

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO**

**ROSANA LUZIA TOSSIGE GOMES**

**VERSO E REVERSO NA PRÁTICA DOCENTE EM TEATRO: CONFLUÊNCIAS,  
PARTICULARIDADES E APRENDIZADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO  
DOCENTE**

**OURO PRETO/MG**

**2024**

ROSANA LUZIA TOSSIGE GOMES

VERSO E REVERSO NA PRÁTICA DOCENTE EM TEATRO: CONFLUÊNCIAS,  
PARTICULARIDADES E APRENDIZADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO  
DOCENTE

Artigo científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso e requisito para obtenção do título de Licenciatura em Artes Cênicas da UFOP, sob a orientação do Prof. Dr. Acevesmoreno Flores Piegaz.

OURO PRETO/MG

2024

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

G633v Gomes, Rosana Luzia Tossige.

Verso e reverso na prática docente em teatro [manuscrito]:  
confluências, particularidades e aprendizados no processo de formação  
doecente. / Rosana Luzia Tossige Gomes. - 2024.

30 f.: il.: color..

Orientador: Prof. Dr. Acevesmoreno Flores Piegaz.

Produção Científica (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro  
Preto. Instituto de Filosofia, Artes e Cultura. Graduação em Artes Cênicas

1. Arte na educação. 2. Professores - Formação. 3. Professores e  
alunos. 4. COVID-19, Pandemia de, 2020-. 5. Violência na escola. I.  
Piegaz, Acevesmoreno Flores. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III.  
Título.

CDU 7:37

Bibliotecário(a) Responsável: Paulo Vitor Oliveira - CRB6/2551



## FOLHA DE APROVAÇÃO

Rosana Luzia Tossige Gomes

### Verso e reverso na prática docente em teatro:

### confluências, particularidades e aprendizados no processo de formação docente

Monografia apresentada ao Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Artes Cênicas.

Aprovada em 31 de (janeiro) de 2024.

Membros da banca

**Dr. Acevesmoreno Flores Piegaz - Universidade Federal de Ouro Preto**

**Ma. Brenda Campos de Oliveira Freire**

**Me. Gustavo Frederico Bracher**

Dr. Acevesmoreno Flores Piegaz, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 31/01/2024



Documento assinado eletronicamente por **Acevesmoreno Flores Piegaz, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 22/03/2024, às 11:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0687834** e o código CRC **EDD77573**.

## VERSO E REVERSO NA PRÁTICA DOCENTE EM TEATRO: CONFLUÊNCIAS, PARTICULARIDADES E APRENDIZADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Rosana Luzia Tossige Gomes<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre a prática docente em Artes e em Teatro desenvolvidas no período do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, no Departamento de Artes Cênicas (DEART) do Instituto de Arte, Filosofia e Cultura (IFAC) na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). A reflexão tem como base dois contextos escolares (um estabelecimento público de ensino e outro privado) diametralmente opostos, seja econômico, social ou de localização geográfica (sede e distrito) no município de Ouro Preto/MG. O objetivo é analisar e comparar aspectos relevantes em cada ambiente educacional, tais como a violência escolar, a relação professor-aluno, o currículo polivalente de Artes e o ensino específico em Teatro, bem como refletir sobre seus impactos na docência, a partir da perspectiva de dois processos: o primeiro de estágio supervisionado em Teatro, em escola particular localizada na zona urbana do município, e o segundo durante uma substituição de professor de Artes em escola pública da zona rural (distrito de Antônio Pereira). O artigo explora as diferenças percebidas nas duas instituições escolares em aspectos pedagógicos, de infraestrutura, de recursos materiais e humanos disponíveis. Reflete-se também sobre como a pandemia de COVID-19 afetou o ensino em ambas as instituições, e como o rompimento da barragem do Fundão em Mariana afetou o ensino na instituição pública, trazendo desafios únicos e oportunidades para a inovação pedagógica nesses cenários. Por fim, o artigo aborda a questão da violência escolar e seu impacto no ambiente educacional.

**Palavras-chave:** Arte-Educação. Pedagogia Teatral. Docência em Artes. Docência em Teatro. Relação professor-aluno. Diferenças institucionais. Pandemia de COVID-19. Violência escolar.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), com período de intercâmbio e pesquisa na Universidade de Évora (Portugal). Técnica em Teatro e Produção Cultural pelo Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG). Graduada em Humanidades pela Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), com pós-graduação *lato sensu* em Artes e Tecnologia pelo IFNMG. Possui formação em Teatro do Oprimido pelo Centro do Teatro do Oprimido (CTO, Rio de Janeiro). E-mail: [rosanaluziatg@gmail.com](mailto:rosanaluziatg@gmail.com)

**ABSTRACT**

This article presents reflections on teaching practices in Arts and Theater developed during the supervised internship period of the Bachelor's degree in Scenic Arts at the Department of Scenic Arts (DEART) of the Institute of Art, Philosophy, and Culture (IFAC) at the Federal University of Ouro Preto (UFOP) in Brazil. The reflection is based on two opposed school contexts (a public educational institution and a private one) in terms of economic, social, and geographical location (urban and rural areas) in the municipality of Ouro Preto/MG. The objective is to analyze and compare relevant aspects in each educational environment, such as school violence, the teacher-student relationship, the comprehensive Arts curriculum, the specificities of Theater education, as well as the impacts of these particularities on teaching, considering two perspectives: the first from supervised internship in Theater at a private school located in the urban area of the municipality, and the second during a substitute teaching period for Arts in a public school in the rural area. The article explores perceived differences in the two school institutions in pedagogical aspects, infrastructure, available material and human resources. It is also reflected on how the COVID-19 pandemic has affected education in both institutions, and how the rupture of the Fundão dam in Mariana has impacted education in the public institution, bringing unique challenges and opportunities for pedagogical innovation in these scenarios. Finally, the article addresses the issue of school violence and its impact on the educational environment.

**Keywords:** Art Education, Theater Pedagogy, Teaching in Arts, Teaching in Theater, Teacher-Student Relationship, Institutional Differences, COVID-19 Pandemic, School Violence.

## 1. INTRODUÇÃO

O intuito deste artigo é refletir sobre a prática docente, seu verso e reverso, que se revelam nos processos que consideramos bem-sucedidos e nas suas (im)possibilidades. A reflexão se origina a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas em dois semestres de estágios supervisionados em Teatro em uma escola privada de Ouro Preto/MG, e de uma experiência docente em Artes, durante dois meses, em uma escola pública estadual do distrito ouropretano de Antônio Pereira. As duas instituições escolares localizam-se em ambientes distintos da referida cidade, possuindo contextos econômicos e sociais muito diferentes.

Esta abordagem sobre as práticas pedagógicas no âmbito escolar tem como foco aspectos que impactaram significativamente o trabalho docente no campo da pedagogia teatral nos estágios mencionados, que indiscutivelmente são formativos, uma vez que:

A experiência no estágio curricular supervisionado em teatro se constitui num importante espaço pedagógico no percurso formativo dos licenciados em teatro. Pois a atividade se vincula à presença do futuro professor na sala de aula. Nela se instaura a experiência docente, capaz de motivar um conjunto de discussões e reflexões acerca da práxis do ensino de teatro, no território escolar. (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p.44)

Posto isso, apresento duas experiências docentes, suas particularidades, metodologias, desafios enfrentados e os resultados obtidos, bem como as inquietações que mobilizaram minhas reflexões. Posteriormente, apresentarei questões fundamentais para minha formação à luz dos referenciais teóricos do campo da educação e da pedagogia do teatro, abordando: I) as diferenças percebidas nas duas instituições escolares em aspectos pedagógicos, de infraestrutura, e de recursos materiais e humanos disponíveis; II) o impacto da pandemia de COVID-19; III) a questão da violência escolar, em particular a direcionada ao professor no contexto socioeducativo das escolas; IV) a possível influência do rompimento da barragem do Fundão, no distrito de Bento Rodrigues, pertencente à cidade de Mariana, em relação aos alunos de ambas as instituições.

## 2. EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PRIVADA EM OURO PRETO: CEOP

A primeira escola, a Cooperativa Educacional de Ouro Preto (CEOP), foi onde realizei os dois estágios de regência (I e II, em dois semestres) no âmbito das aulas de Teatro com as turmas do 1º ao 5º ano. A instituição pertence à rede particular de

ensino, está localizada no bairro Vila dos Engenheiros e foi criada como uma cooperativa educacional por um grupo de pais da região. O bairro caracteriza-se por possuir uma população de alto padrão econômico, sendo conhecido por ser habitado por profissionais da engenharia, como o próprio nome designa. A realidade atual é que os moradores do bairro são profissionais com curso superior, alguns até mesmo docentes universitários, o que diz algo sobre a realidade socioeconômica das crianças do bairro alunas da escola.

Iniciei o estágio em 04/04/2022, depois do auge da pandemia, quando o ensino remoto passou a ser articulado ao modelo híbrido. Isto é, passou a se utilizar o método de ensino online combinado com o semipresencial. Porém, como o ensino remoto havia sido utilizado fortemente nos anos de 2020 e 2021, em razão da impossibilidade de estarmos juntos devido à pandemia de COVID-19, alguns estudantes ainda não estavam frequentes nas aulas.

Na CEOP são ministradas aulas de Artes Plásticas/Visuais e aulas de Teatro, em duas disciplinas separadas, além de haver aula extraclasse de Práticas Circenses. Em matéria de infraestrutura, a Cooperativa Educacional possui uma sala/laboratório para a disciplina de Artes Plásticas/Visuais. As aulas de Teatro, em sua maioria, eram executadas na área externa da escola, composta por uma quadra ao ar livre e um espaço coberto com, praticamente, a mesma medida da quadra, além de contar com outros espaços menores. Também aconteceram algumas aulas ministradas dentro da sala de aula para momentos de estudo teórico, como discussão a respeito do tema que estava sendo trabalhado, escrita, leitura e acompanhamento de vídeos pela televisão. Nas ocasiões em que os espaços na área externa precisavam ser divididos, especialmente entre os professores e suas respectivas turmas de Educação Física, Práticas Circenses e Teatro, as distrações e dispersões entre os alunos e as turmas eram contornadas sem grandes dificuldades. As aulas aconteciam de maneira efetiva e era possível trabalhar os conteúdos planejados com um bom resultado.

Na CEOP, realizei dois estágios, inicialmente observei as aulas, para posteriormente assumir a regência da disciplina (Teatro). Assim, tive a oportunidade de acompanhar dois processos de construção, um em cada estágio, e em um deles acompanhei todo o processo de montagem e sua apresentação final, a qual ocorreu para as demais turmas da escola, e teve como temática o cuidado e a defesa do meio ambiente.



O texto trabalhado tratava de uma conversa entre as águas, denunciando a poluição e os desastres ambientais causados pelas mineradoras. Para a encenação foi decidido que os alunos fariam uma personificação das águas. Então, iniciamos o processo com a leitura e interpretação do texto “Diálogo entre o Rio e o Mar” junto à turma do 4º ano, composta por cerca de 12 alunos. Os alunos demonstraram ter uma boa leitura e boa habilidade de interpretação de texto, bem como certo conhecimento sobre a temática, visto que muitos deles eram filhos de engenheiras e engenheiros que trabalhavam na área de mineração.

Após uma breve conversa sobre o que se tratava o texto, fizemos a divisão de falas de maneira que todos falassem uma, duas ou três frases. E, ao fim do texto, todos falavam a mesma frase. O diálogo aconteceu de forma fluida e alternada. Planejei uma atividade pensando nas corporeidades das personagens águas, utilizando movimentos com as variações de planos (baixo, médio e alto) e velocidades (1, 2, 3, 4 e 5). Houve boa execução e adesão da turma com a aplicação do exercício. Como resultado, obtivemos uma coreografia corporal que foi integrada à apresentação final.

Em virtude da natureza do trabalho proposto, elaborei alguns exercícios para trabalharmos a projeção e o alcance da voz. Por exemplo, pedi para que falassem o texto sílaba por sílaba, abrindo a boca ao máximo que conseguissem. Depois que atingimos um bom resultado, a tarefa foi ampliar o espaço entre eles e pedir que gritassem o texto de forma que os colegas conseguissem escutar, lembrando sempre da gesticulação e do ritmo de fala. Em três aulas conseguimos equalizar a questão vocal e continuar com os ensaios.

Através da apresentação pude compreender o processo e a evolução dos alunos em relação ao texto, ao corpo, assim como da construção da cena e da interpretação. Não menos importante, pude propor uma abordagem que oferecesse condições para que os alunos trabalhassem os medos e inseguranças de estarem frente ao público. Nas duas imagens a seguir, vemos a apresentação da cena “Diálogo entre o Rio e o Mar”:

Imagem 1: Cena da apresentação



Fonte: Acervo pessoal. Disponível em: <<https://youtu.be/Q9cNhCDUxZs>>

O processo de construção da cena “Diálogo entre o Rio e o Mar” com a turma do 4º ano da CEOP foi surpreendentemente enriquecedor para minha formação como professora artista. A direção feita por mim e pelo professor Guina<sup>2</sup> foi de uma escuta atenciosa à turma sobre suas percepções e concepções sobre a montagem. A experiência com as aulas de Teatro na CEOP foi de grande importância para minha formação enquanto Arte Educadora, uma vez que:

A experiência na e da sala de aula são determinantes na formação do futuro professor. Todo ofício requer um lugar, no caso, a sala de aula. É fundamental conhecer espacial e socialmente a sala de aula. Observar as suas características acústicas, conhecer para onde se abrem as janelas e as possibilidades de alterar a distribuição dos alunos naquele local. Do mesmo modo, conhecer quem são os sujeitos que vivem e usam o lugar. Pois nesse espaço se constituirá a prática do saber-ser e do saber-fazer que permitirá a identidade do futuro professor com aqueles que fazem parte do mesmo ofício na escola. (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p.55)

Ao final da apresentação, o professor Guina explanou sobre o processo de criação e pudemos ouvir a autora do texto emocionada após a encenação de um fragmento de seu livro. Essa foi outra experiência muito enriquecedora. Pouquíssimas vezes os alunos têm a oportunidade de estarem frente a frente com um autor. Ainda mais de um livro que eles encenaram. Certamente, aquela foi uma experiência da qual

<sup>2</sup> Aguinaldo Elias, professor de Teatro da CEOP.

eles irão se lembrar para sempre. Ao mesmo tempo, isso pode inspirá-los e incentivá-los para que sigam carreiras no universo da literatura.

Imagem 2: Cena da apresentação



Fonte: Acervo pessoal. Disponível em: <<https://youtu.be/Q9cNhCDUxZs>>

Acompanhar e reger as aulas de Teatro me aproximou da realidade sobre o trabalho de mediar aulas e construir o processo artístico. Como oferecer o ensino de Teatro é um privilégio de poucas instituições, inclusive entre as de ensino privado, sinto-me contemplada pela oportunidade de ter realizado esse estágio na minha área de atuação. Foi indescritível para mim a sensação de dever cumprido e de perceber que eu havia acrescentado algo para a formação das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento, para as consciências vocal e corporal e para o conhecimento da linguagem teatral.

### **3. EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL EM OURO PRETO, DISTRITO DE ANTÔNIO PEREIRA: E.E. DAURA DE CARVALHO NETO**

A segunda instituição onde eu tive a experiência docente, foi na Escola Estadual Daura de Carvalho Neto, como professora de Artes. Nessa instituição pública, ministrei aulas nas turmas do 6º ao 9º ano, pelo período de dois meses. Tal escola localiza-se no distrito de Antônio Pereira, o qual encontra-se bem próximo ao distrito de Bento Rodrigues, local onde aconteceu o rompimento da barragem de rejeitos da mineradora Samarco.

A vivência docente na Escola Estadual Daura de Carvalho Neto contribuiu

significativamente para minha compreensão da atual realidade escolar das instituições públicas brasileiras, e em especial desta, a qual se encontra em um distrito onde há pessoas que sofreram e sofrem diretamente o impacto da mineração no seu aspecto mais devastador. Para entender o processo docente vivenciado é necessário contextualizá-lo sobre diferentes facetas: a realidade social dos alunos após um dos crimes ambientais mais graves do planeta deste século; o contexto da sala de aula; a violência no ambiente escolar; o impacto da pandemia de COVID-19 no processo educativo e as descobertas metodológicas potencializadas por esses desafios.

Devemos ter em consideração que em 5 de novembro de 2015, o distrito de Bento Rodrigues, pertencente ao município de Mariana (MG), testemunhou um dos maiores crimes ambientais do Brasil. A barragem de Fundão, operada pela Samarco, — uma *joint venture*<sup>3</sup> entre as gigantes da mineração Vale S.A. e a BHP Billiton — rompeu, liberando aproximadamente 62 milhões de metros cúbicos de lama de rejeitos minerais. Este crime ambiental, de proporções catastróficas, atingiu diretamente o subdistrito de Bento Rodrigues, localizado a cerca de 2,5 quilômetros da barragem, deixando um rastro de destruição com 19 vítimas fatais e desalojando cerca de 600 famílias (BEZERRA, s/d).

Imagem 3: Área afetada pelo rompimento de barragem no distrito de Bento Rodrigues, zona rural de Mariana, em Minas Gerais.

---

<sup>3</sup> Segundo definição de Andréa Wolffenbüttel, publicada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, “traduzindo-se ao pé da letra, a expressão *joint-venture* quer dizer “união com risco”. Ela, de fato, refere-se a um tipo de associação em que duas entidades se juntam para tirar proveito de alguma atividade, por um tempo limitado, sem que cada uma delas perca a identidade própria” (WOLFFENBÜTTEL, 2006).





Foto: Antonio Cruz/ Agência Brasil

A enxurrada de lama devastou o meio ambiente ao longo de mais de 600 km até o Oceano Atlântico, afetando severamente a biodiversidade e os ecossistemas aquáticos e terrestres. A comunidade de Bento Rodrigues, dentre outras e incluindo as famílias dos alunos da Escola Estadual Daura de Carvalho, foi profundamente impactada. Muitos desses alunos são filhos de funcionários que trabalham na Samarco. O crime ambiental não só desalojou suas famílias, mas também trouxe desemprego, desestruturação familiar, dentre outros traumas emocionais profundos.

A região de Mariana, incluindo Bento Rodrigues, faz parte do Quadrilátero Ferrífero de Minas Gerais, uma área com rica atividade de mineração. A Samarco, fundada em 1973, era conhecida por sua produção de pelotas de minério de ferro, que eram exportadas para várias partes do mundo. As atividades da Samarco no Complexo Germano, localizado entre Mariana e Ouro Preto, são fundamentais para a economia local, empregando diretamente um grande número de pessoas e contribuindo significativamente para o PIB da região.

No entanto, o crime ambiental evidenciou a vulnerabilidade das comunidades impactadas pela mineração e levantou questões sérias sobre a segurança e a regulamentação da indústria. A dependência econômica da mineração tornou o impacto do desastre ainda mais devastador, afetando profundamente a vida

econômica, social e educacional dos habitantes, incluindo a comunidade escolar da Escola Estadual Daura de Carvalho Neto.

O crime ambiental em Mariana também desencadeou uma série de ações judiciais contra a Samarco e suas empresas-mãe, além de gerar um movimento para a criação de políticas mais rigorosas de segurança de barragens no Brasil. No entanto, mesmo passados anos após o desastre, muitos dos impactos continuam a ser sentidos. As comunidades afetadas, como Bento Rodrigues, lutam por reassentamento e justa reparação dos danos materiais e imateriais que sofreram.

O processo indenizatório gera controvérsias. Segundo a comissão dos atingidos da cidade de Mariana, a maioria dos que sofreram os maiores danos recusa-se a aceitar os valores oferecidos. "Para quem não teve que correr da lama, que não teve a casa ou as terras duramente afetadas, as quantias podem ser bem-vindas., mas vejo que a Samarco e suas acionistas Vale e BHP Billiton estão usando esse sistema de indenização para divulgar números fabulosos e estimular aqueles atingidos da linha de frente a aderir. Alguns cederam e aderiram, mas é uma proposta de exclusão. Não cobre 10% do meu prejuízo", diz o produtor rural Marino D'Ángelo, integrante da comissão (AGÊNCIA BRASIL, 2022).

Por outro lado, e embora haja controvérsias em relação à indenização, passados cinco anos do rompimento da barragem apenas um terço das famílias atingidas haviam sido indenizadas.

Novel é o nome dado ao sistema indenizatório simplificado estabelecido inicialmente para Naque (MG) e Baixo Guandu (ES), conforme decisão do juiz federal Mário de Paula Franco Júnior, tomada em setembro de 2020. A medida foi anunciada pela Fundação Renova como saída para destravar o pagamento das indenizações. Na época, relatórios da Ramboll, uma das consultorias externas independentes que assessoram o Ministério Público Federal (MPF), diziam que apenas um terço das famílias cadastradas em toda a bacia do Rio Doce haviam recebido alguma indenização (AGÊNCIA BRASIL, 2022).

Esse contexto trágico, no qual se encontra a Escola Estadual Daura de Carvalho Neto, oferece uma perspectiva única sobre os desafios enfrentados por uma comunidade escolar em meio a uma catástrofe ambiental e social. A experiência dos alunos, impactados tanto diretamente quanto indiretamente pelo crime ambiental, reflete as complexas interações entre a indústria, o meio ambiente e as comunidades locais.

O impacto do rompimento da barragem de Fundão em Mariana sobre os alunos da Escola Estadual Daura de Carvalho Neto foi profundo e multifacetado. Para muitos desses alunos, o trauma começou com a perda abrupta de suas casas e comunidades, já que o distrito de Bento Rodrigues está a menos de 10 quilômetros

do distrito de Antônio Pereira, onde a grande maioria deles reside. Bento Rodrigues foi um dos locais mais atingidos pela enxurrada de lama e totalmente destruído. O evento não apenas alterou as rotinas diárias dos estudantes, mas também impôs desafios emocionais e psicológicos significativos.

Além do deslocamento físico, esses estudantes enfrentaram a perda de familiares, vizinhos e amigos, mergulhando em um estado de luto e incerteza. Para crianças e adolescentes, processar tais perdas podem ser particularmente desafiador, impactando seu bem-estar emocional e desenvolvimento psicológico. Muitos desses jovens vivenciaram sintomas de transtorno de estresse pós-traumático (TEPT), como ansiedade, depressão e dificuldades de concentração, que afetam diretamente seu desempenho escolar.

No âmbito da família (especialmente quando se trata de crianças e adolescentes), agressões físicas graves, abuso sexual, tortura, ameaças à vida da pessoa ou de alguém próximo podem ser considerados como eventos ameaçadores, desencadeando o quadro de TEPT. Na esfera da comunidade, presenciar ou vivenciar violências e acidentes também pode desencadear o transtorno. Muitas crianças sobrevivem aos traumas, integrando-os em suas experiências e se desenvolvendo normalmente; outras desencadeiam sintomatologia de TEPT, prejudicando a vida pessoal e o desempenho escolar (XIMENES, OLIVEIRA, ASSIS, 2009, p.1).

Segundo a Associação de Psiquiatria Americana (APA), o TEPT é um dos transtornos de saúde mental que mais acomete as vítimas de violência, incluindo aquelas que testemunharam acidentes contra si, suas famílias e comunidade (XIMENES, OLIVEIRA, ASSIS, 2009).

Os desafios não se limitaram ao aspecto emocional. Com o fechamento temporário ou permanente de suas escolas, os alunos enfrentaram interrupções em sua educação. O processo de realocação em novas escolas e a adaptação a novos ambientes educacionais representou obstáculos adicionais. Essa transição, abrupta e desprovida de apoio adequado, pode ter contribuído para lacunas no aprendizado e para a queda no desempenho acadêmico. E mais, ainda precisamos levar em consideração o quanto o isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19 potencializou todos esses problemas.

Além disso, evidentemente o impacto econômico do desastre também afetou esses alunos. Muitas famílias perderam suas fontes de renda com a destruição de outras atividades econômicas locais. Consequentemente, isso resultou em dificuldades financeiras que, por sua vez, podem ter limitado o acesso dos alunos a

recursos educacionais, alimentação adequada e outras necessidades básicas, influenciando sua capacidade de se concentrar e prosperar na escola.

Para lidar com esses desafios, a escola e a comunidade educacional teriam que se adaptar rapidamente, propondo iniciativas que fornecessem apoio psicológico e emocional aos alunos. Programas de recuperação e suporte educacional teriam de ser implementados para ajudar os alunos a retomarem o caminho do aprendizado efetivo. Esses esforços refletiriam a resiliência e a capacidade de adaptação da comunidade escolar diante de uma crise sem precedentes. Mas, infelizmente, as comunidades afetadas sofreram com a morosidade e displicência das autoridades quanto à indenização, assim como sofreram com a falta de preparo institucional da escola no tocante à situação.

Certamente, o rompimento da barragem de Fundão tem um impacto duradouro na vida dos alunos da Escola Estadual Daura de Carvalho Neto. Além das perdas materiais, o desastre impôs desafios emocionais, educacionais e econômicos significativos, os quais demandam uma resposta abrangente e sensível da comunidade educacional e das autoridades locais, a qual, infelizmente, não chegou de forma eficaz.

#### **4. EM FORMAÇÃO: UM CONTEXTO, UMA REALIDADE DESAFIADORA E A DOCÊNCIA EM TEATRO**

A primeira aula que tive na Escola Estadual Daura de Carvalho Neto com cada turma foi planejada com intuito de conhecer seus respectivos alunos e investigar o que eles entendiam como arte. Havia uma discrepante diferença em relação ao número de alunos por classe de minha experiência docente na escola anterior, cujo número é significativamente menor do que na escola pública. Enquanto nas turmas da CEOP havia entre 10 e 15 estudantes, nas turmas da Escola Estadual Daura de Carvalho Neto havia entre 35 e 40 estudantes. Essa diferença foi um fator determinante para minha reflexão sobre a prática docente no universo escolar, principalmente no que diz respeito ao funcionamento das aulas, à atenção dos alunos e à participação efetiva da turma durante a aula.

Primeiro, me apresentei e em seguida pedi que cada um me dissesse o seu nome e a sua idade. Já de início houve situações em que os alunos não quiseram participar e outras em que estavam com fones de ouvido, celular ou conversando e



quando chegava o momento deles se apresentarem, por não estarem atentos, perguntavam o que era para fazer. Após esse primeiro momento entreguei uma folha a cada estudante e pedi que me escrevessem “qual seu entendimento sobre arte” e dessem alguns exemplos e em seguida respondessem o que eles gostariam de estudar em nossas aulas de Artes.

Além do contexto apresentado, um dado muito significativo para esta reflexão é a vigência do caráter polivalente do ensino de Arte no ambiente escolar em pleno século XXI após a superação teórica desse paradigma com o fim, em tese, da “educação artística” implementada no período da ditadura militar brasileira, em 1964; a disciplina de Artes tinha um forte apelo ao caráter polivalente, por seus conteúdos, para quais os licenciados em Artes Cênicas não são preparados, pois:

A legislação federal vigente permite apenas a abertura de cursos de formação de professores em linguagens específicas – teatro, música, dança e artes visuais. Isso significa que os professores licenciados, ao ingressarem na docência em Arte, conhecem uma das linguagens. Não significa, portanto, que os profissionais licenciados numa dada linguagem artística não transitem pelas outras artes. O hibridismo e a ausência de fronteiras entre os campos artísticos são recorrentes nas artes contemporâneas na atualidade. Todavia, o foco formativo na graduação do licenciado será apenas numa das linguagens. Assim, o futuro professor licenciado em teatro, nesse contexto pouco claro, terá como opção, ao trabalhar na disciplina Arte, desenvolver atividades em sala de aula (para cumprir as diretrizes propostas) como mediadora de todas as linguagens artísticas (teatro, artes visuais, música e dança). Ou então, considerar o teatro como eixo central da discussão e formação do aluno na sala de aula e, a partir dele, estabelecer a mediação e dialogar com as outras linguagens artísticas. O conhecimento em teatro seria, portanto, o referencial e a premissa para a inserção da discussão da Arte na educação. (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p.46)

Na impossibilidade de alterar os conteúdos estabelecidos, acabei por estudá-los e planejei as aulas de acordo com as demandas que recebi, tentando cumprir o desafio de trabalhar com linguagens para as quais não tive formação, de modo que eu estava frente a demanda de uma abordagem polivalente, um desafio pouco estimulante, pois:

Consideramos a polivalência como uma prática perniciosa, porque suas influências ultrapassam os limites temporais da ditadura militar. A LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), embora tenha instituído a obrigatoriedade do ensino de Arte, ao contemplar as quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), ainda abre espaço para a polivalência, uma vez que não determina a criação de uma disciplina para cada uma das quatro áreas. Essa lacuna não chega a ser preenchida pela Lei nº 13.278 de 2 de maio de 2016 (BRASIL, 2016b), a qual especifica que o componente curricular de Arte será formado pelas linguagens das quatro áreas citadas, mas sem determinar a formação de componentes específicos para cada linguagem, nem a necessidade de contratação de profissional habilitado para cada área. Dessa forma, é muito comum encontrarmos um professor formado em uma linguagem

específica ministrando aulas de conteúdos para os quais não possui formação. Essa problemática é uma das mais graves que os professores de Arte vêm enfrentando nos dias atuais. (SANTOS, 2019, p. 87)

Durante a docência na Escola Estadual Daura de Carvalho Neto, após a primeira aula conhecendo os alunos através de um exercício investigativo, optei por mediar todas as linguagens artísticas, trabalhando conteúdos relacionados a diversos campos da arte, de maneira teórica, tais como as múltiplas manifestações artísticas e culturais e as variadas linguagens artísticas existentes.

Os assuntos das aulas circularam entre as múltiplas linguagens de expressões artísticas, as artes rupestres, artes populares, poesia, pichação e grafite. Mais adiante neste artigo, eu compartilharei uma reflexão a respeito dessa escolha, mas posso adiantar que foi uma experiência muito enriquecedora, pois os alunos foram agentes de seus processos de aprendizagem ao apresentarem, a partir dos seus próprios universos, seus entendimentos sobre arte.

## **5. A VIOLÊNCIA NA REALIDADE ESCOLAR DOCENTE, UM DESAFIO IMPREVISTO**

Antes de tudo, é importante colocar que, no momento da designação ao cargo de professora de Arte, me foi informado que o último professor havia se afastado do cargo após um episódio de agressão contra ele. Ter conhecimento desse dado me fez chegar à escola já com um sentimento de receio e numa perspectiva defensiva. Eu estava no terceiro trimestre de gravidez e, após entender que a relação entre os alunos e o ambiente escolar continha muita violência, preferi optar por preparar aulas expositivas e teóricas, mantendo o formato da sala de aula convencional.

Em minha 5ª semana como professora de Arte da E. E. Daura de Carvalho Neto ocorreu uma briga durante a aula em uma das turmas do 8º ano, na qual um aluno tentou agredir o colega com uma “voadora”, executando o movimento em direção ao quadro, onde eu estava. A partir de um reflexo do movimento sendo feito atrás de mim, dei um passo para o lado, e logo o aluno caiu no chão, ao meu lado. Fiquei muito assustada, pois minha gestação estava avançada e tive medo de entrar em trabalho de parto em razão do episódio traumático. Naquele momento, respirei fundo e agi conforme uma instrução que havia recebido da orientadora da escola, dias antes, de enviar todos os alunos que brigassem em aula para sua sala. Devido ao histórico de brigas na escola, já nos eram repassadas algumas instruções de conduta

em determinadas situações. Contudo, enviei os alunos sem os acompanhar e em pouco tempo eles voltaram para a sala relatando que a orientadora os havia encaminhado de volta. Então, recolhi meu material e deixei a sala de aula para conversar com a orientadora. Eu ainda estava muito nervosa e o retorno dos alunos como se nada houvesse acontecido me deixou ainda mais. A possibilidade de ter sido atingida, e de ter tido minha barriga atingida, passava por *flashes* em minha mente e isso me desestabilizou completamente.

A orientadora, após saber do ocorrido por mim, disse que os referidos alunos não foram até a sua sala e justificou a mim que não poderia os advertir com expulsão devido a muitos problemas familiares de um deles, que acabava de voltar de outra expulsão. Como eu não estava em condições emocionais para voltar para a sala de aula, retornei para casa e em consulta médica durante o pré-natal, o médico obstetra solicitou que eu já iniciasse a licença maternidade.

De acordo com uma pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) feita em 2013, o Brasil lidera o ranking de violência contra professores (MELO, 2022). Agravando ainda mais esse fato, nos últimos anos, o ambiente escolar tem enfrentado desafios crescentes relacionados à violência, um fenômeno complexo que afeta diretamente professores, alunos e comunidade escolar.

O tema foi amplamente divulgado pela mídia no ano de 2023, a começar pelas matérias jornalísticas de plataformas virtuais disponibilizadas em diversos portais. Vejamos algumas, a começar pela do portal G1 publicada em 3 de julho do referido ano, que tem como manchete *O Brasil tem histórico de alto índice de violência escolar: veja dados sobre agressão contra professores:*

Imagem 4: Reportagem do portal G1 publicada em 03/07/2023.



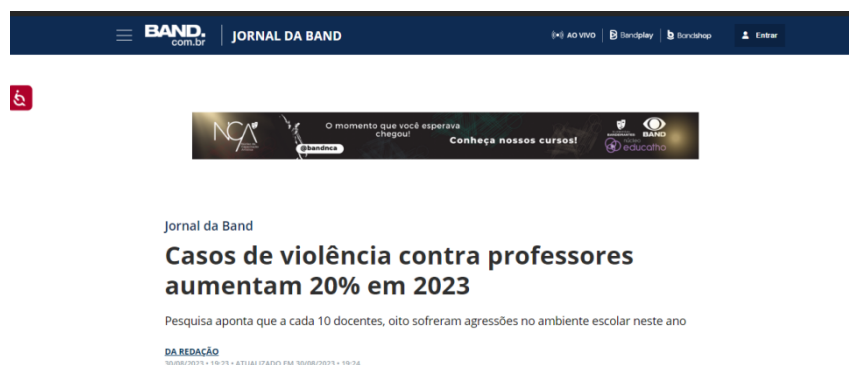
Fonte: Portal G1

Nessa reportagem são elencados os tipos de violência que são recorrentes nos ambientes escolares, abaixo transcritos:

**Ambiente mais propício ao bullying:** estudo divulgado em 2019 apontou que as escolas brasileiras são ambiente mais propício ao bullying e à intimidação do que a média internacional. Foram entrevistados 250 mil professores e líderes escolares de 48 países ou regiões. **Situações de intimidação:** 28% dos diretores escolares brasileiros relataram ter testemunhado situações de intimidação ou bullying entre alunos, o dobro da média da OCDE. **Abuso verbal:** semanalmente, 10% das escolas brasileiras pesquisadas registram episódios de intimidação ou abuso verbal contra educadores, segundo eles próprios, com "potenciais consequências para o bem-estar, níveis de estresse e permanência deles na profissão", diz a pesquisa. A média internacional é de 3%. **Agressividade "normalizada":** A OCDE não analisou os motivos por trás desses índices, mas apontou que o bullying e a agressividade acabaram sendo "normalizados" e minimizados, com impactos negativos sobre o aprendizado. **Intimidação semanal:** Em 2017, estudo semelhante da OCDE mostrou que 12,5% dos professores ouvidos no Brasil disseram ser vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana. Era o índice mais alto entre os 34 países pesquisados - a média entre eles é de 3,4%. (G1, 2013). (Grifos meus)

Já em 30 de agosto de 2023 é a vez do jornalismo do Grupo Band alertar para o aumento dos casos de violência envolvendo professores, como pode ser observado na imagem a seguir:

Imagem 5: Reportagem do jornal da Band



Fonte: band.com.br

No dia 7 de dezembro do mesmo ano o jornal o TEMPO publicou um dado alarmante, apontando que em Minas Gerais aconteciam em média seis agressões por dia a professores, como pode ser conferido em sua manchete:

Imagem 6: Reportagem do jornal O TEMPO



Fonte: O TEMPO

No município de Ouro Preto, durante o período em que eu estava como docente da E. E. Daura de Carvalho Neto, a prefeitura publicou em 11 de abril de 2023 em seu site, ações para fazer frente ao problema da violência escolar, intitulado *Prefeitura e Forças de Segurança agem preventivamente contra violência nas escolas*, transcritas a seguir na *Lista completa de ações preventivas*:

- I. Intensificação de visitas às escolas pela Polícia Militar para patrulhamento e realização de reuniões com professores, diretores e alunos.
- II. Criação de uma rede de proteção escolar para facilitar a comunicação e a adoção de medidas envolvendo gestores escolares, Polícia Militar de Minas Gerais e Guarda Municipal em todas as unidades municipais, estaduais, federais e, também, nas instituições da rede privada.
- III. Monitoramento de informações compartilhadas pelas Forças de Segurança.
- IV. Intensificação das ações do PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência).
- V. Mudanças de protocolos de acessos às escolas.
- VI. Reforço do sistema de videomonitoramento nas escolas.
- VII. Capacitação de profissionais da Educação para análise comportamental no ambiente escolar.
- VIII. Fortalecimento do programa “ESCOLA SEGURA” da Guarda Municipal, com acompanhamento de entrada e saída de estudantes nas unidades.
- IX. Atualização do regimento escolar para atender novas realidades.
- X. Planejamento de ações pedagógicas que abordem o controle da violência escolar nas escolas.
- XI. Acolhimento de demanda espontânea nas unidades do Centro de Atenção Psicossocial – CAPS, com atendimento diário.
- XII. Solicitação à população em geral que evite divulgar nas redes informações não confiáveis de episódios ou possíveis ameaças de violência escolar, sob risco de causar transtornos com a propagação de fake news (sempre buscar nos canais confiáveis de informação).
- XIII. Realizar o “Dia D - Educando pela paz” em todas as unidades escolares, no dia 20/04.

NOTA FINAL: Solicitamos apoio das famílias no acompanhamento das atividades das crianças e jovens, mensagens, jogos, grupos de whatsapp e redes sociais que os filhos participam, além de acompanharem o conteúdo dos objetos que estão sendo levados pelos alunos em suas mochilas. A participação das famílias nesse trabalho de combate e controle da violência nas escolas é fundamental (COELHO, 2023).

Esta referida nota, publicada pela Prefeitura de Ouro Preto, foi formulada após episódios de violência e ataques a escolas, que ocorreram no país e resultaram em mortes. Durante o período que atuei como professora na E. E. Daura de Carvalho Neto, não presenciei ações como as descritas acima acontecendo na instituição, exceto o monitoramento do acesso à escola e o “dia D - Educando pela paz”. Contudo, acredito que seja necessário mais do que soluções baseadas no militarismo, como protocolo de monitoramento e punições. É preciso entender as causas do problema e trabalhar pela prevenção da violência escolar, sabendo que suas origens são multifatoriais e complexas.

## **6. IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO: TENSÕES EXACERBADAS**

A pandemia de COVID-19 desencadeou mudanças significativas no cenário educacional global. Escolas de todo o mundo foram forçadas a fechar suas portas e adotar métodos de ensino à distância, uma transição que não apenas desafiou as estruturas educacionais existentes, mas também impactou profundamente alunos e professores. A necessidade de adaptação rápida a novas tecnologias e métodos de ensino, juntamente com a incerteza e o estresse causados pelo isolamento social e pelas preocupações com a saúde, criou um ambiente propício a tensões e conflitos. Diversos estudos e relatórios indicam um aumento nos casos de violência escolar durante e após a pandemia. Como cita Melo sobre uma pesquisa realizada com professores brasileiros:

Com a retomada das atividades presenciais nas escolas, os casos de violência contra profissionais de Educação aumentaram. Na pesquisa realizada pela NOVA ESCOLA, 68,8% dos professores entrevistados tiveram essa percepção. Ainda segundo o levantamento, a maioria dos docentes (57,4%) acredita que esse crescimento pode estar relacionado à maior incidência de questões psicológicas devido ao período de isolamento social durante a pandemia. A falta de socialização dos alunos foi o fator apontado por 45% dos profissionais de Educação como uma das explicações para a violência praticada nas instituições de ensino. (MELO, 2022, p. 2).

Segundo Melo (2022), durante o período de isolamento social decorrente da pandemia, a violência doméstica teve um aumento, o que acabou refletindo nos

alunos e sua convivência escolar.

A exposição contínua à violência nas escolas tem um impacto significativo no bem-estar físico e psicológico dos professores. Esta seção detalhará as diversas formas pelas quais a violência afeta esses profissionais. Os efeitos psicológicos incluem, mas não estão limitados a: estresse, ansiedade, depressão e síndrome de *burnout*. Do ponto de vista físico, os professores podem experimentar sintomas como exaustão, dores de cabeça, e outros problemas de saúde relacionados ao estresse crônico. Uma questão central neste cenário é a insuficiência de apoio psicológico disponível para os professores, já que:

A falta de suporte e de apoio psicológico nos casos de violência na escola somada à excessiva carga de trabalho no momento pós-pandemia têm levado alguns professores a refletir se estariam dispostos a seguir lecionando. “Eu tive uma conversa séria com a direção [da escola] há uns meses. Falei que, antes da pandemia, eu ia trabalhar muito satisfeita. Eu entendia a minha profissão como uma missão. Mas, depois da pandemia, parece que as minhas frustrações e os meus medos não são os mesmos da gestão. Eu sinto que os professores foram abandonados”, desabafa a professora TCH. “Vou ser bem realista: se surgir outra oportunidade, eu deixo a sala de aula.” (MELO, 2022, p.4).

Portanto, para compreendermos a questão da violência escolar em toda a sua amplitude é necessário que a abordemos tendo em conta as perspectivas de alunos e professores. A necessidade pelo acompanhamento psicológico se faz presente não só para amenizar ou até mesmo solucionar esses casos, mas também para prevenir situações de violência dentro do ambiente escolar.

Um ponto crítico a ser abordado é a falta de apoio psicológico adequado para os profissionais da educação e para os alunos no período pós-pandêmico. Essa carência, aliada a uma maior exigência em relação aos alunos, levou muitos educadores a recorrer a modelos tradicionais de ensino. Paradoxalmente, essa abordagem parece ter intensificado a animosidade dos alunos contra os professores, criando um ciclo vicioso de tensão e conflito.

A pandemia de COVID-19 impôs desafios sem precedentes ao setor educacional, levando muitas instituições a adotarem abordagens mais tradicionais de ensino em resposta à pressão crescente para manter os padrões exigidos pela legislação. A adoção de abordagens tradicionais de ensino no contexto pós-pandêmico parece ter contribuído para um aumento na hostilidade entre alunos e professores. A rigidez e a falta de flexibilidade desses métodos, muitas vezes caracterizados por uma forte ênfase na disciplina, no desempenho e em uma

avaliação quantitativa, podem ter agravado os sentimentos de frustração e resistência entre os alunos. Por outro lado, o retorno a práticas educacionais mais autoritárias pode ter dificultado o desenvolvimento de uma relação de confiança e respeito mútuo entre alunos e professores, essencial para um ambiente de aprendizagem saudável e produtivo.

Para a especialista, a falta de uma estratégia nacional para reconstituir afetivamente e emocionalmente os profissionais tende a forçar um modelo de ensino tradicional e conservador, baseado em aulas de até 50 minutos, tarefas, notas e avaliações. Segundo ela, a causa da agressividade de estudantes contra professores pode ser explicada também pela cobrança por resultados imediatos por parte de instâncias educacionais superiores, que pressionam os educadores. Estes, por sua vez, acabam “perdendo a mão” e cobrando os alunos com a mesma intensidade. (MELO, 2022, p.5).

Ao me deparar com o ambiente violento da referida escola pública, bem como com a superlotação nas salas somada à indisciplina de grande parte dos estudantes, eu também acabei caindo nesse padrão. Esses fatores contribuíram para desestimular minha tentativa de aulas teatrais práticas como, por exemplo, a proposta de exercícios de consciência corporal e jogos teatrais. Assim, por impossibilidade física de fazer de outra forma, tendo em vista a insegurança diante da violência escolar e minha condição de gestante, acabei optando por abordagens de ensino mais tradicionais, o que sem dúvida não é o ideal quando o que se busca é a mudança de paradigma.

Nesse sentido, Barbieri, Santos e Avelino observam que em aulas expositivas, nas quais o ensino tem como foco a figura do professor, os episódios de agressão podem piorar, pois:

O docente deposita o conteúdo sem abrir espaço para questionamentos e sugestões dos alunos, que por sua vez não têm voz e oportunidade de socializar o que pensam e sentem. Deste modo, quando o professor é autoritário e não transmite um processo educativo de reflexão e participação ativa dos alunos, tende a criar sentimentos de ódio pelo professor e falta de interesse pelas aulas, abrindo espaço para conflitos, ocasionando a violência contra o professor e contra o patrimônio da escola (BARBIERI, SANTOS. AVELINO, 2021, p. 1).

Mesmo eu não executando uma postura autoritária e abrindo sempre o diálogo com os alunos, minhas aulas foram expositivas, focadas no conteúdo e avaliativas. Eu não sabia que ao aplicar a pedagogia tradicional estava, na realidade, incentivando ainda mais a violência dos alunos contra mim. Ao mesmo tempo, como eu poderia pensar em outra abordagem se eu carecia de apoio institucional?

Minha experiência como docente na E. E. Daura de Carvalho Neto, logo após



a pandemia, foi um período desafiador e revelador em minha trajetória não só profissional, como também pessoal. Quando iniciei meu trabalho, estava no terceiro trimestre de gestação, uma condição que, naturalmente, exigia cuidados especiais e consideração. No entanto, senti falta de apoio da instituição, o que me preocupou profundamente.

A escola, ainda se recuperando do impacto da tragédia de Mariana e lidando com as consequências da pandemia, enfrentava seus próprios e grandes desafios. Apesar disso, acreditei que haveria um sistema de suporte para uma docente em minha condição. Infelizmente, encontrei um ambiente onde as necessidades individuais, especialmente de uma mulher grávida, não foram totalmente reconhecidas ou acomodadas.

Além das dificuldades físicas inerentes à gravidez, havia uma tensão subjacente devido a um recente incidente de violência contra o professor de Arte que eu estava substituindo. Esse evento trouxe à tona a questão da segurança no ambiente escolar, uma preocupação que se tornou ainda mais palpável para mim, dada a minha vulnerabilidade física e emocional naquele momento.

Durante meus meses de docência, embora eu tenha evitado uma agressão direta, houve momentos em que senti minha segurança ameaçada. Situações de conflito e agitação entre os alunos eram comuns, e em várias ocasiões, achei-me em cenários que poderiam ter escalado rapidamente para a violência física. Essas experiências foram angustiantes, especialmente considerando minha condição de gestante.

Refletindo sobre esses meses, percebo o quanto é crucial um ambiente de trabalho que, não apenas reconheça mas também, apoie ativamente suas equipes, especialmente em circunstâncias desafiadoras como a gravidez ou em períodos pós-traumáticos como o pós-pandemia e pós-tragédia socioambiental. A falta desse suporte na E. E. Daura de Carvalho Neto foi uma lacuna que senti tanto profissional quanto pessoalmente.

Estando no 3º trimestre de gravidez e lecionando sozinha para turmas que tinham histórico de violência contra o professor, considero que, por si, já se tratava de um contexto agressivo. Como analisa GMEINER (2015), as violências contra o professor não se reduzem às agressões físicas, mas podem ocorrer também em face das condições de trabalho, da instituição e do salário. Além disso, GMEINER (2015)

conclui que em uma sociedade capitalista o professor é tratado como um produto, no sentido de que pode ser descartado quando não for mais interessante.

Diante disso, percebi que a solução nunca será individual, mas deverá compreender todo o coletivo de professores, juntamente com a sociedade. Isso porque, a violência nas escolas tem em si uma raiz política.

A escola, sobretudo, deve ser um espaço para socializar conhecimentos e cultivar a formação intelectual, moral e ética do aluno, entretanto, o aprendizado do discente não é a única preocupação da instituição, fatores como a violência vêm sendo cada vez mais presentes no processo educacional, pois vem prejudicando não só o processo de ensino-aprendizagem dos discentes, mas sim a preocupação de como enfrentar a violência, qual a melhor forma em lidar com o aluno contemporâneo e buscar bons resultados no seu desenvolvimento. Sua amplificação no âmbito escolar requer discussões que envolvam a família e a comunidade. (BARBIERI, SANTOS. AVELINO, 2021, p. 2).

Minha experiência na E. E. Daura de Carvalho Neto contribuiu para compreender a importância da empatia, do suporte e da segurança no ambiente escolar, não apenas para os alunos, mas também para os professores e demais funcionários. Acredito firmemente que criar um ambiente de trabalho seguro e acolhedor é fundamental para o bem-estar de todos e o bom funcionamento de uma instituição educacional. Não obstante, é necessário apontar soluções que dependam não só dos professores, mas de toda comunidade escolar e sociedade civil. Tendo isso em vista, um dos campos que me pareceu promissor é o trabalho da educação socioemocional.

## **7. DA REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE DOCENTE ÀS DESCOBERTAS: A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL**

A educação socioemocional (ESE) é o processo de adquirir habilidades necessárias para reconhecer e gerenciar emoções, desenvolver o cuidado e a preocupação com os outros, estabelecer relações positivas, tomar decisões responsáveis e manejar situações desafiadoras de forma eficaz (MOTTA e ROMANI, 2019). Ela enfatiza o desenvolvimento de habilidades como empatia, autoconsciência, regulação emocional e habilidades de comunicação. Aqui será explorado um caso que demonstra como a integração dessa abordagem no currículo escolar pode contribuir para a redução de comportamentos agressivos e para a promoção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e inclusivo.

Este foi o caso de um projeto desenvolvido na Escola Básica Bom Pastor com

os alunos do primeiro ano do Ensino Médio:

Os estudantes sentiam a necessidade de debater sobre as diversas causas e consequências das violências, presentes tanto no ambiente escolar quanto nos demais espaços e contextos da sociedade. Após este diagnóstico prévio, decidi incluir no planejamento bimestral uma metodologia de ensino que pudesse estimular tal debate. A metodologia se tornou um projeto. Além de favorecer a discussão teórica sobre os diversos tipos de violências, o projeto estimulou a autonomia dos jovens, que puderam expor seus aprendizados de maneira crítica e criativa (por meio de palestras, apresentações teatrais, seminários, vídeos, jornais, entrevistas, poesias etc.). Como avaliar esse conhecimento? Para tanto, foi executado um novo método avaliativo qualitativo e progressivo, embasado nas rubricas de avaliação do projeto Ayrton Senna, que acompanhou o desenvolvimento das atividades ao longo do período. Segundo esse modelo de rubricas, o principal objetivo é desconstruir, nos estudantes, a visão tradicional de avaliação das tarefas, quantificada apenas pela nota. Dessa forma, para além do olhar do docente, o aluno também faz a autoavaliação, discutindo sobre sua evolução científica e humana. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018).

A educação socioemocional emergiu como uma abordagem promissora, capaz de criar ambientes de aprendizagem mais seguros e inclusivos. O estudo de caso apresentado ilustra como a integração dessas práticas pode efetivamente diminuir a violência e promover uma cultura escolar acolhedora e afetiva.

Esse tipo de metodologia funciona justamente porque dá espaço para que os alunos possam expressar os seus sentimentos e inquietações. Em outras palavras, dá espaço para as suas “vozes” ecoarem. Neste sentido, o ensino de Arte através do teatro pode desempenhar um papel fundamental, desde que ao longo do processo tudo seja construído com a participação ativa dos alunos junto com o professor.

## **8. EXPRESSÃO E REFLEXÃO POR MEIO DA LINGUAGEM TEATRAL**

A linguagem teatral proporciona espaço, meios e metodologias que permitem a reflexão da sociedade através da arte da cena. A arte, em suas diversas formas – seja através da pintura, da escultura, da música, do teatro ou da literatura – oferece uma plataforma ímpar para os alunos explorarem e processarem suas emoções, opiniões e experiências. O envolvimento com atividades artísticas pode facilitar a expressão de sentimentos difíceis de verbalizar, promovendo a empatia e a compreensão mútua entre alunos e professores. Além disso, a Arte pode ser usada de forma educacional para abordar de maneira construtiva tópicos desafiadores, incluindo a violência.

Além disso, a Arte provou ser um meio poderoso para abordar e discutir a violência. O estudo de caso analisado anteriormente destacou como projetos artísticos

podem facilitar a compreensão e o processamento de experiências e emoções relacionadas à violência, promovendo a empatia e o entendimento mútuo.

Durante meu período de docência na E. E. Daura de Carvalho Neto, existia em mim a expectativa em trabalhar a arte-educação com o intuito de ampliar os conhecimentos dos estudantes a respeito do potencial criativo da Arte e suas maneiras de expressão. Eu acreditava, como ainda acredito, no poder transformador da arte-educação, particularmente a linguagem teatral, por oportunizar aos estudantes meios para expressarem suas emoções, processarem experiências e desenvolverem habilidades sociais e de empatia, além dos conhecimentos que a Arte aporta à sociedade através da cultura. Segundo o artigo *Teatro e Educação Formal*, de Maria Lúcia Pupo (2010):

A grande questão é que, quando fazemos teatro, trabalhamos atitudes de respeito e de convivência, não com sermões, não com noções, digamos, de jardinagem ou biologia, mas com o próprio teatro. O recurso que temos para trabalhar o respeito, as questões de ética, as questões de respeito ao outro e de tolerância são os próprios elementos teatrais, ou seja, basicamente o jogo, a potência da dinâmica lúdica. (PUPO apud CABRAL, 2010, p. 15)

A falta de apoio da escola e de infraestrutura, de atenção à importância da Arte na educação, que foram as condições em que tive de trabalhar, especialmente durante a gestação, somadas ao ambiente muitas vezes tenso, a preocupação com a segurança pessoal e com a saúde tornaram difícil focar no teatro e explorá-lo como um meio poderoso para o desenvolvimento socioemocional. Apesar de todas essas dificuldades, optei por não me congelar em um método em particular e seguir o princípio mencionado por Maria Lúcia Pupo no artigo já citado:

É necessário observar, no entanto, que cabe trabalharmos ludicamente sim, mas sem fazer odes à noção de metodologia. Eu não estou servindo à metodologia do Augusto Boal, do senhor Brecht, não sou a vestal do ensino proposto por fulano. Na qualidade de professora, bebo em determinadas fontes, absorvo princípios de trabalho, dou aulas sobre a visão do trabalho teatral preconizada pela senhora Viola Spolin, pelo senhor Jean-Pierre Ryngaert, aproprio-me dos princípios que mobilizam a atuação deles, faço a digestão de tudo isso e, então, forjo modalidades de trabalho que considero adequadas a determinada situação. Não existem metodologias corretas. O que é fundamental é ter princípios de trabalho que se incorporem em uma atuação própria e intransferível, em coerência com o contexto em pauta. O que importa não é o método do fulano, mas verificar se o estudante em formação, por exemplo, é capaz de apoderar-se criticamente de aspectos da proposta desse fulano que me parecem operacionais, desejáveis e passíveis de contribuir para que determinado grupo atribua sentido para o seu fazer. Esse aspecto é de capital importância para a formação do professor hoje, não só em teatro, mas em todas as artes (PUPO apud CABRAL, 2010, pp. 15-16).

E foi seguindo este viés que busquei trabalhar temas como arte rupestre, grafite e pixação com algumas turmas. Mas, infelizmente, como venho pontuando ao longo deste artigo, a falta de apoio institucional e todo o contexto no qual eu, a escola e comunidade estávamos inseridos, ainda mais tendo em vista o momento – pandemia e crime ambiental da Samarco – contribuíram para impossibilitar o trabalho que eu pretendia desenvolver.

## **9. REFLEXÕES E APRENDIZADOS**

O desfecho do crime ambiental ocorrido na barragem de Fundão, em Bento Rodrigues, distrito de Mariana/MG, e sua influência na E. E. Daura de Carvalho Neto trouxe importantes lições e reflexões. A experiência como estagiária e docente em ambas as escolas escancarou para mim a questão das desigualdades sociais e educacionais. Se levamos em consideração que na escola particular estudavam filhos de engenheiros da Samarco, isso fica ainda mais evidente. Definitivamente vivemos numa sociedade desigual e tais desigualdades são refletidas em várias estâncias. A escola não está excluída disso.

Uma das principais lições aprendidas foi que o trabalho do professor não está descolado da política. A mesma desigualdade que afeta as relações sociais irá afetar as relações dentro da instituição escolar. E no meu caso, como mulher, ficou ainda mais evidente pela falta de sensibilidade com uma gestante. Ainda neste sentido, se a sociedade guarda resquícios de machismo, não será diferente em relação ao trabalho realizado pela mulher, que se reflete, por exemplo, em desigualdade salarial e pouca participação em profissões e cargos considerados de maior prestígio e remuneração.

Outra reflexão significativa foi sobre a importância de o professor estar preparado para as condições mais adversas de trabalho, pois enquanto a realidade não muda, precisamos nos adaptar e atender à demanda educacional dos alunos com ou sem apoio. Não estar preso a uma metodologia educacional e sim a princípios, ajuda muito nesse caso. Ainda nesse sentido, a organização da classe trabalhadora, e por conseguinte do seu poder de reivindicação, demonstram ser fundamentais para melhorias das condições de trabalho.

Por outro lado, a experiência também destacou a importância de abordagens educacionais holísticas, no sentido etimológico da palavra, que integrem o bem-estar

emocional e psicológico no processo de aprendizagem e pensem o ser humano como ser integrado e indissociável.

A abordagem holística fomenta a construção de uma visão de mundo e de homem integral, propondo-se a ter um olhar diferenciado sobre a realidade, e ampliando a visão que temos do mundo e nossa relação com ele, valorizando nossos potenciais humanos, tais como: o lado emocional, racional, corporal, nossa imaginação, nossa criatividade e a intuição, de maneira equilibrada. (MAIA e ARAÚJO, 2015)

As consequências sociais trazidas pelo rompimento da barragem de Fundão reforçaram a necessidade de profissionais capacitados para reconhecer e atender às necessidades emocionais dos alunos, como psicólogos, psicopedagogos, psiquiatras e terapeutas ocupacionais, além dos docentes incorporarem práticas de ensino que promovam a resiliência e a recuperação emocional.

Outra consideração é que no meu estágio na escola particular e de classe média, os alunos também eram de outra idade. Já na escola pública, eles eram adolescentes. Em outras palavras, é mais uma camada de diferenças para as outras já levantadas, ainda mais tendo em conta que na adolescência os alunos podem apresentar comportamentos mais violentos devido à questão hormonal.

## **10. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante a prática docente, nos estágios realizados na escola privada e na designação na escola pública, pude observar diferenças institucionais significativas. Na escola privada, percebi que as questões sociais pautavam o ambiente educacional de maneira muito diferente, o que permitia um desenvolvimento mais fluido do processo de ensino-aprendizagem e uma satisfação maior de todos os envolvidos com o trabalho realizado.

Enquanto na escola pública a abordagem foi moldada por desafios relacionados à indisciplina e violência, bem como nas dificuldades encontradas no ensino polivalente. Na escola privada houve um foco mais direcionado ao desenvolvimento dos processos artístico, criativo e teatral, propiciando uma relação professor-aluno mais próxima e um ambiente educacional mais propício à expressão e à criatividade das pedagogias teatrais e da arte-educação. Durante os dois estágios na CEOP foram trabalhadas apresentações teatrais com as turmas e os estudantes demonstraram interesse e engajamento nas discussões teóricas e nas práticas propostas sobre temas relacionados às tragédias ligadas à mineração e ao cuidado

do meio ambiente.

Na escola privada, a violência escolar foi menos prevalente, permitindo uma dinâmica mais focada no desenvolvimento artístico e acadêmico dos alunos. A relação entre professor e aluno foi mais próxima e colaborativa, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor. Além disso, a oferta da disciplina de Teatro em caráter exclusivo proporciona uma melhor continuidade e execução das pedagogias teatrais que são essenciais para promover um ambiente inclusivo e transformador, oferecendo oportunidades de expressão e de desenvolvimento para os estudantes, com abordagens adaptadas às demandas e interesses dos alunos e permitindo uma maior liberdade criativa e exploratória.

Na escola pública, a violência por parte dos estudantes, nas relações entre si e com docentes, impactou diretamente a dinâmica professor-aluno de maneira negativa. Essa realidade demanda a busca por estratégias específicas para estabelecer uma relação de ensino mais sólida e superar os desafios impostos pela violência.

Por fim, os meus estágios e a minha experiência docente serviram como uma grande lição para a importância de uma maior colaboração e parceria entre a escola, os professores, as famílias dos alunos, a comunidade, os entes públicos e privados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, V.; SILVA, M. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 1009–1030, 9 abr. 2018.

BARBIERI, B.; SANTOS, N.; AVELINO, W. Violência escolar: uma percepção social. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 7, 2 de março de 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/violencia-escolar-uma-percepcao-social>>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM. **As violências do cotidiano: uma abordagem criativa dos estudantes sobre este problema social**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-medio/69-as-violencias-do-cotidiano-uma-abordagem-criativa-dos-estudantes-sobre-este-problema-social>>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BEZERRA, J. **Desastre de Mariana**. [s/d]. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/desastre-de-mariana/>>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CORADESQUI, Glauber (org.). **Teatro na Escola: experiências e olhares**. Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2010.

GMEINER, C. **Abram-se as cortinas para o Professor-Artista: O Professor de Artes no Cotidiano Escolar**. Monografia (Pós-graduação em Formação de Professores) - Instituto Federal de São Paulo. São Paulo, 2015.

MAIA, J.; ARAÚJO, T. **Contribuições da abordagem holística para a educação: um olhar sobre a integralidade**. UFPE, 2015.

MELO, C. **Como o aumento da violência nas escolas afeta o professor?** Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/21354/como-o-aumento-da-violencia-nas-escolas-afeta-o-professor>>. Acesso em: 11 jan. 2024.

MOTTA, P.; ROMANI, P. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 49, 2º sem. de 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n49/n49a06.pdf>

MOURA, T. **Escolas investem em meditação para auxiliar no controle das emoções**. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2022/05/5007668-escolas-investem-em-meditacao-para-auxiliar-no-controle-das-emocoes.html>>. Acesso em: 11 jan. 2024.

PLASSA, W.; PASCHOALINO, P.; BERNARDELLI, L. Violência contra professores nas escolas brasileiras: determinantes e consequências. **Nova Economia**, v. 31, n. 1, p. 247–271, jan. 2021.

RODRIGUES, L. **Tragédia em Mariana: sistema controverso já indenizou quase 60 mil**. 2022. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2022-05/tragedia-em-mariana-sistema-controverso-ja-indenizou-quase-60-mil>>. Acesso em: 11 jan. 2024.



WOLFFENBÜTTEL, A. O que é? Joint-venture. IPEA, Brasília, 3 de agosto de 2006. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2110:catid=28&Itemid=#:~:text=O%20que%20%C3%A9%3F,Joint%2Dventure&text=Traduzindo%20Dse%20ao%20p%C3%A9%20da,delas%20perca%20a%20identidade%20pr%C3%B3pria](https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2110:catid=28&Itemid=#:~:text=O%20que%20%C3%A9%3F,Joint%2Dventure&text=Traduzindo%20Dse%20ao%20p%C3%A9%20da,delas%20perca%20a%20identidade%20pr%C3%B3pria). Acesso em 19/01/2024.

XIMENES, L.; OLIVEIRA, R.; ASSIS, S. Violência e transtorno de estresse pós-traumático na infância. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 2, p. 417–433, abr. 2009.