

GUILARDUCI, Cláudio. **Entre direitos iguais, é a força que decide:** a arte (Teatro) na BNCC. São João del-Rei: Universidade Federal de São João del-Rei. Departamento de Artes da Cena/UFSJ; Professor Associado.

RESUMO: A partir do ano de 2020 teremos uma base única para toda a Educação brasileira – Educação Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio – que deverá seguir os caminhos instituídos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2013) e nos princípios, competências e fundamentos elaborados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) para a construção dos currículos escolares. Cada ente federado, de acordo com o seu sistema educacional, deverá implantar e implementar seus currículos em conformidade com tais documentos, não esquecendo que a autonomia existente em cada sistema educacional também já está previamente circunstanciada nos referidos textos oficiais do MEC. Historicamente pode-se indicar que o momento atual é de uma real efetivação dos preceitos instituídos na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96) (Brasil, 1996), pois a referida lei previa a consolidação de uma base única para a educação. O primeiro caminho trilhado pelo MEC no ano de 1997, após a promulgação da lei, foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998) que objetivavam orientar os professores quanto à sua prática pedagógica cotidiana propondo, para isso, que a educação devesse estar comprometida com a cidadania. É importante ressaltar que as orientações foram baseadas no texto Constitucional. A educação passava, então, a ser orientada a partir de quatro princípios: Dignidade da pessoa humana, Igualdade de direitos, Participação e Corresponsabilidade pela vida social. É a partir do entendimento da urgência da abertura de uma discussão mais sistemática e verticalizada sobre a Educação de forma ampla e o processo ensino-aprendizagem das Artes na Educação Básica, mais especificamente do Teatro, que a presente comunicação analisa a BNCC para refletir sobre as possibilidades do trabalho docente nas linguagens artísticas, uma vez que tais linguagens devem articular os diferentes saberes que os produtos artísticos articulam nas práticas de criar, de ler, de produzir e de refletir sobre tais produtos. Para tal análise tomamos por base as discussões benjaminianas sobre a tarefa do historiador materialista dialético para discutir as ideias de "Cuidar" e de "Trabalho" presentes na BNCC para, posteriormente, contrapor às ideias defendidas por Marx nas suas críticas ao Direito e aos Direitos Humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. BNCC. Cuidar e trabalho. Direitos humanos. Materialismo dialético.

ABSTRACT: From 2020 we will have a unique basis for all Brazilian Education – Early Childhood Education, Elementary I and II, and High School – which should follow the paths established in the National Curriculum Guidelines (DCNs) (Brasil, 2013) and the principles, competences and fundamentals elaborated in the Common National Curriculum Base (BNCC) (Brasil, 2018) for the construction of school curricula. Each federated entity, according to its

educational system, must program and implement its curricula in accordance with such documents, not forgetting that the autonomy of each educational system is also previously detailed in the referred official texts of the Ministry of Education (MEC). Historically we can say that the current moment is the realization of the precepts established in the Law of Guidelines and Base of the National Education (LDBEN, 9.394/96) (Brasil, 1996), because it's determined the consolidation of a single base for the education. The first path taken by MEC in 1997, after the enactment of the referred law, was the elaboration of the National Curriculum Parameters (PCNs) (Brasil, 1997) that aimed to guide the teachers about their daily pedagogical practice from the proposition that education should be committed to citizenship. It's important to say that the guidelines were based on the Brazilian Constitution. Thus, education began to be guided by four principles: Human dignity, Equal rights, Participation and Co-responsibility for social life. So, understanding the urgency of opening a more systematic and vertical discussion about Education and the teaching-learning process of Arts in Basic Education – specifically in Theater –, this paper analyzes the BNCC aiming to reflect on the possibilities of teaching work in artistic languages, even because such languages must articulate the different knowledge that artistic products articulate in the practices of creating, reading, producing and reflecting on such products. This analysis was based on Benjamin's discussions about the Historical Materialism in order to discuss the ideas of "Caring" and "Work" present in the BNCC. Subsequently, these ideas will be opposed to the ideas defended by Marx in his critiques of Law and Human Rights.

KEYWORDS: Education. Common National Curriculum Base (BNCC). Caring and work. Human rights. Dialectical materialism.

Antes de apresentar as discussões propostas inicialmente no resumo enviado para a *X Reunião Científica* da ABRACE, gostaria de apontar para dois aspectos que julgo importantes para elaboração da presente reflexão. O primeiro está relacionado a uma trajetória de pesquisa e a uma prática pedagógica que motivaram a construção do presente texto. Já o segundo aspecto está diretamente vinculado à interpretação que os professores Denis Bezerra (UFPA) e Paulo Maciel (UFOP) fizeram do meu resumo que foi apresentado ao *GT História das Artes do Espetáculo*.¹

¹ O título do presente texto, “**Entre direitos iguais, é a força que decide**”, acompanha a tradução de trecho do texto **O capital**, de Karl Marx, apresentada no livro **O enigma do político: Marx contra a política moderna** (2009, p. 304), de Thamy Pogrebinsch. Para outras informações, mas com pequenas diferenças na tradução, ver o tópico 1, *Os limites da jornada de trabalho*, do capítulo VIII, *A jornada de trabalho*, do primeiro tomo de **O Capital** (Marx, 2017, p. 305-309).

O presente projeto é parte de um projeto mais amplo intitulado *A educação das sensibilidades: os pro-ductos estéticos pedagógicos nas Escolas de Educação Básica* que venho desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC/UFSJ), mais especificamente na linha de pesquisa *Cultura, Política e Memória*. A fase I da pesquisa foi desenvolvida durante o pós-doutoramento (de agosto de 2015 a agosto de 2016), sob a supervisão da professora Sônia Kramer (PUC-RJ), e discutiu os conceitos de *Educação das Sensibilidades* e de *Estética* presentes nas escolas de Educação Básica de São João del-Rei. Para a discussão, foram utilizados os processos de elaboração dos *pro-ductos* (materiais) estéticos pedagógicos utilizados em sala de aula.²

Em agosto de 2016, iniciou-se a fase II com o objetivo de elaborar a ideia de *Literatura (Arte) Como Intervenção*. Existem registros entre Walter Benjamin e Bertolt Brecht (rascunhos e conversas que foram escritas) sobre a necessidade de se criar uma *Literatura como intervenção*. No entanto, os dois teóricos não sistematizaram suas ideias; não existe uma definição de qual Literatura os dois discutiam. Portanto, a fase II, que terminou no primeiro semestre de 2019, buscou refletir sobre essa literatura. Na Fase III, iniciada em agosto de 2019, objetiva analisar textos benjaminianos sobre Bertolt Brecht, Marcel Proust, Charles Baudelaire e Franz Kafka a partir do conceito *Literatura (Arte) Como Intervenção*.

Além disso, o presente projeto é um desdobramento das ações realizadas na disciplina *PCC: Laboratório de Montagem Teatral: Teatro na Escola (TE305)* oferecida no primeiro semestre de 2019 para o curso de graduação em Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de São João del-Rei/UFSJ. A disciplina buscou, a partir de uma prática estética, criar um laboratório prático, pedagógico e experimental que fosse capaz de refletir sobre a práxis docente ao problematizar o campo artístico-educacional.

² Para maiores informações ver os artigos GUILARDUCI, C., TALARICO, O. **Pro-ducto estético pedagógico**: uma (des)construção das percepções sensoriais (2015) e GUILARDUCI, C. (*et al.*). **A educação das sensibilidades**: percurso de elaboração de livro infanto-juvenil (2018); GUILARDUCI, C. **Walter Benjamin e o corpo na infância**. O “sem-jeito mandou lembranças” (2015), GUILARDUCI, C., BAPTISTA, M. **O que resta da experiência**: Um ensaio sobre duas cenas do grupo Ambulatório-UFSJ (2016).

Agradeço a leitura e a análise do meu resumo apresentado para o evento – realizadas pelos professores Denis Bezerra (UFPA) e Paulo Maciel (UFOP) – que indicaram, na apresentação do nosso *GT História das Artes do Espetáculo* para a *X Reunião Científica da ABRACE*, que o meu texto apresenta uma abordagem que, de certa forma, distancia-se do

intercâmbio entre o palco (espetáculos, processos de criação, trajetórias de grupos, artistas e companhias) e a história (processos de modernização, dramaturgias modernas, etc.), pois, [o trabalho é] destinado a analisar o impacto do tema no âmbito do ensino e da Educação Básica. (Bezerra e Maciel, 2019, p. 4-5)

Parece-me que tal apresentação realizada pelos professores acima citados aponta para duas questões que, nesse momento, são relevantes para a discussão que pretendo abrir e que surgem a partir de uma investigação inicial. A primeira delas aponta para certas superficialidades a respeito do campo de discussões que a ABRACE possibilitou em relação à Educação, mais especificamente à Educação Básica. Somado a isso, também é importante refletir sobre as articulações teóricas e metodológicas que se realizam nas pesquisas que buscam refletir sobre a práxis escolar a partir das induções, das normativas e das orientações que os documentos governamentais definem tanto para o processo educacional quanto para a formação humana integral que se pretende no país e suas relações com o campo da Arte/Teatro.

Na realidade, a partir dos dois aspectos apontados, este trabalho pretende antes iniciar uma reflexão centralizada nas definições e entendimentos do que seja Arte/Teatro e no seu fazer na Educação Básica dentro do processo ensino-aprendizagem para a formação integral dos seus alunos, apresentados pelos documentos oficiais, do que discutir o fenômeno espetacular em suas mais variadas manifestações, sem perder de vista, obviamente, que a pesquisa em Teatro, independentemente do objeto analisado e de seus procedimentos metodológicos, sempre retorna ao fenômeno espetacular.

Para tal discussão e devido ao tempo disponível, o texto que apresento está dividido em duas partes. A primeira apresenta historicamente de forma linear os documentos e leis mais relevantes para a educação após o ano de 1988. A segunda parte busca problematizar a ideia de Educação que permeia

a Base Nacional Comum Curricular que, ao meu ver, trará implicações não somente para a Educação Básica, mas também para os cursos de formação de professores em Artes Cênicas/Teatro e, conseqüentemente, para os programas de pós-graduação da área. Além disso, tal discussão também busca não perder de vista o tema da *X Reunião Científica da Abrace: Artes Cênicas e Direitos Humanos*.

No ano de 2020 teremos obrigatoriamente uma base única para toda a Educação brasileira – Educação Infantil, Fundamental anos iniciais e anos finais e Ensino Médio – que deverá seguir os caminhos instituídos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2013) e nos princípios, competências, habilidades e fundamentos elaborados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) para a construção dos currículos escolares. Cada ente federado, de acordo com o seu sistema educacional, deverá implantar e implementar seus currículos em conformidade com tais documentos, não esquecendo que a autonomia existente em cada sistema educacional também já está previamente circunstanciada nos referidos textos oficiais do Ministério da Educação.

Historicamente pode-se indicar que, após a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9394/96), uma real efetivação dos preceitos instituídos na referida lei tomará corpo no ano de 2020. Ressalta-se que tal lei foi elaborada a partir dos artigos 6º e 205 da Constituição Federal de 1988. A Constituição Federal (Brasil, 1988) lista os dez direitos sociais no seu artigo 6º, e a educação é o primeiro deles. O artigo 205 do capítulo III (da Educação, da Cultura e do Desporto – Seção I – da Educação) apresenta a educação como um

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua **qualificação para o trabalho** (Brasil, 1988, destaques nossos).

Portanto, a partir da Constituição, batizada como cidadã, a educação passa a ter três objetivos principais: o desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.³

O primeiro caminho tomado pelo MEC no ano de 1997, após a LDBEN/1996, foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que objetivavam orientar os professores quanto à sua prática pedagógica cotidiana propondo, para isso, “uma educação comprometida com a cidadania”. As orientações “elegeram, baseados no texto constitucional, princípios segundos os quais [deveriam] orientar a educação escolar” (Brasil, 1998, p. 21). A educação passa então a ser norteada a partir de quatro princípios: Dignidade da pessoa humana; Igualdade de direitos; Participação e Corresponsabilidade pela vida social.

Paralelamente aos Parâmetros, o MEC também disponibilizou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil cujo objetivo era servir de instrumento e de didática na orientação dos afazeres do professor na sua prática escolar. Ainda nesse período, a Educação Infantil, dividida entre 0 e 3 anos (creche) e 4 a 6 (pré-escola), não estava totalmente contemplada na legislação. Somente a partir de 2009 com a emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, foi que a matrícula de crianças com 4 anos de idade tornou-se obrigatória e também limitou o teto de 5 anos para a Educação Infantil.

Foi também em 2009 que o MEC emitiu uma única diretriz geral para a Educação Básica, conforme a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2010, contendo diretrizes específicas para o Ensino Fundamental (Brasil, 2010), que passaria a contemplar um total de 9 anos – Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (Brasil, 2010a) –, e diretrizes para o Ensino Médio, conforme Resolução CNE/CEB nº 2/2012

³ É importante ressaltar que a Emenda Constitucional nº 26, de 14 de fevereiro de 2000, ao alterar a redação do referido artigo da Constituição Federal (1988), acrescentou a moradia como um dos dez direitos sociais. “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 2000). O Art. 6º foi novamente alterado com a Emenda Constitucional n. 90, de 15 de setembro de 2015 e ficou com a seguinte redação: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 2015).

(Brasil, 2012). Importante ressaltar que todas as diretrizes já apontavam para a necessidade de criação de uma Base Nacional Comum Curricular.

Enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ser entendidas como normas obrigatórias para a Educação Básica e objetivavam orientar a elaboração dos currículos das escolas e dos sistemas de ensino, a Base Nacional complementa as Diretrizes detalhando seus conteúdos e suas competências e habilidades para cada ano da Educação Básica.

Nesse movimento de construção de uma legislação educacional, saímos dos PCNs⁴ e entramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que são normas obrigatórias que visam orientar a elaboração e planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, trazendo minimamente os conteúdos que devem assegurar a formação básica das crianças e dos jovens a partir de competências e diretrizes para a Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e o Ensino Médio. A elaboração de diretrizes para a Educação culmina, pois, com a BNCC que é apresentada como um documento

de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BNCC, 2018, p. 7, destaques nossos).

É a partir do entendimento da urgência da abertura de uma discussão mais sistemática e verticalizada sobre a Educação de forma ampla e o processo ensino-aprendizagem das Artes (mais especificamente do Teatro) na Educação Básica que a presente comunicação analisa a BNCC para refletir sobre as possibilidades do trabalho docente nas linguagens artísticas, pois tais

⁴ Cabe lembrar que mesmo indicando diretrizes para cada disciplina, os PCNs não continham a obrigatoriedade de seu uso e, entre os seus variados objetivos, cabia o papel de orientar e subsidiar a elaboração dos currículos escolares e a formação inicial e continuada dos professores.

linguagens devem articular os diferentes saberes que os produtos artísticos acionam em suas práticas de criar, de ler, de produzir e de refletir sobre tais produtos. Além disso, a presente discussão busca verticalizar a discussão sobre os direitos Humanos na e para a Educação justamente na *X Reunião Científica da ABRACE*, cujo tema é *Artes Cênicas e Direitos Humanos*.

Para isso, utilizarei o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – *Educação um tesouro a descobrir* (Delors, 1998) –, que foi elaborado a partir de quatro pilares: (i) aprender a conhecer, (ii) aprender a fazer, (iii) aprender a ser e (iv) aprender a viver juntos. O relatório entende que “a aprendizagem e a educação são fins em si mesmos” (Delors, 1998, p. 274), ou seja, tanto a aprendizagem quanto a educação devem estar sob a égide dos quatro pilares apontados acima e trazem a ideia central e repetitiva do aprender, pois cabe à educação e à aprendizagem o ato do aprender.

Em contrapartida, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta e define as aprendizagens essenciais que devem ocorrer durante a Educação Básica para que sejam asseguradas as dez competências gerais que consubstanciam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento do estudante. Deve-se ressaltar que a BNCC não trabalha a partir da perspectiva do direito à educação, mas do direito de aprendizagem (Brasil, 2018, p. 7). Para tanto, no ano de 2017 foi sancionada a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu as duas nomenclaturas que devem ser usadas ao se referir às finalidades da educação: “Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, [...]” e o parágrafo 1º do artigo 36 que afirma que a “organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (Brasil, 2018, p. 13).

Para indicar a conformidade legal sobre o direito de aprendizagem, a BNCC cita o artigo 1º da LDBEN/1996:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de

ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

No entanto, tal artigo menciona apenas os processos formativos, não indicando quais seriam tais aprendizagens.

Portanto, existe um movimento legal que deve ser ressaltado ao sair de uma ideia de direito à educação para o direito de aprendizagem com suas respectivas competências e habilidades. E talvez aqui seja o aspecto mais importante para a nossa área de conhecimento na formação de quadros que irão atuar na Educação Básica: quando a BNCC faz um deslocamento entre o aprender e a aprendizagem, reforçando a ideia das competências como base para uma aprendizagem segura, além de trazer uma concepção de currículo restritivo e articulado com os modelos de avaliação padronizada e estandardizada (Dourado e Oliveira, 2018, p. 40), tudo isso sob o aval da ideia de Educação para os Direitos Humanos.

As avaliações em larga escala ocupam grande parte das agendas de políticas públicas em educação. Investimentos milionários são feitos inclusive no Brasil, em exames como o ENEM, a Prova Brasil e o SEAB. Por mais que tais exames tenham objetivos aparentemente diferenciados, a resultante é uma só: os sistemas e as escolas são classificados e comparados. (Morcazel, 2017, p. 22)

Além disso, é possível indicar “simplificações abusivas” quanto a estes critérios utilizados para medir, generalizar e comparar a partir do pressuposto de que tais avaliações sejam capazes de apresentar um retrato fiel da qualidade da educação e dos sistemas educacionais (Santos, 2008). É necessário entender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2010, p. 47) e que

quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (*Idem*, p. 24)

Portanto, aprender tem um sentido muito mais amplo de aprendizagem de conteúdos para aquisição de habilidades e desenvolvimento de competências. O que se percebe é que o direito à educação foi se transformando em uma “Aprendizagem para Todos: Investir nos

Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”, conforme preconizado nas orientações globais da *Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial - Resumo Executivo* (Banco Mundial, 2011), que preconiza que os “sistemas educacionais deveriam ser ressignificados e entendidos como o conjunto de situações e estratégias de aprendizagem ofertadas pelo setor público ou privado” (Adrião e Peroni, 2018, p. 51). Logo, para que os sistemas possam receber o financiamento do Banco Mundial, as situações e estratégias de aprendizagem “deverão ser monitoradas por indicadores de desempenho e de impacto” (*Ibidem*).

Parece-me que é justamente a ideia de “impacto” que começa a ser implantada nos mecanismos avaliativos dos programas de pós-graduação. Nesse impacto, um grande peso avaliativo está centrado na produção do egresso, ou seja, até mesmo na pós-graduação não estamos mais isentos da ideia de uma “educação transformadora e eficaz” para o sucesso do aluno, palavras vazias, e sem sentido, utilizadas como clichê, principalmente nos discursos políticos. Na realidade, a ideia de impacto tem por objetivo domesticar a escola ao impor normas para os professores e os alunos a partir da perspectiva de que é possível controlar o fazer e o pensar da geração futura.

[...] essa imposição tem a ver muitas vezes com o controle dos riscos da educação escolar, e portanto já tem a ver com o reconhecimento do potencial radical, e até mesmo revolucionário da escola. [...] A escola se opõe a toda reivindicação de naturalização ou sacralização e a todos os movimentos de conservadorismo e restauração associados a essas reivindicações (Simons e Masschelein, 2017, p. 58).

Acredito que o passo seguinte será a elaboração de mecanismos avaliativos dos programas a partir de modelos de avaliação padronizada e estandardizada. Tais modelos deverão ser implantados a partir de uma visão eurocêntrica.

De acordo com Paulo Freire no texto *Direitos Humanos e Educação Libertadora* (2019), a “Educação em Direitos Humanos, soa de forma diferente, de acordo com a postura, com a compreensão política, ideológica, do

professor” (Freire, 2019, p. 37). Para o professor elitista tal educação “tem a ver com o tratamento fidalgo do conhecimento”, mas para o professor progressista “a discussão sobre o ato de conhecer se apresenta como um direito dos homens e mulheres das classes populares, que vêm sendo proibidos e proibidas de exercer este direito” (Freire, 2019, p. 37). Portanto, como afirma Freire, “a natureza política da educação exige do educador que se perceba na prática objetiva como participante a favor ou contra alguém ou alguma coisa” (*Idem*, p. 35), ou seja, exige do professor uma tomada de posição. O perceber-se na prática, defendido por Freire, é a tomada de consciência de um determinado saber, e “para saber é preciso tomar posição” (Didi-Huberman, 2017, p. 15).

Tomada de posição é desejar, é exigir algo, é situar-se no presente e visar um futuro. Contudo, tudo isso só existe sobre o fundo de uma temporalidade que nos precede, que nos engloba, chamando por nossa memória até em nossas tentativas de esquecimento, de ruptura, de novidade absoluta. [...] Para saber é preciso, então, contar com duas resistências pelo menos [...]: a que afirma nossa vontade filosófica ou política de quebrar as barreiras da opinião (é a resistência que diz “não” a isso, “sim” àquilo), mas também a que afirma nossa propensão psíquica em erguer outras barreiras no acesso sempre perigoso ao sentido profundo de nosso desejo de saber (Didi-Huberman, *ibidem*)⁵.

É justamente essa tomada de posição que se exige dos professores que atendem à rede de Educação Básica (como também dos professores que atuam nos cursos de licenciatura de Arte/Teatro) quanto *ao conhecer/fazer teatral* que deve ser realizada nas escolas a partir das ideias de habilidades e competências que hoje são exigidas nos documentos oficiais. Apenas para exemplificar, cito o problema do Direito de aprendizagem com suas habilidades e competências que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental,

tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais (Brasil, 2018, p. 199).

⁵ Tive a oportunidade de discutir em outro momento sobre a ideia de Resistência apresentada por Walter Benjamin a partir das produções teatrais de Bertolt Brecht. Ver o texto: Benjamin leitor de Brecht: o teatro como uma sala de exposição. Assombro e resistência (2018).

Ressalto que a linguagem verbal está incluída na BNCC apenas no Eixo da Análise Linguística/Semiótica do componente Língua Portuguesa. Portanto, a Arte na BNCC deve atingir objetivos que estão necessariamente fora dela: assegurar o desenvolvimento de determinadas competências por parte dos alunos e essas competências devem ser comprovadas no componente Língua Portuguesa. Portanto, conforme a legislação, a partir do ano de 2020 o componente Arte na Educação Básica estará limitado a um instrumento pedagógico que objetiva atender habilidades e competências de outros componentes. Além disso, a Arte ainda deve compactuar e ser realizada nas escolas a partir de teorias que preconizam o desenvolvimento e que estão ancoradas em perspectivas econômicas que trabalham com a ideia do capital humano: aprender é acumulação “de capital”.

Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? *In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018, p. 49-54.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington, 2011.

BEZERRA, Denis; MACIEL, Paulo. **Apresentação do GT História das Artes do Espetáculo para a X Reunião Científica da ABRACE**. Campinas, 2019 (mimeo).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação /Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica/ Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.**

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010** [2010a].

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012.**

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ministério da Educação e Desportos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 26, de 14 de fevereiro de 2000.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc26.htm.
Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 90, de 15 de setembro de 2015.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc90.htm
Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm.
Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.
Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e Desportos. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora ; Brasília: UNESCO, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. *In:* AGUIAR, Márcia Angela da S., DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Recife: ANPAE, 2018, p. 38-43.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GUILARDUCI, Cláudio, BAPTISTA, Mauro. O que resta da experiência: Um ensaio sobre duas cenas do grupo Ambulatório-UFSJ. *In: Plural Pluriel*, n. 14, Artigo n. 7, 2016.

GUILARDUCI, Cláudio; TRINDADE, Isis; TRINDADE, Janaína; SILVA, Amanda. A educação das sensibilidades: percurso de elaboração de livro infanto-juvenil. *In: SILVA, Carlos Alberto, MORAES, Danielle. (Org.). Processos criativos em arte/educação*: dos contextos educacionais à cena performativa. São Paulo: Fonte Editorial, 2018, p.89-111.

GUILARDUCI, Cláudio. Benjamin leitor de Brecht: o teatro como uma sala de exposição. Assombro e resistência. *In: MAGELA, André, ROCCO, Marcelo (Org.). Educação teatral*: trocas e propostas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018, p. 13-21.

GUILARDUCI, Cláudio; TALARICO, Orlando. Productos estéticos pedagógicos: uma (des)construção das percepções sensoriais. *In: ASSUNÇÃO, Antônio, TOLENTINO; BRAGANÇA, Gustavo; FIGUEIREDO, Ivan. As letras da política*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2015, p.113-127.

GUILARDUCI, Cláudio. Walter Benjamin e o corpo na infância. O “sem-jeito mandou lembranças”. *In: SOUZA, Eneida, ASSUNÇÃO, Antônio, BOËCHAT, Melissa. (Orgs.). Corpo, arte e tecnologia*. Belo Horizonte: UFMG, 2015, p. 213-229.

MARX, Karl [1867]. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MORCAZEL, Marcelo. A relação entre educação, eficácia e avaliação. *In: NAJJAR, Jorge; MORCAZEL, Marcelo (Org.). Políticas públicas em educação*: conceitos, contextos e práticas. Curitiba, Appris, 2017, p. 13-26.

POGREBINSCH, Thamy. **O enigma do político**: Marx contra a política moderna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SANTOS, Miguel Ángel. **Hacer visible lo cotidiano**: teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Madri: Akai, 2008.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. *In: LARROSA, Jorge (Org.). Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p, 41-63.