UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

A DISCIPLINA DE ARTE E A LINGUAGEM DO TEATRO: TENSÕES E ARTICULAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO FORMAL (MARINGÁ – 1996-2016)

THIAGO MARQUES LEAL

MARINGÁ
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

A DISCIPLINA DE ARTE E A LINGUAGEM DO TEATRO: TENSÕES E ARTICULAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO FORMAL (MARINGÁ – 1996-2016)

Dissertação apresentada por THIAGO MARQUES LEAL, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):
Prof(a). Dr(a).: EDNÉIA REGINA ROSSI

MARINGÁ

2020

THIAGO MARQUES LEAL

A DISCIPLINA DE ARTE E A LINGUAGEM DO TEATRO: TENSÕES E ARTICULAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO FORMAL (MARINGÁ – 1996-2016)

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dr(a). Ednéia Regina Rossi (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Marcelo Adriano Colavitto – IFPR - Goioerê

Prof. Dr. Célio Juvenal Costa – UEM

Data de Aprovação: 14/05/2020

Dedico este trabalho a cada um de meus leitores, afinal, você é a razão desta pesquisa. Vamos aprender juntos?

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, senhor da vida, pois, graças a Ele, posso estar aqui hoje, com saúde e faculdades intelectuais, podendo apresentar este trabalho.

Agradeço a minha querida professora orientadora, sem a qual não seria possível chegar aos resultados e questionamentos que este trabalho apresenta. Obrigado Prof. Drª. Ednéia Regina Rossi, por acreditar em nossa parceria e no potencial deste trabalho.

Obrigado à banca examinadora desta dissertação, pela dedicação e disponibilidade em me ajudar nesta laboriosa, porém doce, jornada do conhecimento.

Meus agradecimentos se estendem a todos os meus professores, de mestrado, graduação, especializações, do ensino médio e fundamental. Aqui, agradeço aos meus colegas de profissão e alunos, com quem tanto aprendo e troco experiências.

Obrigado Thalita Yackstet de Medeiros, minha incrível namorada, que sempre está do meu lado, em todas as circunstâncias e tanto me incentiva e inspira conhecimento.

Agradeço aos meus colegas das Artes e, especialmente, do Teatro, com quem tanto pude e posso aprender mais todos os dias. Vocês são incríveis, dedicados e uma fonte de inspiração sem fim. Obrigado à Cia. Elenco de Teatro e Dança, minha querida companhia de Teatro, com a qual tenho muito orgulho em me aventurar nas Artes Dramáticas.

Por fim, meus agradecimentos a minha família que possibilita a estrutura material e espiritual necessária para me manter firme em minha jornada de estudos.

Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco. (SPOLIN, 2010, p. 3)

LEAL, Thiago Marques. **A DISCIPLINA DE ARTE E A LINGUAGEM DO TEATRO: TENSÕES E ARTICULAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO FORMAL (MARINGÁ – 1996-2016).** nº de folhas (105 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Ednéia Regina Rossi. Maringá, 2020.

RESUMO

Na presente pesquisa, o objetivo foi analisar como se combinam as diferentes diretrizes que regulamentam a disciplina de Arte, especificamente, no que se refere à linguagem do Teatro, no currículo do município de Maringá - PR. Nossa problemática se insere no campo das tensões e articulações na construção do currículo formal, mais especificamente, em compreender a Arte escolarizada no contexto da cultura escolar. Discutimos o conceito do binômio *teatro-educação*, relacionando a Arte escolarizada com a legislação para o ensino da Arte no Brasil. A metodologia de pesquisa se orienta a partir de Bardin (2016), de maneira que verificamos relações, coocorrências e contrastes entre elementos identificados nas estruturas de diferentes diretrizes. Analisamos o discurso articulado no documento curricular maringaense para o ensino da Arte. Em nossas considerações finais, explicitamos a importância de territórios em conflitos na relação com discursos inflexíveis de documentos prescritivos, vislumbrando possibilidades de trajetórias que promovam propostas locais para o fazer pedagógico e curricular em Teatro, considerando ainda, a formação de sujeitos frente aos desafios do século XXI.

Palavras-chave: Currículo do Teatro; História da disciplina de Arte: linguagem Teatro; Arte escolarizada; Maringá-Paraná (1996-2016).

LEAL, Thiago Marques. **THE DISCIPLINE OF ART AND THE LANGUAGE OF THEATER: TENSIONS AND JOINTS IN THE CONSTRUCTION OF THE FORMAL CURRICULUM (MARINGÁ - 1996-2016).** nº de folhas (105 f.). Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Ednéia Regina Rossi. Maringá, 2020.

ABSTRACT

In this research, the objective was to analyze how the different guidelines that regulate the discipline of Art are combined, specifically with regard to the language of the Theater, in the curriculum of the Municipality of Maringá - PR. Our problem is inserted in the field of tensions and articulations in the construction of the formal curriculum, more specifically in understanding school art in the context of school culture. We discussed the concept of the *theater-education* binomial relating school art to legislation for teaching art in Brazil. Our research methodology is based on Bardin (2016), so that we verify relationships, co-occurrences and contrasts between elements identified in the structures of different guidelines. We analyzed the articulated discourse in the Maringa's curriculum document for teaching Art. In our final remarks, we explain the importance of territories in conflict in relation to inflexible speeches of prescriptive documents, envisioning possibilities of trajectories that promote local proposals for pedagogical and curricular activities in Theater, also considering the formation of subjects facing the challenges of the 21st century.

***Key words*:** Theater Curriculum; History of the discipline of Art: language Theater; Schooled art; Maringá-Paraná (1996-2016).

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de ocorrências por elementos textuais (radicais) 44
Tabela 2 - Número de ocorrências por elementos textuais (radicais) 46
Tabela 3 - Número de ocorrências por elementos textuais (radicais) 48
Tabela 4 - Número de ocorrências por elementos textuais (radicais) 50
Tabela 5 - Conteúdos específicos e respectivos anos de ocorrência e repetição 78
Tabela 6 - Conteúdos específicos e respectivos anos de ocorrência e repetição 79
Tabela 7 - Conteúdos específicos e respectivos anos de ocorrência e repetição 80
Tabela 8 - Conteúdos específicos e respectivos anos de ocorrência e repetição 82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagens de ocorrências por elementos textuais (radicais).....45
Gráfico 2 - Porcentagens de ocorrências por elementos textuais (radicais).....47
Gráfico 3 - Porcentagens de ocorrências por elementos textuais (radicais).....49
Gráfico 4 - Porcentagens de ocorrências por elementos textuais (radicais).....51
Gráfico 5 - Comparação entre documentos em números de ocorrências de elementos textuais (radicais) rígidos ou flexíveis.....52
Gráfico 6 - Comparação entre números de ocorrências e repetições de conteúdos específicos em seus respectivos conteúdos estruturantes.....83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados referentes aos trabalhos selecionados e discutidos na revisão bibliográfica 20
Quadro 2 - Elementos estruturantes do currículo maringaense e sua organização 65
Quadro 3 - Elementos estruturantes do currículo maringaense e sua organização 69
Quadro 4 - Elementos estruturantes do currículo maringaense e sua organização 71
Quadro 5 - Elementos estruturantes do currículo maringaense e sua organização 73
Quadro 6 - Elementos estruturantes do currículo maringaense e sua organização 75
Quadro 7 - Comparação entre elementos do currículo do município de Maringá com as Diretrizes paranaenses 85

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 13

2. O BINÔMIO TEATRO-EDUCAÇÃO E A LEGISLAÇÃO PARA O ENSINO DA ARTE NO BRASIL 24
2.1. O Teatro na Legislação Educacional do Brasil 27
2.2. O Teatro Enquanto Arte Escolarizada 29

3. CURRÍCULO FORMAL DE ARTE - LINGUAGEM TEATRO: COMO SE COMBINAM AS DIFERENTES DIRETRIZES 37
3.1. Diretrizes Formais Para o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Maringá 40
3.2. Autonomia e Regulamentação: Um Estado de Tensão no Currículo da Arte 43
3.3. Diretrizes Curriculares e o Currículo de Maringá: Enquadramentos Teóricos 52

4. O CURRÍCULO DE ARTE DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ 59
4.1. O Discurso Articulado no Currículo Maringaense Para o Ensino da Arte 86

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 93

REFERÊNCIAS 96

1. INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa a temática é a história da disciplina de Arte: linguagem Teatro, do Currículo da Educação Básica Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (MARINGÁ, 2012) no município de Maringá - PR[1]. O nosso recorte temporal se faz a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), pela importância atribuída a Arte enquanto disciplina, transformando-a em obrigatória na educação básica, e finaliza com a publicação da Lei 13.278/2016 que inclui as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música nos currículos dos diversos níveis da educação básica enquanto linguagens obrigatórias.

O objetivo foi analisar como se combinam as diferentes diretrizes que regulamentam a disciplina de Arte, especificamente, no que se refere à linguagem do Teatro, no currículo do município de Maringá.

Nossa problemática se insere no campo das tensões e articulações na construção do currículo formal, mais especificamente, em compreender a Arte escolarizada no contexto da cultura escolar. Para pensar o currículo de um lugar, consideramos fundamental conectá-lo às motivações de uma época, de um contexto, assim, procuramos responder: O que fundamenta a presença das artes dramáticas na educação básica brasileira no início do século XXI? E, como se objetiva a construção do currículo formal no que se refere aos conteúdos programáticos de Teatro para os anos iniciais da educação básica pública?

Acreditamos ser necessário a compreensão do que é o espaço escolar e sua cultura e, mais precisamente, de como a Arte nesse espaço se configura em algo particular, num conflito entre objetivos e maneiras de fazer. Por outro lado, considerando os aspectos políticos, sociais, teóricos e práticos do processo de consolidação da disciplina de Arte, entendemos ser de fundamental importância pesquisas que investiguem e legitimem a presença do Teatro e seu lugar em nossa história da educação.

---

[1] Segundo o Observatório das Metrópoles UFRJ (2016), Maringá está situada no Noroeste do estado do Paraná, a 434 km de Curitiba, capital do Estado. Com fundação em 1947, é a terceira maior cidade do Estado e possui uma população de mais de 400 mil habitantes.

Os desafios ainda atuais em se trabalhar com as artes dramáticas nas escolas brasileiras, visto a deficiente estrutura física da maioria das instituições escolares, e o desconhecimento, em larga escala, da importância do Teatro enquanto área de conhecimento curricular para a formação dos indivíduos por parte da sociedade, do governo e dos próprios educadores, em diversas instituições de ensino, legitimam, ainda, a importância dessa investigação.

As fontes de investigação foram os seguintes documentos oficiais: **Lei. 9.394/1996 -** lei de diretrizes e bases da educação (LDB/Brasil/96)[2] (BRASIL, 1996), **Parâmetros curriculares nacionais:** arte (PCNs/Arte)[3] (BRASIL, 1997), **Diretrizes curriculares da educação básica:** arte (Diretrizes/Paraná/Arte)[4] (PARANÁ, 2008), **Ensino fundamental de nove anos:** orientações pedagógicas para os anos iniciais (Orientações/Paraná)[5] (PARANÁ, 2010), **Currículo para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental** (Currículo/Maringá)[6] (MARINGÁ, 2012) e a Lei 13.278/2016 que inclui Artes Visuais, Dança, Teatro e Música nos currículos dos diversos níveis da educação básica. Além destes, trabalhamos com os seguintes documentos internacionais: **Roteiro para a educação artística:** desenvolver as capacidades criativas para o século XXI (Roteiro/UNESCO)[7] (UNESCO, 2006) e **Relatório de Lupwishi Mbuyamba** – sessão de encerramento da conferência mundial sobre educação artística: desenvolver as capacidades criativas para o século XXI (Relatório/Conferência)[8] (MBUYAMBA, 2007).

Para análise dos documentos, utilizamos conceitos propostos por Certeau (1998), especialmente no que se refere ao *lugar* e à *estratégia*, compreendendo normativas legais e parâmetros curriculares, enquanto elementos de organização e de prescrições elaboradas para serem seguidas e/ou se configurarem enquanto elementos norteadores às práticas.

Ao trabalhar com os conceitos estudados por Certeau (1998), para discutir o currículo de Arte e, ao articularmos com os conceitos de cultura escolar (JULIÁ, 2001) e forma escolar (VINCENT; LAHIRE E THIN, 2001), situamo-nos na linha

---

[2] Utilizaremos, no decorrer de nosso trabalho, para a designação deste documento: LDB/Brasil/96.
[3] Idem: PCNs/Arte
[4] Idem: Diretrizes/Paraná/Arte
[5] Idem: Orientações/Paraná
[6] Idem: Currículo/Maringá
[7] Idem: Roteiro/UNESCO
[8] Idem: Relatório/Conferência

de estudos referente à história do tempo presente. Localizamos nossas intensões na perspectiva da *História Nova* e do movimento dos *Annales* que, como discorre Burke (1991), teve início nas primeiras décadas do século XX, na França, com pesquisadores como Marc Bloch e Lucien Febve, fundadores da revista *Annales* (em 1929), na qual publicaram diversos escritos, buscando ampliar as fronteiras da disciplina histórica. Refletimos, a partir das intenções manifestadas por esse movimento, na possibilidade de pesquisas levarem à análise uma pluralidade de fontes e materiais que atentem à escrita da história trazendo à baila indivíduos antes excluídos.

Como metodologia de pesquisa, optamos pela análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin (2016), especificamente, no que se refere à análise das relações das coocorrências nos documentos analisados.

> A teoria da associação (Freud, mas também a teoria da aprendizagem), numa primeira etapa, o surgimento dos computadores e a facilitação das análises fatoriais numa segunda, o estruturalismo (linguística e sociologia) contribuíram finalmente para orientar as técnicas de análise não mais para a simples frequência da aparição dos elementos do texto, mas para as *relações* que estes elementos mantém entre si. (BARDIN, 2016, p. 130)

Procuramos relacionar os discursos existentes no currículo do município com as demais diretrizes do Estado e do país no que se refere à disciplina de Arte, em particular, à linguagem do Teatro. Além da classificação por temas/categorias, buscamos por coocorrências de discurso e de conteúdo, também por similaridades, diferenças e oposições nos documentos analisados.

A partir da definição do tema de estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do Google Acadêmico, plataformas virtuais que oferecem variadas ferramentas de buscas. Solicitamos estudos publicados nos últimos 11 anos, para identificar as discussões já realizadas e os resultados obtidos. Destacamos, aqui, os artigos científicos, teses e dissertações que possuem proximidade com nossa pesquisa, procurando evidenciar o seu objeto de pesquisa, objetivo, metodologias e resultados alcançados.

Vale destacar que, nas buscas realizadas, não encontramos nenhum estudo sobre o currículo de Teatro do município de Maringá. No entanto, alguns trabalhos dialogam com nosso objeto de estudo e despertaram nosso interesse, como é o caso de produções que se propuseram a analise curricular dos conteúdos de Arte ou ainda temas sobre Arte, Teatro e Educação.

Iniciemos pelo trabalho intitulado “Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica”. Nele, Cavassin (2008) objetivou demonstrar que o teatro na educação ainda precisa se desenvolver com bases mais sólidas e profundas para maior estabilidade no paradigma científico, visto que, ainda que seja considerada uma área do conhecimento, apresenta uma série de dificuldades teóricas e práticas na educação. A autora argumenta a respeito das ações efetivas do Estado em relação ao ensino do Teatro, com foco nos **Parâmetros curriculares nacionais**[9] (BRASIL, 1997) e, também, em relação à formação de professores, a partir de uma perspectiva do Pensamento Complexo e da Educação Progressista.

A autora enfatiza a distância entre a teoria e a realidade, ao se tratar dos PCNs (BRASIL, 1997) e Teatro na Educação, e discorre sobre a formação do professor de Teatro como perspectiva de mudanças. Cavassin (2008) discorre a respeito das contribuições da teoria da complexidade para o Teatro na educação, considerando que a busca por um pensamento complexo, num paradigma progressista de educação, poderia contribuir para mudanças na prática em todos os níveis da educação.

O artigo “Sobre tempos e lugares da arte no currículo escolar brasileiro”, de autoria de Rodrigues (2013), discute a inserção da disciplina de Artes como obrigatória no currículo das escolas de Ensino Fundamental no Brasil. Objetiva discutir possíveis transformações ocorridas na disciplina de Artes e o que se relaciona a esta em uma escrita que se pretende articular aos estudos das disciplinas escolares de Ivor Goodson (2007). A autora discute o currículo como um espaço-tempo de negociações e disputas e traz ideias de Bernstein (1990) sobre autonomia, relações de poder e controle nas disciplinas. Esta articulação busca pensar as Artes inseridas no currículo escolar e sua relação com as demais disciplinas. Compreende a disciplina artística em contexto de conflitos e

[9] Utilizaremos, no decorrer de nosso trabalho, para a designação deste documento: PCNs

disputas que se relacionam às políticas, ao sistema de cultura e aos discursos referentes a diversos saberes e práticas escolares. A autora propõe, por fim, refletir sobre o sentido de qualidade de educação com o qual estamos lidando, entendendo o lugar ainda desprivilegiado das Artes no currículo escolar, para que saberes e práticas possam ser redimensionados e ressignificados, no que se refere ao lugar da Arte, das ciências e das humanidades neste currículo.

No bojo destas discussões, Aranha (2009) se interessa na pesquisa do currículo das Artes, em sua especificidade, no que se refere à escola indígena, em seu trabalho: **Artes como disciplina no currículo da escola indígena e na formação de seus (suas) professores (as)**. A autora analisa a presença das Artes, enquanto disciplina, no currículo da escola indígena e nos cursos de formação de seus professores. Discute o movimento das Artes, enquanto disciplina, na educação escolar brasileira, e contextualiza a educação indígena e seus movimentos e conquistas no campo da legislação, desde a Constituição Brasileira de 1988 até os artigos da atual LDB/Brasil/96 (BRASIL, 1996). Discute o conceito de Expressão Cultural, buscando relacionar a disciplina de Artes com a Educação Escolar Indígena em uma pesquisa de caráter documental/bibliográfico. Por fim, a autora afirma que a disciplina de Artes na educação (indígena ou não) “tende a fortalecer a questão das culturas, enquanto afirmação de identidade e valorização do que se é, a partir de manifestações culturais e artísticas” (ARANHA, 2009, p. 96), concluindo haver uma íntima ligação entre os conceitos de expressão cultural e interculturalidade.

Em dissertação de mestrado, o currículo de Artes foi discutido por Day (2008), cujo título é **O currículo de artes no contexto escolar atual**: um estudo com professores do Colégio Elias Moreira. O trabalho objetivou contribuir com elementos de reflexões acerca dos conteúdos programáticos do ensino de Artes no Colégio José Elias Moreira, em Joinville – SC, com ênfase nos pressupostos conceituais e metodológicos que norteiam os arte-educadores organizadores do material. A pesquisa foi desenvolvida com caráter qualitativo, com metodologia de estudo de caso. Enquanto considerações realizadas, destacam-se determinados aspectos na elaboração curricular, como, por exemplo, a realidade / cotidiano social, o contexto social em que está inserido o aluno, a aplicabilidade do planejamento, entre outros elementos.

A dissertação de mestrado **Currículo** – Por uma experiência narrativa com diários nas aulas de Artes, de autoria de Charles Immianovsky (2015), problematiza o currículo de Artes, especificamente visuais, por meio de narrativas de um grupo de estudantes e professora, no que se refere ao conhecimento e práticas nas aulas de Artes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada num método de investigação por narrativa. Os dados trabalhados pelo pesquisador, no que se refere a diários narrativos dos alunos e da professora, dialogam com pesquisas sobre o Currículo de Artes Visuais, documentos curriculares oficiais e demais teorizações no que se refere a narrativas e diários.

A dissertação de mestrado em Artes **O contexto educativo e cultural da pobreza no ensino público municipal de São Bernardo do Campo**, de autoria de Falkenburg (2012), objetivou discutir e compreender qual papel a escola se coloca em relação ao currículo de Artes implementado no ensino público, relacionando, ainda, o saber institucionalizado com a cultura local de uma escola periférica. A autora contextualiza a história das favelas no município de São Bernardo do Campo, onde se localiza a escola pesquisada, e o perfil socioeconômico dos munícipes, considerando outros fatores identitários dos indivíduos pesquisados. Buscou-se retratar a dialética entre cultura, classes sociais e aprendizagens, chegando ao ensino da Arte no que se refere ao desenvolvimento cultural das crianças. Considerou, ao fim, a importância em se problematizar situações existenciais dos educandos e de seus familiares, para maior conscientização das classes no que se refere à sua realidade cultural, para, quem sabe, assim, poderem enfrentar situações e provocar mudanças que fossem consideradas necessárias.

Relacionando o currículo (documento) com o cotidiano das práticas na escola, Santos (2013) escreveu sua dissertação de mestrado intitulada: **A arte na escola**: uma experiência entre a norma e a vida do COLUNI/UFF Niterói. O estudo objetivou a compreensão da cultura do “ensino/sentido” das Artes em uma escola pública de Niterói/RJ. Trata-se de uma pesquisa de perspectiva teórico-metodológica fundamentada na socioantropologia. Trabalhou com pesquisa bibliográfica, técnicas expressivas, acompanhamento de propostas (atividades), depoimentos de alunos e professores e narrativas de dois professores responsáveis pela disciplina de Artes na escola pesquisada. A

pesquisa identificou o conteúdo de Artes em diálogo com todas as demais áreas do currículo (documento) desenvolvidas na escola, que o afeto é ferramenta de aproximação entre professores e alunos e pode ser canal para a construção de um mundo melhor.

Icle (2011), em seu artigo intitulado “Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?”, objetiva explorar os desafios da tarefa de planejar e avaliar as práticas teatrais na educação escolarizada. Problematizou a ideia de conteúdos, propondo reflexões sobre o conceito de noção, por intermédio do qual, segundo Icle, o planejamento e avaliação poderiam ser ressignificadas. O texto se ocupa de problemas relacionados aos impasses do ensino do Teatro, de seus conteúdos em relação com o conceito de noção.

A dissertação de mestrado profissional em Artes Cênicas de Cunha (2016), sob o título **Currículo mínimo**: clausura ou legitimação do ensino da dança na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, objetivou perceber de que maneira professores de Dança da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) se relacionam com o currículo mínimo de Artes (Dança) e em que medida o currículo influencia suas práticas docentes, a partir do início da sua vigência em 2012. A autora problematiza a inclusão da Dança no currículo oficial da secretaria, procurando responder se ela se tornou instrumento facilitador da legitimação da linguagem artística, ou se o currículo em Dança consistiu em um meio de controle institucional sobre a gestão das aulas e restrição à autonomia dos profissionais na escola. O trabalho utilizou análise de entrevistas concedidas por professores e ex-professores de Dança da secretaria em questão. Como resultado da pesquisa, verificou que nenhum dos professores utilizava o currículo mínimo como referência balizadora para o trabalho que desenvolvia na educação, de maneira que o documento, para a autora, não representa, de maneira efetiva, nem uma ferramenta de clausura e nem de legitimação do ensino da Dança no contexto pesquisado.

A dissertação sob o título **Educação infantil e teatro**: um estudo sobre as linguagens cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP, de autoria de Souza (2016), objetivou investigar as relações entre Educação Infantil e Teatro a partir das Linguagens Cênicas concebidas e construídas em propostas formativas, educativas e infantis da

Rede Municipal de São Paulo/SP. A autora utilizou pesquisa de campo em um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo, por meio de técnica de entrevistas semiestruturadas com professoras, coordenadora e supervisora da Secretaria Municipal de Educação/SP e com formadoras de curso responsáveis pela formação continuada. Ela observa a emergência das Linguagens Cênicas em construção, não apenas na formação de crianças, mas também na formação de profissionais da educação infantil. Souza enfatiza, ainda, que as relações entre Teatro e Educação Infantil, no contexto analisado, estão em construção e reclamam por permanência, transformação e aprofundamento permanente.

Interessado na formação do profissional licenciado em Teatro, o artigo "Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro", de autoria de Almeida Junior (2013), busca discutir a respeito dos enfrentamentos e das dificuldades políticas e culturais no que se refere à inserção do Teatro como campo de conhecimento curricular da Educação Básica. Almeida Junior (2013), a partir de um breve panorama histórico, analisa o desenvolvimento do estágio supervisionado obrigatório para a formação do docente em Teatro. O autor utiliza relatos de alunos estagiários e discute sobre o oficio da docência, os imaginários teatrais vivenciados na formação artística e sobre a visibilidade do Teatro no território escolar. Conclui seu trabalho destacando que a escola brasileira e o Teatro iniciaram seus caminhos juntos e, posteriormente, afastaram-se. Defende que devemos retomar esse processo de integração histórica, considerando a importância do estágio curricular obrigatório para a formação do futuro docente em Teatro, por ser este um espaço privilegiado para observação e reflexão do alunado em Teatro que poderá vir a ser, inclusive, agente de visibilidade do Teatro na sociedade.

Quadro 1 – Dados referentes aos trabalhos selecionados e discutidos em nossa revisão bibliográfica

Título do Trabalho	Autor	Tipo de Publicação	Ano

Continua

“Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica”	Juliana Cavassin	Artigo Científico.	2008
“Sobre tempos e lugares da arte no currículo escolar brasileiro”	Carla Cunha Rodrigues	Artigo Científico.	2013
“Artes como disciplina no currículo da escola indígena e na formação de seus (suas) professores (as)”	Isabel Cristina Ferreira Aranha	Dissertação (Mestrado em Educação).	2009
“O currículo de artes no contexto escolar atual: um estudo com professores do Colégio Elias Moreira”	Eliane Day	Dissertação (Mestrado em Educação).	2008
“Currículo – por uma experiência narrativa com diários nas aulas de artes”	Charles Immianovsky	Dissertação (Mestrado em Educação).	2015
“O contexto educativo e cultural da pobreza no ensino público municipal de São Bernardo do Campo”	Ana Lucia Lopes Fernandes Falkenburg	Dissertação (Mestrado em Artes).	2012
“A arte na escola: uma experiência entre a norma e a vida do COLUNI/UFF Niterói”	Márcia Cristina Alves do Santos	Dissertação (Mestrado em Educação).	2013
“Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?”	Gilberto Icle	Artigo Científico.	2011

Continua

“Currículo mínimo: clausura ou legitimação do ensino da dança na rede estadual de educação do Rio de Janeiro”	Vivian Cafaro Cunha	Dissertação (Mestrado em Ensino de Artes Cênicas).	2016
“Educação infantil e teatro: um estudo sobre as linguagens cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da rede municipal de São Paulo/SP”	Cibele Witcel de Souza	Dissertação (Mestrado em Educação).	2016
“Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro”	José Simões de Almeida Junior	Artigo Científico.	2013

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observamos que a literatura sobre o tema tem apresentado problemas de diferentes ordens à disciplina de Arte em geral e à disciplina de Arte: linguagem Teatro. Da mesma maneira, há uma literatura já consagrada no debate sobre teatro-educação, como, por exemplo, Courtney (1980), Japiassu (2008), Santana (2002, 2009), Koudela (1991), Soares (2009), entre outros. Nesse sentido, pretendemos nos inserir no debate situando nossa discussão no campo da análise curricular e disciplinar. Como apresentado anteriormente, pretendemos analisar as tensões e articulações ocorridas no processo de construção de um currículo formal, procurando evidenciar a Arte escolarizada no contexto da cultura escolar.

Para articulação dessa discussão, organizamos o texto em quatro capítulos. Na introdução apresentamos nosso objetivo de pesquisa, problemática, metodologia de análise, conceitos com os quais trabalhamos e a produção científica recente e/ou consagrada que se aproxima de nossa temática de estudos.

No segundo capítulo discutimos o conceito do binômio *teatro-educação* relacionado à Arte escolarizada e a legislação para o ensino da Arte no Brasil.

No terceiro analisamos como se combinam as possíveis diretrizes para a disciplina de Arte, mais especificamente, no que se aplica à linguagem: Teatro.

Discutimos o currículo formal para a disciplina de Arte, investigando tensões no diálogo entre autonomia e regulamentação.

No quarto capítulo ocupamo-nos do discurso do documento Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012), promovendo relações teóricas entre o lugar estratégico da disciplina de Arte: linguagem Teatro, em diálogo com discursos para a formação de sujeitos escolarizados para o século XXI.

Em nossas considerações finais explicitamos a importância de territórios em conflitos na relação com discursos inflexíveis de documentos prescritivos, vislumbrando possibilidades de trajetórias que promovam propostas locais para o fazer pedagógico e curricular em Teatro.

2. O BINÔMIO TEATRO-EDUCAÇÃO E A LEGISLAÇÃO PARA O ENSINO DA ARTE NO BRASIL

O binômio teatro-educação, como afirma Japiassu (2008), somente surgiu na segunda metade do século XIX, no entanto, os estudos nos campos do Teatro e da Educação remontam à Antiguidade Clássica, com os gregos Aristóteles e Platão, e com os romanos Horácio e Sêneca. Mais tarde, como afirma Courtney (1980), o pensamento romano com influência aristotélica entendeu, a partir de Horácio, que o Teatro precisava tanto entreter quanto educar, sendo o conceito mais comum entre os romanos o de que a imitação tinha relação direta com o Teatro e a Arte e, neste sentido, com a Educação.

Com o Renascimento e a retomada dos clássicos, as bases do pensamento humanista no Teatro foram Aristóteles e Horácio, e a influência dramática se consolidou com encenações de peças latinas, por academias, em toda a Itália. Seus membros, muitas vezes, vieram a se tornar professores e trabalhavam com o Teatro em suas aulas, com jogos dramáticos, simulações, jogos com regras, exercício para a linguagem e, por muitas vezes, mantendo tendências ainda do período medieval, pela inserção de lições morais, como elucida Courtney (1980).

No Brasil, desde o período colonial, o Teatro foi utilizado como instrumento educativo, como podemos verificar em Saviani (2013) e em Santana (2002), com o intuito de catequização dos índios. A ideia de formação de atores, por meio de uma escola dramática, como prossegue Santana, só ganhou maior repercussão a partir de meados do século XX, de maneira lenta, mas progressiva. Entretanto, o Teatro na escola, aos moldes tradicionais, “consistia somente na comemoração de datas cívicas ou montagem de espetáculos para animar solenidades” (SANTANA, 2002, p. 248).

Tivemos, ainda, a proposta de democratização do acesso ao palco com o Teatro do Oprimido, sistematizado a partir dos anos 1960, pelo brasileiro Augusto Boal (1931-2009), formulado com inspiração, entre outras, na estética brechtiana e na pedagogia libertadora de Paulo Freire (1921-1997). Experimentações a partir das propostas de Boal foram e/ou têm sido encorajadas, por exemplo, na educação informal de crianças, jovens e adultos,

como no trabalho da professora Joana Lopes (1989), do Instituto de Artes da Universidade de Campinas (Unicamp), e pelos Centros de Teatro do Oprimido (CTOs) espalhados pelo Brasil e no mundo, como discorre Japiassu (2008).

Sabemos que as práticas extracurriculares com o Teatro na escola se mostram tradicionalmente presentes, seja como mencionado anteriormente, em comemoração a datas especiais (dia das mães, dos pais, do índio, da consciência negra, natal, páscoa, entre outras), seja mesmo para animar solenidades ou trabalhar conteúdos “extrateatrais”, por exemplo, na montagem de pequenas cenas para se trabalhar aspectos históricos do folclore nacional. Ainda que consideremos esta presença do Teatro na escola enquanto elemento importante no que se constitui parte da cultura escolar e reconheçamos seu papel na formação escolar e prática social, atentamos, neste trabalho, em especial, ao Teatro como linguagem obrigatória do currículo da disciplina de Arte, com saberes e conteúdos próprios.

Ao nos referirmos à disciplina em estudo, utilizamos o termo Arte como consta nos documentos analisados. No entanto, não deixamos de mencionar a presente utilização, no cotidiano escolar, do termo “Artes”, no plural, em que acreditamos adequado a partir do que expõe Barbosa (1993), especialista em arte-educação, ao discutir sobre o ensino de arte na educação brasileira, concebendo as Artes em sua pluralidade e nas diferentes linguagens que compõem os conteúdos trabalhados pela disciplina. Por exemplo, ao nos referirmos à Arte dramática, encontramos particularidades, como as expressas por Pavis (1999) que, ao tratar da linguagem dramática, prefere manter uma distinção entre linguagem dramática, que se refere à escritura (literatura dramática), e à linguagem cênica, como é realizada num palco por um encenador para um espectador. Para Larthomas:

> Pode-se falar [...] em linguagem dramática, supondo, com razão, que obras muito diferentes usam a mesma linguagem que, por isso mesmo, tem um certo número de caracteres universais a despeito das diferenças de forma, época e efeitos. (1972, p. 12)

Alertados quanto às particularidades características no que concerne ao tratamento das diversas linguagens das Artes e de suas especificidades, destacamos que utilizaremos o termo Arte no singular, tendo em vista a utilização

deste termo como nomenclatura nos documentos analisados. No entanto, não excluímos a pertinência e importância da discussão que se concentra em qual termo se faz mais adequado utilizar.

Compreendemos, ainda, que a utilização de um termo no singular ou no plural está ligado a aspectos históricos que constituem e atribuem significados a um determinado conceito, ou palavra. A maneira como compreendemos e encaramos o significado de um termo está atrelada a mudanças e continuidades marcadas pelas relações entre sujeitos culturais e suas possíveis visões de mundo.

No entanto, o ensino do Teatro na escola, no decorrer das décadas, não se manteve estagnado em pesquisas e explorações. Na contemporaneidade, temos a presença de leis no Brasil que visam assegurar o ensino das linguagens artísticas na educação básica e, ainda, as constantes reformulações curriculares, fruto de uma complexidade de tensões e articulações entre reflexões teóricas, práticas e experiências.

Parte dos docentes responsáveis pelo ensino da Arte na escola e, mais especificamente, do Teatro em sala de aula, pelo menos no que demonstram as discussões de estudiosos e pesquisadores em teatro-educação, tem buscado, a nosso ver, por metodologias que privilegiem uma formação em Arte com maior profundidade de significados e complexidade no sentido da formação de um sujeito próximo da integralidade exigida aos indivíduos do século XXI. Privilegia-se, portanto, a pesquisa, a fundamentação, a obra, os conceitos e o pensar crítico.

Contudo, seja considerando os avanços em teatro-educação no Brasil enquanto Arte escolarizada a “passos lentos” ou “revolucionários”, a história e a historiografia não deixam de destacar complexidades entre discursos e práticas cotidianas em relação ao Teatro. Continuidades e descontinuidades são marcantes em práticas de ensino e aprendizagem em Teatro. Isso pode ser percebido a cada novo método, nova pesquisa e nova maneira de se estudar ou discutir Teatro na escola. Entendemos que uma das formas de observação dos modelos estratégicos do Teatro enquanto atividade, conhecimento, linguagem ou disciplina, seja atentando à legislação que, em nosso interesse, volta-se à brasileira.

2.1. O TEATRO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO BRASIL

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei 4.024/61) introduziu legalmente o ensino das Artes no currículo escolar da educação básica brasileira de forma *não obrigatória.* No documento, ao tratar: “Da Educação em Grau Médio – Capítulo I – Do Ensino Médio”, observamos, no item IV do Art. 38, o seguinte texto: “IV - atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL, 1961, p. 08), explicitando, como possibilidade de realização enquanto atividade complementar no ensino médio, a prática artística. “A Lei 4.024/61 instituiu, por exemplo, a disciplina de *arte dramática*, ministrada em alguns ginásios vocacionais, colégios de aplicação e escolas pluricurriculares” (JAPIASSU, 2008, p. 63). Mas, com o golpe militar, alguns espaços sofreram censura, movimentos renovadores foram interrompidos e, em 1968, escolas foram “invadidas” e “fechadas” (VITA, 1994).

No período ditatorial no Brasil, houve interrupção das experimentações e práticas com o Teatro na educação escolar brasileira. Contudo, há um paradoxo apresentado neste contexto, uma vez que foi durante o regime militar que a chamada “educação artística” foi inserida como disciplina obrigatória. Em 1971, a Lei 5.692 instituiu o ensino da *Educação Artística* como “atividade educativa”, em todo o território nacional, da 5ª série do 1º grau à 3ª série do 2º grau, sendo o ensino do Teatro *polivalente* junto ao de Artes Plásticas, Música e Desenho. Em seu Art. 7º, o documento apresenta o seguinte texto:

> Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971, n.p.)

Essa lei criou a demanda de profissionais qualificados, assim, as instituições de ensino tiveram por desafio a adequação de cursos de formação de professores de *educação artística*, que começaram a ser implantados três anos após as exigências da lei. Essa novidade se deparou, por um lado, com uma cultura escolar em que se valorizavam os conhecimentos entendidos como científicos e de preparação mais técnica para o mundo do trabalho. Assim, a não

tradição do ensino das Artes no interior das escolas brasileiras, o pouco número de professores qualificados para este ensino e as prioridades e ideologias do governo militar brasileiro levaram ao desenvolvimento, nessa disciplina, em sua grande maioria, da oferta do conteúdo desenho geométrico. A esse respeito, Japiassu (2008) destaca que profissionais de áreas afins foram utilizados para "taparem buraco", ou oferecerem, como conteúdo, o desenho geométrico - enquanto conteúdo de matemática - aplicado em *educação artística.*

Legalmente, o lugar das Artes no currículo escolar brasileiro foi recolocado na década de 1990, período de redemocratização da sociedade brasileira e de um debate educacional preocupado com uma formação cidadã e inclusiva. Assim, a matéria "Artes" veio a ser reconhecida como disciplina com a Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que também conferiu obrigatoriedade de seu ensino na educação básica, como observamos no § 2º do art. 26 do documento: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996, p. 10). Além da LDB, o governo federal também formulou os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), servindo como referência para a elaboração dos currículos escolares. Para Sapio (2010),

> a nova LDB ampliou bem como aprofundou consideravelmente a garantia bem como a ampliação do gozo do direito subjetivo a educação ao determinar que a oferta do mesmo se constitui num dever do poder público estatal e não menos importante dos genitores do estudante, além de dispor acerca de um conjunto de disposições legais que determinam a melhoria da qualidade do ensino nacional bem como a valorização do profissional da educação, além de favorecer a evolução de um sistema educacional mais moderno e eficaz. (SAPIO, 2010, n.p.)

Dessa maneira, a LDB (BRASIL, 1996), juntamente com a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), constituíram-se como dois fundamentais pilares da atual legislação educacional brasileira, visto que, conforme discorre Sapio (2010),

> a carta constitucional de 1988 se constitui num notável progresso em matéria de proteção ao direito social a educação

> frente as que a precederam, uma vez que não apenas inovou na definição e concepção do direito de acesso ao ensino fundamental obrigatório e gratuito se afigura num direito público subjetivo e, portanto, num dever do poder público estatal em oferecê-lo mas também dotou seus dispositivos referentes ao direito à educação da necessária coercibilidade ao revesti-lo da força coercitiva da sanção, no caso específico de descumprimento do Estado no oferecimento da referida modalidade de ensino aos cidadãos brasileiros. (SAPIO, 2010, n.p.)

No entanto, embora importantes conquistas tenham se efetivado a partir da publicação e exercício dos nomeados documentos (BRASIL, 1988, 1996), brechas, defeitos e limitações foram passíveis de identificação e variadas edições, exclusões e inclusões se realizaram, por exemplo, no documento da LDB (BRASIL, 1996), desde a sua primeira publicação. Um dos exemplos disto, podemos observar no fato de que, embora os PCNs: Arte (BRASIL, 1997) já recomendasse, para a educação na disciplina de Arte, o trabalho com as linguagens de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, estas não se faziam obrigatórias na Educação Básica.

Percebendo urgências e ocorrendo diálogos frente ao necessário desenvolvimento da educação em Arte no Brasil, em 2016, a Lei 13.278/2016 inclui as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica. Trata-se de uma lei que altera o § 6º do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao ensino da Arte, estabelecendo o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio: “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 1996, p. 20).

A Lei 13.278/2016 origina-se do Projeto de Lei 7.032/2010, apresentado em 24 de março de 2010, e que passou pelo processo de tramitação em comissões e mesas, com discussões e pareceres, até sua promulgação enquanto lei, como apresenta o portal da Câmara Federal dos Deputados.

2.2. O TEATRO ENQUANTO ARTE ESCOLARIZADA

Ao encarar o Teatro enquanto linguagem de uma “disciplina escolar”, é preciso refletir em como se constitui esse conceito no contexto de nossa pesquisa e, nisto, concordamos com os estudos de Chervel, que entende:

> A disciplina escolar é então constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparelho docimológico, os quais, em cada estado da disciplina, funcionam evidentemente em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades. (1990, p. 207)

Consideramos, ainda, a disciplina escolar como própria da cultura escolar, com saberes, estratégias e práticas que fazem parte do que podemos relacionar tanto à história das disciplinas escolares como também ao cotidiano das práticas sociais da escola. Não entendemos a escola apenas como mera reprodutora dos saberes das áreas acadêmicas de conhecimento, assim como não a compreendemos como simplificadora de conhecimentos cientificamente encarados como “mais elaborados”. Em nossa perspectiva, entendemos a escola e a disciplina escolar como lugares próprios de criação de saberes, com necessidades e práticas autênticas.

Assim, ao tratarmos da Arte enquanto disciplina escolar, alinhamos a discussão ao conceito de cultura escolar que, para Juliá (2001, p. 1), “é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. A este conjunto de práticas que caracterizam a escola enquanto instituição, incluímos objetos materiais, funções, distribuição do espaço físico e seu uso, simbologias, entre outros aspectos, como também relaciona Frago (2008), ao conceito de cultura escolar. Portanto, entendemos que a disciplina de Arte se consolida no ambiente escolar diante de uma multiplicidade de estratégias e fazeres relacionados às necessidades culturais, sociais e institucionais, enquanto elemento próprio da cultura escolar e em diálogo com modos de fazer e se pensar a Arte enquanto conhecimento.

Mas, se consideramos que a escola tem uma cultura própria, marcada pelas relações ordinárias em seu interior e em relação a aspectos exteriores ao

seu muro, não descartamos a ideia de que a maneira de se organizar a rotina escolar, em suas disciplinas, graus, classes, estrutura física e, inclusive, enquanto instituição, liga-se ao conceito que trazemos à discussão enquanto forma escolar. Vincent, Lahire e Thin discorrem que:

> Falar de forma escolar é, portanto, pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época, e ao mesmo tempo que outras transformações, através de um procedimento tanto descritivo quanto "compreensivo". Este se opõe não só a busca de relações entre fenômenos esmiuçados, tomados como elementos e sempre concebidos como exteriores uns aos outros, quanto a busca de elementos permanentes (Merleau-Ponty, *op, cit.,* p. 80), ou ainda ao inventário empírico dos traços característicos desta "realidade" que seria, por exemplo, a escola. (2001, p. 10, grifos dos autores)

Os autores, ao discorrerem sobre a forma escolar, consideram, por um lado, os diversos aspectos da forma, incluindo, nisto, o espaço e o tempo próprios da escola. E, por outro lado, a história de como se constitui a "formação" da escola e como ela se apresenta em um contexto de posicionamentos variados, dificuldades, conflitos e lutas.

Assim, ao refletirmos sobre a Arte escolarizada, não nos referimos a uma educação profissional para o ator de Teatro, técnico das artes cênicas, ou, ainda, de uma educação em Arte com interesses extraescolares. A Arte escolarizada ocupa um outro lugar, marcado por uma cultura que irá definir objetivos, delimitar fazeres e procedimentos. O lugar próprio ocupado pela disciplina de Arte mantém uma relação direta com a forma escolar, ou com as formas escolares que estruturam e definem as práticas que nelas se desenvolvem.

Tratamos ainda, de acordo com a nomenclatura utilizada pelos documentos curriculares com os quais dialogamos, com o conceito de linguagem, visto as diversas linguagens da Arte que compõem o currículo. Por linguagem, Roland Barthes (2005) entende um sistema articulado e construído socialmente. Para o autor, a imagem detém escritura a partir do momento em que é significativa, entendendo por linguagem todo discurso, fala, toda unidade e toda síntese significativa. Para Troiano:

> Si se nos permite clasificar los lenguajes en grandes grupos podríamos decir que en nuestra sociedad hemos establecido la idea de lenguaje científico, religioso, artístico y filosófico. Esta división tentativa solo pretende lograr asociaciones entre disciplinas que sabemos son muy dispares. Los lenguajes están pensados como oportunidades para construir sentido –siempre social– de opinar, de formular preguntas, de pensar, es decir, de constituir mundos. (TROIANO, 2010, p. 36)[10]

Nesse sentido, é importante observar que as propostas pensadas para a linguagem do Teatro no interior da escola se ocupam em apresentar estratégias ou metodologias para o seu ensino. Assim como buscam dialogar com as demais linguagens da Arte, temáticas e diferentes disciplinas que constituem o currículo escolar.

No entanto, as discussões em torno de um método dramático para a aprendizagem no Brasil, a pedagogia dramática, acontecem há longa data, ainda que se mostrassem muito restritas na primeira metade do século XX[11]. As primeiras experimentações em *teatro-educação* ocorreram com as escolinhas de Arte de Augusto Rodrigues, na década de 1940. No entanto, como não havia uma tradição no ensino do Teatro, houve uma difusão massiva do "espontaneísmo" (SANTANA, 2002).

Japiassu (2008), por exemplo, aponta experimentações de propostas metodológicas a partir do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin para a educação a partir dos anos 1970, no Brasil, pelo grupo de pesquisadores em teatro e educação da ECA/USP, liderado pelas professoras Maria Lúcia de S. B. Pupo (1991, 1997) e Ingrid Dormien Koudela (1991). Além delas, outras práticas de natureza lúdica escolar foram e são experimentadas a partir do sistema de jogos teatrais spoliniano, inclusive, por Ricardo Japiassu (2008). Sabemos, ainda, que outras teorias estéticas e didáticas vieram a influenciar o fazer teatral

---

[10] Se nos é permitido classificar as linguagens em grandes grupos poderíamos dizer que, em nossa sociedade, estabelecemos a ideia de linguagem científica, religiosa, artística e filosófica. Esta tentativa de divisão só pretende conseguir associações entre disciplinas que sabemos que são muito diferentes. As linguagens estão pensadas como oportunidades para construir sentido – sempre social – de opinar, de formular perguntas, de pensar, dizer, de constituir mundos. (2010, p. 36, tradução nossa)

[11] Em países como Inglaterra e Estados Unidos, a utilização do método dramático para aprendizagem já era praticado com relevância em meados do século XX em instituições educacionais, por meio do "*The Play Way*" - a primeira formulação do método dramático ocorreu em 1917, por Caldwell Cook, pelo "jogo dramático infantil" experimentado pelo inglês Peter Slade, desde vinte anos antes do lançamento de sua obra fundamentada, principalmente em seus experimentos: "*Child Drama*" em 1954, ou por Viola Spolin e o sistema de jogos teatrais.

e a educação em teatro brasileira, como é o caso do teatro *épico, dialético e intelectual* do alemão Bertold Brecht (1898-1956), e, ainda, de seu teatro pautado em “modelos de ação”, voltado para experimentações públicas em perspectiva pedagógica denominadas *peças didáticas*.

Santana (2009), ao discorrer sobre as metodologias para o ensino do Teatro na virada do século XX, considera concepções culturais emergentes em educação nesta virada do milênio, além de pesquisas e trabalhos que levam em conta a docência e vivências de educadores em sala de aula. Assim, ele defende que:

> o ensino de Arte, ou pelo menos uma parcela significativa de seus praticantes, tem procurado fundamentar-se em obras e conceitos revelados na arte contemporânea, no fazer dos artistas, no pensar dos críticos, nas práticas culturais comunitárias, nas propostas de museus e instituições culturais, sem ignorar, contudo, a realidade da sala de aula. Creio, também, que essa jornada ruma para a superação do *fazer* que caracterizou o sentido da formação em arte predominante durante séculos, bem como do *sentir* enquanto esfera da liberdade expressiva de fundo psicológico que alude à imanência estética, mas que, na verdade, não penetra na essência da arte, retomando a questão da reflexão como estatuto de um *pensar* que existe para tecer conexões entre esses três componentes da ação artística e pedagógica – fazer, sentir, pensar. (SANTANA, 2009, p. 29, grifos do autor)

As reflexões de Santana aliadas às pesquisas em teatro-educação, permitem inferir que parte dos docentes responsáveis pelo ensino da Arte na escola e, mais especificamente, do Teatro em sala de aula, tem buscado por metodologias que privilegiem uma formação em Arte, com maior profundidade de significados e complexidade, no sentido da formação de um sujeito próximo da integralidade exigida aos indivíduos do século XXI. Privilegia-se, portanto, a pesquisa, a fundamentação, a obra, os conceitos e o pensar crítico.

Ao refletir sobre as práticas de teatro-educação no cotidiano escolar contemporâneo, Soares (2009) realiza uma ação pedagógica, dentro da estrutura curricular no sistema municipal e estadual de ensino público do Rio de Janeiro, de uma maneira condizente aos princípios da linguagem teatral. A autora destaca que:

> Em sua natureza, o jogo teatral pressupõe a invenção e a reinvenção, a partir do vazio; dos jogos de corpos e do uso do espaço, nas condições em que se apresenta. E até mesmo da falta. Da falta de interesse dos alunos, da falta de escuta, da falta de comunicação, da falta de autoestima e, principalmente, da falta de otimismo que caracteriza os jovens de nosso país, muitas vezes massacrados por uma realidade social, familiar e escolar, que os distancia de si mesmos e de seu poder e direito de expressão. (SOARES, 2009, p. 50)

A partir do que expõe Soares (2009), é possível observar que o Teatro, no âmbito da escola, é pensado em suas possibilidades de criação apesar dos problemas inerentes à realidade dos alunos e da escola, relacionando princípios de um fazer artístico pedagógico por vezes idealizado, em construção e experimentação nas relações da realidade em sala de aula.

É importante destacar que, quando se fala *em teatro-educação*, além dos aspectos metodológicos de seu ensino, a profissionalização do professor de Teatro desponta como tema de discussão. Cabral (2018) discorre, em seu trabalho “Mediação em teatro: o professor como artista e pedagogo”, sobre a noção do docente em Teatro que, por muitas vezes, trata-se do professor-artista. Aquele que pode descobrir o novo na pesquisa, na experiência e no fazer artístico em processo junto aos alunos, buscando por maneiras de fazer que, a nosso ver, tem potencial, ao romper com possíveis limites de um conteúdo programático inicial ou proposta curricular.

> O prazer de ensinar e aprender é o prazer da travessia, de encontrar o novo, o diferente, de seguir por novas fronteiras, de *perder-se* dentro ou entre diferentes mundos, e lá experimentar novas relações, histórias, práticas, realidades, epistemologias. Para tanto, o impacto inicial torna-se importante. A ação ou efeito de envolver-se com uma situação é condição para expressá-la através da arte. (CABRAL, 2018, p. 55, grifos da autora)

O ensinar e o aprender aparecem como binômio que desafia o professor de Teatro e, ao mesmo tempo, procura traçar um perfil para esse profissional que não é mais o do artista. Ele é o que ensina e aprende, ou seja, nessa ação do ensinar e aprender, esse profissional experimenta e conjunta novas relações, realidades e conhecimentos.

Portanto, reafirmamos, no que confere ao ensino do Teatro, sua constante relação de tensão entre o velho e o novo, entre a regra e a superação desta, entre os objetivos curriculares e as descobertas em sala de aula. A Arte possibilita espaços de inovação e inventividade, genuinamente, permeia ou mergulha em territórios de subversão à norma.

Ainda que tomemos o *lugar próprio* ocupado pela disciplina de Arte, assim como a *forma escolar*, como elementos estruturadores, entendemos que, no espaço das práticas ordinárias do fazer escolar, há espaços que possibilitam que o prescrito seja transgredido, com “maneiras de fazer” autênticas que modificam objetos, pessoas e lugares. Nesse sentido, a discussão sobre disciplina escolar envolve considerar o seu lugar e função estratégica e também a sua realização prática em sala de aula.

Destacamos como pertinente reconhecer a complexidade entre as relações tecidas entre *estratégias* e *táticas* no processo de institucionalização e de implementação de uma disciplina escolar. No que se refere à elaboração curricular, é fundamental considerar as diferenças entre o que é tido como norma, regra ou diretriz ideal de uma instituição e as práticas que efetivamente são desenvolvidas nas relações entre professores e alunos. Contudo esta é uma discussão ainda a ser feita, uma vez que esta dissertação se restringe a refletir sobre a estruturação curricular da linguagem do Teatro na disciplina de Arte.

Ao realizar esse exercício reflexivo, constatamos que este *lugar* não se encontra fixo. Percebemos que a presença do Teatro na cultura escolar ocorreu de maneiras diferentes, a depender do momento histórico. No Brasil, durante um longo período, pode-se identificar o Teatro como uma estratégia de ensino, como um instrumento para realizar aprendizados em diferentes matérias. É possível identificar, ainda, o Teatro presente em festividades e comemorações da escola, aliando aprendizagens extracurriculares. Foi a partir da década de 1960 que a legislação de ensino começa a fazer menção ao ensino das Artes como disciplina não obrigatória. Na década de 1970, com a LDB 5.692/1971, foi criada a disciplina obrigatória de Educação Artística a partir da 5ª série do então primeiro grau de ensino. Por diferentes elementos - seja de ordem político-ideológica, seja de ordem da tradição da cultura escolar, seja, ainda, pelos poucos profissionais qualificados na área – esta disciplina ficou reduzida, na grande maioria das escolas brasileiras, ao ensino do desenho geométrico ou a

atividades espontâneas coordenadas por profissionais, em sua maioria, não qualificados.

Foi na década de 1990, no processo de redemocratização da sociedade brasileira, que a disciplina de Arte foi reconfigurada, com seu lugar no currículo, e não mais apenas como “atividade educativa”. A disciplina de Arte buscou privilegiar, a partir de então, as especificidades de suas diversas linguagens e a atuação de profissionais com formação específica nas áreas. Trabalhando com as especificidades das diversas linguagens da Arte, ou com possibilidades de integração destas, percebemos a existência de uma trajetória que tem possibilitado que a Arte na escola se mantenha ativa, defenda suas possibilidades de lugares e se reinvente dentro da cultura escolar.

Os estudos que tratam sobre o percurso do *teatro-educação* no Brasil, enquanto Arte escolarizada, destacam as complexidades entre discursos e práticas do ensino do Teatro. No entanto, observa-se que o ensino do Teatro na escola, no decorrer das décadas, não se manteve estagnado. Junto aos percalços de sua trajetória, a institucionalização da disciplina de Arte, por meio da legislação educacional, assegurou a presença das linguagens artísticas na educação básica. A partir dessa regulamentação, a composição dos conteúdos curriculares é fruto de uma complexa tensão e articulação entre diferentes reflexões teóricas, práticas e experiências. Esta última, uma outra discussão também a ser feita.

Longe de findar as discussões em um campo tão vasto e ainda com tanto a se explorar, como o da história do *teatro-educação*, buscamos apresentar uma possibilidade de recorte do atual panorama da disciplina de Arte: linguagem Teatro, com interpretações da trajetória ainda recente do Teatro enquanto componente curricular obrigatório na escola. Muito ainda se encontra por fazer.

3. CURRÍCULO FORMAL DE ARTE - LINGUAGEM TEATRO: COMO SE COMBINAM AS DIFERENTES DIRETRIZES

A análise do discurso do documento Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012) leva em consideração as definições de conteúdos, metodologias, objetivos e ideais curriculares feitos no jogo de tensões e articulações que ocorreram no "campo" das "práticas" (BOURDIEU, 1983; CERTEAU, 1998), pelos sujeitos que pensam e propõem o currículo[12]. De que maneira a inovação, a criatividade, o conhecimento e as demais discussões que se fazem, tanto internacionalmente, como nacionalmente, aparecem ou não no discurso curricular?

É importante, ao discutirmos o currículo, convidar para nos ajudar nesta discussão autores de dentro e de fora do Brasil que, nos últimos anos, têm se dedicado ao campo. Aqui no Brasil, as discussões sobre currículo ganharam maior densidade no final do século XX, sendo Berticelli (2005), um dos autores de destaque. Ele destaca que:

> *Latíssimo sensu*, currículo diz respeito a saberes, conteúdos, competências, símbolos, valores. A normatividade maior ou menor, a maior ou menor prescritividade é que determinam os vários sentidos de currículo e seus vários conceitos. (BERTICELLI, 2005, p. 165, grifos do autor).

Ainda segundo Berticelli (2005, p. 174): "O currículo tem história recente. Ainda que seja um termo utilizado desde a antiguidade clássica, como é hoje entendido, o currículo começou a fazer história apenas nas últimas décadas". Buscando traçar paralelos com a análise do documento curricular maringaense (MARINGÁ, 2012), corroboramos com Berticelli (2005), por quanto ao entendimento de que o currículo sempre é para alguém, construído por alguém, sendo determinados conteúdos ocultados e outros privilegiados. Portanto, interessa identificar, no currículo maringaense em análise, o que possivelmente se considerou importante em relação ao que talvez tenha ficado de fora na redação do documento. Para, assim, quem sabe, identificar possíveis linhas de

---

[12] Segundo Berticelli (2005, p. 160-161, grifos do autor), o "termo "currículo" deriva do verbo latino *currere* (correr). Há os substantivos *cursus* (carreira, corrida) e *curriculum* que, por ser neutro, tem o plural *curricula*. Significa "carreira", em forma figurada. Daí derivam expressões como *cursus forensis*: carreira do foro, *cursus honorum*: carreira das honras, das dignidades funcionais públicas, sucessiva e progressivamente ocupadas" (*Enciclopédia Mirador Internacional*).

pensamento curricular e de concepção do ensino da Arte que o documento compartilha.

Costa (2005) discorre que:

> O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo. (p. 41)

É importante considerar que, no contexto de início do século XXI, as escolhas que definem conteúdos e procedimentos curriculares podem variar. Os Estados e Municípios contam com profissionais da educação pública que produzem abordagens locais, com base nas normativas nacionais que estabelecem diretrizes amplas. Os currículos, no âmbito municipal, contam com abordagens mais precisas e localmente apropriadas, definidas por pares que pertencem ao contexto local. Essas definições requerem conhecimento e um relativo grau de negociação em conjunto. Estamos procurando afirmar que o que se constitui em norma curricular, que irá padronizar a conduta dos profissionais de um lugar, é resultado de uma tensão entre um Estado que descentralizou suas definições, mas continua como maestro da orquestra, e de profissionais com um certo grau de especialização, mas fundamentalmente com desejos de abordagem e visões que sua formação e experiência lhes proporcionou. Goodson (2007) discorre que:

> O currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade. Mais especificamente, ele sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária. Desde que ninguém desvele essa mística, os mundos da “prescrição retórica” e da “escolarização como prática” podem coexistir. Ambas as partes podem beneficiar-se dessa coexistência pacífica. (2007, p. 242, grifos do autor)

Com isso, o autor explicita a visão de centralização de tomadas de decisão por organismos do poder governamental e de regulação educacional, que prescrevem normas e estabelecem determinado controle da “unidade” da educação. No entanto, Goodson (2007) evidencia que o currículo que se faz na

escolarização prática independente do prescrito. Logo, com base em nossas análises, entendemos que, entre as próprias instâncias de poder, estabelecem-se conflitos e contradições, tensões e articulações, não se fazendo diferente, possivelmente, quanto ao discurso mais especificamente local, marcado por disputas que podem coexistir entre as diferentes instâncias de poder e decisão.

Discutindo sobre a aproximação entre estudos culturais e estudos de currículo no Brasil no final do século XX, Costa, Wortmann e Bonin (2016, p. 514) discorrem que: “Assim como as teorias de currículo movem-se em um terreno pantanoso, o currículo passa a ser visto como um território contestado, os Estudos Culturais também se debatem em tensões e controvérsias”. Com isso, muitos lugares de posições teóricas e curriculares passam a serem contestados, flexibilizados e diferenciados. Também, para o início do século XXI, observarmos:

> a partir de indícios evidentes no panorama acadêmico de décadas recentes, que o afrouxamento de certas amarras teóricas – que rigidamente estabeleciam modos de pesquisar (método próprio) e demarcavam territórios investigativos (limites e especificidades do campo) – torna possível a transposição ou borramento de fronteiras, descortinando uma nova e ampla perspectiva de análise cultural e engendrando, com esta flexibilização e abertura, objetos de investigação impensáveis em matrizes anteriores. (COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016, p. 517)

Ao refletirmos sobre o currículo e possíveis intensões para a formação de sujeitos no contexto do século XXI, percebemos que os limites entre territórios tendem a se flexibilizar, assim como também o lugar do currículo prescritivo se torna passível de abertura a análises que, inclusive, passam a propor novas maneiras de se fazer e pensar o currículo, para além de fronteiras rígidas. Também o discurso dos documentos curriculares passa a ser alvo de análises, como a nossa, que buscam captar com que rigidez ou flexibilidade o currículo tem se apresentado para seu interlocutor. Observar a existência ou não de autonomia para o fazer pedagógico do professorado e das equipes diretivas e pedagógicas dos múltiplos espaços escolares se coloca como preocupação. São emergentes, na educação em Arte, ideais que se proponham valorativos ao sujeito que tenha características pertinentes à inovação, flexibilidade e

criatividade. Contudo, embora pareça razoável sugerir documentos curriculares que assim também se apresentem, isso nem sempre se desenvolve dessa maneira. É paradoxal pensar em uma prática que promova criatividade, inovação e autonomia diante de documentos curriculares que se apresentam rígidos, controladores e determinativos.

3.1. DIRETRIZES FORMAIS PARA O CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARINGÁ

A LDB/Brasil/96 em sua versão atualizada até março de 2017, apresenta, em seu capítulo segundo, “da educação básica”, na primeira seção, “das disposições gerais”, em seu artigo 26, § 2º: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996, n.p.), e, posteriormente, complementa, especificando “§ 6º: As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 1996, n.p.), texto alterado com a Lei 13.278/2016. Portanto, apesar de Arte ser considerada disciplina a partir de março de 1996, atentamos ao texto alterado em 2016, que especifica a obrigatoriedade do componente curricular Teatro.

Os PCNs/Arte (BRASIL, 1997), já especificavam e orientavam o trabalho com as quatro linguagens artísticas, no entanto, a nosso ver, as reedições do texto da LDB/Brasil/96 (BRASIL, 1996) visaram garantir que o educando tivesse acesso às quatro linguagens da Arte, sem que isso ficasse apenas como uma sugestão flexível de direcionamento curricular. Mas que se efetivasse, obrigatoriamente, na educação básica, o ensino da linguagem do Teatro, portanto, em forma de lei e com toda a sua rigidez.

Os PCNs/Arte (BRASIL, 1997), documento publicado em 1997 pelo MEC - Ministério da Educação e do Desporto e SEF – Secretaria de Educação Fundamental, se constitui enquanto elemento norteador para os conteúdos trabalhados na disciplina de Arte no país, até a atualidade de nossa pesquisa, sendo norteador para outros documentos estaduais e municipais, assim como indicou o então Ministro da Educação e Desporto, Paulo Renato Souza:

> Estamos certos de que os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado. (BRASIL, 1997, p. 4)

Em seu texto, o documento expressa a longa jornada traçada para a elaboração do documento final, produzido no contexto de discussões pedagógicas, então atuais. Observamos no texto, ainda, uma política de flexibilização curricular, uma vez que os conteúdos podem se adaptar à realidade de cada região do Brasil, inclusive, esferas estaduais e municipais têm suas próprias diretrizes, embora algumas possam ser mais alinhadas aos PCNs, e outras, menos.

Os Parâmetros contemplam, em destaque, quatro linguagens da Arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Em sua estrutura, o documento apresenta objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, orientações didáticas e bibliografias referentes às até então quatro séries da primeira etapa do ensino fundamental, atualmente, organizado em cinco anos[13]. Um dos objetivos gerais de Arte para o ensino fundamental é que os alunos, ao final da etapa, sejam capazes de “interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em Artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais” (BRASIL, 1997, p. 39).

Além do exposto, o documento elucida os critérios utilizados para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados em Arte:

> • conteúdos compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno;
> • valorização do ensino de conteúdos básicos de arte necessários à formação do cidadão, considerando, ao longo dos ciclos de escolaridade, manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade;
> • especificidades do conhecimento e da ação artística. (BRASIL, 1997, p. 41-42)

[13] Em 2005, foi promulgada a primeira lei específica do Ensino Fundamental de nove anos, a lei nº 11.114/05 que altera o artigo 6º da LDB, tornando obrigatória a matrícula da criança aos seis anos de idade no Ensino Fundamental. Enquanto esta lei modifica a idade de ingresso neste nível de ensino, a lei nº 11.274/06 trata da duração do Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos, com matrícula obrigatória aos seis. (PARANÁ, 2010, p. 9)

Tais critérios se propõem a promover a formação artística e estética do aprendiz e sua participação na sociedade, considerando a diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis na realidade das escolas e das comunidades. No entanto, o documento ressalta a importância de que o maior número de formas de Arte possa ser desenvolvido e aprofundado. Embora objetivemos a análise específica do currículo para o Teatro, compreendemos a disciplina artística como um todo, consideramos os aspectos integrados das Artes e o diálogo entre linguagens que se cruzam em discursos apresentados nos parâmetros curriculares.

Na seção específica dos PCNs/Arte (BRASIL, 1997) para o Teatro, percebemos um breve apanhado histórico e características gerais da linguagem, no que se refere à expressão e comunicação. Sendo destacável no texto o Teatro enquanto jogo no desenvolvimento da criança:

> O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo. (BRASIL, 1997, p. 58)

Pontua-se a importância que o Teatro pode desempenhar na educação, enquanto linguagem na qual o aluno possa desenvolver maior domínio do corpo, tornando-o expressivo, verbal, com maior capacidade de resposta, de organização e domínio do tempo. Para tal, o texto propõe a linguagem Teatro como expressão e comunicação, o Teatro como produção coletiva e o Teatro como produto cultural e apreciação estética.

É importante lembrar que o currículo de Artes das escolas municipais de Maringá se estruturou a partir das diretrizes curriculares nacionais e do Estado do Paraná. Assim, o documento Diretrizes/Paraná/Arte (PARANÁ, 2008, p. 14) se apresenta propondo “uma reorientação na política curricular com o objetivo

de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos". Em seus agradecimentos, destaca os professores da rede estadual de ensino do Paraná que, desde 2003, contribuíram para a feitura do documento, e destaca, "nossa expectativa é que estas Diretrizes fundamentem o trabalho pedagógico e contribuam de maneira decisiva para o fortalecimento da Educação pública estadual do Paraná" (PARANÁ, 2008, p. 9).

Por sua vez, o documento Orientações/Paraná (PARANÁ, 2010), também utilizado na feitura do documento Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012), destaca a implantação do ensino de nove anos e expressa intenções desta forma de ensino e a necessidade de diretrizes que o orientem. O documento pontua: "Que essas Orientações Pedagógicas sirvam de apoio a todos os que assumem a responsabilidade de reorganizar a educação pública do Paraná", (p. 5) e objetiva, conforme discurso em seu texto:

> essas Orientações Curriculares constituem um documento elaborado para fornecer a todas as escolas públicas paranaenses responsáveis pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, independentemente da rede a que estão vinculadas, orientações pedagógicas e direcionamentos teórico-metodológicos ao trabalho dos professores que atuam nessa etapa de ensino. (PARANÁ, 2010, p. 6)

Em linhas gerais, esses são os objetivos e as expectativas das diretrizes da educação paranaense. Passamos a nos ater de maneira mais detalhada à análise do currículo de Arte, mais especificamente, à linguagem do Teatro presente nesses documentos.

3.2. AUTONOMIA E REGULAMENTAÇÃO: UM ESTADO DE TENSÃO NO CURRÍCULO DA ARTE

Considerando que as diretrizes e orientações possuem uma existência estratégica enquanto documento orientador, ao analisá-los, identificamos elementos textuais que, a nosso ver, apresentam orientações mais contundentes ou rígidas, ou seja, orientações determinantes. Por outro lado, também identificamos orientações flexíveis, que convidam os diferentes sujeitos de base

a uma participação mais inventiva, possibilitando uma maior autonomia dos indivíduos sociais.

Em análise ao documento Orientações/Paraná (PARANÁ, 2010)[14], identificamos termos/palavras de orientação rígida e de orientação flexível nas diretrizes estaduais. Destacamos, no documento, 22 passagens tomadas por nós como elementos textuais rígidos, marcadas por termos, como “deve”, “deverá”, “devem”, “não se pode”, “deve-se” e “precisam”. Em contrapartida, identificamos, no texto, 16 elementos textuais flexíveis, tais como “podem”, “sugeridos”, “possibilitar”, “possibilidade”, “propostas”, “procura”, “podemos”, “pode-se”, “possibilitará” e “orientarão”. Confira na tabela abaixo a relação de ocorrências e a comparação entre as totalizações de elementos textuais rígidos ou flexíveis que analisamos no documento.

Tabela 1 – Número de ocorrências por elementos textuais (radicais)

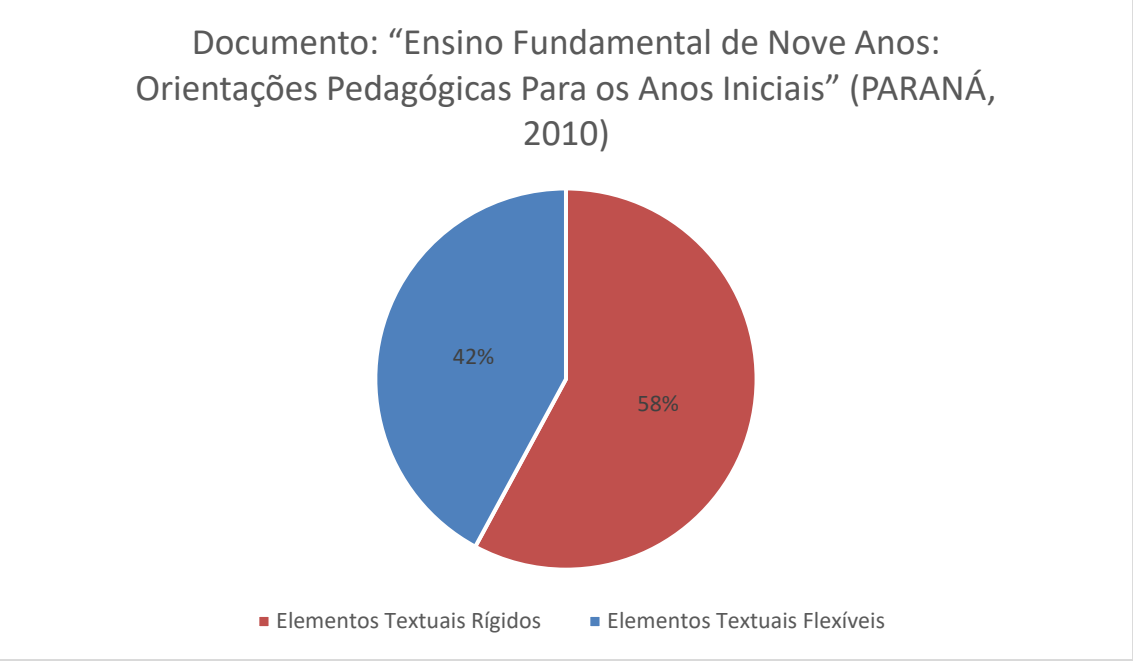
Documento: “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Pedagógicas Para os Anos Iniciais” (PARANÁ, 2010)	
Elemento / número de ocorrências:	**Elemento / número de ocorrências:**
Deve: 20 Precisam: 01 Não se pode: 01	Podem: 06 Possibilitar: 05 Propostas: 02 Sugeridos: 01 Procura: 01 Orientarão. 01
TOTAL: 22	**TOTAL: 16**
ELEMENTOS TEXTUAIS TOTAIS: 38	

Fonte: Elaborada pelo autor.

[14] Os trechos que analisamos foram: O Ensino de Nove Anos; Introdução, da página 09 à 21 e Arte, da página 29 à 43.

Agrupamos as palavras analisadas no documento por radical, ou núcleo de significado básico da palavra, por exemplo, agrupa-se em “deve” termos como deverá, deve-se e devem. Para melhor visualização das proporções comparativas representadas entre elementos textuais rígidos ou flexíveis, apresentamos também o seguinte gráfico:

Gráfico 1 – Porcentagens de ocorrências por elementos textuais (radicais)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, verificou-se a predominância de elementos textuais rígidos no sentido de delimitação de deveres e do que se pode fazer em ambiente escolar, de acordo com as diretrizes. Ao relacionarmos esta análise ao documento do estado do Paraná, Diretrizes/Paraná/Arte (Paraná, 2008), elencamos 99 elementos textuais identificados como rígidos, presentes em construções discursivas do texto, marcados por termos como: “deve”, “não deve”, “será”, “fará”, “não pode”, “necessário”, “necessidade”, “fundamental”, “evidenciará”, “imprescindível”, “enfatiza”, “não exclui”, “essencial”, “realizo”, “precisa”, “somente”, “visa tão somente”, “grande urgência”, “explicitarão” e “elaborará”.

Por outro lado, observamos a ocorrência de 80 elementos textuais, elencados por nós enquanto aspectos textuais de maior flexibilidade, tais como: “possibilita”, “pode-se”, “possível”, “indica”, “proposta”, “propor”, “propiciar”, “recomenda-se”, “oferecer”, “oportunidade”, “não é aconselhável”, “possam”,

“opção”, “oportunizará”, “viabiliza”, “permitem”, “interessante”, “proporcionar”, “permitirá”, “auxiliar”, “orienta” e “não é apenas”.

Tabela 2 – Número de ocorrências por elementos textuais (radicais)

Documento: “Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Arte” (Paraná, 2008)	
Elemento / número de ocorrências:	**Elemento / número de ocorrências:**
Deve: 56	Pode: 21
Precisa: 09	Possibilitar: 20
Não Pode: 05	Propor: 15
Necessário: 05	Permitir: 06
Fundamental: 04	Propiciar: 03
Essencial: 04	Oportunidade: 03
Imprescindível: 03	Possível: 02
Necessidade: 02	Indica: 01
Será: 01	Recomenda-se: 01
Fará: 01	Oferecer: 01
Evidenciará: 01	Não é aconselhável: 01
Enfatiza: 01	Opção: 01
Não exclui: 01	Viabiliza: 01
Realize: 01	Interessante: 01
Somente: 01	Auxiliar: 01
Visa Tão Somente: 01	Orienta: 01
Grande Urgência: 01	Não é apenas: 01
Explicitarão: 01	
Elaborará: 01	
TOTAL: 99	**TOTAL: 80**

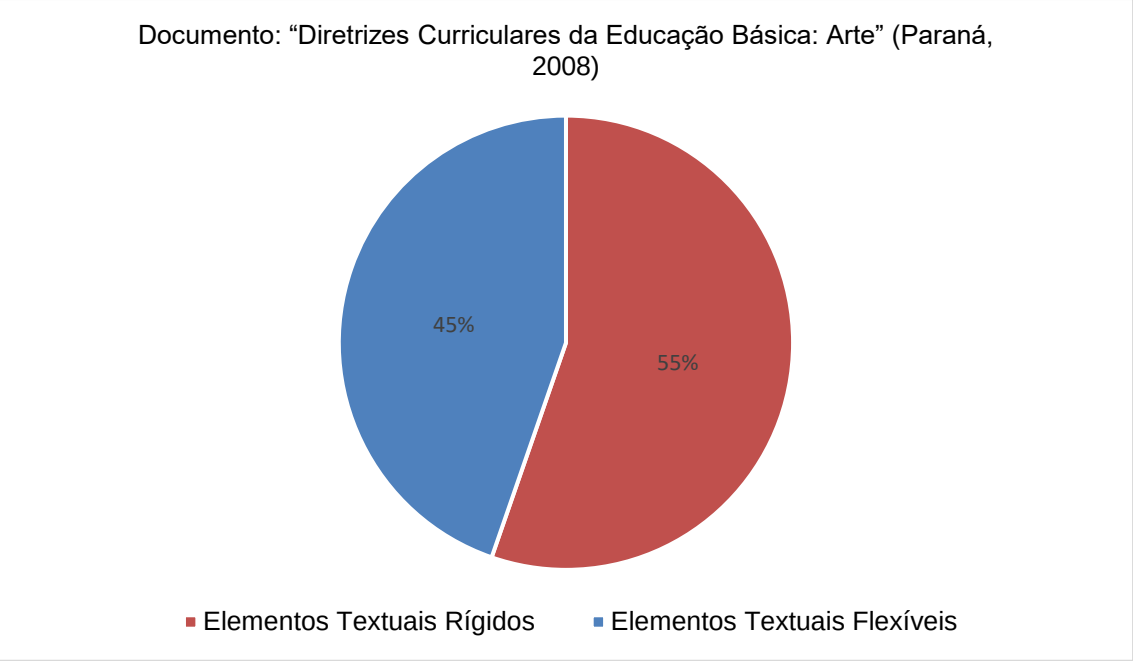
Continua

ELEMENTOS TEXTUAIS TOTAIS: 179

Fonte: Elaborada pelo autor.

Como no caso da análise do documento anterior, trabalhamos com o agrupamento de termos a radicais ou núcleo de significado básico da palavra. Confira no gráfico abaixo a proporção comparativa entre as totalizações de elementos textuais rígidos ou flexíveis identificados no documento.

Gráfico 2 – Porcentagens de ocorrências por elementos textuais (radicais)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, verificou-se um maior número de elementos textuais discursivos rígidos em relação a termos de aspectos flexíveis. O documento foi analisado na íntegra, com exceção dos trechos específicos das linguagens de Música, Artes Visuais e Dança, levando em consideração nosso foco de pesquisa.

No documento Currículo/Maringá[15] (MARINGÁ, 2012), realizamos a mesma análise e identificamos o total de 15 construções discursivas contendo palavras compreendidas como de determinação, e identificadas como elementos de orientação rígida do documento, foram elas “deve”, “deverá”, “deverão” e

[15] Trechos analisados do documento: Apresentação; Proposta Teórico Metodológica da Rede Municipal de Maringá (Marco Histórico e Teórico e Marco Pedagógico e Didático); Ensino Fundamental; Arte (Arte 1º ano, Arte 2º ano, Arte 3º ano, Arte 4º ano e Arte 5º ano).

“devemos”. Exemplo: “No processo pedagógico, o professor de Arte deve aprofundar o conhecimento dos elementos formais da sua área de habilitação e estabelecer articulação com as outras áreas por intermédio dos conteúdos estruturantes” (MARINGÁ, 2012, p. 157).

Por outro lado, identificamos e elencamos o total de sete construções discursivas em que são utilizados os seguintes termos: “auxiliar”, “possibilitar”, “poderão” e “orientar”. Tais termos foram interpretados como elementos de orientação flexível, como, por exemplo, “Um currículo reformulado para os anos inicias do Ensino Fundamental, configura-se em mais uma das ações que visam ampliar as possibilidades de trabalho” (MARINGÁ, 2012, p. 154).

Tabela 3 – Número de ocorrências por elementos textuais (radicais)

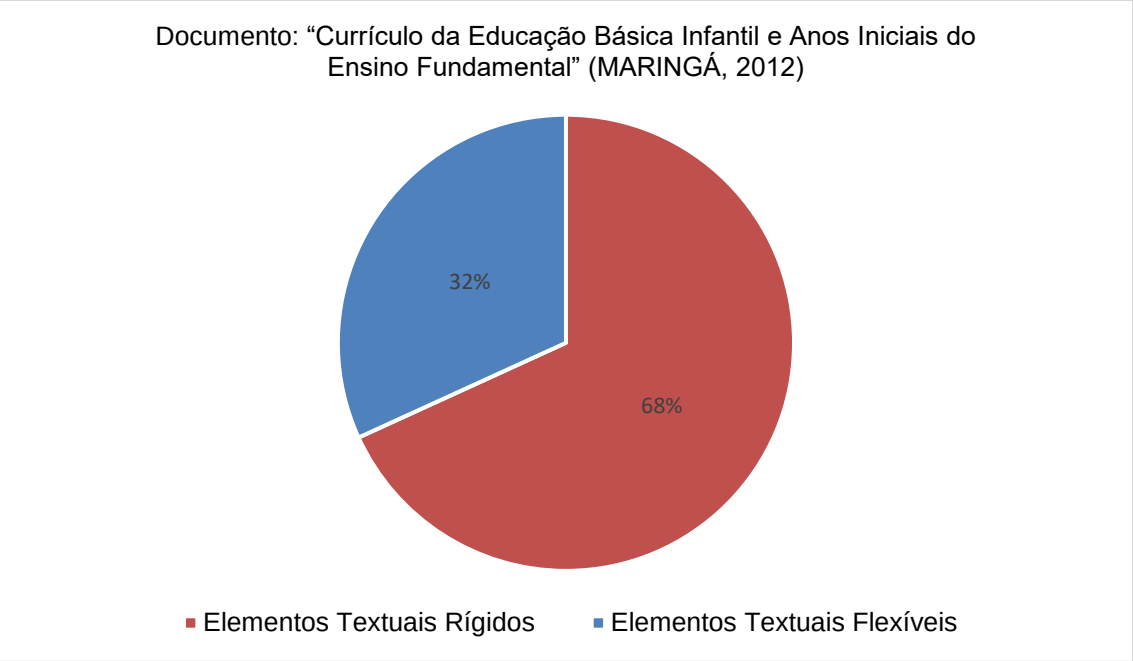
Documento: “Currículo da Educação Básica Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (MARINGÁ, 2012)

Elementos Textuais Rígidos	**Elementos Textuais Flexíveis**
Elemento / número de ocorrências:	**Elemento / número de ocorrências:**
Deve: 15	Auxiliar: 01 Possibilitar: 04 Poderão:01 Orientar: 01
TOTAL: 15	**TOTAL: 07**
ELEMENTOS TEXTUAIS TOTAIS: 27	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Trabalhamos na tabela de maneira similar às análises realizadas nos documentos anteriormente discutidos, agrupando termos a radicais ou núcleo de significado básico do elemento textual. Abaixo, organizamos os dados totalizados em representação gráfica.

Gráfico 3 – Porcentagens de ocorrências por elementos textuais (radicais)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebemos, assim, por meio da análise, a predominância maior de elementos rígidos no documento que destacam o trabalho que se espera dos professores, da escola e dos alunos, pelo menos no que se refere ao âmbito estratégico da Secretaria de Educação do Município de Maringá; ainda que o documento também apresente, em menor proporção, orientações flexíveis no contexto e condições específicas de seus discursos, no entanto, em menor proporção.

Quando a mesma análise a elementos textuais discursivos rígidos e/ou flexíveis foi experimentada no documento PCNs/Arte[16] (BRASIL, 1997), observamos 22 construções discursivas no texto, marcadas por elementos por nós elencados enquanto orientações rígidas, como “deve”, “deverá”, “devem”, “terá”, “não podem”, “querem”, “quer”, “precisa” e “preciso”.

No que se refere às construções discursivas marcadas por elementos textuais elencadas por nós como indicadores de orientação flexível, identificamos 35 momentos destacados por termos como: “podem”, “possa”, “possam”, “propiciará”, “sugeridos”, “possibilidades”, “poderá”, “propostas”,

[16] O documento também foi analisado na integra, com exceção dos trechos específicos as linguagens de música, artes visuais e dança.

“flexível”, “livre”, “poderão”, “pode”, “oportunidade”, “propiciada”, “indicam”, “abertos”, “adaptados”, “desejável”, “orientar”, “possibilitando” e “auxiliá-lo”.

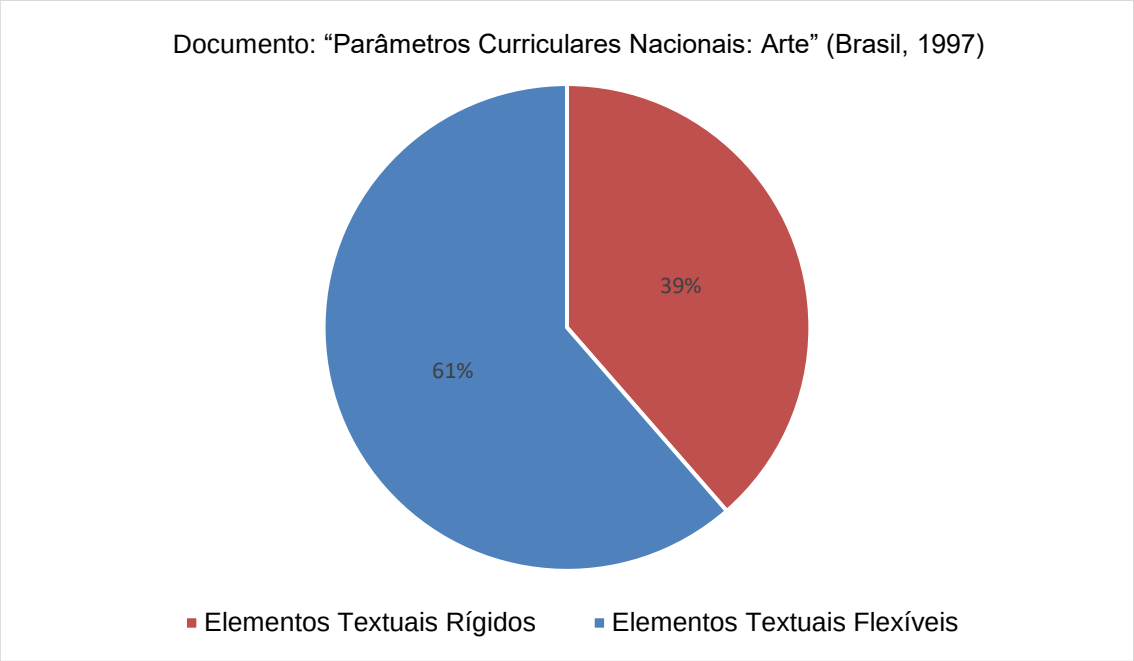
Tabela 4 – Número de ocorrências por elementos textuais (radicais)

Documento: “Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte” (Brasil, 1997)	
Elementos Textuais Rígidos	**Elementos Textuais Flexíveis**
Elemento / número de ocorrências:	**Elemento / número de ocorrências:**
Deve: 14 Terá: 01 Não pode: 03 Quer: 02 Precisa: 02	Pode: 19 Possibilidades: 03 Propiciará: 02 Flexível: 02 Propostas: 01 Livre: 01 Oportunidade: 01 Indicam: 01 Abertos: 01 Adaptados: 01 Desejável: 01 Orientar: 01 Auxiliá-lo: 01
TOTAL: 22	**TOTAL: 35**
ELEMENTOS TEXTUAIS TOTAIS: 57	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Em representação gráfica das proporções identificadas, percebemos o seguinte:

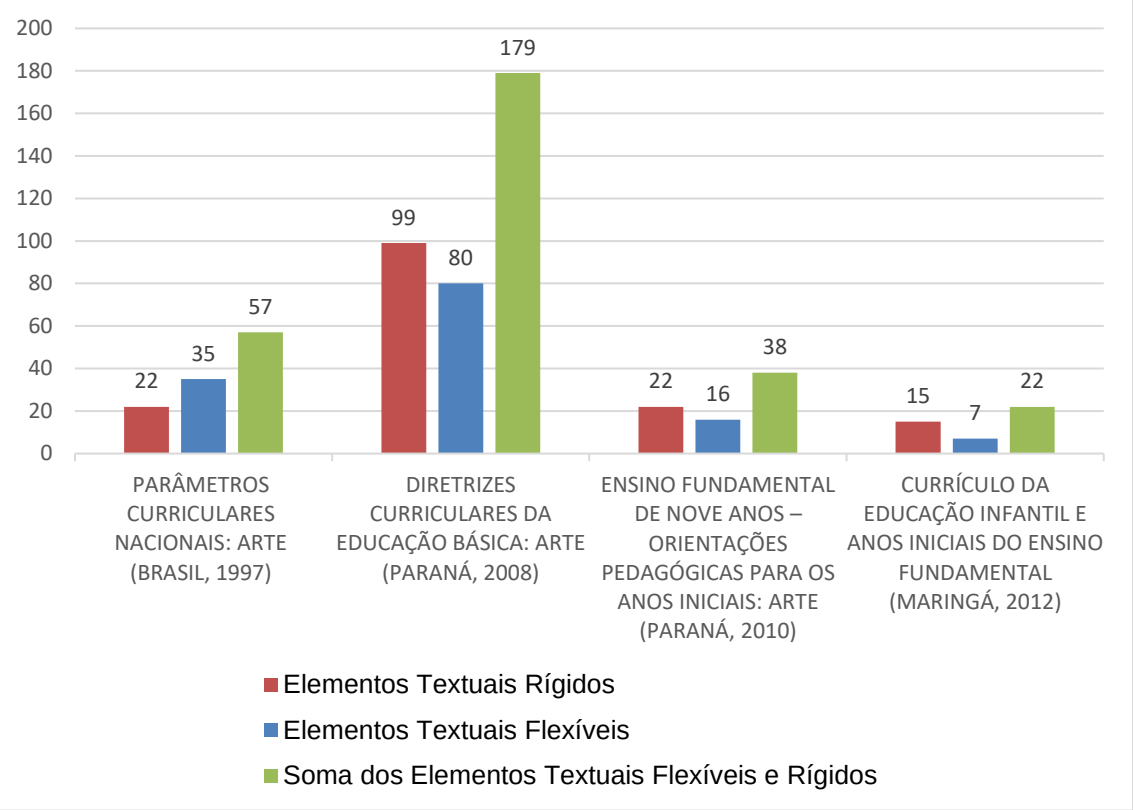
Gráfico 4 – Porcentagens de ocorrências por elementos textuais (radicais)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Portanto, diferentemente do que observamos nos documentos estaduais e no municipal, nos PCNs/Arte (1997), identificamos a predominância de elementos textuais discursivos flexíveis em relação aos de aspectos mais rígidos. O que poderia indicar, pelo menos no que se refere ao texto do documento, maior abertura para iniciativas e práticas de secretarias de educação ou de outros órgãos educacionais, das escolas, dos(as) professores(as) e dos estudantes. Observe a representação de quando reunimos os dados obtidos nas análises dos quatro documentos trabalhados:

Gráfico 5 – Comparação entre documentos em números de ocorrências de elementos textuais (radicais) rígidos ou flexíveis



Fonte: Elaborado pelo autor.

Vê-se, portanto, maior ocorrência de elementos textuais rígidos no documento Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012), contrastando com o que se observa em relação aos PCNs/Arte (BRASIL, 1997), em que predominam elementos textuais flexíveis.

É importante destacar que todos os documentos aqui analisados fazem parte do corpo estruturante do fazer do ensino de Arte, ou seja, são a base sob a qual estão orientadas e edificadas as práticas escolares.

3.3. DIRETRIZES CURRICULARES E O CURRÍCULO DE MARINGÁ: ENQUADRAMENTOS TEÓRICOS

Ao analisar os documentos orientadores da organização curricular, procuramos observar as similaridades e diferenças entre eles. A comparação entre os documentos fez saltar aos olhos aspectos referentes à fundamentação

teórica presentes nos documentos e passíveis de comparação. Segundo Apple (1994):

> O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (p. 59)

Portanto, ao lidar com os fundamentos teóricos, estamos buscando identificar em quais bases se constituem a visão de educação e, mais especificamente, no que diz respeito às nossas análises, a visão da Arte enquanto área do conhecimento escolar, idealizado por uma instituição.

O documento Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012) destaca que a Secretaria de Educação de Maringá – SEDUC – adota a pedagogia histórico-crítica, cuja base é fundamentada no que concerne aos aspectos de fundamentos psicológicos, na teoria histórico-cultural e no materialismo histórico-dialético enquanto embasamento filosófico. Portanto, a teoria de Demerval Saviani (2010) e Lev Vygotsky (1896-1934), além de Karl Marx (1818-1883), quanto ao materialismo histórico-dialético, está bastante presente na proposta expressa pelo documento.

Observamos, ainda, que o município de Maringá, em seu documento Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012), utiliza a proposta teórico-metodológica de João Luiz Gasparin, um dos autores do documento. Gasparin (2009) propõe a didática para a pedagogia histórico-crítica, estruturada em quatro níveis denominados: a teoria do conhecimento do materialismo histórico dialético; a teoria histórico-cultural vygotskyana; a pedagogia histórico-crítica; e, a didática da pedagogia histórico-crítica que, segundo o documento, “busca traduzir na prática escolar, pela ação docente-discente, todo o processo didático-pedagógico na reelaboração e apropriação do conteúdo com significado e sentido individual e social para o educando” (MARINGÁ, 2012, p. 22). Cinco passos são apresentados pelo documento para orientar o trabalho do professor em suas aulas: Prática social inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática social final.

Percebemos, no entanto, a partir das propostas teórico-metodológicas tratadas nos documentos analisados, a presença de tensões na articulação entre as esferas federal e estadual. No documento Diretrizes/Paraná/Arte (PARANÁ, 2008), observam-se críticas a outras diretrizes curriculares, em especial, aos PCNs (BRASIL, 1997) que, segundo o discurso desse documento, estaria alinhado ao “projeto neoliberal de educação”. No entanto, não existe nenhuma referência ou indicação dos elementos que levariam a essa análise e muito menos quais seriam as visões educacionais e de concepção de Arte e Teatro que estariam em jogo. Assim, fica difícil estabelecer qualquer análise. Por outro lado, identifica-se que as recorrências às reflexões de Gramsci (1891-1937) são frequentes, além de o documento se fundamentar, também, em base filosófica, no materialismo histórico-dialético e na pedagogia histórico-crítica.

Na mesma direção, na análise do documento Orientações/Paraná (PARANÁ, 2010), observa-se que a disciplina de Arte sugere práticas embasadas teoricamente no materialismo histórico-dialético, assim como, também, na teoria vygotskiana. A pedagogia histórico-crítica destaca-se enquanto fundamentação teórica, mostrando-se, assim, alinhada à perspectiva apresentada no currículo maringaense.

O documento PCNs/Arte (BRASIL, 1997) não expressa uma fundamentação teórica e metodológica específica para o ensino da Arte no Brasil, mas, oferece ao leitor indicações do tipo de educação almejado e de interesse da federação. Encara o conhecimento artístico como produção, fruição e reflexão. Concebe Arte em suas características interdisciplinares, as quais incentiva, percebendo o conhecimento artístico ainda importante ao mundo do trabalho. Compreende a Arte em suas dimensões poéticas e, no que se refere à Arte e à Educação, faz crítica ao espontaneísmo presente na educação nova e à livre expressão em Arte. O documento também faz críticas à educação tradicional em Arte e à educação polivalente da Arte na década de 1970. Destaca a importância do movimento Arte-educação dos anos 1980 e se refere à obrigatoriedade da Arte enquanto componente curricular pela LDB 9.394/1996. O documento, ao expressar seus posicionamentos e/ou preferências teórico-metodológicas, destaca que:

> Dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do *fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica.* (BRASIL, 1997, p. 20, grifos do autor)

A proposta triangular para o ensino da Arte, criada por Barbosa[17] e difundida pelo país, aparece nos PCNs/Arte (BRASIL, 1997), portanto, como elemento norteador para a educação em Arte.

No que se refere aos aspectos teórico-metodológicos, identificamos que as diretrizes municipais estão alinhadas à fundamentação teórica do Estado do Paraná. Assim, o currículo do município de Maringá, objeto de nossa análise, possui filiação teórica à chamada pedagogia histórico-crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético e na teoria histórico-cultural. Por outro lado, ainda que as diretrizes curriculares estaduais trabalhem com excertos dos PCNs/Arte (BRASIL, 1997), o documento federal é criticado no texto das Diretrizes/Paraná/Arte (PARANÁ, 2008).

Com o exposto, percebemos, portanto, duas fundamentações que nos despertam interesse no que se refere às diferenças entre as bases teórico-metodológicas e/ou ideológicas entre os documentos PCNs/Arte (BRASIL, 1997) e os demais documentos curriculares analisados em esfera estadual e municipal: a pedagogia histórico-crítica e a proposta triangular de Barbosa.

A pedagogia histórico-crítica se fundamenta teoricamente nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais, conforme discorre Saviani (2013), nas investigações de Karl Marx. Para Saviani (2013), sua proposta pedagógica se constitui contra-hegemônica, em síntese:

---

[17] Segundo a página do Currículo Lattes da autora (2020), Ana Mae Barbosa possui graduação em Direito - Universidade Federal de Pernambuco (1960), mestrado em Art Education - Southern Connecticut State College (1974), e doutorado em Humanistic Education - Boston University (1978). Atualmente, é professora titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino da Arte e contextos metodológicos, História do Ensino da Arte e do Desenho, Ensino do Design, Administração de Arte, Multiculturalidade, Estudos de Museus de Arte e Estudos Visuais. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1650414096296319>. Acesso em: 20 mar. 2020.

> tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. (2013, p. 421)

Segundo a proposta de Saviani, sua pedagogia se propõe a partir da prática social que é também o ponto de chegada da prática educativa.

Ao buscarmos pela proposta triangular de Barbosa, percebemos fundamentação teórica na fenomenologia[18]. Barbosa (1998) valoriza a experiência estética no processo artístico, sendo a obra de John Dewey uma das principais influências em sua produção teórica. Para Barbosa (1998, p. 21): "É a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão. A qualidade estética de uma experiência de qualquer natureza é a culminação de um processo".

Barbosa (1998) não acredita em uma educação bancária, defende que a contextualização da obra de Arte seja significativa ao educando e possibilite um diálogo multiculturalista. Na apreciação estética, defende que os alunos possam se aventurar em buscas, descobertas, questionamentos e crítica, não sendo, os educandos simplesmente receptáculos. Ainda, no que confere ao fazer artístico, a autora teme o perigo de uma reprodução improdutiva, acreditando em uma Arte problematizadora, criadora e de maneira que o aluno tenha uma diversidade de estímulos. Ao refletir sobre correções à proposta triangular, Barbosa discorre que:

> Foi no esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno que, no ensino da arte, surgiu a abordagem que ficou conhecida no Brasil como Metodologia Triangular, uma designação infeliz, mas uma ação reconstrutora. (1998, p. 33)

Barbosa (1998) defende ainda que a proposta triangular é interacionista, construtivista, dialogal, multiculturalista e pós-moderna. A autora se vê afinada

---

[18] Segundo Gomes (2010, p. 4): "O movimento fenomenológico (Spiegelberg, 1982), iniciado por Edmund Husserl [1859-1938] na virada do século XIX para o século XX, atravessa entrelaçamentos importantes com a historiografia e com o humanismo. Nos debates com o historiador Wilhelm Dilthey [1833-1911], Husserl compreendeu que a fenomenologia seria um rompimento com o positivismo, constituindo-se em um novo método para o estudo do conhecimento."

às propostas pós-modernas do ensino da Arte, acreditando em uma educação estética que forme o apreciador de Arte.

Ao discorrer sobre os PCNs (BRASIL, 1997), Barbosa, define que o documento defende de maneira assertiva uma pedagogia alinhada ao que vem convencionando chamar de pós-moderna em seus valores curriculares, entendendo que é, por meio da contextualização, que se pode praticar uma educação que caminhe para a multiculturalidade e a ecologia. Porém, Barbosa (1998), sobre problemáticas em relação aos temas transversais dos PCNs (BRASIL, 1997), tece críticas a Cesar Coll que, segunda a autora, ordenou que não se citasse ninguém nos parâmetros, como se ideias dos outros parecessem novas.

> Aliás, não sei por que os PCN adotaram a expressão "pluralidade" em vez da designação "multiculturalidade", pela qual o problema da diversidade é conhecido, debatido e avaliado, já há muitos anos, tanto pela educação como pela arte. Talvez tenha sido mais uma manifestação do espírito colonialista de Cesar Coll, o espanhol que projetou os parâmetros curriculares para todo o nosso país. Talvez quisesse escamotear a origem de suas idéias e se mostrar original escondendo a sua fonte de inspiração no Currículo Nacional Inglês, que adora os temas transversais, nomeando um deles de "multiculturalidade". (BARBOSA, 1998, p. 89)

A autora explicita que existe uma escassez de indicações de referências às ideias perceptíveis nos PCNs (BRASIL, 1997). Algumas tensões entre o texto do documento e a recepção por parte de Barbosa (1997) podem ser identificadas, por exemplo, no uso da expressão “pluralidade” em lugar da designação “multiculturalidade”. Barbosa (1997) tece algumas críticas a termos perceptíveis nos PCNs, de maneira específica, inclusive, ao que se refere ao ensino da Arte, e defende que a preocupação com as diferenças culturais possam ser trabalhadas na aula de Arte, com atenção aos diversos grupos culturais, no que se refere a gênero, raça, classe social, orientação sexual e outros.

Interessa destacar que o documento Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012), ao dialogar com os PCNs/Arte (BRASIL, 1997) e as Diretrizes/Paraná/Arte (PARANÁ, 2008), coloca-se em uma problemática de complexa resolução, visto

as diferentes propostas teórico-metodológicas e, até mesmo, ideológicas entre os documentos. Uma de orientação filosófica marxista e de pedagogia histórico-crítica, e outra pós-moderna e multiculturalista.

4. O CURRÍCULO DE ARTE DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ

Visando contextualizar o leitor, ou, ao menos, possibilitar uma breve visualização do terreno que serviu de contexto à elaboração e publicação do documento curricular que nos propusemos a analisar (MARINGÁ, 2012), atentamo-nos à Rede Municipal de Ensino de Maringá constituída, quando da data de publicação do Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012), de dezessete mil educandos matriculados em quarenta e nove escolas municipais (MARINGÁ, 2012).

O município de Maringá, sem um sistema próprio de educação, está vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR), cabendo à Secretaria de Educação de Maringá (SEDUC) elaborar a política educacional do município de Maringá e de seus distritos[19].

Dentre os documentos que regem o ensino da Rede Municipal de Maringá estão os dispositivos legais nacionais: **Constituição da república federativa do Brasil de 1988** (BRASIL, 1988); LDB/Brasil/96 (BRASIL, 1996); **Estatuto da criança e do adolescente** (BRASIL, 1990); **Plano nacional de educação PNE 2014-2024** (BRASIL, 2015); **Base nacional comum curricular** (BRASIL, 2017); **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica** (BRASIL, 2013); e a Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007). Entre os dispositivos próprios do Munícipio de Maringá: **Lei orgânica do Município de Maringá** (MARINGÁ, 2015); **Lei n. 10.024, aprova o plano municipal de educação - PME** (MARINGÁ, 2015); além dos documentos norteadores do trabalho da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP)[20] e o Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012).

A partir de 2006, a Rede Municipal de Ensino estudou as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná em sua versão preliminar. Em 2007:

> iniciaram-se os estudos sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, sendo organizado a partir do “Currículo Básico do Estado do Paraná”, da “Proposta Curricular existente na rede”, das “Orientações para a (re)elaboração, implementação e avaliação da Proposta Pedagógica na Educação Infantil – Secretaria de Estado da Educação do Paraná” e das “Diretrizes Curriculares

[19] A saber, Iguatemi e Floriano.

[20] Em 2001, as escolas municipais da rede pública reorganizam o Projeto Político Pedagógico, ocorrendo a implantação do Ensino Fundamental de nove anos a partir de 2008.

> do Estado do Paraná", a "Proposta Curricular para Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos do Município de Maringá"; nesse momento, houve ainda a atualização das Propostas Pedagógicas das Escolas Municipais, as quais delimitam, além de dados institucionais, questões teóricos metodológicas pertinentes ao encaminhamento pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Maringá. (MARINGÁ, 2012, p. 15)

Iniciou-se a utilização da nova Proposta Curricular no ano de 2008, e o estudo da **Coleção indagações sobre currículo** (BRASIL, 2007). Ainda, segundo o Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012), nos anos seguintes, 2009[21] e 2010[22], estudaram-se documentos referenciados nas esferas estadual e federal. Em 2011, realizou-se o estudo sobre a Proposta Teórico-Metodológica da Rede Municipal de Ensino[23].

Segundo o Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012), a trajetória visando sua elaboração ocorreu a partir de reuniões preparatórias com a equipe pedagógica da SEDUC, representantes das unidades escolares, das instituições de Ensino Superior, do Núcleo Regional do Ensino de Maringá e do Conselho Municipal de Educação. Aconteceram, ainda, debates, indicação de delegados representando os funcionários de todas as unidades escolares, além da realização do "Fórum da Rede Municipal de Maringá: Proposta Curricular da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental" (MARINGÁ, 2012, p. 16), com proposições aprovadas que culminaram na publicação do documento Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012).

Observamos, em termos de contextualização dos documentos curriculares e normativos estudados e consultados pela Rede Municipal de Ensino de Maringá, a tentativa de se alinhar às discussões mais recentes em educação, implementada nos âmbitos federal e estadual. Estudos culminaram

---

[21] Em 2009, houve o estudo em torno do documento "A criança de 6 anos, linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade, de Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro (orgs.). Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2009", além do "PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008". (MARINGÁ, 2012, p. 15)

[22] No ano de 2010, estudamos ainda o documento "Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais – Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba: SEED, 2010.", além de realizarmos a atualização de todos os Regimentos Escolares e o estudo sobre a Proposta Teórico-Metodológica da Rede com os professores recém-contratados. (MARINGÁ, 2012, p. 15)

[23] tendo a síntese deste estudo publicada na Revista Maringá Ensina de maio/junho/julho de 2011. (MARINGÁ, 2012, p. 16)

na elaboração de documentos municipais e do Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012). Não cabe a este trabalho analisar o quão democrático tenha sido o acesso e discussão, em âmbito de secretária e rede, de tais estudos, mas, por hora, apontar, pelo menos ao nível de discurso, o interesse da Rede Municipal de Ensino e da SEDUC de Maringá por documentos que pudessem dialogar com as políticas educacionais do município.

No bojo destas discussões, notamos a presença da disciplina de Arte se organizando no currículo municipal de Maringá, com a contratação de profissionais específicos da área e a valorização da Arte no que se refere às suas linguagens. Entre os servidores do quadro de magistério, identifica-se "Professor 20 HS Arte", função para a qual observamos editais de concurso para a contratação de professores de Arte, em 2010 (MARINGÁ, 2010), em 2015 (MARINGÁ, 2015), além de outros concursos realizados posteriormente. No edital de 2010, observamos, na exigência para o cargo de Professor de Artes, o seguinte grau de instrução: Ensino Superior Completo em Artes com licenciatura plena (MARINGÁ, 2010). Grau de estudo que não virá a recuar em editais posteriores.

O município de Maringá buscou adequar a educação em Arte na Rede Municipal de Ensino, mesmo antes das exigências que se prescreveram em âmbito nacional, por meio da Lei 13.278/2016 que incluiu Artes Visuais, Dança, Teatro e Música nos currículos dos diversos níveis da educação básica. Desta maneira, portanto, a SEDUC Maringá buscou, a nosso ver, alinhar-se às discussões e recomendações sugeridas pela LDB/Brasil/96 (BRASIL, 1996), pelos PCNs/Arte (BRASIL, 1997) e demais documentos afins.

Sabemos, ainda, que discussões e recomendações pela valorização da educação em Arte em suas respectivas linguagens ocorreram em termos internacionais, por organizações, como, por exemplo, a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, que realizou e realiza diversas conferências ao redor do mundo para discussão e promoção da educação artística no século XXI. A conferência organizada em nove de Março de 2006, em Lisboa, Portugal, por exemplo, destaca o reconhecimento, pela UNESCO, de que: "a Educação Artística pode frequentemente ser um estimulante instrumento para enriquecer os processos de ensino e

aprendizagem e tornar essa aprendizagem mais acessível e mais eficaz" (MBUYAMBA, 2007, p. 3).

Tomamos a disciplina de Arte como detentora de um lugar próprio, ou seja, ocupando um lugar feito de conteúdo, metodologias, procedimentos avaliativos, elementos curriculares e maneiras de fazer próprios da disciplina, constituídos historicamente. De outra maneira, consideramos, ainda, a disciplina de Arte pertencente à cultura escolar e, portanto, balizada pelos elementos estruturantes das formas escolares. As formas escolares sistematizam o ensino e a aprendizagem para torná-los mais sistemáticos e mais efetivos do que na vida cotidiana. É para isso que serve a escola. Sua função é sistematizar as aprendizagens para torná-las mais efetivas.

Certeau (1998), ao teorizar sobre as práticas sociais, propõe o conceito de estratégia. Este conceito permite operacionalizar o jogo de forças existente no terreno das práticas sociais. No campo das estratégias, situamos toda ação intencional que busca estruturar, padronizar, ordenar, planejar, de forma racional, o terreno das práticas sociais. Pode-se dizer que as formas escolares atuam no campo estratégico, uma vez que elas intencionam ordenar, padronizar o terreno das práticas de ensino e aprendizagem. É neste terreno que situamos as normativas de prescrição curriculares. É desse lugar que estamos refletindo.

Eça (2010), ao discorrer sobre as prioridades para a educação artística para o início do século XXI, prescreve um esboço de alguns dos porquês do lugar e da presença conquistada pela Arte no século XX. Além de traçar possibilidades dialógicas para pensar qual a necessidade desta disciplina para a formação de sujeitos para o século XXI.

> Ao longo dos últimos cento e vinte anos podemos encontrar muitas justificações para a presença das artes na escola. Por exemplo, porque se considera que as destrezas, os critérios e o gosto veiculado pelas artes contribuem para o desenvolvimento do país; pelo facto de que a arte tem um papel reconhecido pela história, porque as indústrias criativas podem ter um peso económico relevante no PIB, porque através da arte é possível acompanhar os países mais desenvolvidos. Porque a educação artística contribui para a educação moral das crianças, através do cultivo da sua vida espiritual e emocional; porque as crianças devem poder projectar os seus sentimentos e as suas emoções e o seu mundo interior através da arte. (EÇA, 2010, p. 136)

A Arte, portanto, não ocupa o seu lugar no ambiente escolar e no currículo de maneira gratuita, como viemos elucidando, mas serve aos ideais de sujeito e sociedade que se busca neste novo milênio, e até os transgride. Que sujeito e que educação é esta? Eça (2010) discorre que a resposta da Comunidade Europeia "aponta para a promoção da criatividade e da inovação através da educação e da formação" (p. 128). A autora ainda complementa afirmando que, no espaço Íbero-Americano, os discursos ministeriais acompanham a tendência mundial de valorização da inovação e do conhecimento.

No entanto, Ponce e Saul (2012) alertam quanto à busca frenética e constante pelo "novo" em nossa contemporaneidade:

> Em um mundo que mudou sem cessar, aprimorou a percepção desse movimento e o acelerou, vem ocorrendo uma radicalização, que resulta em um novo valor, o da mutabilidade constante e ininterrupta. O que importa é o passo seguinte, o pretensamente "novo", a inovação imediata; é decretada a morte da tradição e da história, o passado é ultrapassado até para ser conhecido. (PONCE; SAUL, 2012, p. 7, grifo dos autores)

Neste sentido, compreendemos o lugar da Arte na escola, também, enquanto instância de múltiplas sensibilidades e ressignificações perante as rupturas e instabilidades presentes em nossa sociedade. A Arte, portanto, marca presença não apenas por suas características inovadoras e criativas, mas também:

> possibilita um conhecimento estético que amplia a sensibilidade de quem conhece, isto é, estimula os sujeitos a produzirem um pensamento sensível e desenvolve seus sentidos orgânicos, condição fundamental para responder às circunstâncias e exigências da vida cotidiana. (PONCE; SAUL, 2010, p. 12)

Nas tensões marcantes à vida cotidiana, não cabe à Arte escolarizada papel meramente reprodutor de conteúdos e dos anseios governamentais para a "produção" de sujeitos. A disciplina artística possibilita o debate, a crítica, o reinventar e o significar, rompendo com a norma prescrita, com o conteúdo estruturado e com a regra estabelecida. A Arte é contestadora e transgressora dos diversos limites que se venham propor a captá-la, embora carregue,

também, as marcas de seus contextos e momentos históricos. Da mesma maneira que, enquanto elemento da cultura escolar, ela se alinha às formas escolares, feitas de normas que as estruturam.

Assim, a disciplina de Arte, em suas normativas legais (LDB 9.394/1996) e suas diretrizes curriculares, possuem lugares “próprios”, já definidos, com objetivos e procedimentos explícitos. Estes lugares “próprios” são constituídos em contextos sócio-históricos diversos, relacionados, por exemplo, a interesses mais amplos de um ideal de nação, como também se relacionam às especificidades de cada escola e região.

> Inicialmente, entre espaço e lugar, coloco uma distinção que delimitará um campo. Um *lugar* é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do ‘próprio’: os elementos considerados se acham uns *ao lado* dos outros, cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que define. (CERTEAU, 1998, p. 201, grifos do autor)

Ao tecermos análises das diretrizes curriculares da disciplina de Arte e, mais especificamente, à linguagem do Teatro, consideramos possíveis intenções expressas nos documentos, de maneira direta ou passível de interpretações em seu conjunto, no que se refere a contextos amplos ligados a características econômicas e de valores políticos e nacionais do Brasil. Também buscamos perceber características particulares ligadas aos aspectos normativos no município de Maringá – PR.

A Prefeitura Municipal de Maringá, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), elaborou o Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, publicado no ano de 2012, que permaneceu vigente até 2019, enquanto normatização curricular para a educação municipal. O capítulo reservado para os elementos curriculares para Arte se subdivide em títulos que contemplam os cinco anos do primeiro ciclo do ensino fundamental. Os autores utilizam excertos dos PCNs (BRASIL, 1997) e Orientações/Paraná (PARANÁ, 2010). O documento do município destaca que:

> Nos documentos que norteiam o ensino de arte no Brasil e no Paraná - os Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina

> de Arte (PCN - Arte) e as Diretrizes Curriculares de Arte do Estado do Paraná - propõem que a disciplina seja trabalhada em suas quatro linguagens: Artes-Visuais, Música, Teatro e Dança, em que cada uma delas é abordada em três eixos norteadores, que formam os conteúdos estruturantes e direcionam o trabalho de arte na escola, sendo eles os **elementos formais, composições, movimentos e períodos.** (MARINGÁ, 2012, p. 156, grifos do autor)

Os elementos estruturantes do documento aparecem organizados em quadros, como o que segue no Quadro 2, referente à linguagem do Teatro para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Quadro 2 – Elementos estruturantes do currículo maringaense e sua organização

Documento: "Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental" (MARINGÁ, 2012)		
1º Ano **Disciplina: Arte**		
EIXOS: **ELEMENTOS FORMAIS** **COMPOSIÇÃO** **MOVIMENTOS E PERÍODOS**		
Linguagem: Teatro		
Conteúdos Estruturantes	**Conteúdos Específicos**	**Objetivos Específicos**
Texto *Objetivo geral: Levar o educando a compreender o teatro em suas dimensões estéticas, históricas, sociais como também conhecer variados temas para apreciação, contação e interpretação de diversos gêneros teatrais.*	Peça: história, leitura e contação	Conhecer o que é uma peça, para identificar suas características de começo, meio e fim, a fim de que perceba a ordem dos eventos em uma história. Produzir histórias a partir de leituras de paradidáticos a fim de desenvolver a imaginação e a criatividade.

Continua

Interpretação *Objetivo geral: Levar o educando a conhecer e interpretar os diversos personagens do texto teatral, compreender os diferentes papéis sociais (em relação aos gêneros masculino e feminino).*	Personagem: dedoche e caracterização	Identificar tipos de personagens a fim de criar, construir e interpretá-los; Interpretar ações do cotidiano, com intuito de se conscientizar dos movimentos e gestos que realizamos no dia a dia.
Ação *Objetivo geral: Levar o educando a compartilhar descobertas, ideias, sentimentos, atitudes, pontos de vista, empregar vocabulário apropriado para apreciação e caracterização do próprio trabalho.*	Comunicação e Expressão: sons vocais	Conhecer os diversos tipos de sons vocais, para desenvolver adequadamente as diversas possibilidades vocais; Ser capaz de reproduzir e reconhecer os sons de animais a fim de estimular a percepção auditiva e interpretação.
Espaço *Objetivo geral: Levar o educando por meio de brincadeira ou jogos teatrais a familiarizar-se com a linguagem do palco e com os desafios da presença em cena, aprendendo a distinguir concepções de direção, estilos e interpretações, cenografia, figurinos, sonoplastia e iluminação.*	Expressão Corporal: brincadeiras teatrais	Conhecer formas de expressão corporal, para identificar e explorar espaços cênicos, possibilidades gestuais e de movimento no espaço; Realizar dinâmicas corporais, por exemplo, brincadeiras de mão e espelho, para proporcionar a integração entre os educandos.

Fonte: Adaptado pelo autor com dados de Maringá (2012).

Como podemos observar, os quadros de conteúdos do Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012) se organizam de acordo com os respectivos anos das séries iniciais do Ensino Fundamental (no exemplo, 1º ano), e propõem eixos norteadores que, segundo o documento, “formam os conteúdos estruturantes e

direcionam o trabalho de arte na escola" (MARINGÁ, 2012, p. 156). Os três eixos norteadores são os elementos formais, composições, movimentos e períodos, estabelecidos pelas Diretrizes/Paraná/Arte (PARANÁ, 2008).

Em resumo, pelo observado no Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012), descreve-se o eixo Elementos Formais da seguinte maneira:

> **Elementos Formais**: O sentido da palavra formal está relacionado à forma propriamente dita, ou seja, aos recursos empregados em uma obra. São elementos da cultura presentes nas produções humanas e na natureza; são matérias-primas para a produção artística e para o conhecimento em arte. Esses elementos são usados para organizar todas as áreas artísticas e são diferentes em cada uma delas. Eis alguns exemplos: o timbre em Música, a cor em Artes Visuais, a personagem em Teatro ou o movimento corporal em Dança. No processo pedagógico, o professor de Arte deve aprofundar o conhecimento dos elementos formais da sua área de habilitação e estabelecer articulação com as outras áreas por intermédio dos conteúdos estruturantes. (MARINGÁ, 2012, p. 156-157, grifos do autor)

Por sua vez, o eixo Composição é descrito da seguinte maneira:

> **Composição:** É o processo de organização e de desdobramento dos elementos formais que constituem uma produção artística. Em um processo de composição na área de artes visuais, os elementos formais – linha, superfície, volume, luz e cor – "não têm significados pré-estabelecidos, nada representam, nada descrevem, nada assinalam, não são símbolos de nada, não definem nada – nada, antes de entrarem em um contexto formal" (OSTROWER, 1983, p. 65). Ao participar de uma composição, cada elemento visual configura o espaço de modo diferente e, ao caracterizá-lo, os elementos também se caracterizam. (MARINGÁ, 2012, p. 157, grifos do autor)

Por fim, o Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012) esclarece ao leitor de que maneira se caracteriza o eixo Movimentos e períodos:

> **Movimentos e períodos:** Caracterizam-se pelo contexto histórico relacionado ao conhecimento em Arte. Eles revelam aspectos sociais, culturais e econômicos presentes numa composição artística e explicita as relações internas ou externas

> de um movimento artístico em suas especificidades, gêneros, estilos e correntes artísticas. (MARINGÁ, 2012, p. 157, grifos do autor)

Portanto, propõe, para os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, que os eixos norteadores indicados pelas Diretrizes/Paraná/Arte (PARANÁ, 2008) sejam trabalhados de acordo com os conteúdos estruturantes especificados nos diversos quadros de conteúdos do Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012).

Para o primeiro ano do Ensino Fundamental, o currículo de Arte apresenta, enquanto conteúdos estruturantes, o Texto, a Interpretação, a Ação e o Espaço. O quadro apresenta, posteriormente, os conteúdos específicos sugeridos a partir dos conteúdos estruturantes, como, por exemplo: Peça: história, leitura e contação (correspondentes ao conteúdo estruturante: Texto). Por fim, o modelo apresenta objetivos específicos referentes ao que se espera para que o aluno venha a adquirir enquanto conhecimento naquele conteúdo, como, por exemplo:

> Conhecer o que é uma peça, para identificar suas características de começo, meio e fim, a fim de que perceba a ordem dos eventos em uma história. Produzir histórias a partir de leituras de paradidáticos a fim de desenvolver a imaginação e a criatividade. (MARINGÁ, 2012, p. 164)

Tendo por base tal estrutura curricular, relacionamos conteúdos presentes no decorrer dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental e identificamos conteúdos que foram privilegiados pelo currículo em maior ou menor proporção. Além de propor relações dos conteúdos curriculares do município de Maringá com os demais documentos do estado e nação.

Para tal análise, utilizamos a técnica das coocorências proposto por Bardin (2016). Nosso trabalho:

> procura extrair do texto as relações entre elementos da mensagem, ou mais exatamente, dedica-se a assinalar as presenças simultâneas (coocorência ou relação de associação) de dois ou mais elementos na mesma unidade de contexto, isto é, num fragmento de mensagem previamente definido. (BARDIN, 2016, p. 130-131)

Assim, tendo por base esta técnica, procuramos identificar, em cada documento, no que se refere à disciplina de Arte e, em especifico, à linguagem do Teatro, quais elementos se repetiam nos tópicos “conteúdos estruturantes”, “conteúdos específicos” e “objetivos específicos”, entre os diferentes anos do Ensino Fundamental (1º a 5º anos) e quais elementos textuais se modificavam enquanto diretrizes na estrutura curricular.

A seguir, apresentamos o currículo estruturado no documento Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012), referente à disciplina de Arte, Linguagem Teatro, para os 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental.

Quadro 3 – Elementos estruturantes do currículo maringaense e sua organização

Documento: “Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (MARINGÁ, 2012)
2º Ano **Disciplina: Arte**
EIXOS: **ELEMENTOS FORMAIS** **COMPOSIÇÃO** **MOVIMENTOS E PERÍODOS**
Linguagem: Teatro

Continua

Conteúdos Estruturantes	Conteúdos Específicos	Objetivos Específicos
Texto *Objetivo geral: levar o educando a compreender o teatro em suas dimensões estéticas, históricas, sociais como também, conhecer temas variados para apreciação, contação e interpretação de diversos gêneros teatrais.*	Peça: leitura e contação	Conhecer o que é uma peça para identificar suas características de começo, meio e fim, a fim de que perceba a ordem dos eventos em uma história; Construir textos coletivos baseados em leituras de paradidáticos e/ou de criação, para habituar-se às características dos textos teatrais.
Interpretação *Objetivo geral: Levar o educando a conhecer e interpretar os diversos personagens do texto teatral e compreender os diferentes papéis sociais (em relação aos gêneros masculino e feminino).*	Personagem: representação de bonecos e caracterização	Identificar tipos de personagens a fim de criar, construir e interpretá-los; Identificar as características de cada personagem e interpretar ações do cotidiano relacionadas a essas características, com o intuito de observar e relacionar as particularidades do personagem com sua interpretação.

Continua

Ação *Objetivo geral: Levar o educando a compartilhar descobertas, ideias, sentimentos, atitudes, pontos de vista, empregar vocabulário apropriado para apreciação e caracterização do próprio trabalho.*	Expressão Vocal: sons vocais e técnica vocal	Conhecer os diversos tipos de sons vocais, para desenvolver adequadamente as diversas possibilidades vocais.
Espaço *Objetivo geral: Levar o educando por meio de brincadeira ou jogos teatrais a familiarizar-se com a linguagem do palco e com os desafios da presença em cena. Aprendendo a distinguir concepções de direção, estilos e interpretações, cenografia, figurinos, sonoplastia e iluminação.*	Expressão Corporal: brincadeiras teatrais	Conhecer formas de expressão corporal, para identificar e explorar espaços cênicos e as possibilidades gestuais e de movimento no espaço; Realizar dinâmicas corporais, por exemplo, brincadeiras de mãos e pés, para proporcionar a integração entre os educandos.

Fonte: Adaptado pelo autor com dados de Maringá (2012).

Quadro 4 – Elementos estruturantes do currículo maringaense e sua organização

Documento: "Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental" (MARINGÁ, 2012)
3º Ano **Disciplina: Arte**
EIXOS: **ELEMENTOS FORMAIS** **COMPOSIÇÃO** **MOVIMENTOS E PERÍODOS**

Continua

Linguagem: Teatro		
Conteúdos Estruturantes **Texto** *Objetivo geral: Levar o educando a compreender o teatro em suas dimensões estéticas, históricas, sociais como também, conhecer temas variados para apreciação, contação e interpretação de diversos gêneros teatrais.*	**Conteúdos Específicos** Peça: leitura e criação	**Objetivos Específicos** Conhecer o que é uma peça para identificar suas características de começo, meio e fim, a fim de que perceba a ordem dos eventos em uma história; Construir textos coletivos baseados em leituras de paradidáticos e/ou de criação, para habituar-se às características dos textos teatrais.
Interpretação *Objetivo Geral: Levar o educando a compartilhar descobertas, ideias, sentimentos, atitudes, pontos de vista, empregar vocabulário apropriado para apreciação e caracterização do próprio trabalho.*	Personagem: sombras, caracterização	Identificar tipos de personagens, a fim de criar, interpretar e construí-los; Conhecer a origem do teatro de sombras, suas técnicas e características a fim de trabalhar com uma fonte luminosa para sua execução.
Ação *Objetivo Geral: Levar o educando a compartilhar descobertas, ideias, sentimentos, atitudes, pontos de vista, empregar vocabulário apropriado para apreciação e caracterização do próprio trabalho.*	Expressão vocal: sons vocais	Conhecer os diversos tipos de sons vocais, para desenvolver adequadamente as diversas possibilidades vocais; Exercitar técnicas de aquecimento e desaquecimento vocal, para o bom uso do instrumento vocal.

Continua

Espaço *Objetivo Geral: Levar o educando por meio de brincadeira ou jogos teatrais a familiarizar-se com a linguagem do palco e com os desafios da presença em cena, aprendendo a distinguir concepções de direção, estilos e interpretações, cenografia, figurinos, sonoplastia e iluminação.*	Expressão Corporal: jogos teatrais	Conhecer formas de expressão corporal, para identificar e explorar espaços cênicos, assim como conhecer as possibilidades corporais e de movimentos no espaço; Ser capaz de improvisar, para desenvolver potencialidades artístico-criativas.

Fonte: Adaptado pelo autor com dados de Maringá (2012).

Quadro 5 – Elementos estruturantes do currículo maringaense e sua organização

Documento: "Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental" (MARINGÁ, 2012)		
4º Ano **Disciplina: Arte**		
EIXOS: **ELEMENTOS FORMAIS** **COMPOSIÇÃO** **MOVIMENTOS E PERÍODOS**		
Linguagem: Teatro		
Conteúdos Estruturantes **Texto** *Objetivo geral: Levar o educando a compreender o teatro em suas dimensões estéticas, históricas e sociais, além de conhecer temas variados para apreciação, contação e interpretação de diversos gêneros teatrais.*	**Conteúdos Específicos** Peça: leitura e criação	**Objetivos Específicos** Apreciar peças de teatro, para identificar suas fontes históricas e suas características; Construir textos baseados em leituras de paradidáticos e/ou de criação, para habituar-se às características do texto teatral.

Continua

Interpretação *Objetivo geral: Levar o educando a compartilhar descobertas, ideias, sentimentos, atitudes, pontos de vista, empregar vocabulário apropriado para apreciação e caracterização do próprio trabalho.*	Personagem: máscaras e caracterização	Identificar tipos de personagens, a fim de criar, construir e interpretá-los; Ler e interpretar imagens de diferentes máscaras para contextualizá-las na história; Conhecer a origem do teatro de máscaras e confeccioná-las identificando características a fim de usá-las em interpretações; Identificar situações do cotidiano, a fim de trabalhar a representação das mesmas.
Ação *Objetivo geral: Levar o educando por meio de brincadeira ou jogos teatrais a familiarizar-se com a linguagem do palco e com os desafios da presença em cena, aprendendo a distinguir concepções de direção, estilos e interpretações, cenografia, figurinos, sonoplastia e iluminação.*	Expressão Vocal: sons vocais	Exercitar sons vocais, para desenvolver suas articulações; Exercitar técnicas de aquecimento e desaquecimento vocal, para o bom uso do instrumento vocal.

Continua

Espaço *Objetivo geral: Levar o educando por meio de brincadeira ou jogos teatrais a familiarizar-se com a linguagem do palco e com os desafios da presença em cena, aprendendo a distinguir concepções de direção, estilos e interpretações, cenografia, figurinos, sonoplastia e iluminação.*	Expressão Corporal: Jogos teatrais	Conhecer formas de expressão corporal, para identificar e explorar espaços cênicos, assim como conhecer as possibilidades corporais e de movimentos no espaço; Desenvolver regras para jogos de representação, a fim de incentivar a observação, atenção e improvisação.

Fonte: Adaptado pelo autor com dados de Maringá (2012).

Quadro 6 – Elementos estruturantes do currículo maringaense e sua organização

Documento: "Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental" (MARINGÁ, 2012)		
5º Ano **Disciplina: Arte**		
EIXOS: **ELEMENTOS FORMAIS** **COMPOSIÇÃO** **MOVIMENTOS E PERÍODOS**		
Linguagem: Teatro		
Conteúdos Estruturantes **Texto** *Objetivo geral: Levar o educando a compreender o teatro em suas dimensões estéticas, históricas e sociais, além de conhecer temas variados para apreciação, contação e interpretação de diversos gêneros teatrais.*	**Conteúdos Específicos** Peça: leitura de textos e criação de histórias	**Objetivos Específicos** Apreciar peças de teatro, para identificar suas fontes históricas; Construir textos baseados em leituras de paradidáticos e/ou de criação, para conhecer as possibilidades do texto teatral e exercitar a capacidade criativa.

Continua

Interpretação *Objetivo geral: Levar o educando a compartilhar descobertas, ideias, sentimentos, atitudes, pontos de vista, empregar vocabulário apropriado para apreciação e caracterização do próprio trabalho.*	Personagens e caracterização Teatro Musical	Identificar tipos de personagens, a fim de criar, construir e interpretá-los; Conhecer a origem do teatro Musical, para identificar diferentes gêneros.
Ação *Objetivo geral: Levar o educando por meio de brincadeira ou jogos teatrais a familiarizar-se com a linguagem do palco e com os desafios da presença em cena, aprendendo a distinguir concepções de direção, estilos e interpretações, cenografia, figurinos, sonoplastia e iluminação.*	Comunicação e Expressão: sons vocais	Conhecer os sons vocais, para desenvolver as diversas possibilidades vocais; Exercitar técnicas de aquecimento e desaquecimento vocal, para o bom uso do instrumento vocal.

Continua

Espaço *Objetivo geral: Levar o educando por meio de brincadeira ou jogos teatrais a familiarizar-se com a linguagem de palco e com os desafios da presença em cena, aprendendo a distinguir concepções de direção, estilos e interpretações, cenografia, figurinos, sonoplastia e iluminação.*	Expressão corporal: jogos teatrais Improvisação	Conhecer formas de expressão corporal, para identificar e explorar espaços cênicos; Desenvolver regras para jogos de representação, a fim de incentivar a observação e concentração; Conhecer as possibilidades gestuais, para movimentar o corpo no espaço; Aprimorar a percepção sensorial, para desenvolver a imaginação e criatividade.

Fonte: Adaptado pelo autor com dados de Maringá (2012).

Tendo exposto todos os quadros de conteúdos referentes à disciplina de Arte: linguagem Teatro do Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012), desenvolvemos análises comparativas entre os respectivos conteúdos neles presentes. Por exemplo, no conteúdo estruturante “Texto” - comum aos cinco anos analisados - da linguagem do Teatro, observamos que, como conteúdo específico, consta: “Peça: leitura”, recomendada para todos os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. “Criação” é indicada para o terceiro, quarto e quintos anos, enquanto conteúdo específico. “De textos” e “de histórias” aparecem, exclusivamente, enquanto conteúdo específico para o quinto ano. “Contação” aparece para o primeiro e segundos anos. “História”, especificamente, para o primeiro ano. Dessa forma, observamos pouca variação de especificidades para o trabalho pedagógico durante os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental com o elemento estruturante analisado.

Tabela 5 – Conteúdos específicos e respectivos anos de ocorrência e repetição

Documento: "Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental" (MARINGÁ, 2012)

Linguagem: Teatro

Conteúdo Estruturante: Texto

Conteúdo Específico / Anos de Ocorrência:

"Peça: leitura"	•1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano.
"Criação"	•3º, 4º e 5º ano.
"Contação"	•1º e 2º ano
"De textos"	•5º ano
"de histórias"	•5º ano
"História"	•1º ano

Total de ocorrências e repetição de conteúdos: 07

Conteúdos exclusivos, não repetidos em outros anos: 03

Fonte: Elaborada pelo autor.

Quanto ao conteúdo estruturante "Interpretação", verifica-se o seguinte: primeiro ano, "personagem: dedoche e caracterização"; segundo ano, "personagem: representação de bonecos e caracterização"; terceiro ano, "personagem: sombras e caracterização"; quarto ano, "personagem: máscaras e caracterização"; quinto ano, "personagens e caracterização; Teatro Musical". Portanto, verificamos que os elementos "personagem" e "caracterização" se repetem no decorrer dos cinco anos, variando: sombras, representação de bonecos, máscaras, dedoche e teatro musical. Apesar de uma variação mais expressiva em relação ao conteúdo estruturante anterior, "texto".

Tabela 6 – Conteúdos específicos e respectivos anos de ocorrência e repetição

Documento: “Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (MARINGÁ, 2012)

Linguagem: Teatro

Conteúdo Estruturante: Interpretação

Conteúdo Específico / Anos de Ocorrência:

"Personagem"	•1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano.
"Caracterização"	•1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano.
"dedoche"	•1º ano
"representação de bonecos"	•2º ano
"sombras"	•3º ano
"máscaras"	•4º ano
"Teatro Musical"	•4º ano

Total de ocorrências e repetição de conteúdos: 08

Conteúdos exclusivos, não repetidos em outros anos: 05

Fonte: Elaborada pelo autor.

No conteúdo estruturante “ação” - também presente nos cinco anos iniciais do ensino fundamental -, observa-se o seguinte: primeiro ano, “Comunicação e Expressão: sons vocais”; segundo ano, “Expressão Vocal: sons vocais e técnica vocal”; terceiro ano, “Expressão vocal: sons vocais”; quarto ano, “Expressão vocal: sons vocais”; e quinto ano, “Comunicação e Expressão: sons vocais”. O que nos levou a constatar que, no que se refere ao conteúdo estruturante “ação”, o foco dado aos sons vocais apareceu bastante expressivo em relação a outros elementos da ação teatral que sequer são mencionados em texto e poderiam ser mais amplamente explorados, como expressão corporal, expressão facial ou outros.

Tabela 7 – Conteúdos específicos e respectivos anos de ocorrência e repetição

Documento: “Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (MARINGÁ, 2012)

Linguagem: Teatro

Conteúdo Estruturante: Ação

Conteúdo Específico / Anos de Ocorrência:

"sons vocais"	•1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano.
"Expressão"	•1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano.
"Expressão vocal"	•2º, 3º e 4º ano
"Comunicação"	•1º e 5º ano
"técnica vocal"	•2º ano

Total de ocorrências e repetição de conteúdos: 11

Conteúdos exclusivos, não repetidos em outros anos: 01

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os objetivos específicos ligados ao conteúdo estruturante “ação” e aos conteúdos específicos explanados no parágrafo anterior repetem-se, no que se refere ao primeiro, segundo e terceiros anos, nas seguintes colocações: “Conhecer os diversos tipos de sons vocais, para desenvolver adequadamente as diversas possibilidades vocais” (MARINGÁ, 2012, p. 165). Como específico ao primeiro ano: “Ser capaz de reproduzir e reconhecer os sons de animais a fim de estimular a percepção auditiva e interpretação” (MARINGÁ, 2012, p. 165); e, ao terceiro: “Exercitar técnicas de aquecimento e desaquecimento vocal, para o bom uso do instrumento vocal” (MARINGÁ, 2012, p. 181).

Nos objetivos gerais dos conteúdos estruturantes “Ação” e “Espaço”, para os quartos e quintos anos, repetem-se:

> Objetivo Geral: Levar o educando por meio de brincadeira ou jogos teatrais a familiarizar-se com a linguagem do palco e com os desafios da presença em cena, aprendendo a distinguir concepções de direção, estilos e interpretações, cenografia, figurinos, sonoplastia e iluminação. (MARINGÁ, 2012, p. 190)

Observa-se que, pelo padrão geral do Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012), um possível equívoco pode ter se configurado quando da digitação, organização e/ou elaboração do documento. Visto que o objetivo geral destacado refere-se ao conteúdo estruturante “espaço” nos cinco anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo geral do conteúdo estruturante “ação” do primeiro, segundo e terceiros anos é: “Levar o educando a compartilhar descobertas, ideias, sentimentos, atitudes, pontos de vista, empregar vocabulário apropriado para apreciação e caracterização do próprio trabalho” (MARINGÁ, 2012, p. 165).

O mesmo ocorre com o conteúdo estruturante “Interpretação” do terceiro, quarto e quintos anos do documento: “Objetivo geral: Levar o educando a compartilhar descobertas, ideias, sentimentos, atitudes, pontos de vista, empregar vocabulário apropriado para apreciação e caracterização do próprio trabalho” (MARINGÁ, 2012, p. 181). Ou seja, o mesmo conteúdo estruturante utilizado para “ação” em outros trechos do texto. Para o conteúdo “interpretação” do primeiro e segundos anos, o documento apresenta: “Objetivo geral: Levar o educando a conhecer e interpretar os diversos personagens do texto teatral e compreender os diferentes papéis sociais (em relação aos gêneros masculino e feminino)” (MARINGÁ, 2012, p. 164). Mais uma vez, identificamos, pelo padrão do documento e pelos dizeres dos objetivos em relação aos conteúdos específicos destacados, tratar-se de um possível equívoco de digitação, organização ou elaboração do currículo.

Por fim, o conteúdo estruturante “espaço” apresenta-se da seguinte maneira: primeiro ano, “Expressão Corporal: brincadeiras teatrais”; segundo ano, “Expressão Corporal: brincadeiras teatrais”; terceiro ano, “Expressão Corporal: jogos teatrais”, quarto ano, “Expressão Corporal: jogos teatrais”; e quinto ano, “Expressão corporal: jogos teatrais. Improvisação”. Novamente, repete-se a tendência manifestada no decorrer dos outros conteúdos específicos, pouca variação entre os anos, visto a repetição dos mesmos elementos, por vezes, no

decorrer dos cinco anos letivos analisados, ignorando ou não expondo outros conteúdos que poderiam ser desenvolvidos.

Tabela 8 – Conteúdos específicos e respectivos anos de ocorrência e repetição

Documento: "Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental" (MARINGÁ, 2012)

Linguagem: Teatro

Conteúdo Estruturante: Espaço

Conteúdo Específico / Anos de Ocorrência:

"Expressão Corporal"	•1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano.
"jogos teatrais"	•3º, 4º e 5º ano.
"brincadeiras teatrais"	•1º e 2º ano
"Improvisação"	•5º ano

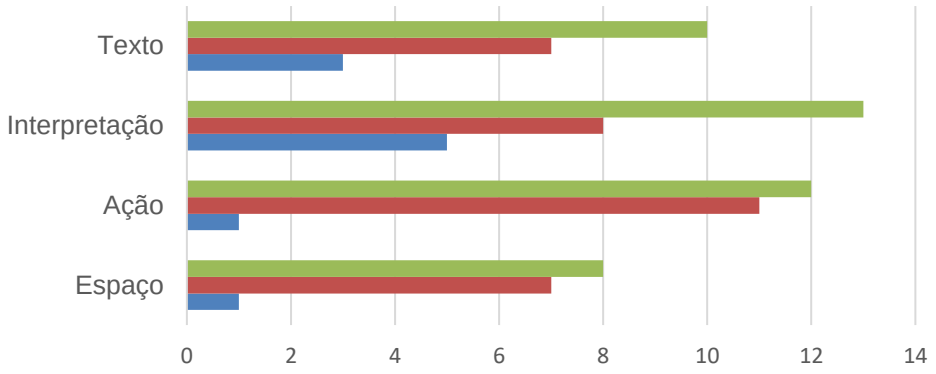
Total de ocorrências e repetição de conteúdos: 07

Conteúdos exclusivos, não repetidos em outros anos: 01

Fonte: Elaborada pelo autor.

Para fins comparativos, apresentamos, no próximo gráfico, as relações entre os números de ocorrências e repetições de conteúdos específicos em seus respectivos conteúdos estruturantes.

Gráfico 6 – Comparação entre números de ocorrências e repetições de conteúdos específicos em seus respectivos conteúdos estruturantes



	Espaço	Ação	Interpretação	Texto
Total de conteúdos	8	12	13	10
Total de ocorrências e repetição de conteúdos	7	11	8	7
Conteúdos exclusivos, não repetidos em outros anos	1	1	5	3

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, os conteúdos estruturantes que correspondem ao eixo “elementos formais” são os mesmos, ou seja, “texto”, “interpretação”, “ação” e “espaço”, conforme verificado na análise até aqui. No entanto, em comparação com o documento Diretrizes/Paraná/Arte (PARANÁ, 2008), os elementos “ação” e “espaço” se mantêm os mesmos, enquanto no documento estadual se especifica “espaço cênico”. “Texto” e “Interpretação” são elementos que aparecem enquanto conteúdos estruturantes para o Teatro, no Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012), porém não integram os elementos formais estaduais que apresentam “personagem”.

Nos conteúdos estruturantes para o Teatro, enquanto conteúdos ligados à “composição”, o documento Diretrizes/Paraná/Arte (PARANÁ, 2008) destaca:

> Representação; Texto Dramático; Dramaturgia; Roteiro; Espaço Cênico, Sonoplastia, iluminação, cenografia, figurino, adereços, máscara, caracterização e maquiagem; Gêneros: Tragédia, Comédia, Drama, Épico, Rua, etc.; Técnicas: jogos teatrais, enredo, Teatro direto, Teatro indireto (manipulação, bonecos, sombras...), improvisação, monólogo, jogos dramáticos, direção, produção... (PARANÁ, 2008, p. 67-68)

Estes conteúdos, em relação à estrutura curricular prevista no documento Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012), fazem perceber, conforme os elementos já apontados neste capítulo, enquanto “conteúdos específicos” do município, a ausência de indicação estratégica de trabalho com cenografia, maquiagem, variados gêneros, monólogo, direção e outros conteúdos que poderiam estar identificados no currículo municipal, conforme faz o estado, ainda que de maneira genérica. O documento curricular maringaense, embora em seus objetivos gerais dos “conteúdos estruturantes” apresente aspectos como direção, gêneros teatrais, cenografia, figurino ou outros, não especifica esse trabalho em “conteúdos específicos”.

Quando analisamos “movimentos e períodos” no documento Diretrizes/Paraná/Arte (PARANÁ, 2008), percebemos os seguintes elementos:

> Arte Greco-Romana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Realismo, Expressionismo, Vanguardas Artísticas, Teatro Dialético, Teatro do Oprimido, Teatro Pobre, Teatro Essencial, Teatro do Absurdo, Arte Engajada, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Indústria Cultural, Arte Latino-Americana... (PARANÁ, 2008, p. 67-68)

No entanto, quando nos atemos aos “objetivos específicos” do documento Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012), quanto à linguagem do Teatro, pouco observamos em prescrições quanto a movimentos artísticos, artistas e obras de arte dramática. O que nos leva a questionar a presença destes mesmos elementos quando, por exemplo, verificamos os “objetivos específicos”, neste mesmo documento, para a linguagem de Artes Visuais. Identifica-se, assim, uma lacuna na linguagem do Teatro em relação às obras de referência, movimentos e estilos de representação.

Ao analisar os eixos, conteúdos e objetivos das diretrizes curriculares municipais em relação ao documento do estado do Paraná, compreendemos que conflitos e disputas podem ser identificados em documentos curriculares e, que, por vezes, dentro de uma mesma disciplina, como é o caso da Arte, esses conflitos e disputas podem ocorrer, de forma estratégica, entre as linguagens que se constituem enquanto conhecimentos da disciplina artística. Privilegiar determinados conteúdos em detrimento de outros, selecionar determinados

saberes em lugar de outros, tratar determinados temas de maneira rígida e/ou flexível, de forma genérica ou específica, pode dizer muito sobre os possíveis “territórios” de cada linguagem na disciplina de Arte e da própria disciplina no contexto da cultura escolar.

Entendemos que, por meio de sutilezas perceptíveis na escolha de termos, de palavras e de “sugestões”, os elementos estratégicos podem atuar no direcionamento de práticas. Dessa forma, a história de uma disciplina escolar, de maneiras táticas mais lentas ou aceleradas, podem promover mudanças no cotidiano da cultura escolar.

Quadro 7 - Comparação entre elementos do currículo do município de Maringá com as diretrizes paranaenses

“Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (MARINGÁ, 2012)	**“Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Arte” (PARANÁ, 2008)**
Conteúdos Estruturantes - “texto”; “interpretação”; “ação”; “espaço”; “ação”	**Elementos Formais** - “ação”, “espaço cênico”; “personagem”.
Conteúdos Específicos - Peça: história, leitura de textos, criação de histórias e contação; Personagem, personagens: representação de bonecos, dedoche, sombras, máscaras, caracterização e Teatro Musical; Comunicação e Expressão: sons vocais, Expressão Vocal, técnica vocal; Expressão Corporal: brincadeiras teatrais, jogos teatrais e improvisação.	**Composição** - Representação; Texto Dramático; Dramaturgia; Roteiro; Espaço Cênico, Sonoplastia, iluminação, cenografia, figurino, adereços, máscara, caracterização e maquiagem; Gêneros: Tragédia, Comédia, Drama, Épico, Rua, etc; Técnicas: jogos teatrais, enredo, Teatro direto, Teatro indireto (manipulação, bonecos, sombras...), improvisação, monólogo, jogos dramáticos, direção, produção.

Continua

Exemplos de **Objetivos Específicos** - Conhecer o que é uma peça, para identificar suas características de começo, meio e fim, a fim de que perceba a ordem dos eventos em uma história. Produzir histórias a partir de leituras de paradidáticos a fim de desenvolver a imaginação e a criatividade. Identificar tipos de personagens a fim de criar, construir e interpretá-los; Interpretar ações do cotidiano, com intuito de se conscientizar dos movimentos e gestos que realizamos no dia a dia.	**Movimentos e Períodos** - Arte Greco-Romana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, Romantismo, Realismo, Expressionismo, Vanguardas Artísticas, Teatro Dialético, Teatro do Oprimido, Teatro Pobre, Teatro Essencial, Teatro do Absurdo, Arte Engajada, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Indústria Cultural, Arte Latino- Americana.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados de Maringá (2012) e Paraná (2008).

Observamos, no quadro, portanto, convergências e discrepâncias que chamam a atenção para além do que se refere aos modelos de organização curricular propostos em cada documento em comparação. As contribuições trazidas pelos autores de cada documento curricular e suas diversas maneiras de interpretar a necessidade de determinado conteúdo em detrimento de outro, assim como o conteúdo discursivo no documento curricular, são definidores no resultado do texto final elaborado.

Diante disso, e analisando de maneira mais específica o documento Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012), interessa buscar interpretar o discurso textual expresso.

4.1. O DISCURSO ARTICULADO NO CURRÍCULO MARINGAENSE PARA O ENSINO DA ARTE

Intencionamos analisar o discurso articulado no documento Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012). A análise busca interpretar o conteúdo textual expresso pelos autores do documento no que se refere à disciplina de Arte e aos conteúdos da linguagem: Teatro.

Ao analisar o currículo maringaense para a disciplina de Arte, consideramos que os discursos encontrados no documento têm por responsabilidade primeira os autores do documento, ou seja, aqueles que o assinam. As definições são feitas levando em consideração um contexto mais amplo, o qual implica em relações, com maior ou menor tensão, entre normas, regras e procedimentos do poder púbico e a negociação do conjunto de especialistas responsáveis pela sua elaboração. Há de se considerar que os autores do documento experimentavam vínculos empregatícios na educação maringaense em tempo e espaço de trabalho diversificados, com formação acadêmica e experiência profissional distintas. Costa (2005, p. 51) discorre que: “O currículo escolar é um lugar de circulação das narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada”. Consideramos o documento curricular um projeto de seus autores, incluindo aí as diversas subjetividades destes, em uma narrativa que se constrói na interlocução com escola, comunidade, sociedade, ideais vigentes à educação, dentre outros elementos.

Buscando identificar os discursos tratados pelos autores responsáveis pelo conteúdo da disciplina de Arte no documento, percebemos que o texto inicia expressando as contribuições que a educação em Arte propicia ao desenvolvimento do indivíduo e o que está envolvido no processo de se aprender Arte.

> A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o educando amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. (MARINGÁ, 2012, p. 156)

Ao fazer esta introdução, observamos o possível intuito dos autores de destacar a importância da educação em Arte, promovendo a disciplina de maneira favorável, ao destacar vantagens educativas que o educando em Arte poderá obter. Em seguida, os autores trazem ao texto informações legais quanto à obrigatoriedade do ensino da Arte nas escolas, ao citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96). Seguem, apresentando ao leitor os documentos que norteiam o ensino de Arte no Brasil e no Paraná, visto o

compromisso do documento curricular maringaense e, inclusive, a obrigatoriedade de se buscar trabalhar em relação com os discursos das demais esferas de poder.

Assim, ainda na primeira etapa do texto específico da disciplina de Arte, os autores, à luz das Diretrizes Estaduais do Paraná, esclarecem a respeito dos eixos formadores dos conteúdos estruturantes: elementos formais, composições, movimentos e períodos.

> Nessas Diretrizes, considera-se que a disciplina de Arte deve propiciar ao educando acesso ao conhecimento sistematizado em arte, por isso, propõe-se uma organização curricular a partir dos conteúdos estruturantes que constituem uma identidade para a disciplina de Arte e possibilitam uma prática pedagógica que articula as quatro áreas de Arte. (MARINGÁ, 2012, p. 156)

A cada conteúdo estruturante, os autores oportunizam ao leitor definições do que se trata cada um deles, com exemplos, citações e suas respectivas importâncias no processo pedagógico em Arte. No seguir do texto, expõem, ainda, deveres ao docente para que o educando tenha “uma ampla compreensão do conhecimento em arte” (MARINGÁ, 2012, p. 157). No entanto, como documento que intenciona padronizar e normatizar a prática de todos os professores, seu discurso explicita deveres mais rígidos, como podemos observar, por exemplo, abaixo:

> Para facilitar a aprendizagem do educando e para que se tenha uma ampla compreensão do conhecimento em arte, esse conteúdo estruturante **deve** estar presente em vários momentos do ensino. Sempre que possível, o professor **deve** mostrar as relações que cada movimento e período que uma determinada área da arte estabelece com as outras áreas e como apresentam características em comum, coincidindo ou não com o mesmo período histórico. (MARINGÁ, 2012, p. 157, grifos nossos)

Assim, procura demonstrar o dever do professor para com a aprendizagem do educando, defendendo que o conteúdo estruturante esteja presente em vários momentos do ensino. É possível observar, portanto, um discurso que procura definir uma organização pautada em objetivos, contudo, ainda mantém a definição de procedimento. Parece haver um paradoxo entre o

que se espera de um profissional, ou seja, seu envolvimento na busca por equacionar os desafios da educação, e, ao mesmo tempo, uma tradição da cultura escolar pautada na não autonomia dos seus sujeitos. Ao se retirar do sujeito a responsabilidade da definição do procedimento, não se retira, também, dele a responsabilidade pelo êxito de seus alunos? Uma indagação a ser pensada.

Em novo subtítulo, os autores apresentam a “Caracterização da Área de Arte”, baseada na proposta geral dos PCNs/Arte (BRASIL, 1997), destacando que a Arte teria uma função tão importante quanto a de outros conhecimentos e disciplinas. A partir deste ponto, de acordo com o documento federal, voltam a destacar as inúmeras qualidades que a educação em Arte pode propiciar ao indivíduo, destacando-se o tipo de ser humano que poderemos vir a ter em nossa sociedade. Assim:

> O conhecimento da arte abre perspectivas para que o educando tenha uma **compreensão do mundo** na qual a dimensão poética esteja presente: **a arte ensina** que é possível **transformar continuamente a existência**, que **é preciso mudar referências a cada momento**, **ser flexível**. Isso quer dizer que **criar e conhecer são indissociáveis** e a **flexibilidade é condição fundamental para aprender**. (MARINGÁ, 2012, p. 158, grifos nossos)

O documento faz referência ao papel das Artes no currículo e, ao fazê-lo, associa-as a um saber que ensina que a mudança de referência é constante, a criação e a flexibilidade estão associadas ao processo de conhecer. É importante observar como esses valores se ligam a uma visão de educação própria àquela desejada para a formação de sujeitos frente aos desafios do século XXI, como observamos no documento Roteiro/UNESCO (UNESCO, 2006), em que se destaca:

> As sociedades do século XXI necessitam de um cada vez **maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades**. A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e

> participar activamente nos vários aspectos da existência humana. (UNESCO, 2006, p. 7, grifos nossos)

No entanto, para além do sujeito criativo e flexível para o mercado de trabalho e para as empresas criativas das economias de nosso milênio, o caráter aberto e flexível que a Arte poderia criar vincula-se à formação cidadã, com valores éticos e responsáveis. Antes de se formar o trabalhador, formam-se indivíduos, sujeitos.

Em discussão internacional, especificamente no que se refere à linguagem: Teatro, algumas das conclusões percebidas, por meio do relatório de Mbuyamba (2007) referente à Sessão de Encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI, realizada em Lisboa, indicam que:

> A dramatização e o teatro podem ser ferramentas úteis para se compreender a complexidade de certas situações: as crianças não devem ser educadas com a interdição absoluta de pensar ou fazer isto ou aquilo, mas devem antes ser colocadas em situações em que pura e simplesmente lhes seja permitido ir por diante com o seu erro e acabar por perceber isso mesmo. (MBUYAMBA, 2007, p. 15)

E, ainda, que “O recurso à dramatização e ao desempenho de papéis ficcionados ajuda a promover as mudanças de atitudes sociais e a resolver conflitos na escola” (MBUYAMBA, 2007, p. 15).

É possível identificar, nos debates, um papel para as Artes no currículo. No subtítulo “A Arte e a Educação”, os autores do currículo maringaense apresentam um breve histórico da Arte no desenvolvimento da humanidade, até as transformações educacionais do século XX, no que se relaciona à Arte na educação escolar. Ao fazê-lo, as mesmas questões presentes nos PCNs/Arte (BRASIL, 1997) foram lançadas no currículo do município.

> Atualmente, professores de todos os cantos do mundo se preocupam em responder perguntas básicas que fundamentam sua atividade pedagógica: “Que tipo de conhecimento caracteriza a arte?”, “Qual a função da arte na sociedade?”, “Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano?”, “ Como as contribuições da arte podem ser significativas e vivas dentro da escola?” e “Como se aprende a

> criar, experimentar e entender a arte e qual a função do professor nesse processo?" (MARINGÁ, 2012, p. 160)

Ao trazer tais questões para o currículo maringaense de 2012, percebemos que, entre a elaboração deste e os PCNs, 15 anos se passaram, mas as mesmas perguntas permaneceram, mesmo com um corpo de especialistas responsáveis por este saber fazer. Este fato pode revelar a complexidade que envolve a construção do lugar das Artes no currículo. Ainda, nos itens referentes à "caracterização da área de arte" e ao subtítulo "aspecto histórico e historiográfico - a arte e à educação", o discurso do currículo faz ampla utilização do que se apresenta nos PCNs/Arte (BRASIL, 1997).

Por outro lado, as diretrizes estaduais também norteiam a organização do currículo do município para o ensino da Arte. E, como mencionado em capítulos anteriores de nosso trabalho, sua filiação teórico-metodológica se alinha aos documentos Diretrizes/Paraná/Arte (PARANÁ, 2008) e Orientações/Paraná (PARANÁ, 2010). Vale destacar que é possível identificar, nos documentos analisados, um jogo de tensão político-pedagógica e ideológica entre as diretrizes do Estado (PARANÁ, 2008; 2010) e os PCNs (BRASIL, 1997). Esta tensão permite refletir que uma organização curricular envolve mais do que definição de conteúdos, como a literatura especializada tem destacado (BERTICELLI, 2005; COSTA, 2005; GOODSON, 2007; COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016; dentre outros).

Identificamos que os discursos do currículo de Maringá se apropriaram do material textual do documento federal e estadual, ainda que estes apresentem discordâncias teóricas e ideológicas. Esta tensão, explicitada nas diretrizes do Estado, não foi exposta no currículo do município. Este fato é provocador de reflexão. Mais do que revelar uma ação formal no sentido de cumprimento da exigência de se amparar em ambos os documentos, poderia revelar que seus elaboradores optaram pela não realização de um enquadramento fechado e único do currículo, realizando um afrouxamento de certas amarras teóricas como a literatura tem destacado (COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016). Contudo, as fontes utilizadas não permitem o aprofundamento da análise, o que não nos impede de apontá-lo como inquietação.

Por fim, os autores trazem os variados quadros contendo a proposta estruturante do currículo maringaense quanto aos diversos conteúdos e

objetivos das quatro linguagens da Arte: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, para os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Destacamos que as subjetividades dos elaboradores, feita, dentre outros, de concepções teóricas e valores, bem como por uma formação e experiência profissional, também pode ser identificada, tendo em vista a eleição de conteúdos e objetivos específicos incluídos ou não incluídos no documento.

O documento Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012) faz referência, portanto, às diretrizes e parâmetros curriculares dos quais faz uso, expressando expectativas e ideais a partir do que tais documentos compartilham. Porém, o discurso textual do material analisado pouco apresenta de específico e/ou original no que se refere às necessidades locais para a disciplina de Arte no município de Maringá, tampouco, apresenta, de maneira mais nítida, especificações nas relações de conteúdos para a linguagem do Teatro a serem trabalhados.

Constituindo-se enquanto elemento estratégico, o documento Currículo/Maringá (MARINGÁ, 2012) para a disciplina de Arte, prescreve um lugar próprio para o Teatro na cultura escolar de Maringá. Passível de análises, críticas e discussões para o ensino do Teatro na escola, a Rede Municipal de Ensino de Maringá se insere no esforço para um ensino efetivo das linguagens artísticas na educação básica. Além disso, possibilita que novos lugares possam ser alcançados por meio de pesquisas, práticas e reflexões que se proponham à temática do Teatro na escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos estratégicos da sociedade são tecidos a partir de nossa realidade historicamente constituída e da vivência cotidiana dos indivíduos sociais, diante das exigências que se fazem presentes em nossa cultura e existência política. Percebemos não ser diferente tal realidade, ao discutirmos a cultura escolar e, mais precisamente, em como se insere a disciplina de Arte e a Linguagem do Teatro nessas relações.

Acreditamos nas possiblidades criativas e educativas que podem se desenvolver em um ambiente marcado por tensões e articulações entre documentos normativos e curriculares, estratégias e táticas. O currículo pode ser pensado, nessa perspectiva, para além de um documento prescritivo, centralizador de ações, de maneira que possamos pensar de maneira mais alinhada a práticas locais, com valorização da autonomia de cada escola, equipe e professores. No entanto, não discordamos que o contínuo diálogo entre âmbitos municipais, estaduais, federais e internacionais se fazem importantes, pelo contrário, em muito podem contribuir para que possamos refletir sobre problemáticas específicas de nosso lugar.

A Arte na escola, mantendo-se ativa em suas múltiplas possibilidades de ocupação de lugares, pôde se reinventar em suas linguagens específicas e também de maneira integrada, seja enquanto “atividade educativa” ou “disciplina curricular”. Nossa trajetória histórica permite relacionar as complexidades envolvidas quanto à formação dos sujeitos para o século XXI, frente aos desafios que ainda se impõem nos âmbitos da pesquisa, discussão, reflexão e outros.

A presença das artes dramáticas na educação básica brasileira, se fundamenta neste início do século XXI, por possibilitar aos indivíduos novos olhares para a realidade, por afetar a inovação, criação, diálogo e crítica na cultura escolar. As artes dramáticas na escola possibilitam interlocuções multiculturais por parte de sujeitos aos quais se pode fazer possível uma ampla gama de expressões textuais, corporais, vocais e sensíveis às inúmeras possibilidades comunicativas.

Com um olhar para o futuro, faz-se emergente que os valores locais e os conflitos no fazer artístico escolar possam, cada vez mais, ter lugar de autonomia

no fazer pedagógico e curricular. Entre profissionais, alunos, equipes, pais, comunidade e demais envolvidos, visualizamos possibilidades de voos mais longos, no fazer escolar e na educação teatral, transformando o discurso do currículo prescrito para fazeres que possam ir além dos conteúdos e procedimentos inflexíveis do documento, superando, inclusive, o próprio currículo prescritivo. Com responsabilidade, mas, porque não, com ousadia.

Frente ao ideário de uma educação artística que se propõe flexível, crítica e inovadora para a formação dos sujeitos, talvez devamos questionar os determinismos curriculares prescritivos, identificar debates teórico-metodológicos apresentados pelas diversas diretrizes, parâmetros e demais documentos norteadores de práticas educativas, a fim de nos inserirmos em discussões que superem controvérsias ideológicas e conflitos didático-pedagógicos.

No documento curricular prescritivo, a escolha de temas, linguagens, discursos, conteúdos muito pode nos dizer de maneiras rígidas e/ou flexíveis sobre “territórios” de conflitos, tensões e articulações involucrados na própria história da disciplina de Arte e de suas linguagens, como a do Teatro. Entendemos, portanto, que o documento curricular está relacionado, enquanto elemento estratégico, à orientação de práticas e discursos que constituem a linguagem do Teatro na cultura escolar. A articulação entre elementos curriculares prescritivos com a prática teatral, em múltiplas temporalidades e espaços, pode, em nosso cotidiano, promover trajetórias diversas para o teatro-educação.

Entendemos ser indispensável a reflexão em Arte, por parte de nossos educadores, para que, em lugar da queixa silenciada, possa haver prática inovadora, de maneira que o diálogo entre os autores dos documentos curriculares e daqueles responsáveis por sua experimentação na prática didática, em ambiente escolar, possa se fazer mais democrático e compromissado. Acreditamos que se faz emergente que limites e territórios discursivos curriculares se apresentem flexíveis a novas propostas e abertos a diálogos que levem a conhecimentos e descobertas. Os determinantes mecanismos de controle e estratégia tendem a se tornar cada vez mais obsoletos frente ao contexto que vivenciamos no século XXI, de promoção das liberdades, autonomias, criatividades e inovações. Não livre de tensões e conflitos próprios

ao ambiente de disputa vivenciado na cultura escolar, acreditamos que o Teatro na escola muito tem a contribuir nesta direção.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro. **Educ. rev.** [online]. 2013, vol.29, n.2, pp.43-64. Epub Jan 24, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982013000200003&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 23 abr. 2019.

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial:** faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

ARANHA, Isabel Cristina Ferreira. **Artes como disciplina no currículo da escola indígena e na formação de seus (suas) professores (as).** 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3215>. Acesso em: 02 abr. 2019.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **O ensino das artes nas universidades.** São Paulo: Edusp, 1993.

_____, Ana Mae. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARTHES, Roland. El mito, hoy. In: **Mitologías.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

BERNSTEIN, Basil. A construção social do discurso pedagógico. In: **A estruturação do discurso pedagógico.** Rio de Janeiro: Vozes, 1990. p. 229-303.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu:** Sociologia. Trad. de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 22 dez. 2019.

_____, Ministério da Educação. **Coleção indagações sobre currículo.** Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

_____, Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 2 out. 2019.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente,** Câmara dos Deputados, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. ECA: Brasília, DF, 1990.

_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 2 fev. 2020.

_____. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6o do artigo 26 da Lei no 9.394/96, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 02 fev. 2019.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. **PDE: plano de desenvolvimento da educação:** Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 193 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEE, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEE, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano nacional de educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Plano_Nacional_de_Educacao__Linha_De_Base.pdf> . Acesso em: 10 fev. 2020.

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia:** a escola dos annales 1929-1989 / tradução Nilo Odália. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1991.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. Mediação em teatro: o professor como artista e pedagogo. In: **Pedagogia do teatro [recurso eletrônico]:** prática, teoria e trajetórias de formação docente / organizadores Lucinéia Contiero, Fernando Freitas dos Santos, Matheus Vinícius de S. Fernandes. – Natal, RN: EDUFRN, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/25714/3/Pedagogia%20do%20Teatro.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. In: **Revista científica/FAP**, Curitiba, v.3, p. 39-52, jan./dez. 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, n. 2, p. 177-229, 1990.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia; BONIN, Iara Tatiana. Contribuições dos estudos culturais às pesquisas sobre currículo – uma revisão. In: **Currículo sem fronteiras.** v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/costa-wortmann-bonin.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: _____. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento:** as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 1980.

CUNHA, Vivian Cafaro. **Currículo mínimo:** clausura ou legitimação do ensino de dança na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Artes Cênicas) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.unirio.br/cla/ppgeac/processo-seletivo-2020/bibliografia-em-construcao/cafaro-vivian-curriculo-minimo-clausura-ou-legitimacao-do-ensino-de-danca-na-rede-estadual-de-educacao-no-rio-de-janeiro/view>. Acesso em: 07 abr. 2019.

DAY, Eliane. **O currículo de artes no contexto escolar atual: um estudo com professores do Colégio Elias Moreira.** 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008. Disponível em: <https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1768>. Acesso em: 03 abr. 2019.

EÇA, Teresa Torres de. A Educação Artística e as Prioridades educativas do início do século XXI. In: **Revista Íbero Americana de Educación**, n. 52. Madrid: OEI, p. 127-146, 2010.

FALKENBURG, Ana Lúcia Fernandes. **O contexto educativo e cultural da pobreza no ensino público municipal em São Bernardo do Campo**. 2012. 164 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/86837>. Acesso em: 23 abr. 2019.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

GOMES, William Barbosa. Relações metodológicas entre fenomenologia, historiografia e psicologia humanista. In: **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 16, n. 1, jun. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672010000100002>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? In: **Urdimento** (UDESC), Florianópolis, v. 17, p. 71-77, 2011.

IMMIANOVSKY, Charles. **Currículo –** por uma experiência narrativa com diários nas aulas de artes. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Charles%20Immianovsky%202015.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro.** Campinas: Papirus, 2008.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista brasileira de história da educação**, São Paulo, n. 1, jan/jun 2001.

KOUDELA, Ingrid D. **Brecht:** um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1991.

LARTHOMAS, Pierre. Le Langage dramatique, sa nature, ses procédés, Paris, Colin. 1972. MILLER, Neil T. **Obras de Henrique da Mota** (as origens do teatro ibérico), Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1982.

LOPES, Joana. **Pega teatro.** Campinas: Papirus, 1989.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira, BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (orgs.). **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MARINGÁ, Prefeitura Municipal de. **Concurso público edital Nº 052/2015-SERH**. Maringá, 2015.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.** Maringá: SEDUC, 2012. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/3c1871b9202b.pdf>. Acesso em 13. jan. 2019.

_____, Prefeitura do Município de. **Edital Nº 19/2010-SEADM**, Maringá, 2010. Disponível em: <http://www.fauel.org.br/edital_pmm_019_2010.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2019.

_____. **Lei orgânica do município de Maringá.** Maringá, PR, 2005. Disponível em: <http://www.cmm.pr.gov.br/redacao/lom.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

_____, Prefeitura do Município de. **Lei n. 10.024, aprova o plano municipal de educação – PME.** Maringá, Paraná, 2015. Disponível em: <http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/51fa0e2ffeb9.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2020.

_____. **Relatório do agrupamento das escolas rurais municipais isoladas de 1º grau.** Maringá: Câmara Municipal de Maringá, 1977.

MBUYAMBA, Lupwishi. **Sessão de encerramento da conferência mundial sobre educação artística:** Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI. Comissão Nacional da UNESCO, 2007. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1436/7/I.Doc2.%20Confer%C3%AAncia%20Mundial%20Sobre%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Art%C3%ADstica.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

METRÓPOLES, Observatório das. UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2011. Disponível em: <http://www.observatoriodasmetropoles.ufrj.br/como_anda/como_anda_RM_maringa.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica:** Arte. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

_____., SEED. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações pedagógicas para os anos iniciais. 1. ed. Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.klcconcursos.com.br/apoio/2a374359a9e0554c5eac2522946624ac.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro.** Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PONCE, Branca Jurema; SAUL, Alexandre. A necessidade da estética e da ética no currículo escolar do século XXI. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 34, p. 6-19, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/28038/19746>. Acesso em: 4 mar. 2020.

PUPO, Maria Lúcia de S. B. **No reino da desigualdade.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Palavras em jogo:** Textos literários e teatro-educação. Tese de livre docência. São Paulo, ECAIUSP, 1997.

RODRIGUES, Carla Cunha. Sobre tempos e lugares da arte no currículo escolar brasileiro. In: **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 6, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/download/15995/9103>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SANTANA, A.P. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. In: **Revista sala preta**, São Paulo, USP, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57098/60086>. Acesso em: 1 set. 2017.

_____. Metodologias contemporâneas do ensino de teatro: em foco, a sala de aula. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (org.). **Cartografias do ensino do teatro.** Uberlândia: EDUFU, Abrace, 2009.

SANTOS, Márcia Cristina Alves dos. **A arte na escola:** uma experiência entre a norma e a vida no COLUNI / UFF. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2013.

SAPIO, Gabriele. A LDB e a constituição brasileira de 1988: os dois pilares da atual legislação educacional nacional. In: **Revista Jurídica**, Nova Edição, 2010. Disponível em: <http://www.iunib.com/revista_juridica/2010/11/19/a-ldb-e-a-constituicao-brasileira-de-1988-os-dois-pilares-da-atual-legislacao-educacional-nacional/>. Acesso em: 2 fev. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013. 472p.

SOARES. Carmela. Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (ogs.). **Cartografias do ensino do teatro.** Uberlândia: EDUFU, Abrace, 2009.

SOUZA, Cibele Witcel de. **Educação infantil e teatro:** um estudo sobre as linguagens cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30112016-150034/pt-br.php>. Acesso em: 20 abr. 2019.

TROIANO, Fernándes, G. Tres posibles sentidos del arte en la escuela. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 52, p. 23-41, 2010. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a01.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2020.

UNESCO. **Roteiro para a Educação Artística:** Desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI. (F. Agarez, Trad.) Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO, 2006. Disponível em: <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

VIÑAO FRAGO, Antonio. A história das disciplinas escolares. In: **Revista Brasileira de História da Educação,** n. 18, p. 173-215, set./dez. 2008.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun/2001.

VITA, Marly de Jesus Bonome. **Histórias da história do teatro aplicado à educação.** 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.