e específicos, ainda que essa abordagem esteja suscitando debates quanto à sua aplicação e possíveis excessos.

Ainda que já devesse estar superada, a formação e atuação polivalente ainda assombram as práticas de ensino e aprendizagem da Arte na Educação Básica e os discursos sociais que as sustentam. Isso, mesmo que, desde os anos 1990, com o PCN de Arte (como indicação) e mais adiante com as mudanças na Legislação nas duas primeiras décadas do século atual (como obrigatoriedade) já se tenha oficializado que a formação de professoras(es) para o ensino da Arte deve se dar em Licenciaturas específicas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro; bem como a atuação na Educação Básica e a composição dos currículos de Arte já devessem considerar tais especificidades de formação, contemplando as quatro áreas artísticas previstas em lei (Pimentel; Magalhães, 2018).

Em boa medida, foram essas questões que levaram profissionais da Arte a se unirem em prol de melhores condições de formação e atuação profissional. Movimento que tem um dos seus expoentes na criação da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), nos anos finais da década de 1980. Sob intensa influência das Artes Visuais, que se alastrou para a Dança, a Música e o Teatro, estruturou-se, naquele momento e na década seguinte, o pensamento e as proposições que culminaram na inclusão na LDB de 1996 (Brasil, 1996) do ensino da Arte em todas as etapas da



Educação Básica, na composição do componente curricular Arte, com Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, e na elaboração do PCN de Arte (Brasil, 1998). Nesse contexto, insere-se a Arte em nível de igualdade com as demais áreas do currículo, em termos epistemológicos e metodológicos, pelo menos em teoria.

Desde as proposições sobre ensino da Arte nos PCNs e retomando o debate sobre a desestabilização dos cânones, apontado em momento anterior deste texto, os anos 2000 marcam a ampliação dos debates, em termos curriculares, das noções de territorialidades, pertencimentos e identidades. Na década seguinte, com forte aproximação com o campo dos Estudos Culturais, essa temática ganha força nos eventos da área (Carvalho, 2017), sendo, inclusive, aspecto crucial da crítica que se faz à proposta de formação por competências, que estrutura a BNCC, tema que será abordado adiante neste texto.

Dois outros momentos cruciais merecem destaque aqui: a Lei 13.278/16, que demarca a obrigatoriedade da presença de quatro áreas artísticas na Educação Básica: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro; e a consolidação da BNCC, cuja última versão foi promulgada em 2017. Se os debates sobre territorialidades, pertencimentos e identidades se mantêm presentes na BNCC, inclusive com possibilidades de ampliação do que já constava nos PCNs, nela, infelizmente, o campo da Arte perde força enquanto área de conhecimento e passa a ser considerada como integrante da Área de Linguagens, junto de Língua Portuguesa, Inglês e Educação Física. Com isso, registra-se um retrocesso nos discursos e práticas curriculares sobre a importância da Arte para a formação humana e para o desenvolvimento artístico, social, político e econômico brasileiro.

O valor dessa constatação recai especialmente sobre a compreensão de que, enquanto os PCNs eram Documentos Orientadores, e que, portanto, comportavam uma multiplicidade de formas de se relacionar com eles nas elaborações curriculares e didáticas, a BNCC é um Documento Normativo, que estabelece as aprendizagens essenciais para todas(os) estudantes da Educação Básica e organiza as premissas dos currículos dos sistemas de ensino. Ou seja, na medida em que se retira da Arte sua concepção original de área de conhecimento, tomando os PCN como referência, a BNCC reestabelece hierarquias entre as áreas, que há muito vem sendo combatidas pelos(as) profissionais da Arte, e reorganiza os discursos e disputas, que conformam os currículos da Educação Básica, diminuindo substancialmente a importância e a presença da Arte nas escolas. Esse aspecto é mais expressivo e de fácil percepção quando tomamos o Ensino Médio como objeto de observação das práticas curriculares (Barbosa, 2017).

Esse rebaixamento da Arte no currículo do Ensino Médio, evidenciado pela BNCC, reflete uma tendência preocupante de priorizar disciplinas vistas como mais diretamente relacionadas ao desempenho acadêmico mensurável e às exigências do mercado de trabalho. Como resultado, a Arte, que deveria ser valorizada por seu potencial de desenvolver a sensibilidade, a criatividade e o pensamento crítico, acaba sendo marginalizada ou reduzida a um papel meramente instrumental. Essa marginalização não apenas empobrece a formação cultural e estética das(os) estudantes, mas também restringe suas possibilidades de expressão, de compreensão crítica do mundo e de



reconhecimento do amplo leque de oportunidades no campo artístico. Para além do imaginário restrito à fama ou à celebridade, a arte abarca um mercado de trabalho diverso, que inclui desde funções técnicas até atividades criativas e educativas, todas essenciais para o desenvolvimento de uma cidadania plena e consciente.

Ao estabelecer um currículo que privilegia determinadas áreas em detrimento de outras, a BNCC contribui para a perpetuação de uma educação que, ao invés de ser integral e humanizadora, se torna fragmentada e utilitarista, deixando de lado aspectos fundamentais do desenvolvimento humano que a Arte tem o poder de fomentar, expandir e aprimorar.

3 Currículo

Após percorrer parte do percurso histórico que nos leva aos PCNs e à BNCC, e considerando que, ainda que ambos não se configurem como currículos, não estão alheios ao debate e inclinações curriculares, apresentamos, no que se segue, o que assumimos como sendo currículo.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, podemos dizer que o currículo é um artefato cultural, na medida em que é uma invenção social e seus conteúdos são igualmente construídos social e historicamente (Silva, 2023). Isso implica a necessidade de desnaturalizar e historicizar o currículo, considerando-se as forças econômicas, políticas e de agrupamentos sociais que operam sobre ele e por meio dele (Pimentel; Magalhães, 2017).

A título de exemplo, como nos lembra Graça Veloso (2016), não devemos esquecer de que há seletividade, hierarquização e relação de poder em uma proposta como a do PCN de Arte e da BNCC, que assevera que natureza de fenômeno ou modalidade artística deve constar no currículo. Outra dimensão dessas forças aparece quando docentes fazem escolhas de 'o que' e 'como' apresentar como conteúdos aos estudantes a respeito do teatro, da dança... Outras possibilidades artísticas, tais como o circo e o audiovisual, por exemplo, quando estão contemplados nos currículos oficiais, ocupam, geralmente, lugar apêndicular de outras modalidades artísticas. Mesmo assim, é importante frisar que essa conquista da presença das quatro áreas artísticas na BNCC (unidades temáticas, nas palavras equivocadas do documento) marca a presença da Arte na educação de modo muito mais especializado do que a perspectiva hiper generalista promulgada em 1971. Ainda assim, não deixa de conter e explicitar relações de poder.

Essa dimensão do poder que opera no e por meio do currículo escolar não é exclusividade das relações entre áreas. Ela se dá também na dimensão intra-área de conhecimento. Podemos pensar na influência das Artes Visuais na concepção das orientações curriculares para o Teatro nos PCNs de Arte. A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2010), em sua origem, se localiza no campo das Artes Visuais e toma os vértices fazer, apreciar e contextualizar como princípios didáticos. Contudo, na medida em que os PCNs ampliam a possibilidade de reconhecimento da



Arte como área de conhecimento humano e se vale de tal abordagem para propor dinâmicas de ensino e de aprendizagem, de certa forma, ela se sobrepõe aos debates pedagógicos, metodológicos e didáticos das outras modalidades artísticas.

Apenas para citar um exemplo de contraproposta à abordagem triangular, consideremos a Abordagem em Espiral(ar), de Marina Marcondes Machado (2014), que se pauta nas experiências da Arte Contemporânea e das hibridações artísticas, para propor, também, uma mudança de termos para corporalidade, teatralidade, visualidade e musicalidade, no lugar de Dança, Teatro, Artes Visuais e Música. Tais tensões intra-área, quanto às abordagens de ensino, produzem mudanças do PCN para a BNCC, que passa a considerar, por exemplo, seis dimensões de conhecimento da Arte: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição, Reflexão (Brasil, 2018).

A noção de diferença, amplamente derivada de movimentos sociais e filosóficos, emergiu como uma conquista significativa no contexto das proposições curriculares, especialmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). À primeira vista, essa presença pode ser interpretada como um avanço progressista para a educação, uma vez que o termo “diferença” aparece mais de cem vezes ao longo das 600 páginas da BNCC, frequentemente associado a conceitos como respeito, tolerância, valorização e acolhimento (Brasil, 2017). Entretanto, é fundamental entender que essa inclusão não deve ser considerada neutra ou desinteressada. Na verdade, o modo como a diferença é operacionalizada nos currículos está profundamente imbricado com ideologias subjacentes.

Quando vinculada à formação baseada em habilidades e competências, a noção de diferença se transforma em um instrumento que reforça o currículo como um aparelho ideológico do Estado. Nesse contexto, em vez de promover o desenvolvimento de um senso crítico sobre as relações de poder que envolvem a diferença, ela tende a perpetuar o *status quo*. Desde Silva (2023), podemos argumentar que a abordagem da diferença na BNCC é muito mais alinhada com um multiculturalismo humanista, que enfatiza a harmonia e a coexistência pacífica, do que com um multiculturalismo crítico, que desafia e questiona as estruturas de poder e desigualdade.

Portanto, a inclusão da noção de diferença na BNCC não é prioritariamente destinada a fomentar discussões profundas sobre as assimetrias de poder e as desigualdades sociais, culturais, artísticas e econômicas. Ao contrário, parece servir mais à manutenção das relações humanas conforme elas já se encontram estabelecidas. Para que ocorra uma transição efetiva do multiculturalismo humanista para uma perspectiva crítica, é imprescindível, além da inclusão textual na BNCC, o desenvolvimento de políticas públicas robustas de formação inicial e continuada de professoras(es), que estejam voltadas para a construção de uma educação crítica e emancipadora. Essa transição exige um compromisso político e pedagógico com a formação de educadoras(es) capazes de questionar e transformar as realidades sociais e educacionais, promovendo uma reflexão crítica sobre as desigualdades e as dinâmicas de poder que permeiam as diferenças em todas as esferas da vida humana.



Ou seja, faz-se necessário que haja políticas públicas de formação inicial e continuada que assegurem constantes debates dentro e fora do espaço escolar sobre o currículo, suas funções e inclinações didáticas. Mas isso não interessa ao endereçamento neoliberal que sustenta a BNCC. Vejamos outro exemplo sobre o tema, agora no que se refere à Arte. Uma das unidades temáticas propostas na BNCC é a das Artes Integradas. O discurso a ela associado é o de que não se pauta pelo princípio da polivalência, mas sim da integração ampla e complexa entre as linguagens artísticas, com fins de se aproximar das produções artísticas mais contemporâneas que questionam os limites de cada linguagem.

Tal perspectiva entende as Artes Integradas como proposta metodológica que integra não só os conhecimentos das artes entre si como também com outras áreas de conhecimento. Temos aí dois equívocos, um conceitual e outro procedimental. O equívoco conceitual está em não reconhecer que é da natureza das modalidades artísticas sua integração com outras modalidades e com conhecimentos de outras áreas. Pensemos no Teatro: nele há elementos mais estritamente teatrais, coreografias, musicalidades, visualidades; emprego de tecnologias das mais diversas ordens; e aprofundamento em problemáticas sociais, políticas, das diferentes esferas da existência humana. Os princípios das Pedagogias Teatrais já contemplam a integração de elementos das Artes Integradas, como tecnologias, patrimônio cultural e matrizes estéticas, como fundamentos para o ensino e a aprendizagem do Teatro. No entanto, é importante reconhecer que os debates contemporâneos sobre hibridismos nas artes propõem uma radicalização do borramento das fronteiras entre linguagens artísticas, desafiando concepções tradicionais e ampliando as possibilidades de entrelaçamento no fazer teatral e pedagógico.

Além disso, para haver efetiva articulação (integração) entre as modalidades artísticas é necessário que tenhamos, em cada unidade escolar, profissionais formados em cada uma das áreas artísticas, em Licenciaturas específicas. Sabemos, entretanto, que essa realidade é muito distante da significativa maioria das escolas brasileiras. Ou seja, mesmo que no documento e nos discursos que o defendem, tente-se asseverar que as Artes Integradas não se inclinam para a retomada explícita da polivalência, a falta de profissionais qualificados, com formação nas áreas específicas, tende a acenar para procedimentos de ensino polivalentes (Iavelberg, 2018).

Desse modo, o discurso contra a polivalência e a favor da diferença e do multiculturalismo, quando analisado apenas em termos textuais, pode induzir ao pensamento de que estamos, com a BNCC, caminhando para condições melhores para o ensino da Arte - do Teatro, da Dança, das Artes Visuais e da Música. Mas quando as propostas curriculares são analisadas frente aos contextos de formação e atuação profissional, às políticas públicas para a educação e ao discurso sobre a Arte na sociedade contemporânea, percebemos que o documento marca certo retrocesso em relação ao que já se tinha conquistado, por exemplo, com base nas orientações curriculares dos PCNs e do movimento em prol da arte/educação, encabeçado pela FAEB nos anos 1990.

Esse retrocesso se manifesta de diversas formas, incluindo a redução do tempo curricular dedicado à Arte nos currículos e a falta de clareza sobre os objetivos e conteúdos específicos que



devem ser abordados em sala de aula. Enquanto os PCNs propunham uma abordagem mais aberta e flexível, a BNCC tende a limitar essa abordagem, ao inserir a Arte em um espectro mais restrito, subordinado às competências gerais. Isso resulta em uma superficialidade na abordagem das artes, que são tratadas mais como ferramentas de apoio ao desenvolvimento de outras competências do que como áreas de conhecimento autônomas e essenciais para a formação integral das(os) estudantes.

Além disso, a falta de uma formação inicial e continuada robusta para as/os professoras(es) de Arte, associada a políticas públicas que muitas vezes desvalorizam essas disciplinas, agrava ainda mais a situação. A polivalência, que deveria ser combatida em prol de uma formação específica e aprofundada nas diversas linguagens artísticas, acaba sendo reforçada pela falta de profissionais qualificados em cada área. Dessa forma, o ensino de Teatro, Dança, Artes Visuais e Música fica comprometido, com professoras(es) sendo obrigados a atuar em áreas fora de sua especialidade, o que inevitavelmente impacta a qualidade do ensino e a experiência educacional das(os) alunas(os).

Ao considerar o cenário mais amplo da educação e da cultura no Brasil, fica evidente que a BNCC, ao invés de avançar no sentido de garantir um ensino de Arte qualificado e inclusivo, contribui para a manutenção de um sistema educacional que ainda privilegia disciplinas consideradas “mais importantes” do ponto de vista do mercado de trabalho. Isso reforça as desigualdades educacionais e limita as possibilidades de desenvolvimento cultural e crítico das(os) estudantes, perpetuando uma visão utilitarista e restritiva da educação.

4 Arte e Ensino de Teatro nos PCNs e na BNCC

Considerando o que foi apresentado nos tópicos anteriores, dedicamo-nos, agora, a analisar parte das proposições para o Ensino de Teatro presente no PCN de Arte e na BNCC. O que destacamos é uma compreensão propositiva a respeito de objetos de conhecimento e conteúdos do ensino de Teatro que podem ser depreendidos dos dois documentos ou que neles estão registrados.

Talvez a primeira e mais importante diferenciação, ao analisar os dois documentos, desdobra-se do que já foi apontado antes: nos PCNs a Arte é área de conhecimento independente, enquanto na BNCC ela se enquadra como um dos componentes da área de linguagem, ainda que textualmente seja indicada como área de conhecimento humano. Parte do problema dessa inserção está na submissão da Arte aos ditames da cultura letrada, que pode endereçar as funções do ensino do Teatro para uma instrumentalização dos processos de letramento (André, 2017).

Decorre disso que o Teatro está colocado nos PCNs como linguagem específica com epistemologias próprias, com indicações de objetivos gerais para o ensino e aprendizagem, conteúdos específicos; isto coordena esforços nacionais para o fortalecimento da área, na medida em que apresenta encaminhamentos didáticos e critérios de avaliação (Santana, 2009), inclusive, e coaduna com a indicação da necessidade de aulas de Arte em todas as etapas de ensino. Já na



BNCC, o Teatro consta como unidade temática, sem indicação de conteúdos e igualmente sem indicação de critérios de avaliação, tornando a ação docente muitas vezes mais livre, mas também mais dificilmente amparada para as disputadas políticas que costumam as práticas escolares.

A situação se torna pior quando analisamos a BNCC para o Ensino Médio, em que a Arte perde ainda mais espaço, no campo das linguagens, e, inclusive, não possui indicação de objetos de conhecimento a serem trabalhados. A indicação pífia apresentada no documento é que esses devem ser os mesmos daqueles propostos para o Ensino Fundamental, mas com maior aprofundamento. Ou seja, a importância da Arte no discurso da BNCC é reduzida à quase nulidade, impactando diretamente a compreensão de gestores públicos sobre a manutenção dos tempos da Arte nos currículos escolares, de que emergem tentativas mal-intencionadas de exclusão da Arte dos currículos do Ensino Médio por todo o território nacional.

Mas o que poderíamos entender como conteúdos de ensino de Teatro? Na acepção de Libâneo (2013), podemos entender conteúdos de ensino como conceitos, noções, ideias, princípios, métodos, leis, habilidades cognoscitivas (percepção, observação, exercitação dos sentidos etc.), modos de agir. Um conjunto organizado pedagógica e didaticamente, com fins de operacionalização da vida prática. Por outro lado, tais conteúdos, que retratam a experiência social da humanidade, também deveriam se propor a questioná-la, a superar os entraves da vida compartilhada e das demandas pessoais (Silva, 2023). Nesse sentido, há um claro indicativo nos PCNs para que os currículos contemplem debates sobre identidades e territorialidades na direção do multiculturalismo de perspectiva crítica, apontado anteriormente, enquanto apresentam textualmente indicativos de como o teatro, a vida e a transformação social se imbricam mutuamente (Brasil, 1998, p. 88-91).

Por outro lado, na BNCC não são propostos conteúdos para o ensino de Teatro (ou das demais unidades temáticas da Arte). Nela, é elencado um conjunto de objetos de conhecimento (contextos e práticas; elementos da linguagem; processos de criação) e de habilidades a eles associados. É importante destacar que parte das indicações de conteúdos presentes nos PCNs são adaptados e apresentados na BNCC como habilidades para o desenvolvimento de competências gerais e específicas. Essa transformação de proposta curricular indica que o Teatro - e as demais áreas artísticas - é pensado/previsto desde matrizes curriculares diferentes nos dois documentos em análise.

Na medida em que se alteram conteúdos de área para habilidades a serem desenvolvidas em função de competências, estamos lidando com uma matriz curricular que remonta aos anos 1960 e 1970 nos EUA e na Grã-Bretanha, em que a agenda de formação se desloca da pessoa humana em sua integralidade para o profissional demandado pelo mercado de trabalho. Indicativo desse deslocamento é o impacto causado pelas mudanças nas relações de produção (mercadológica) para a escolha das competências mínimas colocadas como objetivo da educação (Ricardo, 2010).

Nesse sentido, podemos supor que um currículo pautado pelas orientações dos PCNs terá uma propensão para uma formação crítica, humana e cidadã, que não se interessa por reconhecer a



diferença para manter as coisas como estão, mas sim para promover mudanças sociopolíticas. Nisso, a dimensão política, crítica e questionadora do Teatro a respeito das relações humanas ganha força e se intensifica. Por outro lado, a educação por competências proposta pela BNCC tende a gerar currículos que endereçam a educação para o desenvolvimento econômico, deixando a dimensão humana e social sem destaque. Se o mercado é mais importante do que as pessoas e as relações que estabelecem entre si, ainda que se amenize discursivamente a força dos cânones e das epistemologias hegemônicas, a(s) cultura(s) não é(são) tratada(s) no plural, porque a finalidade da educação é a mesma, independente dos contextos e das pessoas em formação, contrariando os movimentos brasileiros e latino-americanos pela decolonização do pensamento (André, 2017).

Nesse contexto, a presença do Teatro, e das demais modalidades artísticas, é um entrave estrutural. Tal presença se torna um polo de enfrentamento dos moldes como a educação está posta e na qual ele está inserido, atravessando diretamente decisões de gestores e políticos sobre tempos, espaços e meios para a efetivação das ações e consumação de determinados objetivos da presença da Arte na Educação. Não estamos negando que a escola deva formar para o campo do trabalho, já que ele é parte da vida vivida. Entretanto, esse não deve ser o objetivo prioritário, muito menos o único, da formação escolar. Além do que, a noção de formação integral da pessoa humana já inclui a necessidade de formação para o exercício dos meios de subsistência pessoal e coletiva, dentre os quais se encontram as escolhas, reflexões e práticas profissionais.

Os prejuízos para a área, dessa forma, são estruturais, materiais, simbólicos, acarretando sobrecarga de trabalho e demandando emocionalmente muito das(os) profissionais. Atender ao currículo de teatro, nessa direção, em muitos casos, passa a significar cumprir com os objetivos de aprendizagem e os conteúdos a eles associados, mas também enfrentar a própria instituição na qual se trabalha: caso muito frequente em relatos de professoras(es) de Teatro (de Arte) em escolas militarizadas, para citar apenas um exemplo contextual.

Detendo-nos mais especificamente nos conteúdos indicados para o ensino de Teatro no PCN de Arte e aqueles que podemos depreender das habilidades impostas pela BNCC, a aproximação mais direta que se tem com o Teatro é por meio da ideia de Linguagem. Os currículos educacionais, ao abordar o Teatro, tendem a focar principalmente na sua dimensão enquanto linguagem, enfatizando aspectos técnicos e estilísticos da arte teatral. Códigos da linguagem, portanto, devem ser ensinados e aprendidos e colocados em prática no exercício da criação, assim como devem embasar as práticas de leitura, apreciação, fruição da obra teatral. Significativa parcela dos currículos que daí derivam para o ensino do Teatro, estão muito próximos da vertente da Semiologia do Teatro, que o considera como um sistema de expressão, comunicação e recepção, com foco na criação e manejo de signos e significantes (Dubatti, 2012).

No entanto, é crucial que os currículos considerem também, e talvez de forma prioritária, o Teatro como acontecimento. Essa abordagem, que se revela praticamente ausente nos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), coloca em destaque a noção de convívio, essencial para as dinâmicas de criação e recepção teatral.



Nesse contexto, as negociações de sentido e a construção de significados coletivos e pessoais ganham maior centralidade, o que reordenaria significativamente a relação entre epistemologia e ontologia no Teatro.

Ao deslocar o foco para o Teatro como acontecimento, surgem questões fundamentais que precisam ser exploradas: o que é o Teatro? O que ele contém? O que se manifesta no Teatro? Segundo Jorge Dubatti (2012), esse giro epistemológico e ontológico exigiria que nós, profissionais da área, lidássemos com a historicidade do fenômeno teatral e suas constantes hibridações com outras formas de arte, como a dança, o circo, as artes da telepresença e o audiovisual. Essa visão ampliada do Teatro enquanto acontecimento possibilita uma educação mais crítica e inclusiva, na qual o foco não está apenas na técnica, mas também na experiência e na interação humana que o Teatro proporciona. A ontologia teatral, nesse sentido, passa a ser um campo de estudo dinâmico, aberto à diversidade de práticas e à complexidade das identidades e expressões culturais. Além disso, ao incorporar essa perspectiva nos currículos, cria-se um espaço para a reflexão sobre as interseções entre Teatro e sociedade, ampliando o potencial educativo desta arte.

Assumir que o Teatro possa ser ensinado desde uma matriz curricular que considera em igual medida estas três naturezas de conteúdo teatral, o que não é o caso específico do PCN de Arte e tampouco da BNCC, a saber: a) elementos da linguagem teatral; b) aspectos conviviais (acontecimento) da criação teatral; c) noções teatrais; parece impulsionar que equilibremos um tanto melhor as diferentes camadas do fenômeno, sem priorizar, por exemplo, a atuação em detrimento da recepção. Isso porque, nos termos de Denis Guenoun (2004), o Teatro compreende duas ações interdependentes “fazer” e “ver”; e qualquer iniciativa de formação em Teatro deve considerar a equivalência entre elas. Ainda, devemos lembrar que cada uma dessas três naturezas de conteúdo teatral e os conteúdos, eles próprios, estão circunscritos pela história e pelas condições socioculturais que os tornam possíveis e desejáveis nas diferentes épocas.

Essa mudança de paradigma na composição curricular do ensino de Teatro representa um deslocamento significativo em suas finalidades. Sob essa nova perspectiva, o objetivo transcende o simples conhecimento e a prática tradicional do Teatro, ampliando-se para englobar abordagens mais integradoras e contemporâneas que dialoguem com as demandas do mundo atual. Em vez disso, o currículo deve incentivar o questionamento e a expansão do Teatro, considerando suas imbricações com outras áreas do conhecimento e as hibridações entre as artes, fenômenos que são possibilitados e até impulsionados pela vida contemporânea. Em outras palavras, trata-se de promover um ensino que, além de propiciar conhecimentos e habilidades, fomente o desenvolvimento de um senso crítico nas(os) estudantes, capaz de inventar Teatro, tanto no sentido da criação de fenômenos teatrais a partir das matrizes estéticas existentes quanto da emergência de novas possibilidades estéticas e configurações teatrais (Magela, 2017).

Esse movimento de invenção e reconfiguração do Teatro é profundamente influenciado pelos cruzamentos entre as artes e os debates contemporâneos sobre questões étnico-raciais, de gênero, de classe social, de idade, entre outros. A integração dessas temáticas ao ensino de Teatro



permite que a arte teatral se torne um espaço de reflexão crítica e de transformação social, no qual as diferentes experiências e identidades podem ser representadas e exploradas de maneiras inovadoras. Ao incorporar essas dimensões ao currículo, o ensino de Teatro não apenas amplia o repertório estético das(os) estudantes, mas também pode torná-los hábeis no que se refere a pensar criticamente sobre e a lidar com as estruturas de poder e as desigualdades presentes na sociedade.

Essa abordagem curricular também reflete uma compreensão mais ampla do que significa “fazer teatro” no mundo contemporâneo. Não se trata apenas de replicar técnicas e estilos, mas de criar outras formas de expressão que respondam aos desafios e às dinâmicas do mundo atual. O Teatro, assim, se torna um campo fértil para a inovação, onde as(os) estudantes são incentivadas(os) a explorar e a criar diversas linguagens cênicas que dialoguem com as questões sociais e culturais de seu tempo.

Esse senso crítico a respeito do próprio Teatro nos permite endereçar o debate sobre a doxa, que, quer queiramos ou não, sustenta a percepção da sociedade a respeito das práticas artísticas e de seus ensinamentos. É fundamental que o currículo, nesse sentido, questione a doxa e construa argumentações para sustentar de modo mais artístico-científico os conhecimentos e práticas da área. Para tanto, precisamos enfrentar questões tais como: “tudo é Teatro?”, “só é Teatro a representação de um texto?”, “só é Teatro o que se dá em um espaço cênico?”; “o Teatro está morto?” ou “Teatro é qualquer coisa que estejamos dispostos a chamar Teatro?” (Dubatti, 2012).

O debate sobre essas questões não é algo a ser elaborado para estudantes, como se fôssemos capazes de ter respostas definitivas, que dessem conta de todas as particularidades da área. Ele precisa ser construído junto com as(os) estudantes, que, como sujeitas(os) epistêmicos e estéticos, possivelmente ampliarão os limites das possibilidades de respostas e terão a capacidade, espera-se, de integrar essas reflexões às práticas teatrais (fazer e ver) em que se envolverem e também às suas vidas cotidianas.

5 Considerações finais

Com base no que foi discutido neste texto, podemos concordar com Rosa Javelberg (2017), que afirma que, mesmo que a LDB de 1996 inclua a Arte como área de conhecimento da Educação Básica, a permanência e a boa qualidade da presença da Arte na escola e nos tempos curriculares está longe de ter efetivas garantias. As dinâmicas de poder que operam no e pelo currículo estão cada vez mais se especializando em camuflar parte das suas intenções, adaptando-se aos discursos de movimentos específicos para dar a entender que se endereçam para melhoria da Educação Básica e da formação humana, como vimos com as noções de diferença e de Artes Integradas, por exemplo.

Além disso, é possível afirmar que ainda vivemos consequências de momentos históricos muito longínquos, em que Teatro, Dança etc., eram “práticas escolares” para momentos festivos.



Infelizmente, essa concepção de Arte na educação, que remonta, como apresentamos, ao início do século XX, ainda pode ser vivenciada em muitas escolas brasileiras, mesmo que, agora, sob o rótulo de “componente curricular”.

Parte disso deriva do desinteresse das políticas públicas para formação e contratação de professoras(es) com formação específica para propor e operar currículos voltados para a formação integral humana, crítica e democrática. Ao mesmo tempo, como vimos, se a matriz curricular é neoliberal e voltada prioritária ou exclusivamente para o mercado e campo do trabalho e para atender aos interesses das grandes corporações, a presença da Arte, como contracultura e fenômeno disruptivo, será sempre alvo de ações de desestruturação e anulamento, por parte das pessoas com papéis relevantes nos jogos de poder que decidem os rumos da educação.

Mesmo assim, se o Teatro vai ser inserido na educação e se com ele pretendemos construir alguma resistência, em suas propostas curriculares, incentivamos que se considere, como apontado anteriormente, que ele é uma linguagem, mas que também é acontecimento, convívio, e que possui noções próprias que só são significadas pelas experiências de sua feitura (ver-fazer). Mas nada disso fará sentido se não ampliarmos o debate em termos de matrizes culturais e identitárias e se o próprio fazer teatral não for questionado em cada momento em que nos dedicamos a ele.

Para avançar na construção de um ensino de Arte que realmente contribua para a formação integral das(os) estudantes, é fundamental repensar as estruturas curriculares e os processos pedagógicos adotados nas escolas. É preciso que a Arte, e em especial o Teatro, seja mais do que um simples componente curricular. Ela deve ser entendida e praticada como um exercício potente para o desenvolvimento crítico e criativo das(os) estudantes, capaz de questionar as normas estabelecidas e de propor diversas formas de ver e de interagir com o mundo. Essa visão demanda um comprometimento contínuo com a formação de professoras(es) qualificados para o exercício da profissão e com a criação de políticas públicas que assegurem o lugar da Arte na educação, não como um adorno, mas como um elemento central na construção de uma sociedade mais justa e consciente.

Além disso, a inclusão do Teatro no currículo escolar precisa ser acompanhada por uma reflexão constante sobre as práticas e metodologias empregadas. Isso implica reconhecer a importância das matrizes culturais e identitárias que moldam a prática teatral e estar aberto a questionar e redefinir o que significa “fazer teatro” em contextos educativos. A diversidade de experiências e perspectivas não apenas precisa ser respeitada, mas também celebrada, como parte essencial do processo educativo. O Teatro, como linguagem, como convívio e como acontecimento, tem o potencial de fomentar um ambiente escolar mais inclusivo e plural, onde todas as vozes possam ser ouvidas e valorizadas.

Por fim, é imperativo que as(os) educadoras(es) e as comunidades escolares se posicionem ativamente na defesa da Arte como um campo de resistência e transformação. Em um cenário onde as forças neoliberais e mercadológicas tendem a reduzir a educação a uma simples preparação para o mercado de trabalho, o Teatro e outras manifestações artísticas podem e devem ser um espaço de



contracultura. Esse espaço é onde se exercita a imaginação, se questionam as estruturas de poder e se promovem diversas possibilidades de existência. No entanto, para que essa potencialidade se concretize, é necessário um esforço coletivo para garantir que o Teatro na educação não seja apenas um resquício das festividades escolares, mas sim uma prática crítica e emancipadora, capaz de contribuir para a formação de cidadãs(ãos) conscientes e engajadas(os).

O desafio que se apresenta é grande, mas as possibilidades de transformação são igualmente vastas. Ao insistir na importância do Teatro e das artes na educação, não apenas resistimos à erosão de sua presença nas escolas, mas também abrimos caminho para uma educação que realmente faça sentido para todas(os) as(os) estudantes, preparando-as(os) para serem não apenas trabalhadoras(es) ou consumidoras(es), mas cidadãs(ãos) plenas(os) e ativas(os) na construção de uma sociedade mais equitativa e criativa. Essa visão exige coragem, compromisso e uma visão crítica do papel da educação em nosso tempo. Os benefícios para as futuras gerações tornam o esforço não apenas necessário, mas urgente.



Referências

- ANDRÉ, Carminda Mendes. Até quando vamos trabalhar para o futuro do Brasil ou até quando vamos poder dizer que chegamos no futuro do Brasil? *Rascunhos*, Uberlândia, v. 4, p. 7-20, 2017.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, v. 7, n. 13, mai. 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 27 de maio de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.278, de 02 de maio de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Instituições de Ensino Superior. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996.
- CARVALHO, Dirce Helena. Os desafios da inserção da arte nos currículos das escolas de educação básica: Pertencimentos. *Rascunhos*, Uberlândia, v. 4, n. 2, p. 33-45, julho, 2017.
- DUBATTI, Jorge. A questão epistemológica nos Estudos Teatrais. *Revista Moringa - Artes do Espetáculo*, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 22-30, 2012.
- GUÉNOUN, Denis. *O Teatro é necessário?*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? *Urdimento*, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 70-77, 2011.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do ensino do teatro*. Campinas: Papyrus, 2003.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.
- MAGELA, André Luiz Lopes. Abordagem somática na educação teatral. *Moringa – Artes do Espetáculo*, v. 8, n. 1, p. 23-28, 2017.
- MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 8 n. 1, abr. 2014.
- PIMENTEL, Lucia Golvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018.
- RICARDO, Elio. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.



SANTANA, Arão Paranaguá de. Metodologias contemporâneas do ensino de Teatro - em foco, a sala de aula. Em: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (org.). *Cartografias do ensino de teatro*. Uberlândia/MG: EDUFU, 2009, p. 29-36.

SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2000.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. *Revista Sala Preta*, v. 2, n. 1, p. 247-252, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

VELOSO, Graça. Os saberes da cena e o recorte da pedagogia do teatro: uma possibilidade metodológica. In: HARTMANN, Luciana; VELOSO, Graça (org.). *O Teatro e suas Pedagogias: práticas e reflexões*. Brasília: Editora UnB, 2016, p. 29-44.



Biografia acadêmica

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio - Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Professor de Licenciatura em Teatro e de Licenciatura em Música (EaD) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.
E-mail: juliano.casimiro@gmail.com

Robson Rosseto - Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
Professor do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) e do Curso de Licenciatura em Teatro da UNESPAR, Curitiba, Paraná, Brasil.
E-mail: robson.rosseto@unespar.edu.br

Financiamento

Fundação de Amparo à Pesquisa do Tocantins (Fapt)

Aprovação em comitê de ética

Não se aplica

Conflito de interesse

Nenhum conflito de interesse declarado

Contexto da pesquisa

Não declarado

Direitos autorais

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio e Robson Rosseto

Contribuição de autoria (CRediT)

Conceituação e escrita: Juliano Casimiro de Camargo Sampaio e Robson Rosseto

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 Duplo Cego

Editor responsável

Éden Peretta

Histórico de avaliação

Data de submissão: 11 set. 2024

Data de aprovação: 24 jan. 2025