

# História do teatro-educação como cultura escolar e sua institucionalização como disciplina (1961-2016)

## History of theatrical education as school culture and its institutionalization as discipline (1961-2016)

Thiago Marques Leal<sup>1</sup>

Ednéia Regina Rossi<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo recupera a trajetória da disciplina de arte no contexto da cultura escolar, mais especificamente, no que se refere à linguagem do teatro e suas metodologias na sala de aula. A problemática se inseriu na reflexão dos lugares do teatro na cultura escolar. Tendo como fonte a legislação educacional, utilizamos, para análise, teóricos, como Certeau (1998), Chervel (1990), Julia (2001), Viñao Frago (2008) e Lahire e Thin (2001). Estudos sobre *teatro-educação*, como Japiassu (2008), Santana (2002), Soares (2009) e Cabral (2018) também foram explorados. Concluimos que a presença do teatro na cultura escolar ocorreu de maneiras diferentes, a depender do momento histórico, pois há espaços que possibilitam que o prescrito seja transgredido.

**Palavras-chave:** História da Cultura Escolar; Disciplina de arte: linguagem teatro; Teatro-educação.

---

<sup>1</sup> Aluno de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PPG/UEM, na Linha de Pesquisa em História e Historiografia da Educação. Membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação Brasileira, Instituições e Cultura Escolar (HEDUCULTES).

<sup>2</sup> Professora Associada do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PPE/UEM. Líder do grupo de Pesquisa em História da Educação Brasileira, Instituições e Cultura Escolar (HEDUCULTES). Atualmente é professora convidada na Universidade de Genebra/Suíça e membro do Laboratoire de recherche Innovation Formation Education (LIFE).

## **History of theatrical education as school culture and its institutionalization as discipline (1961-2016)**

**Abstract:** This article recovers the trajectory of the discipline of art in the context of school culture, more specifically concerning theater as a language and its methodologies in the classroom. The problematic is inserted in the reflection of the positioning of theater in school culture. Having educational legislation as source, we utilized for analysis theorists like Certeau (1998), Chervel (1990), Julia (2001); Viñao Frago (2008) and Lahire and Thin (2001). Studies about theatrical education such as Japiassu (2008); Santana (2002); Soares (2009) and Cabral (2018) were also explored. We conclude that the presence of theater in school culture occurred in different ways, depending on the historical moment, hence there are spaces which enable the prescribed to be transgressed.

**Keywords:** History of School Culture; Art discipline; Theatrical language; Theater-education.

## Introdução

Neste artigo, o interesse é discutir *teatro-educação* no Brasil, especificamente, a trajetória de criação do teatro como linguagem na disciplina de Arte juntamente com artes visuais, música e dança. Tendo como fonte a legislação sobre o ensino da arte no Brasil, procuramos evidenciar o percurso legal dessa disciplina e as influências metodológicas que direcionam o ensino do teatro nas escolas brasileiras.

Nossa problemática se insere na reflexão e articulação dos lugares do teatro como disciplina no âmbito da cultura escolar. Para análise e discussão, utilizaram-se os conceitos de estratégia no contraponto com a ideia de *lugar* (e seu próprio) na perspectiva apresentada por Certeau (1998), e as noções de disciplinas escolares propostas por Chervel (1990), de cultura escolar sugerida por Julia (2001) e Viñao Frago (2008) e a de forma escolar pensada por Vincent, Lahire e Thin (2001). Estudos que analisam o binômio *teatro-educação*, como os de Japiassu (2008), Santana (2002), Soares (2009) e Cabral (2018) também foram incorporados à análise.

O texto articula a trajetória do teatro na cultura escolar e sua institucionalização como disciplina, evidenciando como a arte, que possui uma essência do livre criar, articula-se à forma escolar, que possui um *modus operandi* feito de estrutura pré-definida, com currículo e horários fixos e resultados esperados. Assim, ao propor esta reflexão, pretendemos contribuir com as investigações que legitimam a presença do teatro e seu lugar na história da educação brasileira.

## O binômio teatro-educação e 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, cujos membros, muitas vezes, vieram a se tornar professores e utilizaram 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, ainda que o teatro, na escola, aos moldes tradicionais, consistisse “somente na comemoração de datas cívicas ou montagem de espetáculos para animar solenidades” (SANTANA, 2002, p. 248).

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), foi formulada 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, dia dos pais, dia do índio, dia 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 trabalharem 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 reconhecamos 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, 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 linguagem cênica, como é realizada num palco por um encenador para um espectador.

Quanto às particularidades características do tratamento das diversas linguagens das artes, destacamos que utilizaremos o termo arte no singular, tendo em vista a utilização deste termo como nomenclatura nos documentos analisados. No entanto, não excluimos a pertinência e importância da discussão que se concentra em qual termo seria mais adequado utilizar.

Compreendemos, ainda, que a utilização de um termo no singular ou no plural está ligada a aspectos históricos que constituem e atribuem significados a um determinado conceito, ou palavra, visto que 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.

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961 (n. 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, pág. 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).

Observa-se que, em grande medida, devido ao período ditatorial no Brasil, houve interrupções das experimentações e práticas com o teatro na educação escolar brasileira. Contudo, há um paradoxo apresentado neste contexto, uma vez que será durante o regime militar que a chamada “educação artística” será 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, on-line)

Essa lei criou a demanda por 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 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 dessa disciplina, em sua grande maioria, como 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 n. 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.

Em 2016, a Lei nº. 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, 2017, p. 20).

A Lei 13.278/2016 tem origem no 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.

### **O teatro enquanto arte escolarizada**

Nossa discussão, ao encarar o teatro enquanto linguagem de uma “disciplina escolar”, propõe que reflitamos em como se constitui esse conceito no contexto de nossa pesquisa e, nisto, concordamos com os estudos de Chervel (1990):

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. (CHERVEL, 1990, p. 207)

Consideramos, ainda, a disciplina escolar como própria da cultura da escola, 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.

Ao tratarmos da Arte enquanto disciplina escolar, relacionamos ainda o contexto de nosso artigo alinhado à discussão do conceito de cultura escolar que, para Julia (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 Viñao 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 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 (2001) afirmam:

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 à busca de relações entre fenômenos esmiuçados, tomados como elementos e sempre concebidos como exteriores uns aos outros, quanto à 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. (p. 10). parei

Os autores, ao discorrerem sobre a forma escolar, consideram, por um lado, os diversos aspectos da forma, incluindo 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 nela se desenvolvem.

Nesse sentido, é importante observar que as propostas pensadas para o teatro no interior da escola se ocupam em apresentar estratégias ou metodologias para o seu ensino. As discussões em torno de um método dramático para a aprendizagem no Brasil, a pedagogia dramática, ainda se mostravam muito restritas na primeira metade do século XX<sup>3</sup>. 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, fala sobre 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, liderados 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

---

<sup>3</sup> 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 didáticas influenciaram o fazer teatral 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”, voltados 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 a vivência 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 rumo 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 com os 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 a partir das 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).

Observa-se que 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, na ação de ensinar o aprender, esse profissional experimenta em conjunto novas relações, realidades e conhecimentos.

Portanto, reafirmamos, no que confere ao ensino do teatro, uma 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.

## Considerações finais

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 sua 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. Esta é, contudo, uma discussão ainda a ser feita, uma vez que este artigo se restringiu a refletir sobre a trajetória do teatro na cultura escolar e sua institucionalização como disciplina.

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 verificar 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. Será 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 n. 5.692/1971, foi criada a disciplina obrigatória de educação artística a partir da 5ª série do então primeiro grau de ensino. Afetada por diferentes elementos – seja de ordem político-ideológica, seja da tradição da cultura escolar, ou, ainda, pelos poucos profissionais qualificados na área –, o fato é que 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.

Assim, 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, assegura 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*, nosso trabalho buscou 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.

## Referências

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

BRASIL. 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm)>. Acesso em: 2 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://www.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 1º 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://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **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\\_bas es\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas es_1ed.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. 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: 8 fev. 2019.

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

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

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

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

JULIA, 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.

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

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

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, ECA/USP, 1997.

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 (orgs.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, Abrace, 2009.

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

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

VIÑAO FRAGO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **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. **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.