

ARTE, TEATRO E ESCOLA: CONVERSAS NÃO CONVERSADAS

Marcelo Gianini¹

Resumo: A pesquisa das práticas de ensino do Teatro como componente curricular da disciplina Arte, na Educação Básica de Alagoas, revela a deslegitimação que o conhecimento artístico padece nos sistemas educacionais brasileiros. A partir da análise de diferenças na construção do conhecimento da arte e da escola, em diálogo com as reflexões dos educadores Masscheleine e Simons, problematizam-se abordagens pedagógicas em teatro oriundas de ambientes socioculturais no contexto escolar, sem a necessária transposição didática, que privilegiam a produção e a contextualização da obra de arte em relação à sua fruição.

Palavras-chave: Arte; Teatro; Pedagogia Teatral; Educação Básica; Escola.

Art, theater and school: unconverted conversations

Abstract: The research involving acting teaching practices as a curricular component of subject Arts, in Alagoas Basic Education program, reveals the delegitimation that artistic knowledge suffers in Brazilian educational system. From the analysis of differences in the construction of knowledge of *art* and *school*, in dialogues with the reflections of educators Masschelein and Simons, problematize pedagogical approaches in theater from social and cultural environments in the school context, without the necessary didactic mediation, that the privilege the production and contextualization of the work of art in relation to its enjoyment.

Keywords: Art; Theater; Theater Pedagogy; Basic Education; School.

*Conversas não conversadas
Pesam sobre o braço que empunha a espada
Discordância encoberta
Torna as fileiras de combate inseguras*
Heiner Müller

A inserção do teatro e das artes² no currículo da Educação Básica parece ter ampla aceitação na sociedade brasileira, ainda que não se possa afirmar que haja unanimidade sobre o tema, principalmente após o golpe de estado parlamentar-jurídico-midiático, de 2016. É o que se percebe através de documentos educacionais anteriores ao referido golpe, publicações nas mais

¹ Universidade Federal de Alagoas (marcelo.gianini@ichca.ufal.br)

² Os termos *arte(s)* e *teatro*, quando iniciados com minúscula, referem-se a áreas do conhecimento humano; quando iniciados com maiúsculas, referem-se à disciplina *Arte* e ao componente curricular *Teatro*, presentes nos currículos da Educação Básica do Brasil.

diversas plataformas, falas e discursos oriundos dos chamados “setores progressistas” que defendem o aprendizado das linguagens artísticas como um direito da/do cidadã(o) e uma espécie de capacitação para o exercício da cidadania. Educadores e gestores escolares defendem a democratização no acesso à arte, seja através do reconhecimento e estudo de obras artísticas consideradas relevantes, seja como exercício de linguagem. Arte educadores defendem que o aprendizado das linguagens artísticas são imprescindíveis para a formação do sujeito emancipado e autônomo. Artistas acreditam na potência transformadora que a arte possui e que a própria escola necessitaria. Não se pode afirmar, porém, que esses posicionamentos se constituam como identidades dos setores citados, pois se percebe que existe uma espécie de trânsito dessas opiniões entre os diversos grupos sociais, gerando uma pluralidade interna de opiniões, bem como, por vezes, a recusa ao posicionamento dos próprios pares. Em sendo assim, por que ainda estamos longe da legitimação da arte como *área de conhecimento* escolar?

O LUGAR OCUPADO PELO TEATRO E PELAS ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A questão se coloca a partir de pesquisa (GIANINI, 2016) realizada em relatórios de Estágio Supervisionado de estudantes do curso de Teatro Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), produzidos no âmbito da Educação Básica, entre 2011 e 2014, nos quais constatou-se uma espécie de *divórcio* entre a formação recebida por esses licenciandos/as na Educação Superior e as demandas que lhes são solicitadas no exercício de seu ofício docente nas escolas. Uma das discrepâncias apontadas pelo estudo está na especificidade dessa formação como Professores/as de Teatro para exercer o ofício de professores/as da disciplina Arte, tendo que ministrar aulas de três outros componentes curriculares, além do Teatro (Dança, Música e Artes Visuais).

Se nos últimos vinte anos a universidade brasileira criou mecanismos para suprir a demanda por professores/as especializados/as, conforme indicavam os Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte (PCN-Arte) (BRASIL, 1997a, 1998, 2000), abrindo novos cursos de licenciaturas em Teatro, Dança, Música e Artes Visuais, o sistema da Educação Básica parece que ainda não realizou a transição entre a “atividade educativa” nomeada genericamente como *Educação Artística* (na Lei de Diretrizes e Bases - LDB, de 1971) para a disciplina obrigatória *Arte*. Na prática, a maioria das escolas do país, bem como as secretarias municipais e

estaduais de educação, parece ter simplesmente trocado a denominação “Educação Artística” por “Arte”, continuando até hoje a oferecer os mesmos espaços em suas matrizes curriculares, sem preocupação com os diferentes enfoques que regem os PCN-Arte e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, de 2018.

Além desta perspectiva conflitante entre estes âmbitos educativos, a pesquisa indica como problemáticas as práticas educativas mais frequentes dos docentes da disciplina Arte no cotidiano escolar de Alagoas, como a repetição, a aleatoriedade e a improvisação na seleção dos materiais de estudo, o que demonstra *a ausência de uma proposta nacional que estabeleça conteúdos seriados para Arte* e, como consequência, a ausência de qualquer tipo de *controle da sociedade* no ensino e aprendizagem desses conteúdos (GIANINI, 2016, pp. 38-47). Acrescente-se a isso a submissão a paradigmas metodológicos, como aqueles oriundos da antiga Educação Artística que privilegiam o *fazer das artes plásticas*, e a perspectiva das artes cênicas somente enquanto *produção espetacular* (GIANINI, 2016, pp. 47-54).

A referida pesquisa conclui que tais especificidades de inserção do teatro e das artes cênicas na Educação Básica não seriam obstáculos a serem transpostos, mas sintomas de uma questão subjacente a todas, e que também se revela no cotidiano escolar através de práticas e falas de gestores/as, docentes de outras áreas, funcionários/as, mães, pais e estudantes: a desvalorização do estudo das artes e a consequente deslegitimação do conhecimento artístico nos sistemas educacionais alagoanos e, por que não afirmar, brasileiros.

Talvez exista uma espécie de antagonismo entre, de um lado, a *comunidade escolar*, que ainda parece desprezar e deslegitimar as formas de conhecimento de mundo e de modalidades pedagógicas intrínsecas às artes, e, de outro, os *arte educadores*, que insistem em desqualificar o sentido e a função da escola, negando suas formas de organização e modos pedagógicos. Cada lado parece possuir opiniões fechadas sobre o que é a arte e o que é a escola. Capazes de falar e expor suas visões parecem incapazes de ouvir o outro.

A necessidade de se estabelecer um diálogo produtivo entre esses dois campos do saber passa pela análise de diversas questões, das quais procurar-se-á, a seguir, apresentar algumas conjecturas a partir dos atritos entre as formas diferenciadas de operar o conhecimento da *arte* e da *escola*, e as perspectivas

daqueles que sofrem com essa dificuldade de comunicação, os estudantes da Educação Básica.

ARTE, ESCOLA E SUAS DIFERENTES FORMAS DE OPERAR O CONHECIMENTO

A hipótese é a de que exista uma incompreensão quanto ao *sentido da arte* por parte da comunidade escolar e, do mesmo modo, uma incompreensão do *sentido e da função da escola* por parte dos professores de Arte, arte educadores, docentes artistas, formadores de professores e pesquisadores acadêmicos. Caso esta hipótese seja plausível, a questão seria a de se entender se tais incompreensões podem ser solucionadas ou se elas são a expressão de uma situação incontornável, isto é, que o sentido da escola formal e o sentido do ensino das artes seriam excludentes.

A referida pesquisa (GIANINI, 2016) explicita em diversas passagens que o sistema educacional formal e a comunidade escolar possuem uma dificuldade arraigada historicamente em reconhecer na arte uma forma singular de se pensar o mundo e, por conseguinte, entender que suas práticas pedagógicas são diferenciadas em relação às demais disciplinas, voltadas aos conhecimentos filosóficos e científicos. Por outro lado, observa-se que os professores de Arte apresentam dificuldades em lidar com as estruturas do ensino formal, como a curta duração das aulas, o espaço físico inadequado, o precário mobiliário das salas, a necessidade de planejamento e a avaliação por meio de notas, a falta de materiais didáticos e, principalmente, com o conceito de “saber escolar”, no qual o conhecimento produzido pela humanidade em diversas áreas se modifica ao ser transposto para a escola. Os arte educadores Isabel Marques e Fábio Brazil assim expõem esse desencontro:

O ensino de Arte nas escolas vive sobre um terreno perigoso e movediço. O que caracteriza a escola formal tradicional não diz respeito ao universo da arte; o que caracteriza o fazer/pensar da arte é muitas vezes estranho ao mundo escolar. Regra e criação, tradição e invenção, burocracia e transformação, resultados numéricos e possibilidades de sentido podem conviver num mesmo espaço? [MARQUES e BRAZIL, 2014, p. 44].

Neste contexto, com a entrada das artes no currículo escolar, Marques e Brazil afirmam que, em muitos casos, houve mesmo uma espécie de “enjaulamento da própria arte. [...] Em algumas escolas a arte perdeu não

somente seu status, seu prazer ou gostosura, mas perdeu também seu potencial transformador” (MARQUES e BRAZIL, 2014, p. 79):

Tradicionalmente, reza o senso comum, o “artista” tem o papel de criar, descobrir, inventar, transformar, transgredir, articular, inovar, imaginar e sonhar; mas do professor, o senso comum espera que sistematize, estabeleça processos de ensino e aprendizagem, delineie e persiga objetivos claros, escolha metodologias teoricamente sustentáveis e avalie objetivamente os resultados produzidos pelos estudantes [MARQUES e BRAZIL, 2014, p. 44].

Ou seja, há um sentimento de temor nos arte educadores de que se a arte se adequar às estruturas do sistema escolar perderá sua capacidade de transgressão e crítica, críticas dirigidas até mesmo à própria escola e aos seus modelos pedagógicos. Temor que pode ser resumido no questionamento que fazem Marques e Brazil ao se colocarem o porquê de se “trabalhar com estudantes tradicionais, cansativos, desgastantes. [...] Seria porque optamos por ‘escolarizar’ a arte em vez de vivenciá-la com os estudantes?” (MARQUES e BRAZIL 2014, p. 44). Algumas problematizações podem ser desdobradas diante dessa questão: por que estudantes “tradicionais” são cansativos e desgastantes? À hipótese levantada pelos autores, a da “escolarização” como causa, nos conduz a outra questão: será que nós, arte educadores, estamos realmente “escolarizando” a arte ou, pelo contrário, resistimos a esse processo e, assim, deixamos de nos inserir nas formas de legitimação próprias à escola? E se estamos “escolarizando” a arte, de que forma se realiza esse processo que faz com que vejamos no outro, nos estudantes, a causa de nosso cansaço e desgaste? A dissociação que os autores fazem entre “escolarização” e “vivência da arte” como processos de aprendizagem indica outros possíveis questionamentos: o que se entende por “escolarização e “vivência”? As duas são, necessariamente, excludentes? “Escolarização” deve ser entendida por um viés redutor? A “vivência da arte” seria a forma mais apropriada para o aprendizado de uma linguagem artística no contexto da Educação Básica?

O que transparece na pergunta, entretanto, é que existe um temor ainda maior, o de que essas dificuldades de reconhecimento de alteridades e de compreensão do outro revelem que as formas diferenciadas de construção e transmissão desses campos de conhecimento façam parte de projetos pedagógicos distintos e, talvez, inconciliáveis.

CONHECIMENTO ESCOLAR E CONHECIMENTO DA ARTE: FRICÇÕES

Os PCN-Arte (BRASIL, 1997a, 1998, 2000) equiparam a arte à ciência ao afirmar que ambas procuram compreender o lugar do ser humano no universo, em busca da significação da vida:

Tanto a ciência quanto a arte, respondem a essa necessidade mediante a construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura. Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana [BRASIL, 1998, p. 26].

Pode-se afirmar que o pensamento de Gilles Deleuze e Felix Guattari possui perspectiva semelhante à apresentada nos PCN-Arte, pois reconhece na ciência, na arte e na filosofia formas legítimas de pensamento e de criação. Em *O que é a filosofia?*⁹ (1992), esses filósofos franceses afirmam que para se produzir pensamento é preciso enfrentar o caos, traçando um plano sobre ele, pois como um lugar do pensamento não pensado, um território infinito de velocidades infinitas, o caos se caracteriza como uma zona de potencialidades. Pensar seria criar formas, forças e funções diferenciadas, as Caóides, isto é, a arte, a filosofia e a ciência, “realidades produzidas em planos que recortam o caos” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 267).

Das frases ou de um equivalente, a filosofia tira *conceitos* (que não se confundem com ideias gerais ou abstratas), enquanto que a ciência tira *prospectos* (proposições que não se confundem com juízos), e a arte tira *perceptos* e *afectos* (que também não se confundem com percepções ou sentimentos) [DELEUZE e GUATTARI, 1992, p.37, grifos dos autores].

Operando no plano de imanência, a filosofia procura guardar as velocidades infinitas, selecionando “movimentos infinitos do pensamento” (DELEUZE e GUATTARI, 1992) e criando conceitos. Já o pensamento científico opera no caos em um plano de referência. Ao traçar limites e bordas, a ciência renuncia ao infinito, à velocidade infinita, como uma “parada da imagem”, em uma “fantástica desaceleração” (DELEUZE e GUATTARI, 1992).

Para Deleuze e Guattari, a arte, por sua vez, “quer criar um finito que restitua o infinito” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 253), pois o pensamento artístico opera no caos em um *plano de composição*, emoldurando-o, sem mexer em suas velocidades infinitas. “A arte não é o caos, mas uma composição do caos, que dá a visão ou sensação, de modo que constitui um caosmos, como diz Joyce, um caos composto – não previsto nem preconcebido” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 263).

O que esses filósofos nos apresentam são modos distintos de *pensar* e de *criar* (que, para eles, são a mesma coisa), sem hierarquias, pois “pensar é pensar por conceitos, ou então por funções, ou ainda por sensações, e um desses pensamentos não é melhor que outro, ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente ‘pensado’” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 253). Nesta perspectiva, as verdades da arte não são menos verdadeiras que as da filosofia e da ciência, e “seus objetos não estão limitados ao domínio da vivência subjetiva do artista”, como afirma Alberto Gualandi ao se referir ao pensamento de Deleuze (GUALANDI, 2003, p. 102).

Deleuze e Guattari afirmam que os pensamentos já pensados tendem a se estratificar e são os novos pensamentos que irão criar fissuras nesses estratos, linhas de fuga no conhecimento já adquirido. Assim, pensar não significa criação consensual sob a égide de uma autoridade, de um Estado ou de instituições, pelo contrário, pois, para Deleuze, “toda disciplina criadora pode criar apenas em ruptura com o senso comum, o bom senso ou a opinião (mundo da representação), em ruptura com as formas universalmente divididas de intersubjetividade” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 99). Ou seja, aqui, pode-se chamar de *cultura* todo pensamento estratificado e consensual sobre o qual a *arte* agiria em dissenso e ruptura, rasgando o conhecimento que se estratificou:

Num texto violentamente poético, Lawrence descreve o que a poesia faz: os homens não deixam de fabricar um guarda-sol que os abriga, por baixo do qual traçam um firmamento e escrevem suas convenções, suas opiniões; mas o poeta, o artista abre uma fenda no guarda-sol, rasga até o firmamento, para fazer passar um pouco do caos livre e tempestuoso e enquadrar numa luz brusca, uma visão que aparece da fenda, primavera de Wordsworth ou maçã de Cézanne, silhueta de Macbeth ou Ahab. Então segue a massa dos imitadores, que remendam o guarda-sol, com uma peça que parece vagamente com a visão; e a massa dos glosadores que preenchem a fenda com opiniões: comunicação. Será preciso

sempre outros artistas para fazer outras fendas, operar as necessárias destruições, talvez cada vez maiores, e restituir assim, a seus predecessores, a incomunicável novidade que não mais se podia ver. Significa dizer que o artista se debate menos contra o caos (que ele invoca em todos os seus votos, de uma certa maneira), que contra os “clichês” da opinião [DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 261].

A escola, por sua vez, por ser uma instituição basilar na organização do Estado contemporâneo e autorizada por este a educar as novas gerações, trabalha sobre o *patrimônio cultural da humanidade*, ou seja, opera sobre conhecimentos estratificados. A escola faz parte desse guarda-sol que abriga e protege a humanidade da imensidão do caos, no qual se encontram “a massa de glosadores que preenchem a fenda com opiniões” e que tentam explicar e transmitir os conhecimentos adquiridos pela humanidade às novas gerações. Pode-se assim afirmar que a escola, ainda sob esta perspectiva de Deleuze e Guattari, não opera o conhecimento da mesma maneira que a ciência, a filosofia e a arte, pois estas criam fissuras nos estratos ao operar no caos, enquanto aquela opera diretamente no conhecimento adquirido pela humanidade, escolarizando-o. O *pensamento escolar*, ao operar sobre os estratos, procura entender suas estruturas e as velocidades que lhes deram origem para, por sua vez, criar os modos de transmissão para cada material. O pensamento escolar se revelaria, assim, nas maneiras de *abrir e apresentar* o mundo aos estudantes (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013), pois, se para Deleuze e Guattari, “o professor não cessa de remeter a conceitos ensinados” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 83), essa abertura é que possibilitaria às novas gerações a criação de novas linhas de fuga e fissuras nos estratos através da arte, da filosofia e da ciência.

Nesta perspectiva, o *saber da escola* não se constitui como um saber científico ou filosófico, pois sua função é transmitir os conhecimentos consagrados por esses campos do conhecimento, instrumentalizando as novas gerações para que elas produzam ciência e filosofia. É o que se reconhece nos modos pedagógicos daquelas disciplinas que tradicionalmente integram os currículos da Educação Básica. Nelas, talvez se possam até mesmo realizar experimentos científicos, mas estes experimentos são aqueles consagrados pelas ciências, em que se sabe de antemão quais serão os resultados. Assim, o que se ensina na escola é a Biologia Escolar, não as Ciências Biológicas; a Química Escolar, não as Ciências Químicas. O mesmo ocorre com as ciências humanas, pois não se faz História ou Historiografia na escola, mas se transmite o que essas

áreas do conhecimento já estabeleceram como verdades provisórias. Assim como a Geografia, a Sociologia e até mesmo a Literatura.

Porém, nós, arte educadores em Teatro, parecemos estar excessivamente voltados somente à *criação*, realizando processos pedagógicos que são também processos artísticos, mesmo que não resultem em uma obra acabada. Como afirmam Isabel Marques e Fábio Brazil, “ou o professor de Arte está interessado em construir conhecimento das/nas linguagens artísticas, ou não estará, necessariamente, ensinando *arte*” (MARQUES e BRAZIL, 2014, p. 31). Partindo-se desse pressuposto, para se “construir conhecimentos” no ensino da arte dentro da Educação Básica dever-se-ia, necessariamente, *fazer, criar e produzir*; operando sobre o caos, ao contrário das demais disciplinas escolarizadas, que priorizam o *estudo* dos pensamentos estratificados. Aqui há uma questão que precisa ser problematizada, pois esses princípios pedagógicos defendidos por esses e outros arte educadores talvez não sejam compatíveis às formas de operar o conhecimento da escola. O ensino das linguagens artísticas no contexto escolar deve reproduzir as formas de pensar próprias da arte ou, pelo contrário, deve se debruçar sobre elas, transformando-as em objeto de estudo?

Por sua vez, os conhecimentos científicos e filosóficos, para se tornar objeto de estudo escolar, passam por um processo conhecido como *transposição didática*³. Diversas passagens dos PCN remetem à necessidade de se realizar a transformação desses conhecimentos em conhecimentos escolares ao alertarem, por exemplo, que “na escola, a *transposição didática* desses estudos pode refletir o conservadorismo de determinados pontos de vista...” (BRASIL, 2000, p. 8, grifo nosso) e que “os conteúdos da arte precisam ser *transpostos didaticamente* de maneira adequada” (BRASIL, 1998, p. 44, grifo nosso).

Documentos relativos à formação do/a Professor(a) de Teatro, como as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura, apontam para a *transposição didática* como uma das capacitações necessárias que os professores/as de escolas formais devem possuir, segundo seu

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos do conhecimento que comporão a matriz curricular para

³ O termo *transposição didática* foi introduzido por Michel Verret, em 1975, e rediscutido por Yves Chevallard, em 1985, em seu livro *La Transposition Didactique*, no qual este educador “conceitua ‘Transposição Didática’ como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo ‘sábio’ (o cientista) ser objeto do saber escolar” (POLIDORO e STIGAR, 2010, p. 154).

a formação de professores, de que trata essa Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a *transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino* dos futuros professores [BRASIL, 2002b, grifos nossos].

Os Referenciais Curriculares dos Cursos de Licenciatura, do Ministério da Educação, referem-se à necessidade de domínio sobre este processo na definição do Perfil do Egresso de Cursos de Teatro – Licenciatura:

O **Licenciado em Teatro** é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino da Arte Teatral. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Arte Teatral, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para *transposição do conhecimento artístico em saber escolar* [BRASIL, 2002a, p. 95, o segundo grifo é nosso].

Os educadores Lurdes de Fátima Polidoro e Robson Stigar (2010) veem a *transposição didática* como “um “instrumento” pelo qual analisamos o movimento do saber sábio (aquele que os cientistas descobrem) para o saber a ensinar (aquele que está nos livros didáticos) e, por este, ao saber ensinado (aquele que realmente acontece em sala de aula)” [POLIDORO e STIGAR, 2010, p. 153]. Neste sentido, há um trabalho de transformação dos conhecimentos estratificados em objeto de ensino, sem que se estabeleça uma hierarquia de saberes, pois o conhecimento escolar não é construído através de adaptações, nem de simplificações.

Esse processo de transformação do conhecimento se dá porque os funcionamentos didático e científico do conhecimento não são os mesmos. Eles se inter-relacionam, mas não se sobrepõem. Assim, para que um determinado conhecimento seja ensinado, em situação acadêmico-científica ou escolar, necessita passar por transformação, uma vez que não foi criado com o objetivo primeiro de ser ensinado. A cada transformação sofrida pelo conhecimento corresponde, então, processo de Transposição Didática [POLIDORO e STIGAR, 2010, p. 155].

A partir desta perspectiva, o entendimento possível de uma das “tarefas” que caberia à escola seria a de transmitir e comunicar conhecimentos artísticos e não, necessariamente, criá-los, visto que, “para ocorrer ‘transmissão’ ou

comunicação, é necessário que o conhecimento seja transformado” (POLIDORO e STIGAR, 2010, p. 156).

Perspectiva semelhante à *transposição didática* é apresentada por Jan Masschelein e Maarten Simons, em seu livro *Em defesa da escola* (2013), no qual a dupla de educadores belgas também discorre sobre a necessidade de se transformar o conhecimento e as habilidades produzidas no mundo em matéria escolar.

O conhecimento e as habilidades aprendidas na escola de fato têm uma clara ligação com o mundo – derivam dele, mas não coincidem com ele. Uma vez que o conhecimento e as habilidades são trazidos para dentro do currículo escolar, passam a ser matéria e, de certo modo, tornam-se separados da aplicação diária. É claro que as próprias aplicações de conhecimentos e de competências podem ser abordadas em um ambiente escolar, mas só depois de serem apresentadas como matérias. Esse conhecimento e essas habilidades são, assim, libertados, isto é, separados dos usos sociais convencionais, atribuídos na medida em que são apropriados para eles. Nesse sentido, a matéria sempre consiste em conhecimentos e competências auto independentes [MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 32].

Aqui, o intuito é o de liberar uma coisa de seus usos para recriá-la como matéria de exploração, experimentação e descoberta. “É esse trazer para o jogo, esse *transformar algo em matéria de estudo*, que é necessário, a fim de se aprofundar em alguma coisa como um objeto de prática e de estudo” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 43, grifo dos autores). Masschelein e Simons não se utilizam do termo “transposição didática”, mas do conceito de *profanação*:

Um tempo e um lugar profanos, mas também as coisas profanas, referem-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado. [...] A matéria de estudo tem precisamente esse caráter profano [MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 39].

Profanar a matéria, na perspectiva de Masschelein e Simons, não é, estritamente, sinônimo de *transposição didática*, porém é uma maneira de fazê-la. Existem diversos métodos e sistemas pedagógicos relativos ao ensino da linguagem teatral que se propõem a realizar essa transformação do conhecimento

mundano em conhecimento escolar, que não serão tratados em suas especificidades neste espaço, pois o que se quer, aqui, é problematizar as formas de operar dessas áreas do conhecimento humano: de um lado, a arte como criação, fissura nos estratos da cultura; de outro, a escola, que opera sobre conhecimentos estratificados, porém, colocando-os em suspensão, profanando-os, realizando uma transposição didática para que se possa estudá-los, experimentá-los.

A partir das diferentes formas de operar o conhecimento da arte e da escola, podem-se propor duas questões e seus possíveis desdobramentos: seriam os/as licenciandos/as em Arte capacitados para realizar a *transposição didática* como indicam os documentos oficiais, ou seja, capazes de *profanar a matéria* de estudo, retirando-lhe seu caráter produtivo? Caso sejam, essas estratégias ao serem aplicadas no contexto da Educação Básica seriam as responsáveis por transformar em “cansativos” e “desgastantes” os “estudantes tradicionais”, como se referiram Isabel Marques e Fábio Brazil (2014, p. 44)?

A segunda questão refere-se à possibilidade de que essas estratégias de transposição possam diminuir a perspectiva crítica do conhecimento artístico, “domesticando” seu potencial transgressor: seria desejável continuar lutando pela curricularização da arte mesmo se o conhecimento escolar e o saber da arte mostrarem-se excludentes e incompatíveis? Talvez esta segunda questão parta de um princípio questionável, no qual se desqualifica o conhecimento escolar imputando-lhe um caráter menor diante de outras áreas do conhecimento humano. Como se, ao se adjetivar como “escolar” o ensino da arte na Educação Básica, necessariamente se estaria subtraindo seu potencial crítico. Não se poderia pensar ao contrário, isto é, de que ao se chamar de “arte escolar” se estaria adicionando à arte o potencial de transformação que o ensino escolar tem em si? Masschelein e Simons referem-se a princípios como este, que desqualificam a escola e o conhecimento escolar, como uma das formas de se domar “seu caráter democrático, público e renovador” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013, p. 105).

No caso do/a Professor(a) de Teatro, sua formação nas universidades brasileiras passa por processos pedagógicos que, mesmo voltados para o ensino formal, não deixam de dialogar com princípios sobre os quais os grandes criadores e pedagogos teatrais construíram suas obras e seus conhecimentos. A questão que se coloca é saber se estes princípios e conhecimentos podem ser transpostos para o conhecimento escolar e que atritos essas práticas provocariam

no ambiente das escolas. A mentalidade e as formas de organização do sistema escolar suportariam tais ações pedagógicas? As pedagogias do teatro suportam ser transpostas em conhecimento escolar sem perda irremediável de seu sentido?

Talvez o temor diante da escolarização da arte através de processos de transposição didática é que se repita o que aconteceu com o ensino da Literatura, no qual dificilmente se solicita aos alunos que realizem suas próprias leituras das obras estudadas ou que exercitem a criação de textos poéticos. As aulas de Literatura, em geral, procuram *comunicar a explicação*, remetendo a “conceitos ensinados” (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 83), o que pode ser comprovado em livros e materiais didáticos voltados a esta disciplina, e mesmo em muitas questões presentes em exames vestibulares. O que suscita outro questionamento: seria a escola o lugar no qual o mundo é transformado em *objeto de estudo*, ou, pelo contrário, seria o local onde se transmite as *explicações e interpretações* sobre ele? A se tomar a escola a partir da segunda perspectiva, talvez este não seja o ambiente mais apropriado para o ensino de arte, mas se pensarmos a *escola como lugar de estudo*, talvez a transposição didática e/ou a profanação da matéria possam ser instrumentos valiosos para a legitimação do conhecimento artístico.

ARTE EDUCAÇÃO E “ARTE ESCOLAR”: FRICÇÕES

O temor diante das formas de curricularização e de transposição didática dos saberes da arte para o contexto escolar pode ser exemplificado no pensamento de Isabel Marques e Fábio Brazil, que, ao defenderem a Arte como disciplina obrigatória por “dar acesso ao direito que todas as crianças, jovens e adultos têm a esse conhecimento universal” (MARQUES e BRAZIL, 2014, p. 29), desconfiam de sua escolarização (MARQUES e BRAZIL, 2014, p. 44), argumentando que se deve “repensar o papel da escola, no qual a arte tem uma grande contribuição” (MARQUES e BRAZIL, 2014, p. 81). Segundo os autores, “a presença da arte na escola deve contribuir para uma visão mais aberta, mais flexível, menos arbitrária e menos compartimentalizada do ensino e de toda a gestão educacional” (MARQUES e BRAZIL, 2014, p. 81). Ao que parece, defendem que a escola, para abrigar a arte e suas modalidades de ensino, precisa ser repensada e modificada, e para que isso aconteça sugerem que a própria forma de pensar das artes contribua para essa desejada transformação.

Os PCN-Arte, mesmo indicando a necessidade de *transposição de conhecimentos*, não são muito claros em relação a esse tema. Na apresentação

da área afirma-se que a presença da Arte na Educação Básica objetiva o desenvolvimento do pensamento artístico e a percepção estética, “que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana” (BRASIL, 1998, p. 19), reconhecendo, assim, a arte como um “tipo particular de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 26). Dessa maneira, almeja que o aluno tenha uma “compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente” (BRASIL, 1998, p. 19), posicionando-se contrariamente a “visões pré-concebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície” (BRASIL, 1998, p. 25).

Esta maneira de apresentar a área pode nos remeter a outra forma de olhar para este tema: a dicotomia entre abordagens pedagógicas *essencialistas*, para as quais parecem apontar os PCN-Arte, e abordagens *contextualistas*, disseminadas nas escolas, como constatou a pesquisa citada acima (GIANINI, 2016). Para Elliot Eisner, a abordagem contextualista “ênfatisa as consequências instrumentais da arte na educação e utiliza as necessidades particulares dos estudantes ou da sociedade para formular seus objetivos” (EISNER *apud* KOUDELA, 1984, p. 18), enquanto a abordagem essencialista, nas palavras de Ingrid Koudela, considera que “a arte tem uma contribuição única a dar para a experiência e a cultura humanas, diferenciando-as de outros campos de estudo. Segundo os essencialistas, a arte não necessita de argumentos que justifiquem a sua presença no currículo escolar, nem de métodos de ensino estranhos à sua natureza” [KOUDELA, 1984, p. 18].

Defende-se, assim, a inserção da arte no currículo escolar sem a necessidade de se recorrer a “métodos de ensino estranhos à sua natureza”, o que pode significar a recorrência a métodos de ensino estranhos à própria educação escolar, conforme a hipótese levantada nestas reflexões. As abordagens *essencialistas* pretendem evitar que o ensino da arte seja visto *em função* de outras áreas do conhecimento, como instrumento didático para o aprendizado de matérias relativas ao ensino de línguas, história, geografia etc., ou como articulador privilegiado de projetos interdisciplinares. Ou ainda, na perspectiva de Gilles Deleuze apresentada por Gualandi, pretendem libertar a “ideia de arte das interpretações que reduzem a autonomia da arte submetendo seu sentido aos discursos ‘exteriores’ da psicanálise, da sociologia ou da semiologia” (GUALANDI, 2003, p. 104).

Contrárias às abordagens *contextualistas* da arte, que recorrem a métodos de ensino que lhe são estranhos e, muitas vezes, enfatizam o desenvolvimento

emocional dos alunos, as abordagens *essencialistas* para o ensino do teatro ganharam espaço no Brasil nos estudos da Pedagogia Teatral por meio de oficinas e cursos de iniciação artística em atividades de *ação sociocultural* com cunho educativo ou formativo. Porém, parecem ainda enfrentar grandes barreiras dentro das escolas, mesmo diante da legitimação da Arte como área de conhecimento nos PCN-Arte. Estes, como dito acima, parecem pender para as abordagens *essencialistas* na Educação Básica ao reconhecerem na Arte um campo de conhecimento tão legítimo como os demais, e ao considerarem-na como Linguagem, no Ensino Médio (BRASIL, 2000), tão necessária para a formação do sujeito e da/do cidadã(o) quanto Português, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna.

A questão aqui, porém, não se refere à legitimidade da arte como área de conhecimento, mas se as formas de criação artística devem ser transferidas para o ambiente escolar sem nenhuma ação de *mediação* ou de *transposição didática*, privilegiando somente o aprendizado através da criação e não do estudo e da experimentação dos objetos de arte. A visão dicotômica e excludente desses modos pedagógicos para a arte, *essencialista* e *contextualista*, talvez dificulte ainda mais a implementação dos PCN-Arte na Educação Básica brasileira. A educação formal trabalha sob a perspectiva de que os conhecimentos estratificados devem ser transpostos didaticamente para o ambiente escolar, o que os transformaria em saberes escolares. No caso do ensino do Teatro, no momento em que diversas de suas pedagogias privilegiam o aprendizado através do *fazer* e da instauração de processos de criação próprios à sua natureza, talvez se queira levar para o contexto escolar um modo de aprendizagem que não se coaduna com os modos da escola. Isto é, talvez a escola não seja o local mais apropriado de se *fazer* arte, bem como não o é de se fazer biologia ou história.

A defesa muitas vezes intransigente das abordagens essencialistas, justificada pela necessidade de legitimação da Arte como área de conhecimento, provocou, a nosso ver, a negação, também intransigente, de qualquer inferência exterior à área. A *transposição didática* e/ou a *profanação da matéria* e o estabelecimento de *conteúdos conceituais serializados* para todo o país parecem soar como uma espécie de ameaça às abordagens estritamente essencialistas, defendidas pelos arte educadores. Talvez seja o caso de se repensar o que poderia ser uma *arte escolar* e um *teatro escolar* levando-se em consideração as diferenças do contexto escolar e do contexto de ações socioculturais, no qual as abordagens essencialistas parecem se adequar melhor.

ESTUDANTES: ENTRE O SABER ESCOLAR E O SABER DA ARTE

Se a arte e a escola operam de maneiras diferentes (sobre) o conhecimento, a inserção da primeira no currículo escolar suscita uma série de questões. No caso da Educação Básica brasileira, qual seria a finalidade da arte escolarizada? Pretende-se que os/as estudantes aprendam arte ou que aprendam as linguagens artísticas? Isto é, que o(a) aluno(a) aprenda o ofício do artista e, por conseguinte, suas técnicas ou que a arte faça parte de sua formação como cidadã(o) crítico? Isabel Marques e Fábio Brazil colocam esta questão a partir de uma perspectiva cidadã, pois, para eles, “professor é cidadão, aluno é cidadão, gestor é cidadão, artista é cidadão, pesquisador é cidadão” (MARQUES e BRAZIL, 2014, p. 13), mas também defendem a necessidade de ensino do ofício, do fazer, dentro da escola: “Por que não devemos pensar desde cedo naqueles que se tornarão artistas?” (MARQUES e BRAZIL, 2014, p. 67). “O artista não será um cidadão? Estará além ou aquém disso? O cidadão não precisa conhecer arte?” (MARQUES e BRAZIL, 2014, p. 72). Ou seja, partem do princípio de que essas aprendizagens estão conectadas e o aprendizado da linguagem passa necessariamente pelo aprendizado técnico, e vice-versa, pois, para eles, “há pelo menos duas décadas, [...] o ensino de Arte tem sido intimamente ligado ao universo dos artistas ‘fazedores’ de arte em contexto sociocultural” (MARQUES e BRAZIL, 2014, p. 58). Desta maneira, “criar/produzir trabalhos de arte é o papel dos artistas em sociedade, portanto, nada mais significativo do que trabalhar a arte nas escolas relacionadas ao ato de criar/produzir e experimentar com as diversas linguagens” (MARQUES e BRAZIL, 2014, p. 59).

Marques e Brazil parecem propor a transferência direta das formas de produção de arte e dos modos pedagógicos próprios a *contextos socioculturais* para o *âmbito escolar*. Mas em se tratando de contextos diferentes (educação básica, ação sociocultural e formação no ofício) isto não implicaria em modos pedagógicos diferenciados? Não seria necessário pensar formas de transposição didática dos conhecimentos produzidos pela arte para o âmbito escolar?

De acordo com a legislação educacional brasileira, a inserção da Arte na Educação Básica é vista de maneira diferenciada em cada nível de ensino. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no Ensino Fundamental I entende-se que “a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas” (BRASIL, 1997b, p. 15). No Ensino Fundamental II, “a Arte passa a

vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos” (BRASIL, 1998, p. 19). E, por fim, no Ensino Médio, Arte, “considerada particularmente pelos aspectos estéticos e comunicacionais” (BRASIL, 2000, p. 48), integra a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na qual o sentido do aprendizado é a utilização “das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção” (BRASIL, 2000, p. 10). Ressalte-se a definição de *linguagem* presente nos PCN-Arte: “capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido” [BRASIL, 2000, p. 19].

Tomando-se por base essas diretrizes para a educação escolar no Brasil, o que se pretende, portanto, com o ensino curricularizado da arte é capacitar os/as jovens em diversas linguagens de maneira que as expressões artísticas sejam carregadas de sentidos que possam ser compartilhados. Ou seja, parece-nos que na Educação Básica brasileira o ensino da Arte deve se voltar, prioritariamente, para a formação da/do cidadã(o) e não a do artista. De qualquer forma, essa afirmação não se configura como uma resposta para a questão levantada, pois é preciso observar ainda se o aprendizado das linguagens artísticas passa necessariamente pelo domínio do ofício.

Como modo pedagógico, os PCN-Arte (BRASIL, 1997a, 1998, 2000) indicam a *abordagem triangular* proposta por Ana Mae Barbosa, na qual os processos educativos em Arte devem contemplar ações em três eixos de experiência: no *fazer* (no qual se insere a técnica e a poética), no *fruir* (onde se trabalharia o ato da leitura, do acontecimento estético) e no *contextualizar* (em que o conhecimento da arte se articula com os conhecimentos do mundo). Nestes três eixos seria possível delimitar onde estaria o aprendizado do ofício e onde estaria o da linguagem? Somente em um ou, necessariamente, em todos? É impossível uma resposta, pois o aprendizado por si só é individualizado, não se podendo precisar como cada indivíduo aprende e apreende as coisas do mundo e sua relação com elas. Mas pode-se pensar na preponderância de uma ação sobre as outras, o que poderia diferenciar e determinar as especificidades entre a formação voltada à cidadania da formação voltada para o ofício artístico.

Ainda que os PCN-Arte não sejam suficientemente claros a esse respeito, entendemos que a arte como matéria de estudo e prática dentro da escola é necessária para a formação da/do cidadã(o), e que seu ensino deve operar o mais próximo possível dos modos pedagógicos escolares. A necessidade de se submeter a esses modos visa preservar o sentido da escola como um “tempo livre” em que um novo mundo é gestado cotidianamente e como suspensão das esferas privada e pública da vida humana (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013). Submeter a arte às formas de operar sobre o conhecimento próprias da escola é entender que a formação da/do cidadã(o) em arte deve ocorrer de maneira diferenciada do aprendizado dos ofícios artísticos. Em sendo assim, a escola não deveria ser o local para o aprendizado do ofício do artista, da técnica, pois não se configura como um lugar para a criação. Não se quer, com essa afirmação, colocar a criação artística para fora da escola, mas relativizá-la como parte do processo de aprendizado da linguagem. A produção de arte dos alunos deve fazer parte do processo de sua formação estética, mas não se configurar como projeto de Arte na escola.

O ensino das linguagens artísticas dentro da escola precisa ser um ato de abrir o mundo das artes para compartilhá-lo como bem comum entre as velhas e as novas gerações, sem a preocupação em tornar o *tempo livre* escolar um tempo produtivo voltado para a preparação para o futuro no qual os/as alunos/as seriam iniciados em um ofício (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013).

Desta maneira, se a escola se propõe a ensinar as linguagens artísticas, não é possível se ater somente à criação, como se pode ver nas formas de operar de diversas modalidades pedagógicas de Teatro Educação, ou à contextualização, como ocorre em conteúdos restritos à História da Arte, que predominam nas aulas de Arte atualmente (GIANINI, 2016).

Nas modalidades pedagógicas de iniciação à linguagem teatral, oriundas de contextos socioculturais, o fazer condiciona a fruição e a contextualização e o que se questiona nesta perspectiva é se o aprendizado das linguagens artísticas na escola deve ter como objetivo a *produção do novo*, a preparação e a capacitação para que este novo seja criado já dentro da escola, o que significaria operar sobre o repertório (habilidades e conhecimentos) como ferramenta. Ao tratar da semiformação, o filósofo Theodor Adorno afirma que “é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado” (ADORNO, 2012, p. 27). O

contato com o outro só pode se dar quando eu olho, ouço, cheiro e sinto o outro; quando deixo por um momento de falar para escutar, de escrever para ler, de fazer para fruir, de consumir para apreciar.

A aprendizagem das linguagens artísticas deve operar sobre os três eixos propostos pela abordagem triangular (*fazer*, *fruir* e *contextualizar*), porém, em nosso entendimento, se se deseja uma escola como “tempo livre”, em suspensão, alienada de um mundo voltado à produção, que vê as coisas desse mundo de uma maneira profana como objeto de estudo sem finalidade imediata (MASSCHELEIN e SIMONS, 2013), a *leitura*, a escuta, a atenção à matéria, a educação estética deve ser sua ação pedagógica privilegiada.

Assim, *fazer* e *contextualizar* devem estar a serviço da *leitura da arte*, ou seja, do estudar e pensar arte no mundo e como parte do mundo. Ato de leitura que é fruto de um trabalho de formação que visa a abertura do/da aluno/a para o mundo das linguagens artísticas, colocando a sua própria identidade em crise. Para Adorno, nas palavras de Wolfgang L. Maar, a experiência formativa com sentido emancipatório necessita da “disponibilidade para o contato com o objeto, como abertura ao empirismo. [...] O pensamento precisa recuperar a experiência do concreto sensível” (MAAR, 2012, p. 24).

Abertura que implica aprender (com) outras formas de lidar com a linguagem e na negação de pedagogias que privilegiam modos de aprendizagem autor referenciais a partir somente de experiências do *fazer*. Se a abordagem triangular for trabalhada somente a partir finalidade da produção, baseada principalmente na expressão do/da aluno/a, concorrerá para tornar a educação escolar da Arte cada vez mais uma aprendizagem individual e individualizante, da qual deriva, em muitos casos, uma leitura simplista baseada em juízos de gosto e uma contextualização reduzida. Sem o compromisso com o ensino, a linguagem artística corre o risco de se esvaír, de se diluir em diversas linguagens individuais desconexas e incompreensíveis, incapazes de criar sentidos.

Como afirmam Masscheleine e Simons, “o aluno não quer alguém que está interessado nele/nela, mas sim alguém que está interessado em outras coisas e assim pode gerar interesse nessas coisas” (MASSCHELEINE e SIMONS, 2013, p. 78). Quando a escola privilegia o aprendizado da Arte a partir das formas de operar próprias da criação artística, ou seja, do *fazer*, nas quais o aluno é o único protagonista de sua formação, ela se abstém de colocar em cena o outro protagonista necessário à educação escolar, o *mundo*. “A educação é a concessão

de autoridade para o mundo, não só por falar sobre o mundo, mas também e sobretudo por dialogar (encontrar, comprometer-se) com ele. Em suma, a tarefa da educação é garantir que o mundo fale com os jovens” (MASSCHELEINE e SIMONS, 2013, p. 98). Quando a escola deixa de ensinar a linguagem artística como criação da humanidade, como códigos sob os quais repousa a comunicação do artista com o mundo, ela acaba por se fixar na crença em uma semiformação que é alienada e alienante do próprio mundo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995 (reimpressão 2012).

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental (1ª a 4ª série, vol. 6 - Arte). Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental (5ª a 8ª série). Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. **Parecer CNE/CES nº 146/2002, de 3 de abril de 2002**. Brasília: MEC, 2002a.

_____. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília: MEC, 2002b.

DELEUZE, Gilles, e GUATTARI, Félix. **O Que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Editora 34, Rio de Janeiro, 1992.

GIANINI, Marcelo. **Diálogo de surdos: reflexões acerca do ensino de Teatro na Educação Básica de Alagoas (e suas possíveis reverberações em outros contextos)**. Tese (Doutorado em Teatro). Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. Departamento de Artes Cênicas. São Paulo, 2016.

GUALANDI, Alberto. **Deleuze**. Tradução Danielle O. Blanchard. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995 [reimpressão 2012].

MARQUES, Isabel A. e BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

POLIDORO, Lurdes de Fátima, e STIGAR, Robson. **A Transposição Didática**: a passagem do saber científico para o saber escolar. In Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura - Ano VI, n. 27, 2010, p. 153-159.

Recebido em 10 de outubro de 2020.

Aprovado em 22 de março de 2021.