

<http://dx.doi.org/10.1590/2176-457337877>

**Protagonismo teatral e protagonismo educacional: quais deslocamentos fazem surgir um a(u)tor?/ *Protagonism in Theater and Education: What Displacements of Sense Make an Author/Actor Emerge?***

Cláudia Garcia Cavalcante\*

José Luiz de Souza Santos\*\*

**RESUMO**

Este artigo visa promover um diálogo entre os sentidos de “protagonismo” nos campos teatral e educacional, a partir dos estudos de Bakhtin e o Círculo. Para tanto, analisa enunciados presentes em uma pesquisa documental, considerando as ocorrências da palavra “protagonismo” entre os sentidos emergentes, a fim de estabelecer possíveis pontos de contato com a categoria bakhtiniana de autoria. Para a investigação, partimos do texto da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2017) e do Projeto Político-Pedagógico de uma universidade federal em diálogo com os sentidos de protagonismo no teatro, em perspectiva educacional. Ao resgatar as cadeias discursivas de cada esfera em particular, a análise permitiu compreender que essa apropriação pela BNCC-EM assume uma nova dimensão discursiva, descaracterizando seus enunciadores e interlocutores originais e não oferecendo subsídios para a construção do protagonismo/autoria. Além disso, evoca um sujeito estudante passivo, refém das determinações do documento que impacta as ações da escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise dialógica do discurso; Autoria; Protagonismo

**ABSTRACT**

This paper aims to promote a dialogue between the senses conveyed by the word “protagonism” in the theatrical and educational fields based on the studies of Bakhtin and the Circle. It analyzes utterances from a documentary study, considering the occurrences of emerging meanings of the word “protagonism” so as to establish possible points of contact with the Bakhtinian category of authorship. From an educational perspective, the investigation stems from the analysis of the Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) [High School National Common Curricular Base] (2017) and the Political-Pedagogical Project of a federal university in dialogue with the meanings of protagonism in the theater. By retrieving the discursive threads of each sphere, the analysis allowed the understanding that this appropriation of “protagonism” by BNCC-EM assigns a new discursive dimension to it, decharacterizing its original enunciators and interlocutors and denying subsidies for the development of protagonism/authorship. In addition, it takes learners as passive subjects, who are a hostage to the document’s impositions that impact school actions.

**KEYWORDS:** Dialogical Analysis of Discourse; Authorship; Protagonism

\* Universidade Federal do Paraná - UFPR - Setor Litoral - Matinhos, Paraná, Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-7695-305X>; [claudia.cavalcante@ufpr.br](mailto:claudia.cavalcante@ufpr.br)

\*\* Universidade Federal do Paraná - UFPR - Setor Litoral - Matinhos, Paraná, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-7626-2133>; [jls.zek2302@gmail.com](mailto:jls.zek2302@gmail.com)

A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido.

*Valentin Nikolaevich Volochínov*

## **Palavras iniciais**

Este texto surgiu de uma inquietação provocada pelas constantes menções ao termo “protagonismo” nas apresentações do Ministério da Educação da reforma do Ensino Médio (PEC 241) no ano de 2016. Naquele momento, tornaram-se conhecidas as ocupações das escolas pelos estudantes secundaristas que, dentre outras razões, protestavam contra a proposta de congelamento dos gastos públicos com educação e as retiradas de disciplinas básicas do currículo, tais como sociologia e filosofia, além de educação física e artes.

A chamada "Primavera secundarista" ocupou pelo menos 1.000 escolas da rede pública de ensino em 22 estados do Brasil, inclusive o Distrito Federal, destacando-se nesse cenário o Paraná, com 850 das 2.114 escolas estaduais ocupadas e 14 universidades. Em deliberação a respeito da legitimidade ou não dos atos dos estudantes e do pedido de reintegração de posse das escolas protocolado pelo governo paranaense, o Ministério Público emitiu nota pública<sup>1</sup> invocando o Art. 205 da Constituição Federal para justificar o direito à livre manifestação de pensamento, por meio de protestos na ocupação de um espaço público, cuja missão é favorecer o exercício da cidadania.

Se o senso comum considerou os sujeitos das ocupações como “protagonistas da história”, principalmente a figura da estudante Ana Júlia em pronunciamento na Assembleia Legislativa do Paraná em defesa das ocupações, entendemos que o sentido de protagonismo se encontra alinhado ao uso teatral conferido àquele que se coloca à frente do *mise en scene*, ou seja, o a(u)tor. Ao buscar no teatro as referências de

---

<sup>1</sup> Ofício Circular nº 569 / 2016 - Ocupação das escolas por alunos adolescentes. Disponível em: <http://www.comunicacao.mppr.mp.br/2016/10/17300/Oficio-Circular-no-569-2016-Ocupacao-das-escolas-por-alunos-adolescentes.html>. Acesso em: 01 jun. 2018.

protagonismo, considera-se que cada esfera por si só tem funcionamento e objetivos diferentes entre si, daí este trabalho situar-se em suas fronteiras.

O segundo limite deste trabalho, ainda internamente relacionado àqueles movimentos estudantis, assenta-se na cronologia das ações. Praticamente dois anos após esses embates entre os estudantes e o governo federal, há um texto em vias de aprovação que propõe alterações substanciais ao sistema educacional brasileiro, no tocante à educação básica e a suas etapas, por meio da proposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a). O texto referente ao Ensino Médio (BNCC-EM) (BRASIL, 2017b) traz em sua Apresentação a meta de definir os rumos da educação brasileira por meio de critérios curriculares a serem seguidos em todo o solo brasileiro. Advoga para si [a Base] a premissa de ter sido gestada por ampla participação da sociedade brasileira e encontra-se “organizada em um todo articulado e coerente fundado em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais [...]” (BRASIL, 2017b, p.5). O texto descreve as leis que embasam a BNCC e os objetivos do Estado com uma educação integral e o desenvolvimento de seus estudantes, sem avançar na caracterização do público-alvo dessa reforma, ou seja, a quais crianças, adolescentes, jovens e adultos essa base se refere.

Motivados pelas instâncias em que a BNCC-EM menciona protagonismo e autoria como conceitos sinônimos e intercambiáveis, interessa-nos conhecer o sujeito que emerge desse discurso, uma vez que partimos da convicção de que o texto possui intrinsecamente dados e elementos discursivos pelo contato com outros textos e outros discursos. Mais ainda, trazemos, por intermédio da teoria bakhtiniana, nas vias de posicionamentos enunciativos, o conceito de autoria. A partir desse pressuposto, foram considerados os sentidos da palavra “protagonismo”, oriunda da esfera teatral e seu deslocamento para os textos da esfera educacional. Com isso, direcionamos olhares para o contexto acadêmico, especificamente para o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, em fase de análises<sup>2</sup>, na busca de compreensão da relação e constituição do "protagonismo no teatro e na educação".

---

<sup>2</sup> A entrega da última versão da BNCC referente ao ensino médio ao Conselho Nacional de Educação (CNE) aconteceu em 3 de abril de 2018, praticamente um ano após a entrega da BNCC dos ensinos infantil e fundamental e um ano e meio depois da decisão do MEC de reformar o ensino médio. Ao CNE cabe a definição do cronograma de análise, debate e votação do documento.

Tomando a epígrafe que abre essa seção, de texto produzido em 1926 como mote (VOLOCHÍNOV, 2013, p.77), interessa-nos a situação extraverbal que confere juízos e valores à palavra como acontecimento da vida. Assim, a proposta deste estudo é retomar, pelas vias do discurso das esferas teatral e educacional, a conceituação e compreensões a respeito de autoria, posição enunciativa e discursiva da palavra, tal como se apresenta como meio de concretização de linguagem pelas concepções de texto e dos discursos Do Círculo.

O estudo objetiva analisar as ocorrências da palavra *protagonismo* em diversos enunciados obtidos a partir de uma pesquisa documental, propondo diálogo entre os sentidos emergentes, a fim de estabelecer possíveis pontos de contato com a categoria bakhtiniana de autoria.

No intuito de apresentar um caminho teórico-metodológico com vistas à consecução dos objetivos, este artigo se divide em quatro seções, seguidas das considerações finais. Apresentando a ancoragem deste estudo na perspectiva dialógica da linguagem, o texto prossegue descrevendo e discutindo o panorama do contexto social em que circulou a reforma do Ensino Médio materializada, neste texto, pela BNCC. Importa-nos situar os sentidos de protagonismo vinculando-os à esfera teatral, para, em seguida, agora descolados daquela esfera, mas influenciados por ela, propor uma leitura de protagonismo/autoria em ação, por meio da apresentação do pensamento político-pedagógico de uma universidade federal.

## **1 Fundamentos teórico-metodológicos**

A proposta deste estudo, que envolve áreas do conhecimento diferentes orbitando nos sentidos de uma palavra, é resgatar as cadeias discursivas de cada esfera em particular que permitam compreender uma apropriação de sentidos como uma entidade discursiva à parte, mas que não confunde as cadeias discursivas das áreas em que se inserem individualmente. Nesse sentido, entende-se que o construto “protagonismo”, apesar de ser o mesmo em ambas as esferas, assume uma nova dimensão discursiva, descaracterizando seus enunciadores e interlocutores originais.

Dentro desse viés teórico-metodológico, o conceito de palavra apoia-se em ampla discussão encontrada nos escritos de Bakhtin e do Círculo (Medviédev;

Volochínov), cuja tônica é a palavra em discurso. Nesse sentido, não nos referimos a “protagonismo” como um item lexical pertencente ao sistema abstrato da língua portuguesa, mas a um termo situado concretamente em um universo social de falantes que utilizam aquela palavra em interação contínua. A perspectiva dialógica do discurso entende a palavra como um conceito de orientação bivocal, ou seja, analisado a partir de sua materialidade linguística, mas em sua inserção no discurso vivo produzido em interação real e tensa com o meio em que se origina e para o qual se destina.

Nesse contexto social, a palavra adquire valor, possui uma dimensão axiológica que a constitui revelando a posição axiológica do sujeito que se situa em uma imensidão de valores.

Por isso não se pode falar que a significação pertence à palavra como tal. Em sua essência, ela pertence à palavra localizada entre os falantes, ou seja, ela se realiza apenas no processo de uma compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra, nem na alma do falante, nem na alma do ouvinte. A significação é *um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro* (VOLÓCHINOV, 2017, p.232-233, grifos do autor).

Assim, oriunda de alguém e direcionada para alguém, a palavra possui um valor de ato responsivo orientado por/ e em direção a um contexto cultural saturado de significados que não se restringem à palavra-forma-material, esta, axiologicamente nula. A palavra é um objeto cultural portador de memória coletiva e é essa interação dinâmica que nos interessa ao propormos um estudo que contempla a apropriação de um construto teórico do teatro para a educação.

Entendemos a teoria bakhtiniana como a possibilidade de adentrarmos nessa relação que surge não no contraponto entre as duas esferas, mas na constituição de ambas, na conceituação da palavra em voga e nos enunciados que cada esfera oferece. O estudo parte da premissa de que há um diálogo vivo entre as esferas e questiona: se a palavra “protagonismo” em educação é palavra-resposta à palavra “protagonismo” no teatro, o que deste provocou a resposta, antecipou-a e forneceu elementos para uma construção a partir dela? (BAKHTIN, 2015).

Uma peça teatral ou um texto educacional são produtos da criação ideológica cujos sentidos são dados em objetos e ações materiais e, portanto, veiculam crenças e visões particulares e/ou coletivas, porque realizadas em palavras que organizam o

mundo (MEDVIÉDEV, 2016). Assim sendo, o signo se constitui como ideológico, pois por meio desse material objetivo, a palavra assume uma posição valorativa em direção ao seu objeto, ou seja, a palavra tem uma dimensão axiológica que lhe é constituinte por fazer parte da realidade social e material.

Não importa o que a palavra signifique, ela, antes de mais nada, está materialmente presente como palavra falada, escrita, impressa, sussurrada no ouvido, pensada no discurso interior, isto é, ela é sempre parte objetiva e presente do meio social do homem (MEDVIÉDEV, 2016, p.50).

*Protagonismo*, então, não se torna objeto desta pesquisa por seu valor linguístico e formal, ainda que isso o constitua materialmente, mas porque seu sentido é decorrente das relações estabelecidas nos meios físicos e sociais em que circula. É no fenômeno da comunicação, das trocas entre seres organizados socialmente, que os sentidos se constroem refletindo e refratando a própria existência.

Não há significado imanente fora do material, somente a palavra-forma restrita ao material é axiologicamente nula (BAKHTIN, 2011). Ao considerarmos as ocorrências do sintagma nominal “protagonismo e autoria” na BNCC-EM, relacionamos com o signo ideológico constituinte de enunciados, atos responsivos inseridos em contextos sociais carregados de valores e significados, representando uma tomada de posição a respeito do contexto educacional. Para a visão de linguagem ancorada em uma concepção histórica, cultural e social, o conceito de dialogismo é fundamental para definir as práticas de linguagem vinculadas a atividades específicas e concretas de comunicação efetiva produzida por e entre sujeitos e os discursos envolvidos.

Assumindo dialogismo como aspecto constitutivo dos processos que envolvem a linguagem, e tomando a perspectiva bakhtiniana como quadro teórico-metodológico, interessa-nos compreender as relações dialógicas que se estabelecem nos discursos do teatro em movimento para o teatro educação, na proposta da BNCC e no PPP de uma universidade, observando os conceitos de protagonismo/autoria que os atravessam, como apresentados nas seções seguintes deste texto.

Assim, intentamos estabelecer uma relação entre as origens da palavra “protagonismo” na esfera teatral como modalidade de ação daquele/a que ocupa um papel principal em um determinado evento e seu uso pela esfera educacional como

sujeito do próprio aprendizado, desta forma, ampliando o sentido para o conceito de autoria.

## 2 Protagonismo no teatro

Diante da complexidade dos fenômenos teatrais contemporâneos, o ator, a fim de ser criador, precisará saber compor. Mas para poder compor, ele deverá ser capaz não só de fazer, mas de *pensar o fazer*.

*Matteo Bonfitto*

Buscando compreender os sentidos de “protagonismo” nos textos da BNCC-EM (BRASIL, 2017b) e do PPP da UFPR - Setor Litoral (2008), recorreremos à esfera teatral. Nesse sentido, observamos que, historicamente, propõe-se a noção de protagonismo por meio da construção representacional de um personagem, de um texto, contexto ou de uma atuação. Piqué (1998) sintetiza em seus escritos sobre a tragédia grega e deixa evidente que o primeiro ator ou aquele que primeiro enfrenta, seja o público ou sua própria representação em perspectiva hierárquica na cena teatral, é o protagonista. A tragédia grega, que por longo tempo abordou de forma lírica as representações e encenações do mito de Dionísio, deus do vinho, passou a dramatizar histórias e acontecimentos da vida de reis e heróis. Essa evolução levou Ésquilo, dramaturgo grego e reconhecidamente o pai da Tragédia, a introduzir outro personagem que dialogasse com o protagonista, o deuteragonista (VILELA, 2002).

Retomamos a esfera do teatro, com o pensamento do protagonismo a partir do ator, que se coloca à frente do palco, que tem a responsabilidade, atuação e foco, tem papel imediato de visibilidade, de influência, em ato e essência política, que apresenta de maneira responsiva pelo discurso. Mas que, nesta perspectiva de diálogo teatral, expõe o protagonista que está sempre em contato com o outro sujeito, o outro personagem, com a plateia que também é partícipe do diálogo em voga e que vai em direção a esse ator, como em um típico espaço teatral circular à italiana e mostra, por intermédio do conceito de protagonismo, a efetiva representação diante da comunidade (plateia).



A cena figura a autoridade, o poder. Ela fala, ficticiamente, em seu nome. E o ator que está no palco já se distingue da plateia, como o poder se distingue na cidade. Simplesmente, o ato de representação, e a disposição circular que o organiza, integra esta autoridade e seu discurso como uma parte da comunidade reunida, colocando-a como um fragmento – destacado – de seu círculo e não como uma irrupção externa, incidente celeste ou enxerto divino (GUÉNOUN, 2003, p.33).

Pensar a noção de protagonismo pela perspectiva do teatro é ir além da própria etimologia da palavra; é direcionar olhares para as possibilidades de atuação e aparição do sujeito, de enfrentamento às questões recorrentes no cotidiano educacional e que, conseqüentemente, se constituem nas relações dialógicas desse mesmo sujeito e o personagem que o abarca, por meio de sua autoria. Bakhtin (2011, p.3) oferece uma possível compreensão de protagonismo/autoria:

[...] autor acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam [...].

Aqui surge uma indagação: como pensar a relação de ser a(u)tor e fazer com que o sujeito educacional se repense e repense o seu papel enquanto protagonista? Respondendo de maneira um tanto desafiadora, entendemos que uma forma de isso ocorrer é por meio de sua atuação diante das relações que tanto a arte (que nesta perspectiva passa pela esfera teatral) quanto a vida cotidiana proporcionam. O ato de repensar-se, e com isso buscar meios de atuação, traz consigo uma ação protagonista ao ator, axiologicamente constituída na relação com o outro.

O ator, detentor de um aparato técnico que, mais e mais, se encarna nele mesmo, tornando-se como que um com ele mesmo, é capaz, com certeza, de estabelecer, conforme seu jeito próprio de preparar-se para a cena, uma partitura de ações físicas que o conduz, instante a instante, em direção ao contato com as outras obras-atores circundantes, se os há, e ao contato de maior ou menor proximidade com o público com o qual pretende comunicar-se, sendo que é certo que de vários modos pode dar-se a conhecer e a comunicar-se (AZEVEDO, 2002, p.243).



A esfera teatral, como um campo ativamente humano, é também um espaço de compreensão do corpo como objeto de comunicação e partícipe de algo. Assim, entendemos um protagonismo que passa pelo teatro, mas que vai além do efetivo destaque de um personagem. O protagonismo ocupa seu espaço político, social, cultural e artístico, que só ocorre pela ótica do outro, que, por sua vez, constitui nessa relação experiências e evidencia pelo contexto um todo de sentidos.

Cada vez que o sujeito é apresentado por intermédio de sua teatralidade, que se expõe, acontece um processo de ressignificação dele em relação ao outro. A atuação, o colocar-se na cena teatral como um personagem que foi imaginado pelo autor de um texto, ganha vida no contexto evidenciado dialogicamente.

O pôr/em/cena é a arte de colocar diante dos olhos a linguagem, o verbal, o textual. O teatro só é fiel a sua essência na medida em que coloca a anterioridade de um texto, distinto do ato da representação e cuja representação é a passagem ao visível. O teatral, sendo propriamente esta vinda (encenação, o pôr em cena), não pode dispensar o texto primeiro, anterior, distinto dele e dotado de uma existência autônoma (GUÉNOUN, 2003, p.54).

E tornar-se manifesto pelo ato de colocar-se em cena, pela teatralidade, ato e efeito de trazer o texto ao visível, de dar-se a ver e de ocupar seu lugar, apresenta a dimensão política que a esfera teatral pode dispor e vai de frente com a esfera educacional, mostrando, diante dessa noção, um protagonismo possível ressignificação. Essa ressignificação é marcada por um elemento essencial na perspectiva bakhtiniana, que se aloca nas fronteiras da concepção de texto, pelo enunciado, pontos de vista e nas relações de diálogo, a autoria nessa interdependência (dimensão política).

Na tentativa de apresentar a constituição da palavra protagonismo e por ela, a noção de sujeito protagonista, buscamos também a compreensão de um corpo que é presente na escola e que caminha em direção à esfera universitária; todavia, é importante deixar evidente que a ancoragem de nosso estudo na perspectiva bakhtiniana vai muito além da análise desta constituição mútua entre sujeitos. A perceptível conceituação sobre o sujeito, sua identidade e como essa identidade não pode ser fixa mostra que não se pode assegurar a ideia de uma única identidade, que é sempre mediada pela alteridade. Uma alteridade na relação discursiva, na interpretação enunciativa e nos processos de constituição desse sujeito protagonista que atua.

O discurso é sempre uma fala e, quando fala, o sujeito está em ação tomado pelo protagonismo que o abarca, interpretado pela linguagem de seu corpo. É essa que “linguagem torna possível a vida discursiva e, por outro lado, ela mesma é influenciada por ela” (BAKHTIN, 2016, p.117). Portanto, para analisar as noções de protagonismo e por meio dela a noção de sujeito protagonista/autor e os sentidos produzidos pelo discurso teatral, é necessário levar em consideração o texto em seu sentido abrangente e fora de uma centralidade unicamente verbal do discurso. Gonçalves (2014, p.272) esclarece:

O discurso teatral, se pensado por uma perspectiva dialógica, ganha uma dimensão que abriga, necessariamente, todo e qualquer texto relacionado ao teatro. O espetáculo perde seu lugar de ator principal, dando lugar a outras discursividades, ou seja, assumindo, também, aquelas situações nas quais o espetáculo não seja o fim concretizado de um processo. Isso significa que o próprio processo (aulas, treinamentos, ensaios, diários de anotação, protocolos) contém textualidades merecedoras de análise. Da mesma forma, podem integrar o *corpus* do discurso teatral, aquelas materialidades provenientes de experiências teatrais que extrapolam o espaço do espetáculo: conversas com o público, críticas especializadas, etapas de pré e pós-produção, relatórios, cartazes, programas, projetos, e quaisquer outras formas de registro dessas experiências.

Ousamos dizer que existem apontamentos para se pensar o discurso teatral que extrapolam o campo do teatro, ou seja, o discurso teatral não está somente no teatro, parte para outros campos que não fazem parte dessa esfera. E pensar o protagonismo, nessa perspectiva, é pensar o discurso teatral fora do teatro, é usar o discurso teatral para analisar algo que, aqui, não tem a ver com o teatro, a não ser a noção de sujeito protagonista/autor. Esse sujeito que aparece permite compreender a noção de protagonismo como um enunciado que

[...] passa a fazer parte da história por meio do ato individual de sua realização e torna-se um fenômeno histórico. Pois o fato de que foi esse sentido que se tornou um objeto de discussão aqui e agora, que é dele que estão falando e que falam justamente assim e não de outra forma, que precisamente esse sentido entrou no horizonte concreto dos que falam, tudo isso é inteiramente determinado pelo conjunto das condições histórico-sociais e pela situação concreta desse enunciado individual (MEDVIÉDEV, 2016, p.185).

Para não aceder ao senso comum é preciso, portanto, ressignificar essa expressão a partir de outro campo. O discurso teatral sai do campo do teatro para pensar outro campo da comunicação e expressão humana, o campo educacional. Assim, questionamo-nos e respondemos: o que é ser protagonista na educação? Ser protagonista é ser a(u)tor no momento único e irrepetível das relações constituídas na esfera educacional. Dessa forma, adiante, discorreremos pelas vias dos estudos bakhtinianos sobre o protagonismo na esfera educacional e suas menções nos documentos aqui apresentados.

### **3 A BNCC e o protagonismo**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo direcionado às três etapas da educação básica brasileira: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e às modalidades: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância, devendo ser efetivada entre 2019 e, no máximo, início de 2020 (BRASIL, 2017a). A BNCC será referência obrigatória de construção e revisão curricular dos sistemas de ensino e das redes públicas e privadas dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais. Das três etapas, a do Ensino Médio, BNCC-EM, encontra-se em fase de aprovação no Conselho Nacional de Educação (CNE), quando deverá ser incorporada ao documento pronto referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2017b).

O documento normativo define o rol de aprendizagens e determina o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais a serem desenvolvidas por crianças, jovens e adultos durante a vida escolar, de forma que esse padrão nacional concorra para uma “[...] formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017b, p.25). A etapa do Ensino Médio está dividida pelas áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para cada área são definidas competências específicas que também nortearão a construção dos itinerários formativos. A proposta dessa etapa está em

flexibilizar os interesses dos estudantes voltados para o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional (BRASIL, 2017b).

Em se tratando de um processo gestado e conduzido predominantemente pelo Ministério da Educação (MEC), não é de se admirar que a construção desse documento tenha sido alvo de polêmicas e discussões acaloradas levantadas, primordialmente, pelas universidades públicas<sup>3</sup>. Tais instituições questionam a falta de transparência e consideração da sociedade<sup>4</sup> a respeito das escolhas realizadas dos objetos de aprendizagem e das bases legais da empreitada, apesar da alegada *ampla contribuição* da sociedade (órgãos, entidades, associações e especialistas da educação).

A esse respeito, Geraldi (2015) lembra que na lógica neoliberal a meta é a obtenção de lucro. Todavia, o quantificável não é tão importante no ensino, sendo que a produtividade na educação é medida pelas avaliações em larga escala que demonstram ao mercado onde se formam os melhores profissionais. Nessa mesma lógica, abundam os documentos oficiais com objetivos e metas que chegam ao sistema educativo por decreto, impondo uma implantação “verticalizada do novo como exigência e não como opção abraçada pelos verdadeiros agentes educativos” (GERALDI, 2015, p.383).

Assim é que a Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017c), destaca o processo orgânico e progressivo de regulação dos currículos da educação básica ampliando sua abrangência para a produção de materiais didáticos, avaliações em larga escala e à formação de professores.

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º. do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos,

---

<sup>3</sup> Citamos, como exemplo, o debate Formação de Professores: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?, no Ciclo de debates Universidade e política de formação de professores em tempos de golpes- GTPE Adusp, em 23 de abril de 2018, no auditório da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH, USP, SP. Disponível em: <<http://youtu.be/QE4BCfUkYtI>>. Acesso em: 30 maio 2018.

<sup>4</sup> A base foi aprovada em dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), após oito meses de análise e, segundo as três conselheiras contrárias ao texto, em processo verticalizado conduzido pelo MEC. Ainda sobre a (não) participação efetiva da sociedade na construção da BNCC, sugerimos a leitura do texto Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular, de Fernando Cássio. O pesquisador analisa os microdados das contribuições das categorias de participantes (“indivíduos”, “organizações” e “escolas”) nas consultas públicas realizadas entre 2015 e 2016. Disponível em: <<http://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participação-e-participacionismo-na-construção-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº. 13.415/2017.

§ 1o A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC.

§ 2o Para a adequação da ação docente à BNCC, o MEC deve proporcionar ferramentas tecnológicas que propiciem a formação pertinente, no prazo de até 1 (um) ano, a ser desenvolvida em colaboração com os sistemas de ensino (BRASIL, 2017c, p.11).

Nesse sentido, é natural que os agentes dos cursos de Pedagogia e licenciaturas estejam preocupados com um deliberado ataque à autonomia das universidades que têm consolidado suas práticas na definição do perfil de seu egresso e na construção dos rumos dessa trajetória que culmina na certificação de um docente apto a atuar em escolas públicas e particulares. Ao considerarmos o texto [BNCC-EM] que alega ter uma proposta embasada em princípios éticos, estéticos e políticos, interessa-nos saber como o sujeito estudante vem representado no texto da etapa do Ensino Médio. Os passos que culminam nesse conhecimento passam pela investigação, análise e interpretação desse sujeito que, egresso da escola básica, estará em condições de, além de atuar profissionalmente, prosseguir os estudos em nível superior.

Pela necessidade de um recorte metodológico e em consonância com a discussão realizada mais à frente (PPP-Setor Litoral-UFPR), optamos por considerar as instâncias do texto que exploram a noção de protagonismo do estudante proposto pela BNCC-EM, em documento disponível para consulta pública no site do MEC. São quinze as ocorrências de “protagonismo” no documento e, em cinco delas, há a formação de um sintagma nominal “protagonismo e autoria”, desde a primeira aparição da palavra no texto. Optamos por deter a análise no termo conjugado porque este se refere exclusivamente às práticas de linguagem presentes no interior das diferentes esferas da comunicação social. São elencados como fundamentos de ensino/aprendizagem a uniformização do ensino em um país caracterizado pelas diversidades social, cultural, regional e econômica que afetam e constroem as linguagens heterogêneas.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver

problemas e exercer *protagonismo e autoria* na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017b, p.9; grifos nossos).

Não se reconhece nos excertos acima o sujeito de “compreender”; “utilizar” e “criar”, se ficarmos apenas no início dessa citação. Misturam-se aqui verbos do pensar e do agir, tornando-se mecânica a progressão das etapas do conhecimento. Ao enfatizar a destreza do estudante com instrumentos de tecnologia, o texto da BNCC apaga o contexto de um grande número de escolas públicas em que o acesso a equipamentos de informática é restrito, pela ausência de técnicos, reparos, transmissões de rede de *wi-fi*, entre tantas outras restrições.

O exercício do protagonismo e da autoria aparecem nos textos misturados às atividades de produção de conhecimentos e, sobretudo, de resolução de problemas. Parece-nos características desejáveis para um profissional de valor no mercado, mas onde ficam as questões de formação ética e cidadã dentro do período escolar?

O excerto seguinte menciona a autonomia do estudante ligada à área de Linguagens e suas Tecnologias, assumindo uma concepção de linguagem como forma de ação e interação com o mundo. Devemos compreender que as ações de identificar, criticar, apreciar, participar e usar culminam em um sujeito protagonista e autor de suas próprias ações? Faltam interlocutores, atuantes da vida real. O texto parece apresentar exercícios de atuação que não necessariamente constituem um sujeito protagonista.

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do *protagonismo e da autoria* nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2017b, p.470, grifos nossos).

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, *protagonismo e autoria* na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (BRASIL, 2017b, p.481- 485; grifos nossos).

Pela nossa leitura da BNCC-EM, o estudante é colocado em uma outra perspectiva de protagonismo, não a já mencionada pela esfera teatral, mas aquela na

qual a responsabilidade de atuação é reduzida ao ato de resolver problemas operacionais, competências-tarefas e obedecer ao prescrito. Além de perder o foco ao não relacionar ao ser protagonista à possibilidade política de reflexão, as ocorrências no texto não ensejam uma progressão de aprendizagens. Não é possível traçar um conceito de protagonismo ao longo do texto da BNCC-EM, pois tem-se a impressão de que o sintagma protagonismo/autoria aparece de forma aleatória, podendo ser substituído por qualquer outro. O termo não se concretiza de forma articulada e em progressão que permita perceber um desenvolvimento das aprendizagens e saberes, ele simplesmente está lá e é recorrente, como uma cópia ou uso inapropriado, como uma tentativa em senso comum de justificar um texto construído fora do que constitui a esfera educacional, os sujeitos e suas relações, com sentidos desviantes do que o próprio termo protagonismo/autoria pode efetivamente abarcar. Desse modo, identificamos uma possibilidade de compreender pela esfera educacional os sentidos desse termo. Assim, a seção seguinte apresenta e discute uma proposta de ensino superior já existente de modo a fazer um exercício hipotético para imaginar como esse termo constitui-se em uma proposta efetivamente educacional.

#### **4 Protagonismo na Universidade Federal do Paraná- Setor Litoral: um protagonismo possível?**

Entendendo que “o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*” (BAKHTIN, 2017, p.59), observar conceitualmente o protagonismo nesse campo educacional, olhar para o sujeito que caminha pelas vias do Ensino Médio e que, possivelmente, irá fixar-se no espaço universitário, é pensar também em seu processo de reconhecimento de si em relação ao outro e como a esfera educacional afeta mutuamente este sujeito.

No pensamento bakhtiniano, só se pode conceber como objeto de pesquisa das ciências humanas o próprio homem, e mais do que o significado, são os múltiplos sentidos de uma situação de enunciação que interessam ao pesquisador. É o homem, nas suas interações, entre enunciados, social, constituído nas relações com o outro, que ganha lugar central de discussão. Por isso, estudar o homem, é estudar o dinamismo da enunciação (GONÇALVES, 2016, p.4).



Assim, tentamos pensar nesta etapa, por meio da observação do Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, e entender em qual perspectiva a palavra “protagonismo” se aloca no texto, como acontece a possível abertura para a efetivação do que se compreende por essa palavra e como são direcionados, pedagogicamente, caminhos para sua efetivação prática. Desse modo, identificamos no PPP algo que provavelmente seja uma imbricação para a consecução do que, neste documento, se apresenta como protagonismo.

O PPP propõe, pelos direcionamentos presentes nas etapas teóricas/metodológicas do *campus*, encaminhamentos de vivências e experiências a serem desenvolvidas nas esferas denominadas por: Fundamentos Teóricos e Práticos (FTP), Interações Culturais e Humanísticas (ICH) e Projetos de Aprendizagem (PA). Estas três etapas do desenvolvimento pedagógico no referido *campus* remetem a um repositório entre vida e academia, mostrando por intermédio dos FTP, ICH e PA um possível reconhecimento do Ser, dos elementos pessoais de cada sujeito e realizando um processo enunciativo inesgotavelmente cheio de sentidos. Portanto, esse protagonismo que intriga, confunde e abre precedentes de compreensão do sujeito escolar e escolarizado, é carregado de vozes de outros sujeitos que, evidentemente, passam pela escola, mas que aqui nos conduzem para a esfera universitária, na tentativa de compreender a noção de protagonismo e sua real efetivação.

Logo, identificamos neste PPP fases que articulam uma perspectiva processual de educação e que engendram o que seria a consecução de um protagonismo pela responsabilidade social que um acadêmico e, posteriormente, um profissional precisa ter, segundo este documento. São essas as fases: Conhecer e Compreender, Compreender e Propor, Propor e Agir. Essas passam pelas etapas supracitadas (FTP/ICH/PA) e guiam o universitário nas vivências e práticas acadêmicas.

A primeira parte do pressuposto é que o contato inicial com o espaço universitário e, por conseguinte, com as vivências proporcionadas no *campus* e suas extensões, deve partir de um processo de reconhecimento de problemáticas e peculiaridades de cada curso, consideradas as esferas pedagógicas, assim como da compreensão do que se pode identificar no processo e, desse modo, propor possibilidades de solução das mesmas. Na segunda, a partir do compreendido, o acadêmico propõe ações pela sua própria descrição das experiências diante da realidade

evidenciada, buscando na teoria, em seus estudos, pesquisas, vivências e práticas, elementos para uma possível resolução.

Adiante, após a proposta realizada, o sujeito encaminha-se para a implementação de ações planejadas durante as três fases. Desse modo, compreendemos que, por esses direcionamentos, o PPP da UFPR - Setor Litoral deixa intrínseco no texto contextos que consolidam o *campus* como uma instituição que aplica e considera realmente possível a constituição de um sujeito protagonista, apesar de apenas enunciar duas ocorrências materiais da palavra “protagonismo” em seu texto. Reafirmando, pela organização do currículo, esse protagonismo. Ao contrário da BNCC, que traz quinze ocorrências e não aprofunda o conceito de protagonismo e de sujeito protagonista/autor.

Ao apresentar o pressuposto do projeto do Setor Litoral, o texto abaixo recortado como a primeira menção de protagonismo no PPP, fala sobre a “ação coletiva e a ação protagonista”, que nos remete à terceira fase do processo educacional do Setor Litoral, ou seja, o sujeito passa a protagonizar por sua ação individual no coletivo, o aprendido e apreendido nas vivências acadêmicas e na vida cotidiana.

Nessa compreensão insere-se na realidade regional do litoral paranaense e Vale do Ribeira, para desenvolver, juntamente com essas comunidades, um projeto que tem como pressuposto a ação coletiva e a ação de *protagonismo* de seus sujeitos, que integre a educação pública em todos os seus níveis, desde a educação infantil até a pós-graduação (PPP, 2008,p.10; grifos nossos).

Por meio do fragmento acima, enuncia-se que o protagonismo dos sujeitos está conectado, evidentemente, à realidade da região do litoral do estado do Paraná, em uma perspectiva de comunidade. Como na esfera teatral, o protagonismo se apoia na interdependência de outros sujeitos, trazendo dialogicamente a constituição de um *ser* protagonista na relação com o outro. Nesse fragmento, nota-se um direcionamento que perpassa a esfera universitária, quando se trata de protagonismo. Este encaminhamento vai da educação infantil à pós-graduação, enunciando uma noção de protagonismo que pode ser desenvolvida pela esfera educacional por qualquer sujeito, de qualquer idade.

A intenção do processo educativo é o desenvolvimento integral, não apenas no aspecto cognitivo, mas também nos aspectos afetivos e

sociais, em uma perspectiva emancipatória e de *protagonismo* de seus sujeitos e de suas coletividades (PPP, 2008, p.11; grifos nossos).

Na segunda menção acima, propõe-se um protagonismo como alternativa de emancipação dos sujeitos no contato com o processo educativo do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. Emancipação é antônimo de submissão, portanto, entendemos que emancipar-se na perspectiva do PPP aqui analisado, pode ser a possibilidade para o surgimento de um sujeito protagonista/autor. Protagonista na tomada responsável de seu próprio desenvolvimento afetivo, social e cognitivo. Autor de suas próprias ações. Identificando, criticando, apreciando e participando ativamente das relações que o abarcam.

### **Algumas considerações**

A trajetória realizada nesse estudo pretendeu, desde seu início, mapear os sentidos de protagonismo desde a esfera teatral até a educacional por meio de dois textos: a Base Nacional Comum Curricular, etapa do Ensino Médio, em contraponto ao Projeto Político-Pedagógico da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral. Nesse sentido, entende-se que o construto, apesar de ser aparentemente o mesmo em ambas as esferas, assume uma nova dimensão discursiva. A noção de protagonismo, quando vista pela ótica do teatro, pode se configurar enquanto possibilidade de uma utilização não mecânica tanto da palavra recorrente nos documentos, quanto nos seus usos cotidianos. Torna-se necessário pensar, ampliando um pouco as possibilidades de sentido da própria palavra, sobre como o discurso teatral pode contribuir para uma reflexão que está no campo educacional.

O documento normativo mostra, a partir de seu próprio contexto de produção, circulação e recepção, o direcionamento do estudante da escola média ao mercado de trabalho. “E pensa-se a escola como uma unidade de produção que deve ser gerida com eficiência para apresentar os resultados requeridos (os lucros e dividendos na forma de índices numéricos obtidos nos processos avaliativos)” (GERALDI, 2015, p.395). As propagandas da BNCC-EM insistem em reforçar que o documento “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017b, p.7).

O documento, em nossa leitura, revela um pensamento voltado para o mercado, oferecendo ao estudante um currículo pré-definido e mecânico, desconsiderando assim seu entorno e suas possibilidades. Uma educação nacional se faz com sujeitos protagonistas imersos em uma educação não homogeneizadora em suas práticas e conteúdos educacionais. Uma educação que se pretende democrática, que preze pela autonomia de seus a(u)tores, deve ser gerada com bases que exaltem a liberdade participativa, proporcionando a construção de um currículo construído no espaço ímpar da diversidade que, por sua vez, se constitui pelos sujeitos que ali estão. Ensino básico e ensino superior nessa concepção são interdependentes, mas o protagonismo possível em ambas as esferas só constituirá um sujeito a(u)tor de suas próprias ações quando forem fomentadas políticas públicas democráticas que visem efetivamente a emancipação coletiva.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso.* Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016, p.11-69. [1952-1953]
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. *In: BAKHTIN, M. Teoria do romance I: A estilística.* Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015 p.17-241. [1934-1936]
- BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. *In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal.* Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 201, p.3-192. [1924-1927]
- BONFITTO, M. *O ator compositor: as ações físicas como eixo de Stanislavski a Barba.* São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017a.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.* Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017b. Disponível em: [[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf)]. Acesso em: 30 maio 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Resolução CNE/CP N. 2, de 22 de dezembro de 2017.* Brasília: MEC, 2017c. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE\\_CP22\\_DEDEZEMBRO2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP22_DEDEZEMBRO2017.pdf). Acesso em: 30 mai. 2018.
- ÉSQUILO. Notícia sobre a tragédia grega. *In: ÉSQUILO. Coéforas.* Trad. Lôbo Vilela, p.6-14, 1939. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/coeforas.html>. Acesso em: 10 jun. 2018.

GERALDI, J. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p.381-396, 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 30 mai. 2018.

GONÇALVES, J. Carmen e seus *affairs*: teatro, educação e Bakhtin no contexto universitário. In: *XI ANPED SUL Reunião Científica Regional da ANPED: educação, movimentos sociais e políticas governamentais*, 2016, Universidade Federal do Paraná. *Trabalhos completos, eixo 19: educação e arte*. Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2016, p.1-11.

GONÇALVES, J. *Circo Negro: o discurso teatral em perspectiva dialógica*. In: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (org.). *Dialogismo: teoria e(m) prática*. São Paulo: Terracota Editora, 2014, p.267-279.

GUÉNOUN, D. *A exibição das palavras: uma ideia (política) do teatro por Denis Guénoun*. Trad. Fátima Saadi. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

MEDVIÉDEV, P. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Ekaterina V. Américo e Sheila C. Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

PIQUÉ, J. A tragédia grega e seu contexto. *Revista Letras*, n. 49, p.201-219, 1998.

PPP. *Projeto Político-Pedagógico*. SETOR LITORAL: UFPR, 2008, 57p.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOCHÍNOV, V. N. (Do Círculo de Bakhtin). Palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Org. Trad. Notas. João Wanderley Geraldi. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013, p.71-100.

### **Declaração de autoria e responsabilidade pelo conteúdo publicado**

Declaramos que ambos os autores tiveram acesso ao *corpus* de pesquisa, participaram ativamente da discussão dos resultados e revisaram e aprovaram o processo de preparação da versão final do artigo.

*Recebido em 19/06/2018*

*Aprovado em 27/05/2019*