



Universidade de Brasília
Instituto de Artes – IdA
Departamento de Artes Cênicas - CEN

RAPHAELA HELENA TEIXEIRA RIBEIRO SAMPAIO REIS

**O TEATRO COMO AGENCIADOR DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL
NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

BRASÍLIA
2022

RAPHAELA HELENA TEIXEIRA RIBEIRO SAMPAIO REIS

**O TEATRO COMO AGENCIADOR DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL
NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Trabalho de conclusão do curso de
Artes Cênicas, habilitação em
licenciatura, do Departamento de Artes
Cênicas do Instituto de Artes da
Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Agamenon de Abreu

BRASÍLIA

2022

REIS, Raphaela. O Teatro como agenciador da Educação Socioemocional no Ensino Fundamental II. 2022. 30 f. Trabalho de Conclusão do Curso de Artes Cênicas - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Artes Cênicas, na Universidade de Brasília, sob orientação do Prof. Agamenon de Abreu

Aprovado em: ____/____/____

Prof. Agamenon de Abreu (IdA –CEN – UnB).

Orientador

Profa. Cecília Borges (IdA –CEN – UnB).

Avaliadora

Prof. Sulian Vieira (IdA –CEN – UnB).

Avaliador

DEDICATÓRIA

Dedico o presente trabalho ao meu filho Henrique, que com toda sua luz, amor e grandiosidade, enriquece e ilumina minha consciência emocional diariamente.

Desejo que te tornes um ser magnífico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família, especialmente minha avó Heloísa Helena por ter me alfabetizado, me impulsionado enquanto uma criança sensível e me mostrado o quanto a educação é transformadora. Obrigada também, vovó, por me instruir sobre a força da espiritualidade.

A minha mãe, por ter me apoiado e me ensinado a ser uma verdadeira guerreira, cheia de fé, diante dos constantes desafios da vida. Por ter sido, e continuar sendo uma avó ímpar para o Henrique, em tempos onde eu precisei me dedicar aos estudos e trabalho para garantir a realização dos meus sonhos.

A minha tia, Kaise Helena, professora, bonequeira, cantora e atriz, minha primeira referência artística, por ter me apresentado o Instituto de Artes na Universidade de Brasília e por ter me encorajado a persistir no caminho teatral.

A meu pai-drasto, Marcone, que acordou todos os dias por meses incontáveis às 4 da manhã para me acompanhar até a parada de ônibus, garantindo minha segurança e minha persistência nos estudos, fizesse chuva ou sol. Por sempre ter acreditado em mim.

Ao Fernando Villar, meu primeiro professor na graduação, por fixar em mim a importância do afeto no processo criativo, e que carinhosamente me chamava de “AmorNitora” devido a minha participação como monitora em suas aulas de Interpretação Teatral por 2 semestres consecutivos.

Agradeço aos professores Rafael Tursi, Sulian Vieira, Alice Stefânia, Roberta Matsumoto, Cecília Borges, Ângela Café, Sulian Vieira, Fabiana Lazzari, Zé Mauro, Alisson Araújo, Glauber Coradesqui e Pedro Benevides por toda a orientação e ensino durante a graduação, que em cada processo criativo, me inspiraram, me orientaram e me desafiaram para que me desenvolvesse cada vez mais como atriz e futura docente.

Agradeço à toda a equipe de professores e servidores do departamento de Artes Cênicas da UnB.

Agradeço especialmente a meus colegas de turma do primeiro semestre, que me agregaram tanto durante toda a trajetória na UnB e se tornaram parceiros fiéis de profissão e amigos.

Agradeço também a Gabriele Graice, Naíla Bezerra, Davi Celso, Anna Marques, Mary Caetana Aune, Diana Bracarense, Jânsiley Ferreira, Máira Figueiredo e Jorge Alexandre, por todo o apoio durante os anos da minha graduação.

Agradeço ao meu orientador, Agamenon de Abreu, que não só me inspirou e ensinou tanto durante esse ano de processo de TCC, como também levantou minhas forças diariamente para que eu não desistisse em meio a tantas adversidades.

Agradeço a banca avaliadora por aceitar esse convite e estar presente nesse tão importante rito de passagem.

*“Todas as emoções são, em essência,
impulso para agir, planos instantâneos
para lidar com a vida que a evolução
nos infundiu.”*

Daniel Goleman

RESUMO

Durante muitos dos “poucos” anos de minha vida, pude atravessar e ser atravessada por múltiplas experiências teatrais, algumas doces, outras amargas. Doces em sua maioria por acessarem espaços esquecidos em meu ser e me transformarem profundamente, ou por trazerem à tona várias outras camadas em Raphaela. Outras amargas, pelos momentos em que meu processo criativo foi atropelado por alguém e/ou das diversas vezes em que me frustrei por não atingir objetivos idealizados. Mas isso não é deveras ruim! Na verdade, a dor é um motor potente para o processo de criação e o Teatro é um eterno revisitar e visitar sensações, para então desabrochar em si mesmo. Por isso que eu escrevo essa pesquisa. Para enaltecer a potência Teatral como agenciadora da Educação Socioemocional. Por entender que o Fazer Teatral toca diretamente no mover das sensações, do Criar, do Expressar. E além de tudo, potencializa o enfrentamento das emoções, as fazendo materializar, no corpo e na voz.

Palavras-chave: Teatro; Inteligência Emocional; Educação Socioemocional
Competências Socioemocionais; Multissensorialidade.

ABSTRACT

During many of the “few” years of my life, I was able to go through and be crossed by multiple theatrical experiences, some sweet, others bitter. Mostly sweets for accessing forgotten spaces in my being and deeply transforming me, or for bringing out several other layers in Raphaela. Others were bitter, for the moments when my creative process was run over by someone and/or the many times I got frustrated for not achieving idealized goals. But that's not too bad! In fact, pain is a powerful engine for the creative process and the Theater is an eternal revisiting and visiting sensations, to then blossom in itself. That is precisely why I am writing this thesis. To praise the Theatrical power as an agent of Social and Emotional Learning. By understanding that Theater touches directly on the movement of sensations, of Creating, of Expressing. And above all, it enhances the confrontation of emotions, making them materialize, in the body and in the voice.

Keywords: Theater; Emotional Intelligence; Social Emotional Learning; Emotional Skills; Multisensory.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: IMPULSOS DE UMA CRIANÇA SENSÍVEL ∩.....	10
2. A SUPERVALORIZAÇÃO DO RACIONAL E A NEGLIGÊNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM SALA DE AULA	14
3. EXPECTATIVAS PARA COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO DO SÉC. XXI	19
4. O TEATRO COMO AGENCIADOR DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II	24
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS – ENTREMEIOS DE UM CAMINHO SEM FIM	27
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	28

1. INTRODUÇÃO: IMPULSOS DE UMA CRIANÇA SENSÍVEL 》

“O tempo é um esplêndido filtro para os nossos sentimentos evocados. Além disto, é um grande artista. Ele não só purifica, mas também transmuta em poesia até mesmo as lembranças mais realistas.”

(STANISLAVSKI, 1991)

Esta monografia é um convite para enxergar as potências do Teatro como impulsionador da Educação Socioemocional, o qual considero grandiosamente pertinente nos dias atuais. De fato, esta pesquisa não se apresenta como uma solução única para a Educação Socioemocional no século XXI.

Suponhamos que o 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas¹ se cumpra até 2030, como esperado, só assim teríamos fomento e infraestrutura ideais para tal reforço. Entretanto, estes escritos que lerás, querido leitor, proporcionarão uma porta artística para a valorização do ensino de competências socioemocionais no nosso futuro, independente da infraestrutura do ambiente escolar. Para realizá-la se faz necessário apenas o corpo, a mente e a voz des estudantes, aliados a uma docência teatral consciente.

Um dos meus impulsos para desdobrar perspectivas entre Educação, Emoção e Teatro surgiu da observação comportamental e acadêmica des meus atuais alunos, que estão dentro da faixa etária tida como recorte: Ensino Fundamental II, 11 a 15 anos de idade. O psicólogo e jornalista Daniel Goleman (1995, p. 13), que propicia uma das maiores inspirações para essa pesquisa, afirma: “[...] a infância e a adolescência são janelas críticas de oportunidade para determinar os hábitos emocionais básicos que irão governar as nossas vidas.”. É na infância e na adolescência, o momento de entrar em contato com a compreensão das sensações internas, sentimentos inéditos, questionamentos e abalos.

Figura 1. EU, aos 5 anos de idade



FONTE: Arquivo Pessoal, 2003.

¹ Educação de Qualidade é o 4º dos 17 Objetivos da ONU. ONU, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2015. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso em 6 de dez. de 2021.

Uma das primeiras compreensões emocionais que me marcaram, aconteceu na infância, por volta dos 7 anos de idade, em uma mistura de Teatro com Educação. Nas saudosas brincadeiras de faz de conta, eu adorava interpretar diferentes personagens, com direito a figurino ou acessório especial, e ao meu sentir, professora e jornalista sempre eram as mais divertidas de montar. Nos dias de professora, eu enfileirava todos os meus bichos de pelúcia e bonecas à minha frente e até chegava a escrever “roteiros de aula” me baseando em livros didáticos que vinham da casa dos meus primos de segundo grau.

Certo dia, posicionei uma telha na parede do quintal da casa da minha avó para fazer de lousa. Escolhi meus estudantes de pelúcia e busquei um livro didático de ciências. Com giz colorido, fui copiando na telha algumas curiosidades científicas espalhadas pelas páginas até que de repente, me deparei com um fato inédito em minha vida, lá estava escrito: “Você sabia que os nossos sentimentos não vem do coração, mas sim do cérebro?”.

Fiquei estática! A priori, chocada com aquela informação! Afinal, eu era (e ainda sou) tão sensível a tudo... E se eu ficava feliz, meu coração acelerava; Se eu ficava triste, meu coração que doía! Então como os sentimentos poderiam vir do cérebro?! Quase fiquei inconformada, até que tive uma epifania! Que liberdade portanto, se os sentimentos vêm do cérebro, então posso raciocinar sobre eles!

Tudo isso deve ter durado poucos minutos, que empolgada, ensinei aos estudantes de pelúcia esta curiosidade pelo resto da semana! Grande ensinamento este que me atravessou e me transformou, e não só gerou uma reflexão imensa, como também nasceu em mim o sonho de mediar conhecimento emocional.

O pedagogo Jorge Larrosa (2002, p. 26) teoriza: “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.”. Tamanha experiência que ganhou ascendência, e escrevi minha primeira monografia sobre isso. O Teatro transforma.



Minha trajetória com o Teatro iniciou de fato aos 12 anos de idade, quando tive a oportunidade de me aprofundar nos estudos cênicos na Escola Parque 308 sul/ Brasília-DF. Embora as aulas acontecessem apenas uma vez por semana, me dediquei significativamente, até que firmei ali uma vontade imensa de seguir a aprendizagem teatral. Passei no vestibular da Universidade de Brasília (UnB) para o curso de licenciatura em Artes Cênicas aos 17 anos de idade, e então um mundo se abriu à minha frente. Participei de projetos, monitorias, montagens de espetáculo, produções de peças e festivais, fiz workshops e oficinas. Busquei dar o meu melhor em tudo que executava, tendo em mente meu grande sonho de estar em sala de aula devidamente instrumentalizada para ensinar Teatro.

Desde então, eu já observava os impactos positivos que o fazer teatral me proporcionava, não só por meio dos conhecimentos básicos de consciência corporal, interpretação teatral e as

múltiplas teorias acadêmicas, mas também pelo quanto fui ganhando autoconfiança, desenvoltura, habilidades de comunicação, abertura ao trabalho em equipe, proatividade... Os desafios, tanto cotidianos, quanto os de processo de criação artística, eram diários! E quando dei por mim, estava lidando bem em encontrar soluções para diversas situações. Lembro que durante uma aula de Interpretação Teatral, o professor Glauber Coradesqui disse durante uma aula, citando alguém que não me recordo: “Quem não sabe lidar com problema, não pode trabalhar com arte.”, eu me senti instigada a melhorar ainda mais minhas habilidades de resolução para quaisquer tipos de desafios, bem como sabedoria para controlar impulsos e tomar decisões.

Me tornei mãe aos 19 anos, na metade da minha graduação, e embora eu tenha tido que pausar, de certa maneira, minha vida acadêmica, considero que esse momento foi uma virada de chave para minha compreensão holística da importância do desenvolvimento das competências socioemocionais, não só para o mundo, mas para mim, meu filho e minha família. Ademais, durante a gestação, estagiei por alguns meses no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB)/ Brasília-DF, e minha função era executar os projetos educativos pré-elaborados pela equipe, sendo eles contação de histórias e proposição de atividades e brincadeiras aos finais de semana para público infantil. Fui feliz por ter tido a oportunidade de agregar certas competências para docência durante este período.

Meu sonho de ser professora de Teatro começou a se realizar verdadeiramente aos 21 anos de idade, quando fui contratada como professora substituta na Escola das Nações/ Brasília-DF. Foi como cair de paraquedas em sala de aula. Em um momento eu estava apenas amamentando e estudando, e de repente, eu tinha quase 200 alunos de 6º ao 9º ano, numa faixa etária que eu não considerava muito longe da minha própria idade e lecionando justamente a disciplina que eu queria tanto: TEATRO!.

Na minha trajetória de morar em cidade periférica e estudar em escola pública, eu nunca havia visitado uma escola que tivesse o Teatro como componente curricular obrigatório, tal qual matemática ou português. Pra ser sincera, fui acostumada com um ensino mais sistematizado e enrijecido, focado em produção + resultado, com pouco espaço para desbravar emoções e sentimentos. As disciplinas que eram responsáveis por abranger aspectos mais sensíveis eram artes visuais e educação física.

Nessa época, todas as minhas habilidades e conhecimentos adquiridos até então foram testados ao limite. Eu tive de planejar aulas em português e inglês, revisar o currículo proposto, pensar em projetos, avaliações, diferenciação para alunos com necessidades educacionais especiais, além de preparar e coreografar apresentações para os principais eventos da Escola.

Ao longo do tempo, depois de atravessar inúmeros desafios e conquistas pedagógicas, pude constatar as evidências de aprendizagem que medie para com alunos e os impactos positivos do ensino do Teatro, principalmente no que toca competências socioemocionais e investigação das potências intelectuais sensíveis em crianças e adolescentes.

Pude testemunhar estudantes de diferentes personalidades e necessidades educacionais trabalhando em uníssono nas minhas aulas e nos processos criativos para as apresentações. Pude observar também o impacto emocional que a subjetividade da minha disciplina oportunizava a elus, considerando as perspectivas trazidas pelos meus colegas de trabalho no conselho de classe, onde alunos que não demonstravam desempenho esperado para as disciplinas comumente mais enrijecidas, demonstravam aprendizagem significativa nas aulas de Teatro.

Portanto, fui pesquisando cada vez mais sobre Inteligência Emocional (IE) e Educação Socioemocional, e suas possibilidades de integralização com o Teatro. Até que me apaixonei pela multiplicidade disponível para trabalhar e como eu poderia unir essas perspectivas para contribuir que todos os estudantes que passassem pela minha sala de aula, desenvolvessem habilidades e competências socioemocionais, as quais impactariam positivamente não só em suas vidas pessoais, como na vida acadêmica.

Aqui consideraremos o conceito de Inteligência Emocional segundo os psicólogos norte-americanos Salovey e Mayer (1990): “Inteligência Emocional é a capacidade de perceber e exprimir a emoção, assimilá-la ao pensamento, compreender e raciocinar com ela, e saber regulá-la em si próprio e nos outros. ”. E pontuar que o desenvolvimento da IE se dá por meio da Educação Socioemocional, desdobrado em competências socioemocionais que são facilmente potencializadas pelo ensino teatral.

No primeiro capítulo, sob um ponto de vista sociológico, psicológico e pedagógico, abordarei como ponto de partida a supervalorização do racional na educação, ainda tão comum nas salas de aulas de escolas públicas e particulares do Brasil. E então discutiremos sobre a negligência do desenvolvimento da Inteligência Emocional que isso propicia, e seus malefícios no desenvolvimento da criança e do adolescente.

Já no segundo capítulo, discorro sobre as expectativas para a integralização de competências socioemocionais na educação do séc. XXI, como fonte de esperança para o nosso ponto de partida, e para ressaltar os estudos que já existem para instrumentalizar escolas e docentes, bem como expor quais são os debates que já estão em vigor.

Por fim, defenderei o ensino teatral como agenciador, ou seja, como impulsionador da aprendizagem de competências socioemocionais. Dissertarei sobre algumas metodologias de autoras já existentes há anos no ensino teatral, como Viola Spolin e Olga Reverbel, e suas relações quase intrínsecas com a Educação Socioemocional. Além de contar alguns casos que pude testemunhar durante a minha vivência como docente teatral.

Assim, a fim de compreender a supervalorização do racional e a negligência da Inteligência Emocional em sala de aula, darei início ao primeiro capítulo.

2. A SUPERVALORIZAÇÃO DO RACIONAL E A NEGLIGÊNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM SALA DE AULA

“Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo.”

(DELORS, 1996, p.99)

O espaço escolar acompanha uma lógica producionista análoga aos meios de produção capitalista, onde o ser humano é tido como peça de uma engrenagem muito maior do que ele, que faz todo um sistema funcionar, gerar produtos, serviços e lucro. O sociólogo Octavio Ianni, em sua obra “A era do globalismo”, afirma:

Tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado como uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital; o que passa a influenciar decisivamente os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só a privada como também a pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado. (IANNI, 2004, p. 112)

Existe uma referência de tempo (quase sempre acelerado), de resultados esperados, uma expectativa de que o desenvolvimento do QI e a preparação para compor a engrenagem do sistema seja mais importante do que o desenvolvimento de outras potências intelectuais, tais como o reconhecimento da identidade humana em sua multiplicidade de facetas. Com isso, a pessoa é frequentemente alijada das suas subjetividades e da complexidade que a constitui. Paulo Freire pontua:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. (FREIRE, 1996, p. 43)

A supervalorização do racional e da produção excessiva, distorcem o entendimento do aluno, de que as capacidades intelectuais se limitam à produtividade em sala de aula, sem considerar as múltiplas capacidades de Inteligência Emocional do estudante. Além disso, dificulta o desenvolvimento da autonomia pessoal, criando então uma dependência excessiva no professor regente, quando, de forma ideal, um objetivo essencial da sala de aula é que o aluno se torne protagonista de sua educação em primeiro plano, desenvolvendo a capacidade de levar adiante essa educação além do ambiente escolar, pois “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber

ensinado, ao lado do educador, igualmente no processo.” (FREIRE, 1996, p. 26). A autonomia se faz importante aprendizagem para que o adolescente se torne um adulto independente, e a escola tem o papel de reforçar competências, não só autonomia, mas também outras como autoconsciência, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável, que preparem a criança e ao adolescente para o mundo. O psicólogo Daniel Goleman pontua:

Dizem-nos que, se dermos mais atenção sistemática à inteligência emocional - ao aumento da autoconsciência, a lidar mais eficientemente com nossos sentimentos aflitivos, manter o otimismo e a perseverança apesar das frustrações, aumentar a capacidade de empatia e envolvimento, de cooperação e ligação social, o futuro pode ser mais esperançoso... (GOLEMAN, 1995, p. 11)

Embora tenhamos visto alguns avanços importantes nas duas últimas décadas, com o surgimento das reflexões acerca desta educação sistemática e enrijecida aqui discutida, o modelo de educação vigente em grande parte das escolas brasileiras ainda é pautado em memorização, repetição e busca por erudição (embora este último ponto seja mais valorizado em poucas camadas sociais da população).

É pressuposto ao estudante acumular conteúdos internos que vão se sobrepondo, vão se interligando entre si, vão se constituindo pouco a pouco, numa espécie de nó crescente, não expresso, silenciado, incompreendido. Poderíamos supor que este seria um caso extremo, que seria observável apenas em pessoas adultas. Mas, empiricamente, é notável em crianças e jovens em idade escolar.

Quanto mais perto nos aproximamos dos exames de vestibular, tanto mais as salas de aula se tornam espaços de desempenho acadêmico. São realizados simulados, rankings, aulas dedicadas à resolução de exercícios, e assim por diante. Em algumas instituições de ensino, os alunos são agrupados em turmas de acordo com o seu desempenho nas provas de seleção de matrícula ou nos simulados. De modo crescente, o espaço da sala de aula se aproxima da ideia de que o aluno deve desenvolver, em seu núcleo, as suas capacidades de excelência intelectual.

Assim, cria-se uma cultura onde o bom aluno é aquele que possui as melhores notas, reduzido assim a apenas números ou menções, fazendo-o acreditar que ele é sua produtividade. E se ele não alcança tais expectativas, “não será ninguém na vida”. Desde a educação infantil até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar. (LARROSA, 2002, p. 23).

A percepção do coletivo em relação ao desempenho acadêmico do jovem gira em torno do entendimento de que o desenvolvimento do aluno é direto e linearmente refletido em seus resultados racionais objetivos. O que esse tipo de avaliação não percebe, no entanto, é que esse mesmo aluno com excelentes notas nem sempre está em dia consigo mesmo. O foco excessivo nos

aspectos racionais e acadêmicos pode trazer um custo alto: o desenvolvimento da Inteligência emocional pode acabar sendo negligenciada. Daniel Goleman (1995, p. 50), reforça brilhantemente: “Devíamos gastar menos tempo classificando crianças e mais tempo ajudando-as a identificar suas aptidões e dons naturais e a cultivá-los.”.

Há décadas, o discurso sobre a importância do afeto no processo de ensino-aprendizagem trazido por Henri Wallon, da consideração dos aspectos socioemocionais, dos avanços científicos sobre a integralidade da pessoa, da plasticidade cerebral, da neurociência, entre outros, a sala de aula comum, aliada ao não uso de metodologias ativas, ainda é um espaço bastante restrito para que a Inteligência Emocional seja qualitativamente considerada. E não é como se educadores não deem conta de abarcar esse aspecto, muitos conseguem sim, mas por vezes as condições de trabalho, considerando espaço-tempo de aula e unida à característica comum enrijecimento de componentes curriculares tradicionais não propiciam muitas investidas.

A lida com a Educação Socioemocional é sempre desafiadora. Contudo, uma sala de aula na qual é negada a manifestação da emoção é, a meu ver, uma sala de aula vazia de significados, pois as expressões emocionais são elementos decisivos na comunicação. É através da expressão emocional que o estudante fornece mais elementos para que sua autoconsciência seja totalmente compreendida. Segundo Larrosa (2002, p. 23), “pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece [...]”.

A professora teatral Olga Reverbel elucida:

A expressão espontânea da personalidade está profundamente relacionada com a orientação dada pelo professor. Este jamais poderá constranger a criança a atuar por imposição; pelo contrário, deverá deixá-la correr livremente seu caminho de descobertas e permitir-lhe assimilá-las, transformá-las e expressá-las com prazer e naturalidade. Quando é criado um clima de liberdade em sala de aula, o aluno expressa seus sentimentos e sensações sem medo de censura. (REVERBEL, 1989, p. 20)

Portanto o que pode acontecer se nos negarmos a gerar lições emocionais em sala de aula? A alfabetização emocional oportuniza, além da melhora nas aptidões cognitivas sociais, reconhecimento e reflexão acerca dos próprios sentimentos; melhora o autocontrole; o planejamento para resolver tarefas; reflexão antes de agir; solução de conflitos; gera atmosfera mais positiva em sala de aula; gera mais tolerância à frustração (principalmente para estudantes com necessidades educacionais especiais); positiva a ligação com a família e a escola, e entre aluno-professor; além de menos suspensões e expulsões entre alunos de baixo aproveitamento por meio de um maior reforço positivo da escola diante das outras capacidades intelectuais que este estudante possui. Ateste quantas ausências são nutridas quando o fomento da IE é deixado de lado.

A alfabetização emocional, e o vínculo de acolhimento que a escola deve estabelecer com o estudante é antes de mais nada um recurso preventivo para as taxas crescentes de depressão em crianças e adolescentes, cada vez mais cedo sendo expostos à ansiedade, baixa auto-estima, agressividade exacerbada, bullying, problemas de relacionamento com família e colegas, abusos sexuais silenciados, evasão escolar, transtornos alimentares, vício em drogas, desamparos, solidão, pessimismos e desistências.

Acredito que a adolescência seja ainda a fase mais desafiadora para educadores. Principalmente numa perspectiva social, o ambiente escolar nem sempre pode ser libertador tendo em vista a sociedade ainda ser tão cheia de tabus acerca de sexualidade e transtornos comportamentais e emocionais.

Por conseguinte, se faz essencial que o docente esteja atento a escolha de metodologias de ensino que oportunizem a aprendizagem de lições emocionais. É importante se instrumentalizar das bonanças do reforço positivo, de ajudar alunos a enxergarem possibilidades diante de dificuldades acadêmicas e auxiliar, de fato, estudantes nessa trajetória escolar árdua, cheia de descobertas positivas e negativas, que os moldam para o resto de suas existências. A alfabetização emocional amplia nossa visão das próprias escolas, tornando-as mais explicitamente uma agente da sociedade para ver que as crianças aprendam essas lições essenciais para a vida. (GOLEMAN, 1995, p. 296).

Diante de um mercado de trabalho, que atualmente, é tão baseado em níveis de escolaridade e currículo extenso, é de (quase) se compreender os motivos pelos quais as escolas supervalorizam o racional e pautam a educação em acúmulo de conteúdos e produção excessiva. Mas ressalto aqui, com convicção, a real importância de enxergar a criança e o adolescente como indivíduos que necessitam de cuidados com a complexidade que os constitui, e principalmente garantir que atravessem o período escolar com mais aprendizados do que traumas, para que sejam perseverantes na etapa seguinte: atravessar os muros da educação superior. E é importante considerar também que habilidades socioemocionais tem sido cada vez mais valorizadas na vida profissional.

De forma aparentemente contraditória, também pode ser observado empiricamente que o mercado de trabalho não é um bloco uniforme. O que é esperado do trabalhador nem sempre é que ele tenha tido um bom desenvolvimento acadêmico considerando a sua integralidade. A depender do perfil de quem emprega, dos donos dos meios de produção, o simples acatar de ordens sem questionar, o cumprimento de normas, regras e horários fixos mesmo que a sua produtividade já tenha sido alcançada e até uma postura de "devoção" frente ao fato de ter um emprego e um salário (onde tantos não tem isso), atende ao *modus operandi* que predomina na nossa sociedade, um resquício do colonialismo escravagista.

Trabalhador bem formado, com autoconsciência de suas potencialidades e fragilidades, em busca de desenvolvimento, de fato não interessa a todos os empregadores. Às vezes, até

mesmo no setor de serviços as relações se dão de forma que existe explícita ou implicitamente uma ideia de que essas relações devem perpassar alguma medida de quem domina e quem é dominado, numa hierarquia desrespeitosa e desumanizadora.

Felizmente, já contamos com algumas organizações e discussões que fomentam o estudo e integralização da Inteligência Emocional na educação mundial, e que elaboraram projetos e abordagens para progredir com a Educação Socioemocional nas escolas. A seguir, abordarei sobre as atuais expectativas para o ensino das competências socioemocionais na educação do séc. XXI.

3. EXPECTATIVAS PARA COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO DO SÉC. XXI

Inicialmente, é importante destacar o conceito de “competência” que aqui será considerado. Segundo a BNCC (2015), “Competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.”.

A Educação Socioemocional é um tema recorrente na educação dos dias atuais, o qual aborda o desenvolvimento de aptidões sociais e emocionais que possibilitam a autoconsciência por meio da expressão de sentimentos e envolvimento dos alunos no processo pedagógico, bem como o enriquecimento saudável das relações interpessoais, que impactam em toda a experiência de aprendizagem, e na vida pessoal e profissional (MOTTA; ROMANI, 2019).

Tais aptidões, como: reflexão, autonomia, ética, gerenciamento e resolução de conflitos, liderança, flexibilidade, atitude positiva, colaboração, abertura ao trabalho em equipe e empatia são consideradas potencializadoras das “soft skills²”, as quais tem sido cada vez mais valorizadas nos currículos atuais e nas profissões do futuro para 2030³. Daniel Goleman (1995, p. 48) confirma a importância do controle emocional na vida profissional:

As pessoas com prática emocional bem desenvolvida têm mais probabilidade de se sentirem satisfeitas e de serem eficientes em suas vidas, dominando hábitos mentais que fomentam sua produtividade;

As que não conseguem exercer algum controle sobre sua vida emocional travam batalhas internas que sabotam sua capacidade de se concentrar no trabalho e pensar com clareza. (GOLEMAN, 1995, p. 48)

Ainda que elementos sociais e emocionais já se dêem desde a pré-história, com as relações que eram estabelecidas pelos conhecimentos transmitidos de geração em geração, de boca em boca, por observação e troca de vivências, o conceito de aprendizagem emocional ainda não havia sido formalizado como um pilar educacional. Apenas em 1994, com o surgimento do grupo Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), que o conceito foi trazido com o objetivo de impulsionar educadores a repensarem metodologias em sala de aula, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, a fim de estabelecer e integrar a aprendizagem socioemocional ao desenvolvimento acadêmico, o qual tem sido considerado por escolas no mundo inteiro.

O CASEL é um grupo de colaboradores composto por educadores, pesquisadores,

² Habilidades interpessoais + atributos pessoais (ROBLES, 2012, tradução nossa)

³ Disponível em: <https://ead.cesmac.edu.br/blog/profissoes-do-futuro-2030#c-15profissoesdofuturo>. Acesso em 10 de mar. de 2022.

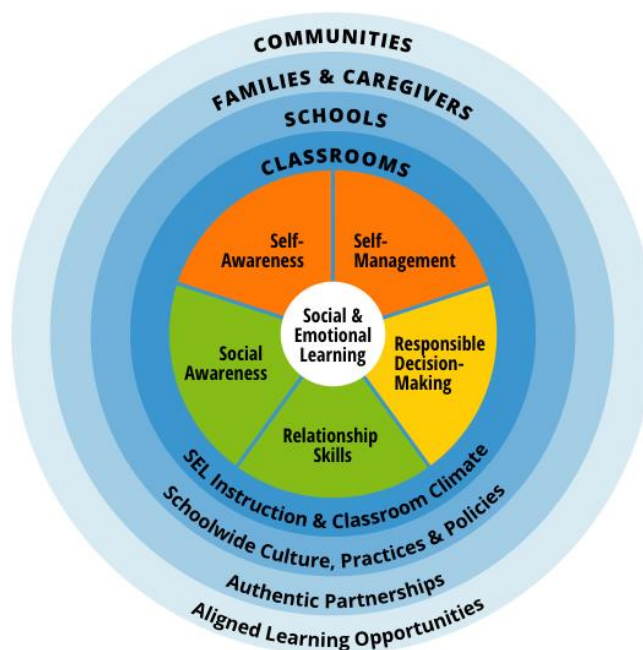
profissionais e defensores da criança, que desenvolveu um sistema de aprendizagem para que as escolas possam atender às necessidades sociais e emocionais de todas as crianças.

Segundo o site do CASEL, a definição de aprendizagem socioemocional consiste em:

Definimos a aprendizagem social e emocional (SEL) como parte integrante da educação e do desenvolvimento humano. SEL é o processo através do qual todos os jovens e adultos adquirem e aplicam os conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções e alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e fazer decisões responsáveis e cuidadosas.⁴ (CASEL, tradução nossa)

O CASEL produziu uma abordagem sistemática e ilustrada conhecida como "CASEL's Wheel" ou "CASEL's Framework" (FIGURA 2) a qual enfatiza sua importância e oportuniza um material imagético para escolas, familiares e comunidades, como ferramenta de ensino dos fundamentos propostos para aprendizagem socioemocional.

Figura 2. CASEL's Wheel



FONTE: CASEL, 2020.

A leitura da CASEL's Wheel começa de dentro para fora, sendo ao centro Ensino Socioemocional, e ao seu redor, em síntese⁵, 5 principais competências socioemocionais:

- **Autoconsciência:** A capacidade de compreender as próprias emoções, pensamentos e valores e como eles influenciam comportamento em todos os contextos;

⁴ Original: We define social and emotional learning (SEL) as an integral part of education and human development. SEL is the process through which all young people and adults acquire and apply the knowledge, skills, and attitudes to develop healthy identities, manage emotions and achieve personal and collective goals, feel and show empathy for others, establish and maintain supportive relationships, and make responsible and caring decisions.

⁵ CASEL, *Fundamentals of SEL*. Disponível em <<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#social-emotional-learning>>. 2020. Acesso em: 5 de jun. de 2021

- **Autogestão:** Capacidade de gerir as próprias emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficaz em diferentes situações e para alcançar objetivos e aspirações;
- **Consciência Social:** Habilidades para entender perspectivas e empatia com os outros, incluindo aqueles de diversas origens, culturas e contextos;
- **Habilidades de Relacionamento:** Habilidades para estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e de apoio e para navegar pelas configurações com diversos indivíduos e grupos;
- **Tomada de Decisão Responsável:** Habilidades para fazer escolhas cuidadosas e construtivas sobre o comportamento pessoal e interações sociais em diversas situações;

Ao redor das competências, podemos observar os principais cenários de atuação da aprendizagem socioemocional, são eles: Salas de Aula → Escolas → Famílias e Responsáveis → Comunidades, como reforça o CASEL (2020) “Estudantes, famílias, escolas e comunidades fazem todos parte de sistemas mais amplos que moldam a aprendizagem, o desenvolvimento, e as experiências.”. A colaboração deve ser contínua entre esse ambientes, para que a criança e o adolescente possam se apropriar de tais aptidões, como vimos no capítulo anterior.

Mais tarde nos anos 90, mais precisamente em 1996, Jacques Delors, presidente da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI desenvolveu o relatório da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) explorando 4 Pilares da Educação (FIGURA 3), intitulado como “Educação, um Tesouro a Descobrir”. Seu texto foi traduzido no Brasil em 2003, pelo Ministério da Educação.

Figura 3: Os 4 Pilares da Educação



FONTE: José Roberto Cristofani (2017)⁶

Nesta pesquisa vamos focar no pilar “Aprender a Ser”, que de acordo com Delors (1996),

⁶ Disponível em: <https://www.cristofani.org/blog/item/315-o-que-sao-os-quatro-pilares-da-educacao>. 2017. Acesso em: 10 de mar. 2022

tem como objetivo:

[...] desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar-se⁷.

Os outros 3 pilares de Delors também fomentam a aprendizagem socioemocional, considerando o desenvolvimento de habilidades como adquirir competências para o conhecimento, exercitar os pensamentos, despertar a criatividade e aprender a viver em comunidade. Contudo, tendo como ponto de partida a estrutura de aprendizagem socioemocional do CASEL, é possível concluir que “Aprender a Ser” proposto por Delors é, entre os 4, que mais engloba as principais competências socioemocionais, com a potencialização da autonomia, discernimento, responsabilidade social e aptidão para comunicar-se, juntamente com a não negligência da emoção.

No Brasil, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, temos o Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014).

Incorporado ao PNE, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como conceito: “A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BRASIL, 2015).

É importante salientar que a BNCC foi redigida considerando a estrutura sistematizada pela CASEL, dentre outros estudos. O documento tem o objetivo de garantir um conjunto de orientações para o desenvolvimento acadêmico equitativo na educação básica brasileira. Nas suas 10 competências gerais (FIGURA 4) estão presentes competências socioemocionais.

Figura 4. Competências na BNCC



⁷ Original: [...] to develop one’s personality and be able to act with ever greater autonomy, judgement and personal responsibility. In that connection, education must not disregard any aspect of a person’s potential: memory, reasoning, aesthetic sense, physical capacities and communication skills.

FONTE: Competências na BNCC⁸

A propósito, a fonte na qual encontrei a imagem acima, é uma plataforma que possibilita combinar as competências da BNCC com as habilidades propostas para as 8 principais disciplinas distribuídas entre os componentes curriculares: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. De acordo com a plataforma, algumas combinações de habilidades e competências, como por exemplo Empatia e Cooperação + Educação Física, possuem de 51 a 150 combinações.

As escolas, anualmente, reelaboram o Projeto Político Pedagógico, documento responsável por nortear como a escola planeja suas ações estratégicas e estabelece metas para conseguir evoluir no processo de ensino e aprendizagem⁹. Essa reescrita anual também, além de revisitar o texto por completo, atualiza em grande medida os projetos da escola, as ações cotidianas, sendo um instrumento e um documento de registro, avaliação e perspectivação. O PPP tem a oportunidade de implementar as competências da BNCC, adotando conteúdos programáticos que potencializem, pelo menos na teoria, a aprendizagem socioemocional em escolas de todo o país.

Como fonte de esperança, é importante destacar o 4º dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ODS 4), em expectativas para 2030, que pontua a Educação de Qualidade e consiste em: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.” (ONU, 2015).

O ODS 4 dá base à Declaração de Incheon para a Educação 2030¹⁰, adotada no Fórum Mundial da Educação em 2015, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos (UNESCO, 2015).

É possível constatar, refletindo acerca das propostas acima investigadas, que atualmente a busca mundial pelo ensino das competências socioemocionais estão em ascensão e constante aprimoramento desde o séc. XX e as demandas para o séc. XXI tem bases sólidas.

Entendemos que a Educação Socioemocional se baseia nos fundamentos da Inteligência Emocional para potencializar o ensino de competências socioemocionais na educação. Conclui-se aqui a importância de reforçar o ensino de tais aptidões para além das potências puramente racionais e acadêmicas.

Partiremos então para a culminância da presente pesquisa, abordando o Teatro como agenciador de uma Educação Socioemocional de qualidade, metodologias conhecidas nos fundamentos do ensino teatral, nas abordagens de expoentes como Viola Spolin e Olga Reverbel.

⁸ Disponível em: <<https://www.competenciasbncc.org.br/>>. Acesso em 2 de mar. de 2022.

⁹ Disponível em: <<https://www.proesc.com/blog/projeto-politico-pedagogico-ppp/>>. Acesso em 15 de set. de 2021.

¹⁰ Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por>. Acesso em 10 de mar. de 2022

4. O TEATRO COMO AGENCIADOR DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Como vimos anteriormente, é uma discussão frequente no âmbito da educação o levantamento de estratégias para otimizar a aprendizagem socioemocional, e transformar o ambiente escolar em um lugar onde o adolescente se sinta confortável para expressar suas vontades, opiniões e vivências. Entre as 10 competências gerais propostas pela BNCC, consideraremos a terceira, “Repertório Cultural”, que propõe:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9).

O Teatro é uma vivência cultural que oportuniza a multissensorialidade e enriquece as competências socioemocionais essenciais para o desenvolvimento da criança e do adolescente. É um espaço de expressão, autoconhecimento, parceria e enriquecimento psíquico. Tal como a leitura, contribui decisivamente para o enriquecimento do alfabeto e repertório emocional. Vivemos uma vida só. Mas quem lê ou interpreta papéis vive várias. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. (OSTROWER, 2002).

Como aponta Reverbel (1989, p. 169), o ensino do Teatro é feito através de jogos dramáticos, que são um precioso instrumento de aperfeiçoamento físico e intelectual. Ao realizarem jogos dramáticos e interpretarem personagens, por exemplo, os estudantes encontram caminhos para se expressar, para vivenciar emoções em um espaço seguro (inclusive como plateia!), e desenvolverem empatia ao se colocar no lugar das personagens ou inverter papéis durante um jogo teatral.

O jogo facilita uma espécie de experimentação sem riscos do real, na qual a criança se envolve profundamente. (RYNGAERT, 2009). Ao assumirem papéis distintos daquilo com o que se identificam, crianças e jovens adquirem maior capacidade de perceberem a si mesmos e aos outros num movimento que favorece tanto a autoconsciência quanto a capacidade investigativa.

Pela não normalidade do ensino teatral como obrigatório nas escolas, e sendo o Teatro mais comuns em atividades de contraturno escolar, há quem considere os momentos de jogo teatral como apenas momentos de desconcentração, sem grande poder de aprendizagem. Contudo, a autora teatral Viola Spolin (2012, p. 25), conceitua: “O jogo teatral é um jogo de construção com a linguagem artística.”. E reforça:

Os jogos teatrais podem trazer frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de

jogos teatrais não são designadas como passatempos do currículo, mas sim como complementos para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos. (SPOLIN, 2012, p. 29).

O Teatro colabora para desenvolver algumas aptidões que nem sempre estão presentes nos demais componentes curriculares. Realizar uma apresentação teatral, por exemplo, está longe de ser trivial. É necessário atribuir e negociar papéis e egos, traçar planos, cumprir prazos, trabalhar em equipe, vivenciar frustrações e sucessos. Todas as atividades de expressão propostas requisitam a solução de problemas que estimulam o aluno através da ação. A atuação é um excelente meio de aprendizagem. (REVERBEL, 1989). Nesse sentido, o ensino do Teatro contribui decisivamente para o desenvolvimento de habilidades de relacionamento, interação, empatia, cooperação, proatividade e comunicação.

Não obstante, a vivência teatral vai além do espetáculo. A dinâmica inclui a interação com o grupo, pesquisa e estudo para a criação do personagem, criação e análise e introjeção do texto, imaginação dos cenários e figurinos, uma série intrincada de experiências que permitem aos participantes descobrirem o universo ao seu redor, ao mesmo tempo em que descobrem em si mesmos fortalezas e debilidades para lidar com as oportunidades e desafios que se lhes apresentam.

Estudantes com transtorno de ansiedade social, por exemplo, que não sobem no palco por pavor de exposição, mesmo assim podem participar das vivências teatrais, dispondo de todas as atividades possíveis e então constatarem que a equipe por trás dos palcos é tão importante quanto os atores, e que seu trabalho é reconhecido também. Esse foi o caso de uma aluna que passou pela minha sala de aula, e que aqui vamos chamar de Julia.

Julia se escondia nas aulas de Teatro, com medo que eu propusesse sua aparição em exercícios de palco. Contudo, ao apresentar novas possibilidades dentro do âmbito teatral, Julia escreveu um roteiro que deixou todos de queixo caído, mas principalmente a ela, quando assistiu os colegas atuando seus escritos e a plateia aplaudiu de pé. Ela se deparou com o quanto sua criatividade é potente. Depois desse dia, Julia nunca mais se escondeu, nem das aulas de Teatro, nem nos corredores na hora do intervalo. Os colegas a cumprimentavam para parabenizá-la e ela pôde estabelecer boas conexões, a arrancando do isolamento defensivo e trazendo auto confiança para essa jovem talentosa.

O corpo, a mente, o espírito e o espaço interagem de maneiras que somente a imaginação e a criatividade permitem, acionando mecanismos de desenvolvimento pessoal e interpessoal, assim como de relação com o mundo a sua volta que são cruciais para o processo de transformação individual e coletiva.

Durante um processo criativo, se faz necessário um momento de pausa para se conectar com capacidades investigativas que contribuem na criação artística. O estudante se conecta com

várias memórias, emoções e aprendizados, para assim se colocar diante do trabalho proposto.

Passou por mim uma aluna com autismo, que aqui chamaremos de Sofia. Seus momentos de pausa, e de certo isolamento eram cruciais para que a criação fosse possível, considerando sua dificuldade em estar propriamente dentro da sala de aula pelo excesso de barulho. E embora eu propusesse exercícios com diferenciação para ela desenvolver as habilidades propostas, sempre diante de muitas tentativas carinhosas para interação com a turma, fui surpreendida por um trabalho em grupo no qual Sofia participou, mais atenta do que parecia. Sofia era apegada com sua gatinha de pelúcia, M., e eu ouvi seu grupo propondo que a gatinha fosse personagem também. No dia da apresentação final daquele projeto, Sofia não só subiu no palco como uma das personagens, com falas magnificamente improvisadas, como também sua gatinha foi personagem, e Sofia interpretou os dois papéis sozinha. Naquele dia, todos se emocionaram. Mas com certeza, o que valia era a reação de notável contentamento e orgulho que Sofia estava, por ter alçado um vôo maior.

Como mediadora do ensino teatral, posso confirmar que a verdadeira alegria não está num impulso egóico de dizer “Veja! Eu que ensinei!”. Não! A verdadeira alegria está em acompanhar as múltiplas potências do Teatro, e como ele reverbera de maneira infinita e benéfica para o desenvolvimento das competências emocionais. Reverbel evidencia:

O jogo no Teatro é um estímulo incomparável, seja ele de caráter individual, ou coletivo. Não há um só momento em que a imaginação não seja convocada para criar espontaneamente a atitude, os gestos, os acessórios cênicos necessários ao desenvolvimeto da ação. Em certo sentido, pode-se dizer que a atividade lúdica envolve uma intenção simbólica constante, a expressão de uma criatividade posta à prova a todo momento e uma do ser inteiro, corpo e alma. (REVERBEL, 1989, p. 169).

Assim, tal como Reverbel aponta, pude observar, propor, re-observar no ambiente dos jogos teatrais, um espaço com camadas evidentes de aproveitamento dos estudantes a partir da capacidade de expressão teatral construída a nos jogos, mas, com outras camadas, ainda veladas, e que suponho, que, mais à frente, possam aparecer como parte do desenvolvimento também proposto a partir da experiência teatral em sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS – ENTREMEIOS DE UM CAMINHO SEM FIM

Ao longo da produção desta pesquisa, me deparei com o desafio de recortar o meu tema, a ponto de fazê-lo caber em uma monografia. Considerando a multiplicidade de discussões que se tornam possíveis a partir da Educação Socioemocional, gostaria de dizer que o desbravar deste tema está apenas começando.

Muito se avançou em termos das pesquisas relacionadas à escola que queremos no tempo em que vivemos: um espaço que fomente a formação de cidadãos conscientes de seu papel na criação de um "mundo melhor", com conhecimentos e habilidades de pensamento, ação e relacionamento com o outro e com o ambiente tidos como "diferenciados" daqueles que atualmente se reproduzem dentro do sistema de desenvolvimento em que vivemos. Contudo, um olhar atento permite perceber uma enorme discrepância entre aquilo que as escolas e a sociedade afirma desejar produzir e os modelos mentais sobre o ser humano, o ambiente e as relações que efetivamente são reproduzidos na prática.

As reformas estruturais dependem, para que alcancem o que dizem pretender, de uma reforma acerca da própria concepção do que é a essência do ser humano e seu papel na vida da sociedade. Para que cada estudante possa, de fato, desenvolver seu pleno potencial, deve ser reconhecido em sua integralidade e complexidade: não apenas como ser racional como também emocional e espiritual. A educação deve, portanto, promover o duplo propósito de desenvolver o indivíduo para que, a partir de suas capacidades, talentos e motivações, possa contribuir com o avanço social.

É claro que todas as potências emocionais que o ensino teatral oportuniza, devem ser trabalhadas juntamente com a equipe de orientação pedagógica da escola. Pois o Teatro não deve ser visto como terapia (embora seja terapêutico, como já dizia Augusto Boal) e tampouco, deve ser uma área do conhecimento isolada das demais dentro da escola. Ele deve estar integrado ao ambiente escolar, sendo vivenciado pelos estudantes, mas também deve ser visto e compreendido como espaço de expressão artística pertinente e multidisciplinar.

Como professora, como educadora, como artista na condução deste trabalho que me exigiu ora intuição, ora intencionalidade e percepção aguçadas junto com os educandos, foi desafiante e revelador para mim. O que penso ser o melhor agora é que finalizo este texto, mas não o propósito de seguir em frente com a tarefa que dei.

A criação artística potencializa o crescimento pessoal, acadêmico, profissional e principalmente socioemocional não restrito aos estudantes, mas também à mim, nas funções que assumi neste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2015.

_____. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília, DF, 25.

CASEL. *Resources: Infographics*. Disponível em: <https://casel.org/resources-infographics/>. Acesso em: 10 de mar. de 2021.

CASEL, *Fundamentals of SEL: Framework*. Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#social-emotional-learning>. 2020. Acesso em: 5 de jun. de 2021

CASEL, *CASEL's SEL Framework: What Are The Core Competence Areas and Where Are They Promoted?*. Disponível em: <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>. 2020. Acesso em: 5 de jun. de 2021

CRISTOFANI, José Roberto. **O que são os quatro pilares da educação**. Disponível em: <<https://www.cristofani.org/blog/item/315-o-que-sao-os-quatro-pilares-da-educacao>>. 2017. Acesso em: 10 de mar. 2022

DELORS, Jacques. **Learning: the treasure within**; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century. Paris: UNESCO,1996.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília/DF: MEC/UNESCO, 2003.

EAD CESMAC. **Conheça as 15 profissões do futuro previstas para 2030**. Disponível em: <<https://ead.cesmac.edu.br/blog/profissoes-do-futuro-2030#c-15profissoesdofuturo>>. 2021. Acesso em 10 de mar. de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional - A Teoria Revolucionária que Redefine o que é ser Inteligente**. 17.ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. . Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2004.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o Saber da Experiência**. Revista Brasileira de Educação. 2002.

MOTTA, P. C.; ROMANI, P. F. **A Educação Socioemocional e Suas Implicações no Contexto Escolar: Uma Revisão de Literatura**. Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul. Psic. da Ed., São Paulo, 49, 2º sem. de 2019, pp. 49-56

GRUPO MOVIMENTO PELA BASE. **Plataforma Competências na BNCC**. Disponível em: <<https://www.competenciasbncc.org.br/>>. Acesso em 2 de mar. de 2022.

ONU, **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**, 2015. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso em 6 de dez. de 2021.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 16^o ed, Petrópolis: Vozes, 2002

REVERBEL, Olga. **Um caminho do Teatro na Escola**. Rio de Janeiro: Ed Scipione, 1989.

ROBLES, Marcel M. **Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace**. *Business Communication Quarterly*. 2012. 75, 453-465.

RODRIGUES, Dayanne. **Saiba o que é projeto político-pedagógico (PPP)**. Disponível em: <<https://www.proesc.com/blog/projeto-politico-pedagogico-ppp/>> . Acesso em 15 de set. de 2021.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosacnaify, 2009.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Preparação do Ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

SALOVEY, Peter; MAYER, J. D. **Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality**, 9, 1990, 185-211.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. Tradução: Ingrid Koudela. S.P.: Perspectiva, 2012.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília/DF, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por>. Acesso em 10 de mar. de 2022.

WALLON, Henri. **Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

