



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

JANAÍNA MEIRA RUSSEFF

**A FORMAÇÃO PERMANENTE
DO ARTISTA-DOCENTE**

Rio de Janeiro

2018

JANAÍNA MEIRA RUSSEFF

**A FORMAÇÃO PERMANENTE
DO ARTISTA-DOCENTE
TOMO I**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino de Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ensino de Artes Cênicas.

Orientação: Dra. Ana Lúcia Martins Soares (Ana Achcar)

Rio de Janeiro

2018

M 958 Meira Russeff, Janaína
A formação permanente do artista-docente / Janaína
Meira Russeff. -- Rio de Janeiro, 2018.
2v

Orientadora: Ana Lúcia Martins Soares (Ana
Achcar).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Ensino de Artes Cênicas, 2018.

1. formação permanente. 2. artista-docente. 3.
ensino do Teatro. 4. pedagogia do teatro. I.
Martins Soares (Ana Achcar), Ana Lúcia , orient.
II. Título.



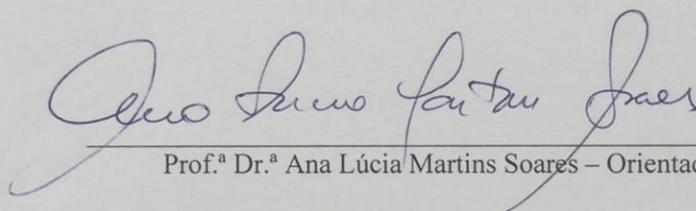
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO -UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas - PPGEAC

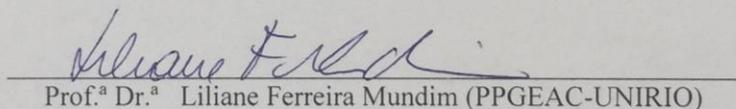
“ A FORMAÇÃO PERMANENTE DO ARTISTA-DOCENTE”

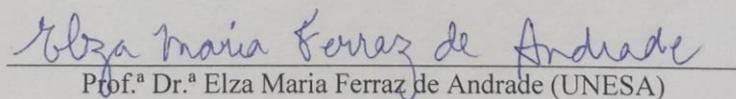
por
Janaína Meira Russef

Dissertação de Mestrado

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Martins Soares – Orientadora


Prof.^a Dr.^a Liliane Ferreira Mundim (PPGEAC-UNIRIO)


Prof.^a Dr.^a Elza Maria Ferraz de Andrade (UNESA)

A Banca Considerou a Dissertação: APROVADA COM LOUVOR.

Rio de Janeiro, RJ, em 29 de novembro de 2018

Dedico este trabalho a tod@s @s
companheir@s de ofício, que na prática diária,
com suas ações e seus olhares sensíveis e
artísticos, constroem e escrevem a história do
ensino do Teatro na educação básica brasileira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço o percurso trilhado no Programa de Pós- Graduação em Ensino de Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e à minha querida orientadora Ana Achcar, que me orientou de forma sensível e generosa; refletindo, indagando e caminhando ao meu lado nessa difícil e prazerosa estrada da pesquisa acadêmica.

Agradeço em especial ao meu pai Ivan Russeff, um timoneiro essencial nessa travessia. Grande mestre e incentivador que me ensinou a amar a arte e a educação e a acreditar que ambas são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Obrigada por me ouvir, me orientar e sobretudo por estar sempre ao meu lado.

Agradeço também aos professores do PPGEAC que na resistência e persistência mantêm este importante e profícuo espaço de reflexão e construção de saberes artístico-pedagógicos.

Aos meus companheiros e companheiras de turma agradeço pela convivência durante todo esse tempo da formação, em que refletimos de maneira crítica e sensível as dores e as delícias de ser um artista-docente de Teatro da educação básica. Obrigada pelos embates e partilhas.

Agradeço às professoras Elza de Andrade e Liliane Mundim, por comporem a banca examinadora, e ao professor Eduardo Vaccari, por aceitar a suplência da Banca de Defesa.

À minha família, minha mãe Marisa e meus irmãos Mayara e Augusto, agradeço pelo carinho, incentivo e compreensão dispensada durante todo esse tempo da minha formação.

Ao meu companheiro Henrique Martins, agradeço pela cumplicidade, paciência e escuta sempre.

“A maior riqueza do homem é a sua incompletude.

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.

Perdoai

Mas eu preciso ser Outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas.

(Manoel de Barros)

RESUMO

Esta pesquisa, de cunho qualitativo e etnográfico, enfatiza a necessidade de voltarmos a atenção para a formação permanente do artista-docente, aqui entendido como agente transformador do ensino do Teatro no contexto escolar. Portanto, problematiza, por meio de um traçado historiográfico –de Anchieta à contemporaneidade-, a maneira como o teatro é inserido e encarado na educação escolar, sempre atenta à voz de professores e especialistas da área da educação e do teatro. O estatuto do professor também é discutido, por um viés conceitual, a fim de ampliar os estudos sobre a identidade do professor de Teatro que atua hoje em dia na educação básica.

Consustanciada por referências teórico-documentais e respaldada na escuta de professores e profissionais responsáveis por projetos de formação continuada voltados para o professor de Teatro, a dissertação investiga e sugere caminhos para a formação permanente do artista-docente de Teatro. Por fim, com base nestes estudos e análises, evidencia a importância de ações que privilegiem a prática artística (fazer, fruir, refletir e pesquisar) no processo formativo permanente deste profissional.

Palavras-chave: ensino do Teatro, formação permanente, artista-docente.

ABSTRACT

This qualitative and ethnographic research emphasizes the need to turn our attention to the permanent formation of the artist-teacher, here understood as a transforming agent of drama teaching in the school context. Therefore, this thesis acknowledges the voice of teachers and specialists in education and theater, and problematizes through a historiographical line from colonial Brazil to contemporaneity, how drama is inserted and perceived in school education. The scope of being an educator is also discussed by a conceptual approach in order to broaden the studies on the identity of the drama teacher.

Embodied by theoretical references and supported by statements from teachers and professionals who design continuing education projects to drama teachers, this thesis investigates and suggests pathways for the permanent formation of the drama artist-teacher. Ultimately, this study highlights the importance of actions that privilege artistic practice (making, appreciating, reflecting and researching) in the permanent formation process of this professional.

Key words: drama teaching, permanent formation, artist-teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - PANORAMA DO ENSINO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	10
1.1 Das origens à formalização do Teatro na educação na primeira metade do século XX	13
1.1.1 O início do século XX e o Teatro na educação formal.....	18
1.1.2 Escola Nova: as influências no ensino do Teatro.	20
1.2 As Leis de Diretrizes e Bases e a inserção legal do ensino do Teatro na educação básica.....	25
1.3 Fragmento da história: a vanguarda carioca no ensino do Teatro na Rede Municipal.....	36
CAPÍTULO II - O ARTISTA-DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A INTERSEÇÃO ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO.....	44
2.1 Ser artista e ser professor, um paradoxo?	47
2.1.1 O professor de Teatro.....	50
2.2 Artista-docente: um <i>bricoleur</i> da práxis artístico-pedagógica.....	60
2.3 A formação continuada do artista-docente: experienciar arte para ensinar Arte... 69	69
2.3.1 Formação continuada ou educação permanente?	77
2.3.2 A experiência na formação do artista e do docente.....	79
CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO PERMANENTE DO ARTISTA-DOCENTE: A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA COMO PRÁTICA REFLEXIVA E CONSTRUÇÃO DE SABERES.....	85
3.1 É possível ensinar Arte sem experienciar arte?	89

CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
ANEXOS	135

INTRODUÇÃO

O sapo não pula por boniteza

Mas porém, por percisão.

Provérbio capiau.

(João Guimarães Rosa)

Licenciada em Artes Cênicas pela UNIRIO, desde muito cedo comecei a ministrar aulas de Teatro na educação básica da rede pública e privada de ensino do município do Rio de Janeiro. A partir dessa trajetória posso afirmar que, embora minha formação inicial tenha sido fundamental, foi no “chão da escola” que a minha formação se completou. Um processo dolorido e muitas vezes desesperador, pois a realidade é muito distante da vislumbrada na graduação.

Ao iniciarmos nossos trabalhos como professores, nos deparamos com a falta de estrutura – salas superlotadas, inexistência de material pedagógico, espaço físico inapropriado, etc – para realizarmos nossa prática e com o total desconhecimento do corpo escolar – direção, coordenação, professores e alunos – acerca do objetivo do ensino da Arte¹ no contexto escolar.

Em meio a essa precariedade estrutural e pedagógica nos vemos lançados nessa tarefa sem nenhum tipo de apoio ou suporte que nos auxiliem em nossos passos como professores da educação básica. A realidade é desanimadora e o sistema muitas vezes opressor. De repente, nos vemos obrigados a dar conta de uma enxurrada de exigências burocráticas e obrigações pedagógicas que nos mostram que a prática é outra, muito mais dura e desafiadora do que acreditávamos ser. E é nesse “salve-se quem puder” que cada um vai sobrevivendo como pode. Passamos rapidamente do pânico à apatia e observamos consternados a arte se distanciar da escola e do professor.

A demanda por apresentações de pequenos esquetes escolares obriga os professores a abrirem mão de suas convicções e processos artísticos para “satisfazer” a exigência dos colégios que parece, em sua maioria, só reconhecerem a importância do ensino do Teatro nesses

¹ A fim de padronizar o uso das terminologias durante a minha escrita, as palavras serão grafadas em conformidade com os PCNs-Arte a saber: “o termo “arte” apresenta-se grafado com letra minúscula quando se refere à área de conhecimento humano, e com maiúscula quando essa área é componente curricular.” (BRASIL, 1998:19)

Seguirei essa mesma lógica para nomenclatura “teatro”, que quando grafado em minúsculo se refere às manifestações e áreas de conhecimento artísticos e quando grafados com maiúscula ao componente curricular.

momentos “solenes”. É importante pontuar que, ainda hoje, as escolas acreditam que a função da nossa linguagem artística é preparar peças em datas comemorativas a serem apresentadas aos responsáveis. Uma concepção da arte-espetáculo arraigada nas dinâmicas escolares muito difícil de serem mudadas, sobretudo quando vemos professores consentindo com tal prática; quase como uma maneira de serem valorizados e reconhecidos.

Não é difícil observarmos, também, professores que passam a usar as aulas de Teatro como um suporte para outras matérias ou para trabalharem questões cognitivas e psicossociais dos alunos. O que, no meu entendimento, provoca um distanciamento da arte e um total esvaziamento do real sentido de educação estética na educação básica. Tal distorção pedagógica acaba contribuindo para que se perpetue um pensamento ultrapassado de que a Arte na escola está a “serviço” de algum objetivo educacional extra teatral.

Nessa luta por reconhecimento e busca de sentido, os professores acabam se distanciando da arte e muitas vezes da experiência artística. Quase como se arte e educação não coubessem no mesmo espaço. Como se a Arte na escola fosse diferente da arte para além dos muros da escola. A cisão causada por esta tensão evidencia a dicotomia do professor de Arte que, comumente, se apegua a métodos consagrados para realizar a sua aula e deixa a sua experiência artística fora da sua prática docente. Artista e docente também parecem não caber na mesma nomenclatura. O professor não é um artista-docente, mas um executor de métodos e atividades educativas, seja porque ele já não tem mais nenhuma vivência artística, seja porque não vislumbra o ponto de interseção da sua prática artística com a docente.

E assim vamos caminhando para o distanciamento entre a arte e a escola, daí resultando a “escolarização” do teatro, pois o professor – ator social capaz de transformar essa realidade - está desassistido e luta como pode para ter seu trabalho reconhecido como partícipe do processo de ensino-aprendizagem; ainda que desfigurando sua identidade de professor de Arte.

Carrego a mão nas cores dessa narrativa, não com o intuito de desestimular os colegas de profissão ou futuros professores; mas para chamar a atenção da importância de refletirmos sobre a formação continuada dos professores de Teatro. Fala-se e pensa-se muito sobre a formação inicial, que é fundamental e imprescindível, mas pouco falamos da formação desse profissional depois que termina a graduação e passa a ser e se entender professor. Pois, como pontua o educador, António Nóvoa (2001) “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor”. Acrescento à ideia, a minha convicção de que é nas salas de ensaios e na troca com

o espectador que o artista desenvolve sua poética pessoal, portanto ambas as atividades estão em constante pesquisa e amadurecimento. Assim posto, na minha opinião, refletir sobre essa questão é fundamental.

Posso dizer que comigo aconteceu exatamente o mesmo. Assim que comecei a ministrar aulas, tentei pôr em prática tudo o que havia apreendido na universidade. Embora, na minha graduação, eu tenha tido a oportunidade de participar de projetos de extensão – Teatro na Prisão (UNIRIO) e Encenação (UFRJ) – que me propiciaram entrar em contato com métodos diversos, Viola Spolin, Augusto Boal, J.P Ryngaert, a dinâmica da sala de aula era muito diferente da experimentada nas aulas de Licenciatura. Planejar aula para turmas de idades variadas; engajar os alunos para participarem das aulas de uma perspectiva estética, crítica e, até mesmo, lúdica; organizar o espaço e os alunos nessa nova configuração, ter clareza em como avaliar e lidar com a realidade, muitas vezes violenta, da comunidade escolar eram os meus principais desafios.

Naquele momento, não havia ninguém para me dar suporte, exceto meus colegas que estavam passando pela mesma experiência. Tentávamos fazer encontros para conversarmos sobre nossas práticas e o que sentíamos era que estávamos completamente à deriva. Era claro o desânimo de todos e era triste constatar que para tentar resolver nossas batalhas diárias, aos poucos íamos abrindo mão da linguagem teatral e partíamos para outras áreas. Desenho livre, produção de texto, dinâmicas relacionais e aulas teóricas eram recursos comumente usados por nós, pois de alguma forma conseguíamos manter a organização dos alunos e podíamos respirar aliviados, pelo menos, naquele dia. Sim, era desesperador! Mas, retomando a epígrafe que abre esta pesquisa, não era por boniteza que dávamos os nossos pulos na vida, mas por absoluta necessidade de sobrevivência.

Embora com algumas turmas eu conseguisse trabalhar a linguagem teatral, com o tempo, meu repertório foi diminuindo e tive de recorrer aos livros para pesquisar mais jogos teatrais; no entanto, tive uma dificuldade tremenda em utilizar os novos exercícios. Eu tinha a sensação de que era difícil ensinar algo que eu não havia experienciado e que tampouco dialogava com minhas convicções artísticas. Diante da minha dificuldade e da insistência cada vez maior das escolas de realizar apresentações em datas comemorativas, meu trabalho passou a ser uma repetição infundável dos jogos de improvisação da Viola e do Boal e de preparações de encenações temáticas. Posso dizer que, numa certa medida, isso funcionava e eu ficava feliz,

pois de alguma maneira eu conseguia trabalhar teatro. Dito de outra forma, posso afirmar que vivenciava a dialética do mal menor!

No entanto, com o tempo, aquela “tranquilidade” começou a me incomodar. Eu não identificava na minha prática docente um discurso artístico no qual eu acreditasse. Não havia arte naquele espaço! Não havia emoção, escuta, troca, vivência, suspensão; o que havia era um domínio frágil e superficial de uma metodologia distante da minha própria prática artística. Aquilo não fazia sentido e, naquele momento, minha certeza era de que a arte não estava no espaço escolar, porque não habitava sequer o professor.

Esse esvaziamento me deixou completamente desmotivada. Eu definitivamente não sabia como reverter aquela situação. Comecei a participar das formações continuadas – que na época eram chamadas de capacitação - ofertadas pela SME-RJ. Foi ali que minha desmotivação aumentou ainda mais.

Embora a intenção fosse ótima e as pessoas responsáveis pela organização parecessem bastante comprometidas, eu não enxergava aquele espaço como um lugar de formação artística e pedagógica. O que eu via eram pesquisadores e pensadores, excelentes e interessados, em algum sentido, com a qualificação do ensino, mas distantes da realidade de uma sala de aula, compartilhando suas pesquisas pedagógicas e metodológicas – muitas vezes realizadas de maneira extracurricular com pequenos grupos focais – com professores que viviam realidades totalmente diferentes. A prática, quando havia, servia apenas para que o professor pudesse entender empiricamente o método a ser aplicado nas salas de aula. Quase como uma receita de bolo: faça assim e tudo dará certo!

No meu entendimento, faltava a preocupação com a pesquisa e com a formação artística do professor. Curiosamente, essas capacitações que intencionavam apontar caminhos para estimular a criatividade, senso estético e artístico do aluno, excluíam o professor dessa lógica. Os protagonistas desses encontros não eram os professores e sim os pesquisadores e suas metodologias.

Aos poucos, as capacitações perderam o sentido para mim; afinal, eu não queria receitas e nem estímulos de pessoas que não tinham experiência de sala de aula e muitas vezes nem com o fazer teatral. O que eu buscava era um espaço de pesquisa, assim como fazíamos na graduação, para trocas artísticas e pedagógicas, de modo que eu pudesse descobrir e construir o meu próprio fazer pedagógico.

É curioso perceber que, embora eu trabalhasse concomitantemente como artista e professora, sabe-se lá por quê, era como se eu vivesse vidas separadas: a professora e a artista. Desde a graduação uma não dialogava com a outra. Formei-me em licenciatura e paralelo a essa experiência aconteceu a minha formação de atriz. Foi também na UNIRIO que tive a oportunidade de participar da criação da *AntiCia de Teatro* - base da minha formação artística. Digo em paralelo porque realmente a formação artística e docente caminharam separadas durante minha graduação e nos meus primeiros passos profissionais como professora de Teatro da educação básica.

Ao retomar esse momento, lembro que muitas vezes meu ofício de professora era tratado por mim e pelos meus colegas artistas como algo apenas momentâneo, que servia para ganhar dinheiro. Não sei precisar quando, nem como aconteceu, mas foi apenas com o meu amadurecimento e o entendimento de que eu era professora e artista que percebi como esses dois “mundos”, da arte e da educação, não dialogavam na minha vida. Essa tomada de consciência foi fundamental para eu iniciar um novo caminho em minha trajetória como artista e docente.

Foi então que, do fundo da minha amargura e descrença, comecei a buscar na minha própria prática artística, experiências que pudessem dialogar com minha prática docente. Tentava, muito timidamente, levar alguns exercícios realizados nos treinamentos desenvolvidos na *AntiCia* para a sala de aula. A nossa companhia de teatro tinha como prática a criação colaborativa dos espetáculos. Por se tratar de um grupo com recursos limitados, desde sempre aprendemos a realizar todas as funções – produção, cenografia, criação e concepção artística, figurino, iluminação, etc – na realização de nossos espetáculos. Essa prática me propiciou um contato muito intenso e alargado com o ofício teatral, que ia muito além da minha performance como atriz. Assim, aos poucos, comecei a perceber que era possível estreitar o diálogo entre arte e educação, numa perspectiva que eu nunca havia pensado em realizar. Afinal, o sapo não pula só por percisão...

À mediada em que eu trocava os jogos, baseados nos métodos que haviam me acompanhado até então, pelos jogos experienciados por mim na minha rotina artística sentia uma pequena mudança. A sala de aula, que há muito tinha se transformado em um lugar de certezas e reprodução de modelos, passou a ser um lugar de descobertas e pesquisas coletivas. Ver meus alunos experimentando jogos que havíamos desenvolvido em nossos treinamentos na

companhia trouxe um novo fôlego para as aulas que passaram a ter vida, energia e pulsão artística.

Paulatinamente, o espaço da aula passou a ser o lugar da experimentação e da criação artísticas, mas sem esquecer do compromisso com o fazer pedagógico e, mais ainda, não perdendo de vista que aquele era um espaço escolar. Ressalto isto, porque não intencionava lidar com as aulas de Teatro como se fossem um curso livre, havia um compromisso com as convenções a serem cumpridas no espaço formal da educação que estão para além da formação de um artista.

Não quero dizer com esse relato que abandonei todos os jogos aprendidos com os métodos que eu usava até então; pelo contrário, comecei a levar para a companhia jogos que eu usava na escola, e para a escola, jogos e práticas desenvolvidos na sala de ensaio. Minhas práticas artística e docente foram transformadas em definitivo, uma vez que, ambas passaram a se relacionar e dialogar. Dessa perspectiva, eu me sentia levando o teatro para o espaço escolar e conduzindo a minha aula com um olhar artístico e pedagógico. Estava trabalhando arte; nem menor nem maior: arte em seu sentido estético e humanizador.

E foi esse olhar inquieto e experimentador no meu entender o ponto de guinada na minha prática pedagógica. Começava aí a construção de uma metodologia autoral, fruto da minha *praxis* artístico-pedagógica, e da minha formação como artista-docente. Um caminho que talvez pudesse ter sido mais ameno se houvesse espaços que propiciassem uma formação permanente para os professores de Teatro da educação básica.

Seguindo essa linha de raciocínio, eu acreditava ser importante que voltássemos a atenção para a formação continuada desse professor, também ele um artista; criando espaços onde a prática artística propiciasse a reflexão e a construção de saberes do artista-docente. Afinal, não necessariamente um professor precisa estar atuando na cena cultural para ser um professor de Teatro. No entanto, para ensinar Arte talvez seja importante ser um artista. E é um artista aquele que faz, frui e reflete arte.

Minha certeza era de que o professor de Teatro precisava estar em profunda conexão com os procedimentos artísticos para fazer a interseção entre a arte e a educação e promover a resignificação do teatro no espaço escolar. Para tanto, era essencial que o professor – agente transformador - continuasse experienciando arte. Mas da certeza surgiram dúvidas e inquietações: Por que ainda hoje a Arte na escola está distante da arte? Seria o professor o

sujeito transformador do lugar da arte na educação básica? O fazer artístico realmente propicia o estreitamento entre a arte e a educação? É possível ensinar Arte sem experienciar arte?

Minha entrada no mestrado profissional decorreu da vontade de investigar mais a fundo tais questões. A dissertação que aqui apresento é continuidade das minhas inquietações e do meu percurso como artista-docente da educação básica; da minha “reflexão sobre a reflexão na ação”.

No primeiro capítulo, proponho uma reflexão historiográfica do ensino do Teatro na educação básica brasileira, desde a chegada dos jesuítas em terras brasileiras até a sua inserção e seu reconhecimento como área de conhecimento, com a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A intenção deste capítulo inaugural é verificar, à luz da teoria crítica do currículo, por que, durante toda a sua trajetória, o teatro na escola foi valorizado mais como um instrumento “didático-pedagógico” do que como uma área de conhecimento.

Minha hipótese parte da premissa de que o Teatro é distanciado do seu próprio estatuto porque não há um interesse real de se inserir Arte na escola como área de conhecimento e fruição estética. Convém sublinhar que o Teatro, como área de conhecimento alheio –das disciplinas de que é suporte didático-pedagógico- é aceito, ou pelo menos tolerado na escola. Em geral, as políticas educacionais, como poderemos conferir, estão comprometidas com os interesses particulares das classes e grupos dominantes para manutenção do poder (APPLE,1982); desta perspectiva crítica, Arte passa a ser, muitas vezes em sua história, um simples adereço para colocar em prática e justificar os projetos políticos e econômicos vigentes.

Tal concepção causa uma cisão entre arte e educação e o entendimento de que o Teatro que ocorre dentro do espaço escolar é diferente do teatro enquanto manifestação artística/estética; sendo o primeiro um instrumento pedagógico e o segundo, arte. Isso propicia o esvaziamento dos reais objetivos do ensino da Arte no contexto escolar, assim como a desvalorização da linguagem artística e do professor. É sempre bom reiterar que, quando apartamos a arte da educação, distanciamos o artista da educação, reafirmando a máxima: quem sabe faz e quem não sabe ensina. Dessa maneira, o senso comum desqualifica o fazer docente no campo da arte, pois, quem ensina Arte na escola não precisa de formação específica, pois não estamos falando de arte e sim de um instrumento educativo.

Será apenas com a promulgação da LDB nº 9.394/96 e dos PCNs/Arte –com todas as reservas possíveis- que, pelo menos no papel, esse pensamento começa a se transformar. Mas,

ao deixar os professores e as instituições de ensino alheios ao processo de discussão e proposição de tais documentos, as ideias e disposições legais não chegam de fato a transformar a realidade da sala de aula. Embora muitas tenham sido as conquistas e avanços na área da pedagogia teatral, o ensino do Teatro ainda hoje, na maioria das instituições de ensino, parece estar alicerçado em paradigmas epistemológicos da psicologia.

Nesse mesmo primeiro capítulo, verso sobre a história da implementação da disciplina Artes Cênicas nos currículos escolares da Rede Municipal de Ensino Rio de Janeiro, na década de 1973; na minha análise, trata-se de um processo fora da curva, visto que ocorreu de uma maneira bastante diferente das demais regiões do país. Num momento em que professores e instituições de ensino foram surpreendidos com a criação da disciplina Educação Artística e deparando-se com a ausência de profissionais qualificados para ministrar tal componente curricular, no Rio de Janeiro essa nova modalidade de ensino polivalente não figurou nos currículos escolares da Rede. Tal experiência trazida para esta pesquisa, foi significativa para alargar as reflexões acerca do ensino e da formação inicial e continuada dos professores de Teatro. Além de mostrar o protagonismo e engajamento dos professores para legitimar a disciplina e criar o seu currículo.

No segundo capítulo, apresento uma abordagem teórico-reflexiva sobre o professor de Teatro da educação básica e sua importância para ressignificar o lugar das artes e do teatro no espaço escolar. Para tal, fez-se necessário entender que ele (professor) é também um artista que promove a experiência artística, mas sem perder de vista que é um docente comprometido com as questões pedagógicas inerentes ao espaço escolar e atento às exigências formativas a que se submete como integrante de uma grade curricular. Enfim, um artista-docente engajado na educação estética do aluno e ciente de sua contribuição para a formação integral e cidadã desse sujeito.

Para nortear as reflexões, foram eleitos os conceitos artista-docente, bricolagem e experiência, como eixos-norteadores. O primeiro, por sintetizar uma percepção de que a prática artística e a docente podem caminhar juntas; o segundo, por mostrar como o primeiro conceito pode operar; e o terceiro, por apontar que arte e docência implicam processos e realidades próprias, mas, na escola, se fundem, constituindo-se na *praxis* artístico-docente.

Entendendo que arte e docência são atividades que se constituem de maneira empírica, espera-se que o artista-docente, numa atitude prático-reflexiva, esteja em constante e permanente construção de saberes. Assim, nesse mesmo segundo capítulo, aponto a experiência artística

como um caminho para a formação permanente do artista-docente. Para essa reflexão, tão complexa quanto minimizada por nós professores, trago os pensadores Antônio Nóvoa, Rui Canário, Jorge Larrosa e Donald Schön.

No terceiro capítulo, construo um texto a partir das narrativas dos professores de Teatro da educação básica e dos responsáveis pelo projeto de formação continuada da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. A intenção é verificar, junto a esses sujeitos, a importância da experiência artística (fazer, fruir e pesquisar) na formação permanente do artista-docente que atua na educação básica.

Para coletar os dados, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de base etnográfica, consubstanciada por entrevistas semi-estruturadas (cujo modelo se encontra no Anexo A, B e C). Os dados coletados foram, transcritos, sistematizados, categorizados, tabulados, e, por fim, interpretados e analisados para a redação definitiva. Após a interpretação e análise dos dados empíricos coletados, arremato este estudo com minhas Considerações Finais.

CAPÍTULO I - PANORAMA DO ENSINO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

As Leis de Diretrizes e Bases (LDB-1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/Arte-1998) trouxeram um avanço significativo para o ensino da Arte na educação básica brasileira; incluindo-a como componente curricular obrigatório, valorizando-a como área de conhecimento - com conteúdos próprios que visam “promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB nº 9.394/96: art. 26, § 2) - e verificando a importância de cada linguagem artística – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - no ensino da disciplina. Tal concepção propiciou mudanças de paradigmas acerca dos procedimentos metodológico e pedagógico do ensino da Arte no contexto escolar, além de contribuir para a emergência das pesquisas na área da pedagogia do teatro ²e para a criação, em diversas regiões país, de licenciaturas em Artes Cênicas.

Embora a lei Nº 13.415 ³de 2017 - que reformulou por meio de uma medida provisória (MP 746) e autoritária o Ensino Médio - tenha suprimido um importante trecho do segundo parágrafo “de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, o ensino do Teatro e da Arte, ainda hoje, continua sendo obrigatório na educação básica e comprometido com a educação estética e cultural do aluno conforme as orientações dos PCNs-Arte (1998) e das BNCC/Arte ⁴ (2017):

² Por pedagogia teatral, entende-se as discussões sobre as relações entre teatro e pedagogia. No âmbito acadêmico, há um grupo de trabalho (GT) na Abrace (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós—Graduação em Artes Cênicas) que intenciona pesquisar “ processos e práticas de educadores, educandos, artistas e espectadores nos diferentes espaços da educação - formal, informal e não-formal, assim como, reflexões produzidas em diferentes perspectivas teóricas e metodológicas relacionadas a esses processos.” (ABRACE) e, inevitavelmente, contribui para o alargamento das reflexões da atuação do teatro na educação.

³ N a Seção IV– Do Ensino Médio a lei incluiu um novo artigo 35-A que vincula a Base Nacional Comum Curricular aos direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio. No 2º parágrafo do artigo 35-A consta “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia ”. Com esse parágrafo o ensino da Arte no ensino médio é assegurado, mas não necessariamente será ministrado para todos os anos como no fundamental 1 e 2.

⁴ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BRASIL, 2017: 7) Esse documento, que intenciona a equidade na educação brasileira, está em fase final de elaboração e , no caso de Arte, vem sendo acompanhado por arte-educadores e importantes instituições e organizações - FAEB, ANPAP, ANDA, ABEM e ABRACE. No entanto muitos são os questionamentos e descontentamentos a despeito da nova base que tem sido construída em um momento de grande crise política no Brasil e de pouco diálogo com os educadores. A maior crítica sobre o documento é que ele tira do Estado a responsabilidade pela educação pública ao permitir que Ongs, Institutos e organizações não governamentais participem da elaboração dos currículos e posteriormente de sua administração; prestando assessoria (avaliações e consultorias) e produzindo materiais didáticos.

No ensino fundamental a Arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança (BRASIL, 1998:19). O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (BRASIL, 2017:151).

No entanto, apesar dessa preocupação formativa e crítica, ao analisarmos de que maneira essa conquista realmente se efetiva na prática das salas de aula, percebemos que, a despeito de tantos avanços na área da pedagogia teatral, o ensino do Teatro ainda parece estar assentado sobre paradigmas “que se originaram no século XIX, se afirmaram educacionalmente no início do século XX” (BARBOSA, 2002a:11) e se perpetuaram durante as décadas de 1970 e 1980, quando a educação teatral no contexto escolar era norteadas por objetivos amplos (estímulo à criatividade, desenvolvimento da personalidade, liberação emocional, etc) e com finalidades específicas (elemento facilitador para o ensino de outra disciplina).

Apesar da educação contemporânea estar direcionada para a formação do sujeito integral⁵ e de suas múltiplas inteligências, sinalizando para a valorização do teatro e das artes na escolarização do educando como estabelecido na BNCC/Arte:

O componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral (BRASIL, 2017: 155).

Essa não é uma realidade presente nas instituições de ensino que, ao não entenderem e desconhecerem o objetivo do ensino artístico, ainda o tratam como uma atividade recreativa que serve para “relaxar” os alunos em meio a tantas disciplinas “ditas mais importante”. Basta lembrar a constatação de Ricardo Japiassu de que o ensino da Arte segue sendo concebido no contexto escolar “como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação e ‘luxo’

⁵ No texto de introdução da BNCC pode-se ler: “Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2017: 7)

(JAPIASSU, 2003:17); ou a de Ingrid Koudela ao ressaltar que ainda existe uma “hierarquização das disciplinas, sendo a Arte vista como menos importante” (KOUDELA, 2002a:237), e, até mesmo, de professores:

[...] foi colocado que nós tínhamos que fazer um projeto interdisciplinar... só que não era um projeto interdisciplinar... era de que forma a Arte poderia ajudar no conteúdo da PII...⁶ Então não tinha nada de interdisciplinar... não tinha PII propondo e eu propondo.. era só o PII propondo e você tentando ajudar... executando... subutilizando a arte em prol de um conteúdo [...]

[...] Nesse segmento eu sofri muito... eu tentava, mas era assim ... achar que a gente tem que fazer a coreografia da festa junina... e a PII querendo dizer o que você vai fazer... que a gente é útil, que a gente tem que ter utilidade[...]

[...] Aquele velho preconceito, né? Da arte como um relaxar... como uma coisa menos importante ... não que relaxar não seja importante... né? [...]⁷

Talvez, mudar esse cenário devesse ser uma preocupação e um engajamento do Estado – através de leis e políticas públicas -, mas também – e principalmente - dos professores de Teatro que, muitas vezes, ao se depararem com a realidade das salas de aula - classes superlotadas, falta de um espaço adequado, pouco tempo por semana, desvalorização da disciplina, falta de apoio pedagógico – acabam reproduzindo práticas já ultrapassadas e corroborando com o “preconceito que ainda hoje cerca o ensino do Teatro” (KOUDELA, 1990:24) no contexto escolar. É curioso constatar que, via de regra, o trabalho do professor de Teatro só é reconhecido quando ele realiza as apresentações escolares, havendo pouca valorização ao trabalho desenvolvido por ele durante o ano; ao processo de ensino e aprendizado em Arte. O que nos leva a questionar: Será que o ensino artístico só é valorizado quando distanciado do seu próprio estatuto?

Para tentar entender o presente, talvez seja necessário recorrer à história e revisitar a maneira que o teatro passou a fazer parte da grade curricular das escolas brasileiras. Embora essa revisitação histórica já tenha sido traçada em diferentes estudos de variados autores como Ana Mae Barbosa, Arão Paranaguá Santana, Adilson Florentino, Ingrid Koudela e Ricardo Japiassu, seria conveniente refazer parte dessa trajetória para trazer minhas reflexões e questionamentos com a intenção de entender por que o teatro só tem seu valor de fato

⁶ Nomenclatura utilizada pela SME-RJ para designar os cargos de professores regentes do Fundamental I

⁷ Trecho da entrevista realizada com os professores de Arte que compõem esta pesquisa. Trechos dessa pesquisa encontram-se nos anexos (F)

reconhecido no ambiente escolar, quando é trabalhado para “alcançar conteúdos curriculares extrateatrais ou objetivos pedagógicos muito amplos como, por exemplo, o desenvolvimento da “criatividade”. (JAPIASSU, 2003: 23) o que, como é possível observar, causa uma grande cisão entre arte e educação.

Partindo do pressuposto de que o ensino da Arte está diretamente relacionado às filosofias da educação e que o fenômeno educacional não é independente e autônomo em relação à realidade social de determinado momento histórico, este traçado historiográfico terá como perspectiva a teoria do currículo proposta por Apple⁸ de que a constituição dos currículos está relacionada com os interesses particulares das classes e grupos dominantes para manutenção do poder.

1.1 Das origens à formalização do Teatro na Educação na primeira metade do século XX

Na historiografia brasileira, poucos são os relatos sobre o uso do teatro no espaço escolar entre os séculos XVI e XVIII. No entanto, é possível encontrar algumas pistas no nosso período colonial, quando ele foi utilizado pelos padres da Companhia de Jesus⁹ em sua *escola de ler e escrever*.

Para colocar em prática o projeto português de colonização das terras brasileiras, a Coroa contou com a colaboração da Companhia de Jesus que ficou responsável pela educação da colônia visando “à formação integral do homem cristão, de acordo com a fé e a cultura daquele tempo” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2007:7). Vale salientar, que esse Projeto Educacional jesuítico não objetivava apenas a catequização; havia um projeto maior de transformação social que intencionava implementar mudanças radicais na cultura indígena brasileira.

O início da educação institucional brasileira só ocorreu depois de cinquenta anos do início da ocupação portuguesa em nosso território e coube ao governador geral Tomé de Souza

⁸ Michael W. Apple é um pensador estadunidense da área da teoria crítica do currículo, cujos estudos podem ser verificados em obras como *Ideologia do Currículo*.

⁹ A Companhia de Jesus foi fundada em 1540, em um momento em que a Igreja sofria um grande conflito interno com a Reforma Protestante. Um dos movimentos de reação da Igreja Católica contra a reforma protestante foi a criação da Companhia de Jesus. O objetivo desta ordem religiosa era o de conter o avanço protestante, e para isso utilizou-se de duas estratégias: a educação humanística e a catequização, que ocorria por intermédio das ações missionárias, procurando converter à fé católica os povos das regiões colonizadas.

e ao padre Manuel da Nóbrega darem início à tarefa de “fornecer às elites uma formação humanística e, aos índios, catequese e aculturação aos valores europeus”. (SANTANA, 2000ab, 60). Os jesuítas trouxeram consigo a experiência pedagógica, já desenvolvida por eles na Europa, que foi sintetizada “num conjunto de normas e estratégias denominado *Ratio Studiorum*¹⁰ (Ordem dos estudos)” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2007:7).

O método jesuítico, voltado para a formação humanista e literária, foi influenciado pelas orientações teóricas e filosóficas de Aristóteles, São Tomás de Aquino, em alguma medida, pelo Movimento da Renascença e pela cultura europeia tradicional e contrarreformista. Neste método, o teatro fazia parte das aulas de literatura, pois “o humanismo enfatizava a arte do falar, particularmente o latim, e, muitas vezes, essa prática se fazia através do diálogo; isto reivindicou o estudo do teatro antigo” (COURTNEY, 2003, 10). Em muitas cidades pequenas, os colégios jesuíticos com seus teatros e seus programas públicos chegaram a ser grandes instituições culturais. Deste modo, os jesuítas estabeleceram um compromisso com a cultura em universal, de tal ordem, que muitos dos grandes autores do século: Molière, Lope de Vega, Calderón de la Barca, formaram-se em seus colégios.

No Brasil, o método precisou ser adaptado, tendo em vista a dificuldade de comunicação com os índios, conforme constatou Décio de Almeida Prado:

Entre os projetos que os jesuítas traziam de Portugal, ao criar a Província do Brasil em 1552, logo estaria o de realizar representações escolares que, reafirmando o ponto de vista católico contra os protestantes, na linha da Contrarreforma, dessem ainda a oportunidade de praticar o latim, a exemplo do que se fazia na Europa. A precariedade cultural do Brasil, todavia, nesses bravios tempos de colonização em que os próprios idiomas europeus podiam configurar como estrangeiros, levou os responsáveis pela Companhia a transigir, admitindo em seus espetáculos, ao lado do português e do espanhol, até mesmo o tupi, ou língua geral, a única capaz de atrair aquela porção do público, que mais interessava aos jesuítas conquistar (PRADO, 2012a:21).

Ou seja, para conseguir atrair a população indígena para as *escolas de ler e escrever* foi necessário dialogar na língua dos nativos; logo, o teatro não foi empregado como uma fonte de

¹⁰ “Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. (...) Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. (...) O objetivo maior da educação jesuítica segundo a própria Companhia não era o de inovar, mas sim de cumprir as palavras de Cristo: “Docete omnes gentes, ensinai, instrui, mostrai a todos a verdade”. Esse foi um dos motivos pelos quais os jesuítas desempenharam na Europa e também no chamado “Novo Mundo” o papel de educadores, unido à veia missionária da Ordem”. (TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins e RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano.)

motivação para aprendizagem como haviam feito nos colégios europeus, e tampouco para incentivar e fomentar a cultura local. O que interessava era utilizar o teatro para a transmissão da fé católica e de seus dogmas, sempre a serviço da Igreja e da Coroa portuguesa. Apesar de os autos do Padre José de Anchieta – nosso fundador, ensaiador e primeiro autor literário e teatral - e de o teatro jesuítico possuírem um caráter didático, a preocupação, sem dúvida, não era com a educação estética, ou com o ensino do Teatro e a transmissão de seus saberes e suas técnicas:

Cuidando de um ensino primário insuficiente em termo de qualidade, os padres utilizaram-se muito pouco do teatro como acessório ou mesmo complemento dos conteúdos elencados para as escolas de ler e contar. Assim, despreocupados com desenvolver a linguagem cênica até mesmo no terreno literário, o ensino jesuítico brasileiro não alcançou o rigor do modelo implementado nos colégios de humanidade europeus, onde Molière e Goldoni, por exemplo, iniciaram-se na arte dramática (SANTANA, 2000a: 61).

Desta maneira, é possível perceber que o modelo humanístico europeu -comprometido com o prática teatral e com o estudo da dramaturgia ocidental - não ocorreu por aqui. O que aconteceu foi um uso instrumental do teatro, tendo como objetivo a catequese; um projeto político e não estético, um “projeto tanto religioso quanto militar, tanto político quanto econômico, que no século XVI era de toda a Europa e para toda a América” (PRADO, 2012a: 38).

Os fatos aqui levantados, mesmo que longínquos, importam para que tenhamos uma visão geral dos elementos que fundaram a nossa história na área da pedagogia do teatro e nos fazem constatar que, já no início de nossa educação institucional, o teatro adentra o terreno escolar desvinculado de seus saberes artísticos e estéticos e é encarado como um instrumento para transmitir valores e ideologias. Como sinaliza Décio de Almeida Prado, passada a euforia e a fase “heróica da catequese, a tendência, nos colégios da Companhia de Jesus, seria a das representações caírem na rotina” (2012a:39), perdendo impulso, se restringindo ao exercício escolar e caindo no esquecimento, pois “já não interessa tanto, nem como realização, nem como notícia digna de registro” (2012a:39). Assim, durante os séculos XVII e XVIII, que Sabato Magaldi viria a chamar de “vazio de dois séculos” (1997:25), teremos um longo período com informações esparsas tanto das manifestações teatrais quanto de sua prática no contexto escolar.

No final do século XVIII, com a expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e do Brasil, Marquês de Pombal¹¹, então ministro de Estado em Portugal, empreendeu diversas mudanças no sistema educacional com o objetivo de “adaptar” Portugal e “suas colônias ao mundo moderno, tanto do ponto de vista econômico quanto político e cultural” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2007:7). A partir de 1759, o Estado assumiu a Educação em Portugal e no Brasil e, embora por aqui essas mudanças tenham sido tímidas, no que diz respeito à metodologia e estrutura de ensino, propiciou o nascimento do ensino público “mantido pelo Estado e voltado para a cidadania enquanto noção que se articulava ao Estado, e não mais um ensino atrelado a uma ordem religiosa” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2007:8). No entanto, a educação e a arte em território nacional só começaram a se alterar mais profundamente em nosso país, a partir de 1808, com a chegada da família real que se deslocou para o Brasil quando Portugal foi invadido por Napoleão.

Com a instalação da Corte portuguesa, o Brasil passou a ser sede do reino português e mudanças profundas aconteceram em terras brasileiras. Como sinaliza Sábado Magaldi:

A sede de um reino não poderia limitar-se ao acanhado âmbito de colônia, e tudo prosperou, a partir de fins da primeira metade do século. À abertura dos portos ao comércio livre, aos novos direitos políticos e ao incremento econômico, somou-se a criação de biblioteca, museus, jornais e escolas superiores, e o incentivo da vida artística, dentro do qual o teatro se tornaria de fato uma atividade regular (MAGALDI, 1997:25).

O então príncipe regente D. João VI, revela seu desejo de que na capital “ se erija um teatro decente e proporcionado à população e ao maior grau de grandeza em que se acha pela minha residência nela” (PRADO *apud* Andrade, 2012:52), denotando seu entendimento de que o teatro era um mediador entre poder e povo e símbolo de distinção e refinamento da classe dominante. O primeiro “teatro decente” é construído e os palcos brasileiros passam a receber a companhias teatrais portuguesas e a engatinhar na cena teatral.

¹¹ Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), Marquês de Pombal e Conde de Oeiras “foi o primeiro-ministro de D. José I. Marcou o século XVIII e o absolutismo régio através de uma política de concentração de poder com o objetivo de restabelecer a economia nacional e resistir à forte dependência desta relação à Inglaterra” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2007:7).

Seguindo o pensamento de que a educação não é independente dos acontecimentos político-econômicos e dos interesses de uma classe dominante, conviria fazer uma breve reflexão sobre a importância desse momento para a história da nossa arte-educação.

Como ressalta Arão Paranaguá, “a gênese do ensino artístico no Brasil deu-se formalmente em 1816, com a criação da Escola de Ciências, Artes e Ofícios, e da Academia Imperial de Belas-Artes” (2000a, 63); assim, o ensino do desenho passa a compor os currículos escolares. Sobre esse assunto, Ana Mae Barbosa ressalta que a criação de Escolas Superiores de Artes antes da sua organização em nível primário e secundário reflete mais uma preocupação com a manutenção social do que com a educação em Arte. A saber:

Na realidade, entretanto, a importância prioritária dada ao ensino superior teve como causas principais, durante o reinado e o império, a necessidade de formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a Corte, enquanto que durante os primeiros anos da República, foi a necessidade de uma elite que governasse o país o que norteou o pensamento educacional brasileiro (BARBOSA: 2002a, 16).

A partir da terceira metade do século XIX, com o nascimento de uma dramaturgia e de uma encenação genuinamente brasileiras, a cena teatral começava a existir. No entanto, no que diz respeito ao ensino do Teatro na educação, ele não figurou nos currículos escolares durante os períodos do Reinado e Império. Como pontua Arão Paranaguá, “ao que tudo indica, no ensino desse conteúdo foi ignorada a tradição secular de leitura de peças dramáticas em público, mesmo em um momento em que faziam sucesso as obras de Martins Penna e Gonçalves de Magalhães e as montagens de João Caetano.” (2000a, 65).

Excluído dos currículos escolares, o teatro ficou restrito aos “espaços das festas e comemorações escolares” (ALMEIDA JR, 2015b:176) ou a encenações para animar solenidades. Em um momento em que o Brasil tornava-se independente, e que se pensava em um plano de construção da nação, tendo sido o teatro uma de suas vertentes, não coube aos nossos governantes incluir o Teatro na nossa formação.

Assim, o século XIX findou-se com poucos avanços tanto na área de arte-educação - “sem que o teatro assumisse seu lugar na escola brasileira” (SANTANA, 2000a: 65) - quanto no cenário cultural que - embora muitos progressos tenham sido feitos nesse sentido a partir do Romantismo -, ainda continuava submetido aos padrões europeus, ao invés de valorizar a construção de uma identidade nacional.

1.1.1 O início do século XX e o Teatro na educação formal

No início do século XX, o Brasil passava pela consolidação de sua República, mas, apesar de seu anúncio como tendência liberal e democrática, esse foi um regime voltado para a manutenção do poder econômico e político das elites oligárquicas cafeeiras, sem uma preocupação com a sua população.

No campo da educação, até então influenciado pelo modelo jesuítico, se aninhou o positivismo de Augusto Comte, tendo como seu principal representante, na educação, Johann Friedrich Herbart, que entendia a escola como um importante lugar para transmitir princípios, atitudes e conhecimentos necessários para que fosse possível promover o progresso, com ordem e disciplina, de uma nação civilizada.

Assim, o positivismo trouxe a estruturação formal e a sistematização didático-pedagógica e, até mesmo, ideológica, do ensino, presente ainda hoje em nossas escolas; configura-se, assim, o que se convencionou chamar de ensino “tradicional”: centrado na figura do professor, essencialmente verbalista, apoiado na transmissão de valores através da memorização de saberes e cópia de modelos; enfim, “preocupado em produzir o consenso e em gerir a vida escolar em cima da disciplina e vigilância” (ALMEIDA JR, 2015a:66). Logo, um modelo que propiciava a propagação dos ideais de uma elite dominante e que não abria espaço para qualquer tipo de reflexão crítica sobre a sociedade que, como pontua Fernando Azevedo, trouxe pouco progresso em relação às políticas educacionais do Império:

Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino, para provocar uma renovação cultural das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas (AZEVEDO, 1953: 134).

No que tange o ensino da Arte, a preocupação central era sua implementação e obrigatoriedade na educação Básica. Embora toda a argumentação filosófica e epistemológica estivesse calcada nas ideias de Rui Barbosa¹², ela foi apropriada pelo ideário positivista, em

¹² Rui Barbosa delineou um projeto de reforma de ensino secundário e superior em 1883, que apontava para a criação de um sistema nacional de ensino – gratuito, obrigatório e laico, desde o jardim de infância até a universidade. Barbosa via a educação como motor de desenvolvimento e modernização da nação, mas acreditava ser necessário pensar uma educação que preparasse seu educando para a vida e, para tanto, era imprescindível repensar o sistema de ensino vigente até então – sob a égide jesuítica. O desenho era entendido por ele como um

que, o ensino do Desenho era fundamental para o apuro técnico e artesanal de um país que pretendia se desenvolver industrialmente e um “importante instrumento de transformação de uma pedagogia meramente retórica e verbalista” (BARBOSA, 2002:57). Nessa nova perspectiva, embora a Arte lutasse por seu espaço nos currículos escolares, seu valor estava na educação técnica e não estética e, conseqüentemente, o Teatro mantinha-se à margem das discussões educacionais.

Foi apenas a partir da década de 1920, com o fim da Primeira Guerra, que, gradativamente, as mudanças mais verticais no campo educacional se iniciariam. Surge a preocupação, de uma parte da nossa elite intelectual, em repensar a educação e realmente implementar as promessas governamentais do movimento republicano; enfim, “de criar um Brasil diferente daquele que existiu sob o Império” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2007: 17). Sobre esse assunto, o historiador da educação Jorge Nagle, na obra *Educação e Sociedade na Primeira República*, pontua:

O que distingue a última década da Primeira República das que a antecederam, foi justamente isso: a preocupação bastante vigorosa em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares, nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis. Com isso, aparecem novos esquemas de enquadramento desse processo ou, pelo menos, velhos esquemas são repensados e antigas aspirações são revigoradas, com o que se procura criar as condições institucionais apropriadas para a sua aplicação e realização. Parece que são os velhos sonhos dos republicanos históricos que voltam a perturbar a mente dos republicanos quase desiludidos; por exemplo, o sonho da República espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade (NAGLE, 1974:100).

Começaria, então, um período em que as teorias pedagógicas, metodológicas e estruturais norte-americanas, como as do filósofo John Dewey, influenciariam nossas leituras e pensamento pedagógicos, provocando mudanças profundas na nossa filosofia educacional das próximas décadas:

Não era apenas a abertura de escolas que queríamos, mas, como diziam os livros que nos chegavam, era preciso também alterar nossa pedagogia, nossa arquitetura escolar, nossa relação ensino-aprendizagem, nossa forma de

importante recurso pedagógico na educação popular e seu ensino nas escolas primárias e secundárias deveria ser obrigatório, assim como já acontecia nas escolas da América do Norte. (BARBOSA, 1883:154-156).

administrar as escolas e a educação em geral, nossas formas de avaliação, nossa psicopedagogia (GHIRALDELLI JUNIOR, 2007:17).

Nas artes, a virada do século XIX- XX, no Ocidente, é marcada pela revolução nas artes cênicas - na encenação e principalmente na atuação - que deram novos rumos às artes dramáticas “quando fatores de natureza técnica e estética tornaram mais complexo o fazer teatral” (KOUDELA & SANTANA, 2015:447). No Brasil essas mudanças aconteceram de maneira gradual, mas propiciaram a organização dos primeiros conservatórios de teatro com o objetivo de formar profissionais para a área, instaurando "princípios pedagógicos de um teatro moderno que começaria a se configurar entre nós nos anos de [19]40 e [19]50” (SANTANA, 2000a: 70).

Enquanto no âmbito artístico, o teatro se fortalecia e tinha seu valor reconhecido na sociedade, no âmbito educacional, sob a égide da Pedagogia Tradicional - centrado na figura do professor e na reprodução de modelos -, o Teatro continuava sendo esquecido. Se, em países europeus e nos Estados Unidos, a educação já era influenciada pelos pensamentos de Rousseau - tendo o teatro uma experiência que levava ao aprendizado e ao desenvolvimento expressivo da criança -, no Brasil, o seu ensino continuava sendo relegado à função de preparar “pecinhas” escolares ou a serviço de outras disciplinas.

Tal situação começará a se modificar a partir da década de 1940, com a emergência do teatro moderno e com a difusão entre nós dos pensamentos da *Escola Nova*, quando mudanças profundas aconteceriam na filosofia educacional brasileira, conferindo à Arte um *status novo* - “passando a ser vista como experiência que leva ao aprendizado e ao desenvolvimento expressivo” (SANTANA, 2002b: 248) de seus educandos.

1.1.2 Escola Nova: as influências no Teatro na escola

Durante as décadas de 1930 e 1950, o Brasil passava por profundas transformações econômicas, políticas e sociais. E é nesse contexto, imbuídas de um pensamento genuinamente nacional gerado pelo movimento modernista de 1922 e pela vontade de se criar um “Estado de bem-estar social”, que a educação e a arte passam a ser vistas como importantes pilares na construção de uma nação que ambicionava consolidar sua democracia e se modernizar. A

criação do “Ministério da Educação e da Saúde”, em 1930, foi fundamental para que as mudanças nas áreas educacionais e culturais se iniciassem.

No campo artístico, colhiam-se os frutos germinados no movimento modernista, e o teatro, que se havia mantido distante das propostas vanguardistas, começava a se modernizar com o surgimento, em 1938, do Teatro dos Estudantes do Brasil (TEB), sob a orientação de Pasqual Carlos Magno¹³, e de grupos amadores que questionavam o fazer teatral e reforçavam a necessidade de se criarem escolas para a formação de profissionais.

No campo educacional, movidos pela vontade de mudança e inspirados pelos pensamentos inovadores de John Dewey e dos teóricos da *Escola Nova*, consolidava-se o movimento, iniciado na década de 1920, dos educadores interessados em repensar a educação brasileira. Essa mobilização, que provocou a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE), cujos congressos anuais propiciariam a eclosão de um incipiente pensamento educacional brasileiro. Assim, sob a égide liberal que inspirou os princípios expressos no “Manifesto dos Pioneiros da Educação”¹⁴, criaram-se condições subjetivas –professores e intelectuais da educação comprometidos com a mudança do ensino- e objetivas - redes escolares de vários estados da federação interessados na reforma anunciada- para a divulgação e implementação, entre nós, dos ideais da *Escola Nova*¹⁵. Postulava-se, assim, um novo modelo de ensino para atender aos ideais democráticos de “liberdade de expressão e “livre iniciativa do futuro cidadão” (JAPIASSU, 2003:21).

Herdeira das teorias rousseauianas e seus sucessores contemporâneos para a educação, a *Escola Nova* se contrapunha ao ensino tradicional – verbalista, centrado na figura do professor e na cópia e reprodução de modelos – e buscava orientar a educação para o universo lógico e

¹³ Em 1938, Paschoal Carlos Magno criou o Teatro do Estudante do Brasil, que junto com outros grupos amadores e pensadores de teatro, intencionavam modernizar o teatro brasileiro. Até então, o teatro profissional brasileiro, diferente de outras artes, estava indiferente às conquistas modernistas. O sistema teatral basicamente deu continuidade ao modo de produção do século anterior, centrada na figura do primeiro-ator e sua vontade em agradar o espectador. Assim “ o amadorismo, como forma de teatro alternativo, com preocupação artística e nada comerciais, surge nesse contexto e constrói as bases sobre as quais se edificará a nossa modernidade teatral” (FERNANDES, 2013:57).

¹⁴ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por diversos intelectuais e artistas expressivos no campo da educação nacional, entre eles Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meirelles e Sampaio Dória.

¹⁵ A *Escola Nova* ou *Escola Ativa* foi uma importante corrente pedagógica desenvolvida na segunda metade do século XIX na Europa e nos Estados Unidos, que tinha como base de seu pensamento pedagógico as teorias de Jean-Jacques Rousseau e seus sucessores, em que a criança é o centro do processo educativo, sendo o jogo, a motivação e a participação ativa no processo de aquisição do conhecimento, aspectos essenciais para o aprendizado.

sensitivo da própria criança, valorizando a descoberta do conhecimento a partir da atividade interessada sobre o ambiente. Segundo Nagle, essa nova polarização será chamada, no domínio educacional, de “revolução copernicana”, uma vez que propiciará transformações radicais no processo de ensino-aprendizagem e em todos os aspectos das instituições escolares - do papel do educador aos métodos de ensino (NAGLE, 1974:249). Nessa nova perspectiva, caberá ao educador o papel de agente mediador, que fornece meios para que a criança se desenvolva por meio da sua própria experiência. É com a chegada das ideias da *Escola Nova* e sua vocação para o aprender fazendo “que o papel do teatro na educação escolar, particularmente na educação infantil, adquire *status* epistemológico e importância psicopedagógica” (JAPIASSU, 2003:17) e passa a ser visto como uma importante experiência para o processo educativo:

Diante de tal perspectiva, o jogo, a brincadeira, o contato com a materialidade das experiências artísticas, científicas e biológicas, a valorização das práticas em grupo, em detrimento da visão individual preconizada pelo modelo tradicional, tudo isso desemboca na característica fundamental do movimento escolanovista: a ideia de que saber é “saber fazer”, em clara crítica ao modelo tradicional da educação, voltado para a memorização, para uma relação enciclopédica com o conhecimento e para a doutrinação moral dos educandos” (ALMEIDA JRa, 2015:67).

No entanto, embora a *Escola Nova* reconheça a importância do ensino artístico e abra a possibilidade de ser aplicado dentro do espaço escolar, traz consigo algumas confusões sobre o real objetivo do ensino da Arte na educação formal. Como sinaliza José Simões, “a Arte geralmente era vista apenas como um instrumento que fornecia subsídios para o desenvolvimento de outras disciplinas, sem a preocupação com o ensino artístico” (ALMEIDA JR, 2015a:66). Essa questão também é apontada por Ingrid Koudela:

A incorporação do modelo da Escola Nova trouxe para o primeiro plano a expressividade da criança e levou a uma compreensão e a um respeito pelo seu processo de desenvolvimento. Mas ao mesmo tempo em que ela abriu a possibilidade para a inclusão das áreas artísticas no currículo escolar, verificamos que objetivos educacionais amplos se transformam em justificativa para o ensino do teatro (KOUDELA, 1990b:19).

Por “objetivos amplos” podemos entender a “livre-expressão” e o estímulo à criatividade, conceitos fortemente disseminados pela Escolinha de Arte do Brasil (1948),

fundada por Augusto Rodrigues¹⁶. Embora tenha sido a partir da ação do movimento da Escolinha de Arte do Brasil que as reflexões sobre a especificidade da linguagem artística no processo de escolarização tenham se iniciado, ela contribuiu para propagação de concepções vazias e distorcidas como: “aprender fazendo”, “liberação emocional” e “o que importa é o processo”. Ressalto que esses não são predicados ruins no que tange a nossa disciplina, mas quando não fundamentados - apartados da reflexão teórica e da contextualização histórica da arte e da cultura - acabam corroborando para o entendimento de que o Teatro na escola é apenas uma atividade recreativa a fim de trabalhar questões psicossociais do aluno. Desconsiderando o compromisso da Arte de educar esteticamente e de produzir conhecimento de maneira crítica e reflexiva no espaço escolar.

A despeito disso, a Escolinha de Arte do Brasil representou, por muito tempo, uma das principais possibilidades de formações dos educadores em Arte:

Depois que iniciou seus cursos de formação de professores, a Escolinha de Arte do Brasil teve uma enorme influência multiplicadora. Professores, ex-alunos da Escolinha criaram Escolinhas de Arte por todo o Brasil, chegando a haver 32 Escolinhas no país. Usando principalmente argumentos psicológicos as Escolinhas começaram a tentar convencer a escola comum da necessidade de deixar a criança se expressar livremente (BARBOSA, 2003b: 2).

Até a época da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 – que introduziu legalmente o ensino da Arte no currículo da educação básica de forma não obrigatória – a Escolinha era “a única instituição habilitada para a formação dos arte-educadores” (SANTANA, 2000a: 79). E mais, é possível afirmar que “a orientação da *Escola Nova* teve consequências profundas para área do Teatro-Educação, influenciando as práticas pedagógicas durante as três décadas que se sucederam” (KOUDELA, 1990b:21), sendo a Escolinha de Arte a principal responsável por propagar os pensamentos escolanovistas ao formar professores e oferecendo cursos de curta duração, “marcados pela informalidade e, em termos metodológicos, pela sensibilização através do *aprender fazendo*” (SANTANA, 2000a: 79).

Com a promulgação da lei nº 4.024/61 houve a necessidade de se formarem mais professores, possibilitando a criação do primeiro curso de formação de professores de Teatro oferecido pelo Conservatório de Teatro e, também, por algumas Instituições de Ensino

¹⁶ Liderou a criação da "Escolinha de Arte", no Rio de Janeiro (em 1948), estruturada nos moldes e princípios da "Educação Através da Arte".

Superior¹⁷.

No que tange o ensino do Teatro na educação básica, é possível notar que as tendências escolanovistas que influenciaram nossas práticas vieram dos países de cultura anglo-saxônica, destacando-se o *Play Way*, de Caldwell Cook (1917); *Jogo dramático infantil*, de Peter Slade (1954); *Creative Dramatics*, de Winifred Ward. Tais abordagens tinham em comum a vontade de transformar a educação tradicional, tendo o jogo como eixo-central do processo de ensino e aprendizagem “em torno do qual seria possível articular diferentes áreas do conhecimento, com base em um tratamento interdisciplinar de conteúdos”(JAPIASSU 2003a:33). De uma perspectiva mais crítica, pode-se inferir que o teatro, sob tais abordagens, era usado como ferramenta para alcançar conteúdos extrateatrais ou para trabalhar questões emocionais dos alunos, sem uma preocupação com o teatro enquanto linguagem ou fenômeno artístico cultural, voltado para a educação da sensibilidade estética do educando.

Essa concepção de teatro como ferramenta para fins pedagógicos, e que nega os valores das especificidades da linguagem teatral, trouxe consigo o entendimento de que o teatro que acontece na escola é diferente do teatro enquanto manifestação artística. De um lado, está o “teatro, como arte adulta” e de outro “o jogo dramático, manifestação espontânea da criança” (KOUDELA, 1990b:21); ou, ainda, de uma lado o “teatro formal” e, do outro, o “Teatro educativo” (SANTANA, 2009c:32); de uma lado a “arte” e do outro a “Arte para educação”.

Foi sob a “ideia de que na aula de Teatro a criança é levada a brincar dramaticamente, sendo que o teatro aparece por acidente e jamais um valor” e “a partir da justificativa de que o teatro contribui para a formação integral do educando”, que a linguagem “passou a ser tolerada nos currículos escolares” (KOUDELA, 1990b:24), vigorando, então, uma “abordagem espontaneísta, com conteúdos pautados na dramatização de fundo psicológico” (SANTANA, 2000a: 27) e descomprometida com a educação estética.

Ao professor, cabia a função de conduzir o jogo e, ao Teatro, a de estimular a criatividade e a espontaneidade da criança ou de auxiliar no aprendizado de outra disciplina. O professor não precisava ter conhecimentos ou experiência artística, era preciso ser apenas um bom mediador para que a criança pudesse ser estimulada a partir da linguagem teatral. Logo, qualquer um poderia ser um professor de Teatro, desde que soubesse utilizar as técnicas e a

¹⁷ “O curso de Professorado de Arte Dramática sequer chegou a ter projeção nacional, pois com o advento da Lei 5692/71, o CFE reformulou os currículos dos cursos de Teatro em nível superior, criando a Licenciatura em Educação Artística” (SANTANA, 2000a:83)

filosofia propostas; imprimindo um caráter instrumental e utilitário ao fazer teatral.

E é, assim, em meio à adoção de objetivos amplos (estímulo à criatividade, desenvolvimento da personalidade, liberação emocional, etc) e extrateatrais (elemento facilitador para o ensino de outra disciplina), alicerçados em bases metodológicas confusas como da livre-expressão, que na década de 1970 que o Teatro “transforma-se, de fato, em disciplina obrigatória” e passa a fazer parte do “currículo oficial como uma das atividades da disciplina Educação Artística” (SANTANA, 2000a: 80).

1.2 As Leis de Diretrizes e Bases e a inserção legal do ensino do Teatro na educação básica

A lei 4.024/61 foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, embora tenha sido aprovada em meio a muitas controvérsias, foi promulgada em um momento da história brasileira em que o Estado voltava a se preocupar com a qualidade e com o acesso gratuito ao ensino; retomava-se, assim, um plano de nação comprometido com o desenvolvimento industrial e econômico, associado ao “bem- estar social”:

A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (LDB 4024/ 61: Art. 1º).

Com a LDB de 1961, o ensino artístico é incluído, de forma não obrigatória, pela primeira vez nos currículos escolares:

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade. (LDB, 1961: Cap. II, Parágrafo Único)

Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I - Duração mínima do período escolar:

b) vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

IV - atividades complementares de iniciação artística; (LDB, 1961: Art. 38).

Com a promulgação do Plano Nacional da Educação¹⁸, de 1962, são criadas as disciplinas de “artes industriais” e “práticas educativas”, a saber:

5. As duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (5ª e 6ª séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incluir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais.

6. O ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas (TEIXEIRA, 1962:24).

Foi com a implantação da disciplina de *práticas educativas* - aulas que deveriam “atender às necessidades dos adolescentes de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa” (SANTANA,2000:81) – que o Teatro pôde integrar o currículo escolar. Devido a essa possibilidade de aplicação ampla da disciplina, muitas escolas optaram pelo ensino das Artes em geral [?!], e em muitos casos pelo Teatro, instituindo-se, assim, a disciplina de Arte Dramática¹⁹.

Embora tenha sido uma conquista pequena, apontou-se uma tendência até então inexistente para o teatro: o reconhecimento da especificidade da linguagem teatral na escola com aulas ministradas por artistas - formados em sua maioria pelo Curso de Professorado de Artes Dramáticas²⁰. Pela primeira vez, estávamos falando do ensino de Teatro, de fato, na escola, comprometido com a formação estética e artística das crianças e dos jovens.

No entanto, com o golpe de 1964, todo esse movimento renovador foi estancado e “ a

¹⁸ Em 1962 veio a público o Plano Nacional da Educação que, seguindo as prescrições das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), impôs ao governo federal a obrigação de investir no mínimo 12% dos recursos dos impostos arrecadados para a educação. Tal plano, contendo metas quantitativas e qualitativas, era um instrumento claro e concreto de objetivos que deveriam ser alcançados em oito anos (GHIRALDELLI JUNIOR, 2007:115).

¹⁹ A disciplina foi ministrada em alguns ginásios vocacionais, colégios de aplicação e escolas pluricurriculares.

²⁰ Conforme identifica Arão Paranaguá a primeira legislação específica para o ensino superior de Teatro deu-se em 1965 com nº 68/65 – CFE ao estabelecer o currículo mínimo e a duração dos cursos da área. Para se formar professor de Teatro era necessário cursar três anos de Direção ou de Cenografia e mais um ano para as matérias pedagógicas, mecanismo conhecido como 3+1. Sistema esse que será amplamente questionado durante os anos de 1990 – como veremos mais adiante nesta pesquisa.

ideia do desenvolvimento de uma política educacional integrada à política social, rumo a um Estado de Bem-Estar Social” foi postergada (GHIRALDELLI JUNIOR, 2007:116), provocando uma marca indelével no ensino da Arte, na educação e na arte brasileiras.

Entre 1964 e 1968, são firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e o grupo *Agency for International Development* - Acordo MEC-USAID²¹. Esse grupo de técnicos norte-americanos, nada representativo da democracia americana, e tampouco alinhado à filosofia de John Dewey, foi quem estabeleceu as diretrizes de nossa educação brasileira nesse período, pautado nos princípios imediatos – e práticos- da “teoria do capital humano²²”; o acordo visava, em última instância, à “privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de qualidade e institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2007:126). Progressivamente, as poucas, mas boas, experiências de ensino do Teatro na educação básica foram interrompidas²³ e, a partir daí a prática teatral na escola, sobretudo nas escolas públicas, volta a ser dominado pelo propósito diversionista e temas alusivos às comemorações cívicas, religiosas e outras atividades festivas, mas, de forte acento inculcador e doutrinário.

²¹ “Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Na prática, os MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar.” (MINTO, Lalo Watanabe)

²² Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago é considerado o principal formulador da ideia de capital humano. Schultz coloca o conhecimento como forma de capital e a decisão de investir na capacitação do trabalhador passa a ser uma atitude individual e/ou de partes interessadas afim de melhorar sua produtividade. Sua produtividade, nessa linha de raciocínio, está diretamente ligada ao desenvolvimento de uma nação. Aplicada ao campo educacional, essa visão corroborou “para a concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. A ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital.” (MINTO, Lalo Watanabe)

²³ “Com a repressão imposta pelo golpe militar de 1964, os movimentos renovadores foram interrompidos. O teatro ficou rotulado como perigoso inimigo público e as aulas de arte dramática, nessas escolas, mesmo na década de 1970, não eram ignoradas pelo regime militar - que exigia que os textos teatrais trabalhados nessas escolas fossem previamente encaminhados ao Departamento de Censura Federal. Em 1968, essas escolas foram “invadidas” e “fechadas” e muitos professores aposentados com base no Ato Institucional nº 5 e na Lei de Segurança Nacional. (...) Com a conquista da “obrigatoriedade”, houve grande perda de autonomia das escolas que ofereciam o ensino artístico em suas diferentes linguagens” (VITA apud JAPIASSU, 2003:63).

E é, assim, em meio a retrocessos pedagógicos, cerceamentos ideológicos e sob a ótica ideológica norte-americana (Acordo MEC-USAID) que, em 1971, a educação brasileira é reformulada pela Lei Complementar, nº 5692/71 (complementar à LDB 4024/1961) denominada “Diretrizes e Bases da Educação”:

Essa lei estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na 7ª série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983 (BARBOSA, 1989:170).

Com a promulgação da Lei 5692/71 o ensino da Arte torna-se obrigatório na educação básica e o Teatro passa a ser umas das linguagens artísticas a compor a disciplina Educação Artística. No entanto, como ressalta Ana Mae Barbosa, “isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos” (BARBOSA, 1989: 170). Incluir Artes no currículo, mais que uma convicção filosófica, como havia sido com *Escola Nova*, era uma maneira de mostrar alguma abertura à área de humanas e às atividades criativas, uma vez que filosofia e história haviam sido extintas dos currículos.

A lei regulamentou o ensino artístico, mas gerou outra problemática para a área, ao estabelecer um novo conceito de ensino de Arte: a polivalência. Esta nova modalidade de ensino “que não se tinha conhecimento de experiências semelhantes em outros países e nem mesmo no Brasil” (SANTANA, 2000: 100-101) causou indefinição tanto em relação aos seus objetivos e metodologias quanto em relação à formação desses profissionais.

Ao analisarmos o Parecer nº 540/77 – com orientações sobre o tratamento a ser dado ao componente curricular Educação Artística - esta confusão fica patente:

[...] **A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado território estético.** Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação;
[...] não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, fluindo ao sabor das tendências e dos interesses;
[...] **as escolas deverão contar com** professores de educação artística, preferencialmente **polivalentes** (BRASIL. Parecer nº 540/77, 1977:26) (g.n).

Nota-se que o Parecer, que pretendia orientar as práticas pedagógicas do ensino da Educação Artística, trouxe uma grande confusão sobre o objetivo da disciplina e o lugar da Arte no espaço escolar. Ao ser classificada como uma “atividade sem contornos fixos ao sabor de

várias tendências”, somou-se ao pensamento da “livre-expressão”, o pensamento do “tudo é permitido”. Como analisa Fusari & Ferraz (2002), ao pautar o ensino da Educação Artística na expressividade individual, na criatividade e na livre expressão, é propiciado um ensino superficial da linguagem artística que mostra-se “insuficiente no aprofundamento do conhecimento da arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas (FUSARI & FERRAZ, 2002:39).

Diante dessa “confusão epistemológica que misturou concepções estéticas, áreas de conhecimento e tendências pedagógicas” (SANTANA, 2000:28), o que se viu foram professores sem orientação ou suporte pedagógico, tentando dar conta de educar os alunos em todas as linguagens artísticas, em que tudo era permitido. Passamos da “livre-expressão” para o “deixa fazer”:

Era esse o pensamento praticado na escola brasileira quando a Educação Artística foi implantada, salvo raríssimas experiências isoladas. Nas aulas de Artes Cênicas, os professores limitavam-se a propor temas e distribuir material, deixando os alunos livres para improvisar à vontade. Somente aqueles mais tradicionais incorporavam o texto dramático, sendo muito comum a montagem de pecinhas em datas comemorativas (SANTANA, 2009: 32).

Como identifica o pesquisador Adilson Florentino da Silva essa indefinição teórico-metodológica “fez com que o livro didático tivesse um grande uso entre os professores de Educação Artística, embora não atendesse ao aspecto dos conceitos de arte” e que os conteúdos relativos ao Teatro passassem “a ser uma série de atividades de jogo, sem uma fundamentação teórico-metodológico, desvinculadas do contexto sociocultural, e se nenhum compromisso com o conhecimento do teatro” (SILVA, 2006:95).

Face à inexistência de professores capacitados e à exigência de professores licenciados em Educação Artística para ministrarem a disciplina, as escolas viram-se obrigadas, num primeiro momento, a recrutarem professores “de áreas de conhecimento afins (comunicação e expressão ou educação física, por exemplo) para ‘taparem o buraco’ da exigência criada pelo MEC” (JAPIASSU, 2003:50-51). Retrocedeu-se, desta maneira, no que se havia conquistado com a LDB de 1961: o reconhecimento das especificidades das linguagens artísticas, bem como a atuação de artistas ministrando a disciplina no espaço escolar. O que se via agora eram pessoas interessadas e/ou com “aptidão” para área artística, ministrando uma disciplina que já na sua essência se distanciava do fazer artístico no espaço escolar.

Aos poucos, foram criadas graduações para a formação de professores polivalentes, o que, se pudermos ver um lado positivo na implementação dessa lei autoritária, “propiciou a expansão do ensino das Artes em nível superior e causou a emergência da pesquisa acadêmica em um campo até então inexplorado” (INGRID & SANTANA, 2013:450), além de estimular a mobilização dos professores ²⁴ de Artes, interessados em repensar as relações entre Arte e Educação.

Os anos de 1970 seriam marcados por improvisos pedagógicos com professores confusos acerca de metodologias, tentando entender o seu papel dentro daquela nova disciplina. A falta de parâmetros plausíveis e a dificuldade de executar atividades artísticas comprometeram a qualidade do ensino e talvez tenham sido responsáveis pelo esvaziamento do sentido e pela perda da legitimidade das disciplinas artísticas e do Teatro no espaço escolar, cujos efeitos são percebidos ainda hoje. Seja quando nos vemos obrigados a preparar peças para datas comemorativas, ou quando um professor propõe um trabalho “interdisciplinar” em que o Teatro entra apenas como facilitador do conteúdo, ou quando percebemos que existe uma “hierarquização das disciplinas, sendo a Arte vista como menos importante” (KOUDELA, 2002b: 237). Desta forma, “o ensino das Artes, na educação escolar brasileira, segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou ‘luxo’” (JAPIASSU, 2001:17).

Esse cenário começa a se transformar no decorrer da década de 1980, com a ampliação dos debates e de encontros, em diferentes regiões do país, promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e privadas de arte-educadores preocupados em discutir a formação docente e em propor novos caminhos à ação educativa da Arte, no contexto escolar.

Com o fim da ditadura militar (1985) e o início de um novo modelo político no país, houve um período de efervescência e intensa participação civil. Iniciou-se o processo de restauração da democracia, com a elaboração da nova Constituição brasileira, quando todos os setores se mobilizaram para verem seus interesses defendidos na Carta Magna. O movimento dos educadores, arte-educadores e artistas, iniciado na década anterior, foi fundamental para que suas pautas fossem ouvidas e incorporadas à Carta Magna (1988). No que diz respeito à

²⁴ Esta mobilização culminará na década de 1980 na criação de diversas associações de Arte-Educação e, em 1987, na Federação de Arte-Educadores do Brasil (Faeb).

cultura, a Constituinte mostrou-se preocupada em garantir a todos os cidadãos brasileiros o direito à cultura e a liberdade das manifestações culturais:

[...] O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1.º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2.º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais (BRASIL, 1988, Art. 215).

A Educação foi contemplada na Constituição não apenas no tópico específico destinado a ela, conforme consagrado no seu artigo 6º - “ são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” – como um direito social fundamental. Mais do que isso, na seção que lhe diz respeito, a educação foi mencionada como uma “ação social” que deve visar ao desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho, como registrado em seu corpo legal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho ” (BRASIL, 1998. Art. 205).

Em relação à arte-educação, ela foi contemplada na seção sobre educação: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (...) II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, Art. 206). Essa foi uma conquista dos arte-educadores que já vinham se organizando nos Congressos promovidos em diversas regiões do país pela Federação Brasileira de Arte-Educação (FAEB) e pressionando para que suas pautas fossem ouvidas: fim da polivalência e o reconhecimento das Artes como uma área de conhecimento com especificidades artísticas.

A Constituição de 1988 foi fundamental para que se apontasse para a necessidade da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Iniciava-se um importante e efervescente momento de discussão, entre os diversos segmentos representativos da educação básica comprometidos em escrever uma nova página da história da educação brasileira. “Entidade da sociedade, com interesse diversos, porém convergentes em relação à defesa do ensino público e gratuito, se reuniram em diversos momentos criando versões da LDB

de seu agrado” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2007:207). Convictos da importância da arte na escola, o movimento de arte-educadores reivindicava a presença do ensino de Artes na LDB - num primeiro momento havia sido excluída do projeto que tramitava na Câmara dos deputados²⁵ - e sua valorização como uma área de conhecimento e das especificidades das linguagens artísticas.

Em dezembro de 1996, é promulgada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB nº 9394/1996. Uma mistura entre um projeto coletivo, fruto do diálogo entre os diversos setores da educação, e o projeto de Darcy Ribeiro²⁶, “afinado com o governo e os interesses dos empresários do ensino” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2007:207) e que, de certo modo, negou o “processo democrático estabelecido anteriormente na Câmara e em diversos setores da população ligados à educação” (RAMAL, 1997: 5).

Apesar dos muitos equívocos e decepções, a Nova LDB apontou alguns avanços para a arte-educação ao manter a obrigatoriedade do ensino da Arte: “o ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Lei 9.394/96, art 26, §2º)²⁷

²⁵ Sobre esse fato, Ana Mae relata: “Uma nova lei federal para substituir a Lei Federal de 1971 está sendo estudada. Já existe um projeto escrito que exclui as artes do currículo das escolas primárias e secundárias. Neste momento de democratização existe algum preconceito contra as artes nas escolas, não somente porque seu ensino é fraco, mas porque foi uma exigência de uma lei federal imposta pela ditadura militar. Esta é a causa obscura da exclusão das artes das escolas na nova organização da educação brasileira. A razão explícita dada pelos educadores é que a educação no Brasil tem de ser direcionada no sentido da recuperação de conteúdos e que arte não tem conteúdo” (BARBOSA, 1989:181).

²⁶ “Em 1988 já corria no Congresso Nacional o processo de tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tratava-se então do projeto apresentado pelo Deputado Federal Otávio Elfio . (...) O texto seria aprovado na Câmara dos Deputados, em 13 de setembro de 1993, depois de receber 1.263 emendas. O projeto original, modificado em longas negociações na correlação das forças políticas e populares, ia para a avaliação do Senado (...). O relator no Senado Federal, Cid Sabóia, dá seu parecer e a Comissão de Educação do Senado aprova o então Projeto de Lei 101/93 no dia 20 de novembro de 1994. Um dado novo atropela o processo: o senador Darcy Ribeiro apresenta um substitutivo do projeto, alegando inconstitucionalidade de vários artigos. Por requerimento do senador Beni Veras , o PL 101/93 - que já estava no Plenário do Senado - é retirado. O Presidente do Senado, José Sarney, decide retomar a tramitação dos três projetos: o antigo PL 101/93 da Câmara, o parecer de Cid Sabóia aprovado pela Comissão de Educação e o substitutivo Darcy Ribeiro. Este último é designado para atuar como relator. Ao apreciar as emendas do PL 101/93, Ribeiro notoriamente toma como referência seu próprio projeto e as suas concepções de Educação. Contando com uma espécie de consenso entre os senadores, o substitutivo Darcy Ribeiro, que contém apenas 91 artigos, é colocado em evidência, considerado mais enxuto e não detalhista.

²⁷ 2010 – A lei nº 12.287 alterou o § 2º para: “O ensino da arte, **especialmente em suas expressões regionais**, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (grifo nosso).

2016- A medida provisória nº 746 alterou o § 2º para: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório **da educação infantil e do ensino fundamental**, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (grifo nosso).

A partir de então, a Arte (e não mais Educação Artística) passa a ser encarada como uma área de conhecimento específico e como componente curricular obrigatório (e não uma “atividade artística”), com conteúdos próprios, ligados à cultura (BRASIL, 1998:26), visando ao “desenvolvimento do pensamento artístico e estético” (BRASIL, 1998:19) dos alunos. Tal concepção propiciou mudanças de paradigmas acerca dos procedimentos metodológico e pedagógico do ensino do Teatro no contexto escolar :

Do ponto de vista epistemológico, se num primeiro momento os fundamentos do Teatro na educação foram construídos a partir de questões dirigidas ou formuladas pela psicologia e educação como áreas capazes de fornecer os indicadores de caminho, hoje, o vínculo com a área de formação [em nível de graduação] através da articulação de questões da história e estética do teatro fornece conteúdos e metodologias norteadoras para a teoria e prática educacional (KOUDELA *apud* SANTANA, 2002b: 249).

É possível verificar na citação acima; que essa nova conceituação dos fundamentos da Arte na educação básica, propiciou uma alargamento acerca das reflexões do processos de ensino e aprendizado em Teatro, além de iniciar o processo de ressignificação do status da Arte no espaço escolar. Ora, se antes os fundamentos do Teatro na educação eram norteados a partir da psicologia, agora são seus próprios saberes os eixos norteadores da pedagogia teatral.

É importante também ressaltar o valor dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Arte), para reafirmação da obrigatoriedade do ensino, do reconhecimento da Arte como área de conhecimento - “(...)o ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares” (BRASIL, 1998:37) - e para a consolidação de novos fundamentos pedagógicos – tendo como eixo norteador: o fazer, apreciar e contextualizar - no contexto escolar:

O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão. A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e

2017 – A redação final da Lei nº 13.415 alterou o § 2º para: “ O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.”

sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão (BRASIL, 1998:41).

Como se pode depreender do excerto acima, a produção, a fruição e a reflexão apontam para a importância da dimensão social e histórica da Arte, firmando a proeminência do sujeito como produtor, como agente do fazer artístico, capaz de ler e refletir o signo e símbolos da linguagem artística. Corroborando assim, para que este sujeito tenha uma leitura alargada das manifestações artísticas e culturais da sociedade em que ele está inserido.

Ao instituir orientações específicas para o ensino do Teatro, da Música, da Dança e das Artes Visuais, o sentido da polivalência é confrontado, assim como o entendimento da aula calcada na “livre expressão”, no “deixe fazer” e no uso instrumental (educativo ou psicossocial) passa a ser suplantado.

No entanto, seria conveniente pontuar que, embora os PCNs tenham sido um importante passo para o reconhecimento do Teatro enquanto área de conhecimento, há algumas críticas pertinentes a esse documento que devem ser trazidas para nossa reflexão. Uma das questões centrais está no processo não dialógico com que foram elaborados os documentos, excluindo do seu processo os principais interessados no assunto: os professores. Como pontua Santana:

[...] se na contemporaneidade o currículo se instaura como uma construção socialmente negociada, os PCN deveriam ter sido concebidos como embate social entre lados e visões de mundo diferenciadas, interesses em jogo a dialogar com fatores formais, intelectuais e epistemológicos, vindo a se constituir de conhecimentos considerados socialmente válidos. O problema é que seu processo de elaboração não conseguiu atravessar as barreiras que separam o “pensamento oficial” do ambiente escolar e não contou com a presença de todos os atores que participam do diálogo pedagógico (SANTANA, 2006: 112).

Essa diretriz autoritária e centralista irá denotar a disparidade entre a teoria e a prática da sala de aula, assim como a dificuldade de se colocar em prática as filosofias e ideologias de um documento, que a princípio parecia interessado em implementar mudanças profundas num sistema educacional, mas que paulatinamente evidenciou que era também um projeto para “ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, em face das exigências colocadas pela reestruturação global da economia” (FONSECA, 2001:15). Como pontua Ana Mae:

Nesses Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (89/90) com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCNs brasileiros dirigidos por um educador espanhol, des-historicizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da Educação Nacional (BARBOSA, 2003b:6).

A crítica da autora, como se pode observar, corrobora a nossa linha de raciocínio de que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento. Na esteira das políticas neoliberais o currículo esteve comprometido em ajustar a educação, enquanto campo estratégico, à lógica empresarial e às necessidades de mercado. Nota-se, que ao voltar o seu interesse para o mercado e não para o real compromisso com a educação, os PCNs, excluem o professor e as comunidades escolares, e cria um documento em descompasso entre a realidade das escolas e a renovação pretendida.

No entanto, é necessário reiterar que a LDB nº 9394/1996 e os PCNs-Arte foram imprescindíveis para que o teatro adentrasse de fato o espaço escolar e se constituísse como uma das linguagens do ensino de Arte na educação. Faz-se necessário frisar também, que elencar as críticas dirigidas ao documento não pressupõe desmerecer ou descartar sua importância para o desenvolvimento e ampliação das pesquisas na área da pedagogia do teatro. A intenção é verificar como, muitas vezes, as pequenas conquistas são carregadas de interesses políticos e econômicos e necessitam de constante vigilância na luta para que não sejam esvaziadas ou normatizadas. Embora o currículo proposto pela nova LDB esteja imbricado com os interesses neoliberais e muitas vezes a serviço dos interesses do mercado e da produtividade, pela primeira vez estamos de fato norteando as discussões acerca do ensino do Teatro na educação formal a partir de suas próprias questões estéticas e metodológicas, sem desprezar, obviamente, os seus entornos político-ideológicos.

Seguindo essa linha de raciocínio, é possível afirmar que a partir da promulgação desses documentos, às Artes são devolvidos os seus conteúdos, suas especificidades e seu próprio estatuto. Do ponto de vista epistemológico, o ensino do Teatro deixa de ser pensado a partir de questões da psicologia e passa a ser norteado pela história e pela estética teatral. Arte e Educação, nessa perspectiva, caminham juntas na formação do aluno, visando ao desenvolvimento total, completo e, em todos os sentidos, das faculdades do sujeito.

1.3 Fragmento da história: a vanguarda carioca no ensino do Teatro na Rede Municipal

Responsável pela maior Rede de Ensino da América Latina e com uma história que muitas vezes se confunde com a própria história da fundação do Brasil, o município do Rio de Janeiro tem uma experiência singular e pioneira na implementação do Teatro, nos currículos escolares. Tal singularidade merece aqui uma breve reflexão, pois trata-se de uma prática que proporcionará avanços significativos para as reflexões acerca do ensino do Teatro e da formação de professores da educação básica brasileira.

Nos anos de 1970, a prefeitura oferecia no seu currículo aulas regulares de Educação Musical e Artes Plásticas, ministradas por professores com formação específica; Teatro e Dança não eram contemplados. No entanto, com a promulgação da Lei 5.692/71 - que causou mudanças nocivas e retrocessos indelévels para o ensino da Arte, ao instituir a obrigatoriedade do ensino da Educação Artística, conforme pontuado nesta pesquisa – o Teatro terá a oportunidade de compor os currículos da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, ao lado das outras duas linguagens artísticas. Não é possível precisar como esse evento ocorreu em todo o seu percurso histórico, e, tampouco, quem foi o responsável; mas, o fato é que na Rede municipal carioca a lei foi interpretada de uma maneira talvez ingênua, talvez desatenta ou quem sabe atenta às brechas, que permitiram incluir as três linguagens no currículo de maneira autônoma e não polivalente.

É importante pontuar que na ocasião da implementação da Lei 5.692/71 houve muita confusão em todo o território nacional quanto ao termo Educação Artística, pois não havia nenhum tipo de orientação ou explicação do que seria essa nova disciplina. A única informação concreta era a que estava registrada no seu Capítulo I, parágrafo 7º: “ Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971). Neste primeiro momento, não havia clareza do que deveria ser e por quem seria ministrado esse novo componente curricular.

Porém, com a homologação do currículo mínimo fixado pelo Conselho Federal de Educação do Ministério de Educação e Cultura (CFE), através Resolução-CFE n.23/73, foi determinado que os professores que ministrariam o novo componente curricular deveriam ter habilitação para ensinar as três diferentes linguagens artísticas:

Parágrafo Único: A Licenciatura de 1º. Grau proporcionará habilitação geral em Educação Artística e a Licenciatura Plena, além dessa habilitação geral, conduzirá a habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho (BRASIL, 1973: art.2).

Enquanto esse decreto, que indicava um modelo de licenciatura assentado na polivalência, surpreenderia profissionais e estabelecimentos de ensino por todo o Brasil ao exigir a oferta de uma disciplina curricular para a qual não havia profissionais qualificados, na Rede Municipal do Rio de Janeiro tal decreto soou diferente.

Nos anos de 1976, através do ofício-circular nº 51 de 1976, a Secretaria Municipal de Educação determinou “a obrigatoriedade de, pelo menos, duas formas de linguagens artísticas no currículo pleno das escolas municipais, dentre as quais Artes Cênicas” (SILVA, 2006:97). Diferente do que ocorrera nas outras regiões do país, nas escolas municipais do Rio de Janeiro as linguagens artísticas, embora pertencessem a mesma disciplina Educação Artística, passariam a figurar no currículo de maneira autônoma. Não houve nessa ocasião a pretensão de capacitar os professores de Educação Musical ou Artes Plásticas²⁸ que já compunham o quadro permanente de professores da Rede, para ministrarem as três linguagens. Para suprir essa carência, foram convocados professores de outras áreas de conhecimento. Sobre esse assunto, a professora Leda Aristides irá pontuar em seus escritos que:

[...] Cabe ao Município do Rio de Janeiro fazer cumprir a Lei. Mas... como fazê-lo se não existiam, à época, faculdades com licenciatura plena que habilitassem para o magistério o ensino das Artes Cênicas? Consequentemente, não havia, então, professores para esta disciplina! [...] nesse contexto, alguns professores do magistério municipal do Rio de Janeiro, adotaram a recém-nascida disciplina que passou a constar do currículo oficial da Educação. Outros, por terem uma atitude pedagógica mais ousada, depreendida e inovadora dentro do espaço escolar, também foram chamados por seus diretores para experimentar o desafio de ministrar aulas de Artes Cênicas e outros, por arranjos administrativos, também ocuparam essas vagas que estavam impossibilitadas de serem supridas através de concurso próprio (FONSECA, 2005: 2).

Como é possível constatar no depoimento acima, diretores e equipe administrativa foram surpreendidos com a resolução e, diante da ausência, na Rede, de profissionais habilitados para ministrar tal disciplina, viram-se obrigados a recrutar professores de outras

²⁸ Nomenclatura utilizada até a promulgação dos PCNs de 1996, que a alteram para: Música e Artes Visuais.

áreas de conhecimento. Tais profissionais eram selecionados por critérios alheios e subjetivos e, em geral, não tinham nenhum contato com o fazer teatral; mas, por gostarem ou simpatizarem com a nova possibilidade de exercício profissional, assumiram a responsabilidade de educar estética e artisticamente seus alunos. Assim, o Teatro adentraria os currículos cariocas.

Cabe aqui uma reflexão que mais a adiante será retomada e discutida com mais profundidade. Embora o Rio de Janeiro não tenha passado pela tenebrosa experiência do ensino polivalente, sua história no ensino do Teatro iniciar-se-á com professores de outras áreas e sem contar com artistas-docentes. Desta maneira, é possível afirmar que a implementação de seu ensino passará pelos mesmos improvisos e indefinições pelo qual passou o ensino da Educação Artística por todo o país, apesar de a luta e o engajamento de tais professores terem sido fundamentais para assegurar conquistas importantes para a área.

Na ocasião, não havia instituições preparadas para formarem professores licenciados em Teatro; logo, improvisaram-se maneiras de oferecer a habilitação necessária a esses profissionais, convocados às pressas em suas escolas. No Rio de Janeiro, o Serviço Nacional de Teatro (SNT),²⁹ o Teatro Tablado e a Escolinha de Arte do Brasil ofertaram cursos de curta duração e foram os principais responsáveis por capacitar esses profissionais. É possível afirmar que essas capacitações eram mais técnicas do que artísticas e pedagógicas:

Esses professores, autodidatas, tiveram uma formação diversificada, que englobava cursos livres ligados à área de Teatro e cursos do Projeto Artur de Azevedo, do SNT, tendo como professores Hilton Carlos Araújo, Roberto de Cleto, Illo Krugli entre outros (MULTIEDUCAÇÃO, 2008:18).

Tal percurso influenciará a maneira como o teatro será encarado no espaço escolar, mais como uma atividade extrateatral – a serviço de objetivos educativos e/ou psicossociais – do que artísticos. Em depoimento colhido pela pesquisadora Elizabeth Corrêa, junto a professores que atuaram nessa mesma época, podemos notar tal percepção:

Professora 1: Me deixou encantada com uma outra possibilidade metodológica e um outro caminho na educação.

²⁹ “Entre os anos de 1975 e 1979, o Serviço Nacional de Teatro (SNT) promoveu o *I Encontro Nacional dos Professores de Artes Cênicas*, que reuniu professores representantes de vários estados, entre eles o Rio de Janeiro. Desse encontro, foram elaborados e realizados, no Rio, alguns cursos intensivos de Teatro, visando ao treinamento daqueles professores sem qualquer formação específica. A coordenação desses cursos ficou a cargo do professor Roberto de Cleto, docente da Escola de Teatro da UNIRIO” (SILVA, 2006:97).

Professora 2: Acreditava na linha de trabalho do Teatro do Oprimido, e com as atividades do teatro, interessava estimular vivências educativas para a compreensão de melhores escolhas de vida e de convivência na escola (CORRÊA, 2015: 49).

Embora esses dois depoimentos denotem a abordagem que foi dada ao ensino do Teatro, num primeiro momento, é imprescindível reiterar que trazer à luz tal reflexão em nada desmerece a trajetória, fora da curva, que o ensino do Teatro teve na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Apenas reitera um caminho, que até então este trabalho tem apontado: de que o teatro quando está inserido no espaço escolar, muitas vezes está distante de seu próprio estatuto artístico, o que, via de regra, causa profundas confusões sobre o real objetivo do ensino da linguagem no contexto escolar.

Retomando a nossa narrativa sobre a trajetória de implementação do ensino de Teatro na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, conviria nos deslocarmos para fins da década de 1970, quando um grupo de professores, capitaneado pelas professoras Nelza Navarro, Lêda Aristides e Laureana Conte, preocupado com o lugar da linguagem artística na educação básica e interessado em aprofundar seus saberes na área, reúne-se e inicia um importante movimento pela valorização e reconhecimento do Teatro enquanto disciplina.

Como pontua a professora Lêda Aristides, diante da ausência de uma diretriz pedagógica para o ensino do Teatro na rede, cada professor encaminhava suas aulas de maneira independente. Até mesmo o nome da disciplina, nesse primeiro momento, ainda não era definido:

Leda³⁰: Nesses primeiros [anos] nós tínhamos professores de Ciência, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa ... É, e aí dependendo da escola, sei lá, “— Eu sou professora de Dramatização”, eu no caso, a minha sala chamava “Sala de Expressão Corporal”, eu tinha um palco, tinha camarim e tinha um salão imenso para trabalhar Expressão Corporal, aí eu dizia “— Sou professora de Expressão Corporal”.

As professoras Leda, Nelza e Laureane, preocupadas com tais questões e, sobretudo, com a formação dos professores, reúnem-se para aprofundar os “estudos referentes à prática a

³⁰ Entrevista realizada com a professora Leda Aristides, integrante de equipe da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de 2004 a 2018. Trechos da entrevista estão disponíveis no Tomo II desta pesquisa.

pedagógica tanto no eixo legal como no seu eixo curricular” (SILVA, 2006:97). Como esclarece professora Leda :

Leda: E, aí, o que aconteceu? Eu, Neuza, e Laureana Conte Oliveira, nos reunimos prá estudar a lei, porque estava tudo muito confuso, cada um mandava de um lado, cada um fazia uma coisa, cada um se autodenominava alguma coisa e nós três nos reunimos na minha casa durante seis meses e fomos estudar a lei na parte que ela dá as orientações prá formação de professor; então, a gente disse assim: “— Bom, então se vai ter que ter isso, nós temos que ter uma formação disso, que ninguém sabe o que que é. Tinham muitos que chegavam e diziam “— A gente vai dar aulas dessas Artes Cênicas, mas que que é isso aí?”

Desses encontros, surge a necessidade de convidar todos os professores que também estavam nessa mesma situação, para ampliar e democratizar os estudos que haviam sido feitos até aquele momento:

Leda: Nós pensamos e chegamos à conclusão de que aquilo não era uma luta só nossa, de nós três, que nós tínhamos que compartilhar, até porque era tanta informação e a gente via tantas possibilidades de trabalho a partir daquele estudo que nós três não íamos mais dar conta (...)
Nós resolvemos chamar as pessoas, a gente fez um bilhetinho para o professor. Então a gente ligava lá de casa pros DECs³¹: “— Oi, sou professor de Artes Cênicas e tal, sabe me dizer se aí nessa escola, nesse DEC, tem algum professor de Artes Cênicas? – Ah, tem, escola tal. – Pode me dar o telefone? ”. Aí a gente começou a pegar as escolas que tinham esse professor e fizemos esse bilhetinho: “Se você é um professor que trabalha com algumas coisas do Teatro, alguns exercícios do Teatro, ou já fez alguma dramatização ou está nessa função, venha no dia tal, às tantas horas. Queremos conversar com você”.

Iniciava-se, assim, o movimento de professores de Artes Cênicas, com a presença de 77 professores. Nesse primeiro encontro, foram levantadas as demandas dos professores e instruídas três frentes de trabalho: Política – que tinha por objetivo, principal, cobrar junto à Secretaria de Educação o curso de formação para os professores de Teatro -; Administrativa – cujo objetivo é viabilizar a criação e a regulamentação do cargo de professor de Artes Cênicas -; e a Pedagógica – que seria a frente de trabalho responsável por organizar e sistematizar os saberes gerados pelos professores em sala de aula.

³¹ Departamento Geral de Educação e Cultura, antiga designação para a CRE (Coordenadoria Regional de Educação). Atualmente, o município do Rio de Janeiro é dividido por 11Cres.

Os encontros tornaram-se periódicos; e, assim, foram aglutinando cada vez mais professores e ampliando as discussões. A fim de produzir um documento que representasse e norteasse o fazer pedagógico daqueles profissionais, com práticas tão diversas, ao final de nove meses, seria criado o primeiro documento pedagógico norteador do Teatro, intitulado *Caminho das Artes Cênicas* (1982)³²:

O atual documento surge da necessidade que sentimos ao assumir este serviço de reunir elementos que se constituam em objeto integrador, fundamental, o fio condutor necessário ao trabalho das Artes Cênicas nas escolas do Município.

Através de contatos que fizemos com professores de Artes Cênicas, verificamos as diversidades de sua formação e variadas formas de aplicação da teoria nas atividades desenvolvidas. Daí, a necessidade de organizar um trabalho que, ao término, servisse de elemento saneador destas diferenças (SME, 1980).

Tal documento, que tecia considerações sobre o que aquele grupo acreditava ser a filosofia do ensino do Teatro, foi fundamental para que a linguagem fosse formalizada, para que o movimento dos professores de Artes Cênicas ganhasse força e reconhecimento junto à Secretaria de Educação Municipal, além de apontar para a importância de se pensar na formação inicial e continuada de seu corpo docente.

Após a publicação do documento, em 1983, a SME convida as professoras Leda, Naureana e Neuza para organizarem um encontro entre todos os professores de Artes Cênicas sob o tema *Os caminhos e (des)caminhos das Artes Cênicas*. Desse encontro, o primeiro oficialmente reconhecido pela SME, surge uma pauta ampla de reivindicações que são encaminhadas ao Departamento Geral de Educação. Entre as principais reivindicações estavam: a criação de cursos de formação docente ministrados pela SME; a oficialização e a regulamentação das Artes Cênicas nos currículos; a instituição de concurso interno para que os professores que ministravam as disciplinas fossem oficializados como professores de Artes Cênicas; e a elaboração de critérios para subsidiar a criação do cargo PI de Artes Cênicas no quadro permanente do funcionalismo público municipal.

³² Este documento continha discussões estruturais e reflexões sobre a filosofia, os objetivos, a avaliação e algumas considerações sobre planejamento, propondo um trabalho pedagógico em diferentes níveis de complexidade, configurando-se como uma proposta metodológica. (MULTIEDUCAÇÃO, 2008:18) e foi elaborado pelos professores: Icléa Dias da Silva, Laureana Conte de Carvalho, Leda Martins Aristides Fonseca, Maria Cristina Arantes da Matta, Neuza Navarro e Viviane Fernandes Brandão Reis Nascimento.

Os frutos dessa desse empenho serão colhidos em 1985, quando a SME institui os *Polos de Educação Artística* - que seriam os primeiros núcleos oficiais de formação continuada para os professores de Teatro- e nomeia a professora Neuza Navarro como chefe das Artes Cênicas no Departamento Geral de Cultura; o que seria uma forma de reconhecimento do movimento dos professores e de fortalecimento da área:

Leda: E a primeira pessoa que ocupou esse cargo foi a Neuza Navarro porque foi dentro desse movimento quando a Secretária num certo momento ela cria um setor específico para cuidar do Teatro. Nós exigimos que Neuza fosse a pessoa que ocupasse a chefia. Eu me lembro da gente chegando carregando Neuza assim nos ombros. Ela foi a primeira e única pessoa até hoje que teve uma indicação a partir das necessidades da categoria e não uma indicação política de um cargo político de prefeito ou de secretário novo que chegasse.

Nesse mesmo ano, é baixada a Portaria nº 120 do E/DGED, que garante aos professores de outras disciplinas, que optaram por ministrar Artes Cênicas, o direito de permanecerem nesta função:

Art. 1º: Fica decidido aos professores que optaram por administrar Artes Cênicas de 5ª à 8ª séries, o direito de permanecerem ministrando este componente curricular.

Art. 2º : O professor I que optou por Artes Cênicas só será reconduzido à disciplina de origem se assim desejar, através de expediente encaminhado por ele próprio ao E-DGED (SME, 1985).

E será em 1988, motivados pela luta dos educadores das diversas categorias, que o movimento conquistará sua maior vitória. Em fevereiro de 1988, será publicado o Decreto nº 7443, de 29/02/1988, e o cargo de professor I de Artes Cênicas será criado, tendo os 117 professores que se mobilizaram e fizeram parte dessa luta ingressado no quadro permanente de Prof I de Artes Cênicas do Município do Rio de Janeiro. A partir daquele momento, o quadro permanente de professores de Artes Cênicas só poderia ter suas vagas preenchidas mediante concursos públicos³³ e, sublinhe-se, para os graduados na disciplina.

Importante ressaltar que o movimento dos professores, ao conquistar o cargo de professor de Artes Cênicas, inaugura um importante campo de trabalho para professores de

³³ Em 1989, a SME realizará o primeiro concurso público para o cargo de PI de Artes Cênicas. A maioria desses candidatos era constituída de professores oriundos da primeira turma formada em Licenciatura Plena em Educação Artística – Artes Cênicas, pela UNIRIO.

Teatro. Essa conquista, por sua vez, tenciona que seja criado um curso de formação de professores em Teatro, até então inexistente no Rio de Janeiro. A UNIRIO, que sempre caminhou junto desse movimento, seja quando contribui com os cursos do SNT ou quando ofertou as licenciaturas curtas (79-81), ³⁴assumiu a responsabilidade de suprir a rede de ensino com professores qualificados e, em 1982, abre o curso de Licenciatura em Teatro e se torna a primeira instituição, no Estado do Rio de Janeiro, a oferecer tal formação.

Assim, na contramão de todos os movimentos pelo Brasil afora, a cidade do Rio de Janeiro, tendo na UNIRIO uma importante parceira nesse percurso, será a primeira prefeitura a instituir o cargo de professor de Artes Cênicas e dar um grande passo em direção à valorização da disciplina, como área de conhecimento com suas especificidades e singularidades. E, claro, não podemos deixar de frisar que todas essas conquistas são fruto do engajamento e do protagonismo desses 117 professores, que, pelas vias legais, lutaram para que o Teatro fosse reconhecido, valorizado e ministrado como linguagem autônoma.

³⁴ “Leda: Eu tinha feito em [19]79 a Licenciatura Curta da UNIRIO (...) isso foi criado não pelo nosso grupo [professores de Artes Cênicas da SME], mas eles estavam abertos e criaram o curso de Licenciatura Curta em [19]79. Aí eu fiz: eram dois anos. Em [19]80 abriu uma outra turma e, em [19]81, acabou”

CAPÍTULO II – O ARTISTA-DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A INTERSEÇÃO ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO

Ao analisarmos o ensino do Teatro na educação básica, vinte anos após a promulgação da LDB nº 9.394/96, encontramos uma realidade bastante distante da proferida nos PCNs-Arte, de 1998, que, como pontuado no capítulo anterior, ficaram reféns das teorias pedagógicas europeias e distantes das práticas das nossas salas de aula. A propósito, o pesquisador Celestino Alves da Silva Junior (1998) observa, em seu artigo *Parâmetros curriculares nacionais: uma discussão em abstrato*, que; em um momento de retomada democrática, paradoxalmente, o PCN foi elaborado por um pequeno grupo de educadores paulistas assessorados pelos professores espanhóis César Coll e Anna Teberosky. Desconsiderando, assim, “todo um conjunto de propostas e experimentações em andamento em diversos sistemas escolares estaduais e municipais” (SILVIA JR. 1998:89) e apartando a realidade escolar brasileira e seus educadores de tal processo. O resultado foi a “psicologização” e a “barcelonização” de um documento que pretendia dar novas diretrizes para a educação básica brasileira.

Embora muitas tenham sido as conquistas legais e os avanços na área da pedagogia teatral, ainda hoje é comum encontrarmos nas práticas escolares resquícios da polivalência e do escolanovismo, anacrônicos e, portanto, esvaziados de sentido. Apesar de a LDB de 1996 ter extinguido a Educação Artística e implementado a disciplina Arte, isso não descartou em definitivo a polivalência³⁵, que ainda hoje perdura na nossa realidade.

Infelizmente há muitos concursos públicos que a enaltecem em seus questionamentos, além de escolas particulares pelo país, onde o ensino da Arte é ministrado de maneira polivalente. Outro ponto preocupante é a criação das licenciaturas em Artes, que vêm se multiplicando nos últimos tempos por todo o Brasil, com orientação bastante discutível no campo da formação docente voltada para a educação em Artes, que relembra em muito as antigas formações em Educação Artística. Trago aqui dois exemplos relevantes: o curso de *Artes* oferecido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR-Litoral) e o curso *Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas e tecnologias* ofertado pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Ambos os cursos se valem do discurso da interdisciplinaridade para justificar o ensino das diferentes

³⁵ Conviria retomar o conceito de polivalência como a prática pedagógico centrada no ensino generalista da Arte, que embute ao professor a responsabilidade de educar esteticamente em diferentes linguagens artísticas.

linguagens artísticas em seus currículos, como podemos conferir a seguir em fragmentos retirados dos Projetos Pedagógicos dos cursos da UFPR-Litoral e da UFSB:

[...] Pode-se dizer que nos Fundamentos Teóricos Práticos (FTP), trabalhados ao longo do curso, **almeja-se a integração entre os saberes artísticos (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) com as práticas e os saberes pedagógicos, privilegiando a interdisciplinaridade como princípio fundamental** (PARANÁ, 2015:21) (grifo nosso).

[...] Pelo trabalho qualificado, atento e interdisciplinar, professores de Artes podem apresentar respostas surpreendentes para os problemas hoje colocados nas escolas da rede de Educação Básica, como a evasão escolar, a violência, a discriminação social, religiosa, racial e de gênero e o uso abusivo de drogas lícitas e ilícitas, ao construir com os estudantes – crianças, adolescentes e jovens – variadas formas e espaços comuns de partilha. **É necessário explicitar que este projeto não toma as Artes dentro dos domínios traçados por tradições que ganharam hegemonia nos processos históricos de construção do conhecimento e das profissões. Ao invés, coloca-se na contramão de movimentos corporativos que preconizam ensino especializado e isolado em escolas: Dança, Música, Teatro e Artes Plásticas** (BAHIA, 2016: 12) (grifo nosso).

Como é possível depreender, além dessa nova modalidade de curso formativo que põe em cheque importantes conquistas na área da pedagogia da arte, o recrutamento de profissionais não habilitados³⁶ é uma questão que perdura em nossas instituições de ensino e corrobora que o ensino da Arte ainda continue sendo visto como uma “atividade artística” que serve para tratar das questões cognitivas e emocionais do aluno. A referência escolanovista baseada na metodologia da “livre-expressão” e descomprometida com a formação artística e cultural do aluno ainda ronda as práticas pedagógicas dos professores de Teatro e sobrevive até hoje no ambiente escolar.

Esse é um cenário que será difícil de ser mudado e superado, enquanto não entendermos o professor como o principal agente transformador dessa realidade. Será ele que, na sua prática e reflexão diárias, poderá apresentar um novo olhar para o ensino da Arte - comprometido com a educação estética, artística e cultural – e propiciar uma mudança definitiva na maneira como o ensino do Teatro é tratado no contexto escolar. Seria bom lembrar a importância dos

³⁶ De acordo com o Censo Escolar do MEC, de 2013, o número de professores de arte, da educação básica, que possuem formação específica é de 6%; ou seja, 94% não possuem formação superior em arte e mesmo assim ministram a disciplina. Destes 6%, somente 3% possuem licenciatura, sendo que se os números forem tomados fazendo referência às licenciaturas por área ou linguagem específica, somente 1% tem formação específica em Teatro.

estudiosos e pesquisadores para ajudar o professor na busca dos tais novos olhares; além desses colaboradores, não esquecer da importância da academia na formação inicial mais comprometida com a realidade profissional a ser vivenciada por esses futuros docentes.

Para tanto, seria importante voltarmos a atenção para a formação continuada desse professor que também é artista. Um professor comprometido com a educação estética e também com as questões pedagógicas inerentes à educação formal. Um artista que reflete e descobre, na própria experiência artística, a sua pedagogia, a fim de propiciar um ensino de qualidade do Teatro na escola.

Ao ressaltar o fato de o professor ser também um artista, conviria ressaltar a natureza prática tanto do fazer artístico quanto da docente e suscitar a seguinte reflexão: Para que o professor de Teatro se mantenha em constante formação não seria imprescindível que a prática artística continue em sua trajetória? Ora, se nos *PCNs –Arte* o jogo é “entendido como instrumento de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da criatividade, em direção à educação estética e *praxis* artística” (KOUDELA, 2002:233), por que ao professor é negado o espaço da prática e da pesquisa poética? Como levar arte para escola se, muitas vezes, o próprio professor está distante dela? Ensinar Arte sem fazer e experimentar arte é possível?

Seguindo essa linha de raciocínio, talvez fosse importante investigar como se daria a formação continuada desse profissional com demandas específicas. Seria muito oportuna uma formação continuada que, para além de apresentar métodos e práticas de ensino, estivesse comprometida com a educação estética dos próprios docentes e que propiciasse um espaço de pesquisa da poética pessoal e do desenvolvimento de sua própria metodologia. Um espaço de prática e reflexão teórico-pedagógicas que visasse à formação integral desse artista-docente para que ele fosse estimulado a construir, a partir de sua experiência, o próprio caminho pedagógico e refletir sobre a maneira que a Arte pode operar dentro do espaço escolar como área de conhecimento e, até mesmo, como oportunidade de ampliação da capacidade de fruição estética de alunos e professores; isto superaria, de maneira significativa, os modestos propósitos pedagógicos a que a Arte está confinada no ambiente escolar.

Nesse sentido, não estaríamos falando de uma formação continuada, mas de uma educação permanente, visto que, nessa perspectiva, o artista e o docente estão em constante reflexão e construção de saberes. Arte e educação caminhariam juntas na formação do sujeito, na construção do conhecimento e em direção à superação da cisão entre o artista e o docente, entre a arte e a educação.

Assim posto, este segundo capítulo intenciona refletir sobre quem é esse professor de Teatro que irá ressignificar o ensino da Arte no espaço escolar. Um artista, um docente ou um artista-docente? E mais, por que a experiência prática é uma proposta relevante para a formação permanente deste profissional?

2.1 Ser artista e ser professor, um paradoxo?

Uma das questões recorrentes que têm sido discutidas sobremaneira por diversos estudiosos e pensadores (ICLE, MARQUES, PEROBELI, TELLES) da área da pedagogia da arte é a formação docente e o estatuto do professor na contemporaneidade. Diante das contribuições e dos avanços de tais pesquisas, podemos hoje em dia rever e repensar quem é o docente de Teatro que poderá contribuir para a ressignificação da arte no espaço escolar.

Vale ressaltar que, para este estudo que aqui se apresenta, o protagonismo do professor e sua tomada de consciência se fazem importantes para que a escola seja o *locus* de produção e democratização de saberes artísticos. Para tanto, voltar a atenção para a formação inicial e continuada do professor de Teatro nos parece essencial nesse processo de reflexão.

É oportuno frisar também, que uma das preocupações recorrentes de pesquisas que abordam o tema sobre a formação docente é a da importância da “experiência estética como condição essencial do desenvolvimento docente e artístico do profissional da educação” (SANTANA, 2013:28). Arão Paranaguá parte da premissa de que o *saber ensinar* se relaciona intrinsecamente ao *saber fazer*; assim, seguindo essa forma compreensiva mais abrangente e propositiva, a prática artística e a pedagógica caminham juntas e não dissociadas.

Dessa perspectiva crítica, ao colocar o artista e o docente lado a lado, estaríamos rompendo com o senso comum de que a Arte da escola é menor do que a arte que acontece para além do espaço escolar e com o entendimento pouco aprofundado de que o docente precisa ser mais professor do que artista. Contrariamente a essas concepções restritivas, o que se defende neste estudo é que o artista e o professor caminham juntos e atuam na ressignificação do lugar da arte no contexto escolar.

Antes de nos aprofundarmos nas reflexões acerca do estatuto do professor de Teatro, talvez seja conveniente fazer uma breve digressão para esclarecer a concepção desta pesquisa sobre o papel do Teatro na educação da criança e do jovem e de sua importância nos currículos

escolares.

Como aponta Augusto Boal em seu livro *A estética do Oprimido* (2009), “o analfabetismo é um “perigoso instrumento de dominação”” (2009:15). Para o teatrólogo, na contemporaneidade, as ideias da classe dominante penetram “pelos soberanos canais estéticos da Palavra, da Imagem e do Som” (2009:15) que os usam como severa arma de opressão e isolamento social. Logo, segundo Boal, para a construção de uma sociedade “sem opressores e oprimidos” se faz necessário que a educação estética caminhe *pari e passu* com a educação simbólica, pois o analfabetismo estético é tão pernicioso quanto o simbólico:

Sempre lamentamos que nos países pobres, e entre os pobres dos países ricos, seja tão elevado o número de pré-cidadãos fragilizados por não saberem ler nem escrever; o analfabetismo é usado pelas classes, clãs e castas dominantes como severa arma de isolamento, repressão, opressão e exploração.

Mais lamentável é o fato de que também não saibam falar, ver, nem ouvir. Esta é igual, ou pior, forma de analfabetismo: a cega e muda surdez estética. Se aquela proíbe a leitura e a escrita, esta aliena o indivíduo da produção da sua arte e da sua cultura, e do exercício criativo de todas as formas de Pensamento Sensível. Reduz indivíduos, potencialmente criadores, à condição de espectadores.

A castração estética vulnerabiliza a cidadania obrigando-a a obedecer mensagens imperativas da mídia, da cátedra e do palanque, do púlpito e de todos os sargentos, sem pensá-las, desfrutá-las, sequer entendê-las (BOAL, 2009:15).

A educação estética oportuniza o exercício do pensamento crítico, sensível e reflexivo. Isto permite que o sujeito se aproprie dos códigos e símbolos do fazer artístico, deixe de ser um espectador³⁷ e passe a ser um criador e um fruidor sensível-reflexivo dos eventos artísticos, culturais e midiáticos da sociedade em que vive. Desta forma, aquela cidadania vulnerabilizada de que nos fala o autor se emancipa e fortalece, contribuindo para a democratização das produções artísticas e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com sujeitos atuantes e não apenas passivos espectadores.

Antônio Candido, em seu ensaio *O direito à literatura* (2011), nos lembra que “uma sociedade mais justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e da fruição à arte e da literatura” (2011: 191), pois estes são direitos inalienáveis, direitos básicos do ser humano tão

³⁷ Espectadores passivos, contemplativos e tão questionados pelos encenadores modernos e sobretudo por Bertold Brecht. Vale lembrar que o encenador alemão “indica e defende a existência de uma arte do espectador, apresentando a ideia de que a participação desse último precisa ser compreendida como um ato criativo, produtivo e autoral” (DESGRANGES, 2010:37).

importantes como a “alimentação, justiça, moradia, vestuário, instrução, saúde,[e] a liberdade, individual”. Para Candido, as artes e a literatura têm papel humanizador; ambas são o “sonho acordado da civilização”, pois assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem sonho durante o sono, “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (2011:175):

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CANDIDO, 2011:174).

O autor, como é possível depreender, ressalta que não há ser humano que viva sem alguma espécie de fabulação, e se não é possível ficar sem fabular, a literatura e, por extensão, as artes, corresponde a “uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2011:175) tão importante quanto os demais; o direito de se expressar e de sentir o mundo de maneira sensível. Logo a arte/literatura tem um papel formador, mas não segundo as convenções tradicionalistas; ela é, na verdade, “a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (CANDIDO, 2011:176):

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (CANDIDO, 2011:180).

Refletindo sobre o papel humanizador que as artes têm para Candido, é possível verificar que, assim como Boal, ambos entendem a importância da educação estética para a formação do sujeito crítico-sensível e reflexivo, capaz de agir e transformar a sociedade em que vive. Pois a arte, reitera-se, é um direito inalienável e humanizador, como nos diz Cândido, e um importante viés de educação estética tão imprescindível quanto a educação simbólica, como nos diz Boal.

Nesse sentido, a presença do Teatro nos currículos escolares constitui-se em um espaço de ação efetiva para a educação estética e *locus* para a realização de um projeto de democratização do acesso e da produção artístico-cultural. “Que propicia a inserção mais

ampla, plena e participativa da criança e do jovem no seu meio sociocultural, inserção essa indispensável para o processo de conquista da cidadania” (PEREGRINO, PENNA e COUTINHO; 1995:354):

Palavra, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absorta. Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados (BOAL, 2009:19).

Ao ensino da Arte cabe, em suma, um projeto de educação estética e de democratização da produção e do acesso à cultura e à arte, tendo o Teatro uma das linguagens que irá contribuir para tal.

2.1.1 O professor de Teatro

Esclarecida a premissa desta pesquisa sobre o lugar do teatro na escola, será oportuno tecer uma breve reflexão sobre o professor, tendo como referência o percurso histórico do ensino do Teatro na educação básica, a fim de alcançarmos uma consciência que nos permitirá alargar nossas ponderações sobre o estatuto do professor de Teatro na contemporaneidade.

A expressão “professor de Teatro” parece não atender mais a todos os anseios e inflexões acerca desses profissionais que atuam na educação básica; talvez, revisar tal expressão seja uma maneira de atualizar as especificidades desse campo, nos dias atuais. Conforme pontuado no início deste subcapítulo, os estudos sobre a formação docente ressaltam a importância da experiência estética para o desenvolvimento artístico e sensível do profissional da educação. Tal linha de raciocínio propicia a aproximação do fazer artístico e do pedagógico, práticas que muitas vezes são apresentadas como funções diferentes pelos próprios artistas e professores, que dissociam o ato de lecionar do de atuar e acabam colaborando com a máxima de “quem sabe faz, quem não sabe ensina” e para o distanciamento entre a arte e a educação. Tais concepções nos convidam a pensar sobre a dicotomia entre ser professor e ser artista e suas reverberações no entendimento do ensino do Teatro, no contexto escolar.

Fazendo uma revisão histórica do professor de Teatro na educação básica, talvez seja possível afirmar que o processo de distanciamento entre arte e educação tenha seu início na

década de 1970, com a promulgação da Lei Complementar nº 5692/71³⁸. Sob os auspícios dessa reforma legal, pela primeira vez o ensino da Arte torna-se obrigatório nos currículos escolares, com a criação da disciplina Educação Artística, e traz em seu bojo uma contraditória e desconhecida diretriz metodológica para a Arte: o ensino polivalente.

Talvez seja possível afirmar que no processo de escolarização das Artes, com a LC 5692/71, o professor tenha sido transformado em arte-educador e o artista distanciado da educação. Para a dançarina e educadora Isabel Marques (1996), tal distanciamento deve-se à ascensão do ensino polivalente que “acabou com a especialização do professor, fragmentando e “superficializando” seu conhecimento especializado (...) e esvaziando os conteúdos das linguagens artísticas” (MARQUES, 1996:89-90). Para Marques, esta foi a tônica do ensino da Arte na escola: professores – de outras áreas de conhecimento e até mesmo de arte - formados em licenciaturas curtas ou nos cursos de Educação Artística para “ensinar” as quatro linguagens artísticas. Não havia nesse processo a preocupação, por parte do poder público, com a qualidade do ensino artístico, o que se via era uma formação superficial, a toque de caixa e apartada da arte, para contemplar as exigências impostas pela legislação vigente.³⁹ “Nasce o professor e morre o artista” (MARQUES, 1996:89).

Na década de 1990, na tentativa de suplantar a polivalência e extinguir os cursos de Educação Artística, os movimentos de arte-educadores⁴⁰ reforçam a defesa da criação de cursos

³⁸ Complementar à LDB 4024/1961 denominada “Diretrizes e Bases da Educação, entro um vigor em meio ao regime ditatorial e é resultado dos doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e o grupo Agency for International Development - Acordo MEC-USAID, como já citado no primeiro capítulo dessa pesquisa.

³⁹ O que se pode afirmar, com cautela, é que, sob o princípio de se acelerar a formação básica para imediata conversão dos estudantes em mão-de-obra –teoria do capital humano-, não havia tempo para utopias estéticas. Como afirma Ana Mae, a nova LDB estabeleceu uma educação que intencionava profissionalizar os jovens a partir do ensino médio: “esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983” (BARBOSA, 1989:170).

⁴⁰ Defendendo a necessidade de se repensar o ensino das Artes, em 1992, no V Congresso – CONFAEB, em Belém, é criado um evento paralelo – o 1º Fórum de Currículos dos Cursos de Artes. Nele consolidou-se extraoficialmente um fórum permanente em defesa da reformulação do ensino, que se reuniria em paralelo aos congressos anuais da entidade, o que ocorreu em Recife, no ano seguinte. O engajamento dos artes-educadores e a efetiva atuação da FAEB resultou na criação da Comissão de Especialistas no Ensino das Artes – CEEARTES, da SESu/MEC, instalada em abril de 1994, com atuação dinâmica que possibilitou, em julho do mesmo ano, a realização do I Fórum Nacional de Avaliação e Reformulação do Ensino Superior das Artes, em Brasília. “Cinquenta e quatro IES – Instituto de Ensino Superior - foram representadas naquele encontro – 19 federais, 11 estaduais, 1 municipal e 23 particulares, totalizando 126 professores e estudantes -, sendo examinada uma vasta documentação de auto-avaliação” (SANTANA, 2000:104), resultando tudo isso numa síntese das principais dificuldades encontradas na graduação. A seguir, algumas dificuldades apontadas que, talvez nesse longo período de criação dos currículos de artes, tenham se perdido: “ (...) iv) a estrutura **dificulta a formação do artista e do professor**; v) não há relação entre a teoria e a prática; vi) identifica-se uma **dissociação entre o bacharelado e a licenciatura** (...)” (SANTANA, 2000:104, grifos nossos).

de bacharelado e licenciatura nas áreas específicas das artes. A FAEB, e posteriormente a CEARTE/SESU-MEC⁴¹, promovem, entre os anos de 1994 e 1996⁴², fóruns nacionais, com a participação de diversos professores da área, cuja preocupação precípua era a de encaminhar propostas com diretrizes para a organização curricular do Ensino Superior de Artes. Tais encontros foram imprescindíveis para discutir e refletir sobre o papel do professor e sua especificidade artística, além de reforçarem a importância do conhecimento da especificidade da função pedagógica e de ratificarem a necessidade de que formação do professor fosse diferenciada da formação do artista; como podemos conferir no artigo *A formação do professor de Artes: um proposta curricular* das pesquisadoras Yara Peregrino, Maura Penna e Sylvia Coutinho:

Acreditamos, sim, que a formação do professor é diferenciada da do artista. Diferenciada não em qualidade ou em domínio dos conteúdos das linguagens artísticas, mas diferenciada, sim, em função do objetivo final e do perfil do profissional a ser formado. Trata-se da formação de profissionais com funções sociais distintas, e cujas atividades requerem formação com orientação específica. (PEREGRINO, PENNA e COUTINHO; 1995:354).

Como podemos depreender da citação acima, tal concepção traz consigo um importante passo para uma reflexão mais aprofundada acerca da formação docente, imprescindível para caminharmos para a valorização e fortalecimento da formação de qualidade do docente de Arte que irá atuar no contexto escolar; entretanto, insinua-se na asserção das autoras uma concepção pedagógica que endossa a dicotomia entre o “ser professor” e o “ser artista”. No fragmento abaixo, fica mais evidente essa dicotomia:

Enquanto o artista se preocupa com o ato de criação em si, o professor precisa deter os meios capazes de promover o processo criador, planejando atividades que estimulem este processo. Enquanto o artista precisa dominar as técnicas, o professor precisa, além de conhecê-las, definir encaminhamentos pedagógicos apropriados em função da identificação das habilidades que são pré-requisito para a aprendizagem dessas técnicas. Enquanto o processo de trabalho do artista pode se dar muitas vezes de modo intuitivo, o trabalho do professor necessita da consciência dos múltiplos elementos envolvidos, de modo que ele seja capaz de selecionar e organizar conteúdos e atividade, fazer

⁴¹ Comissão de Especialistas no Ensino das Artes – CEEARTES

⁴² Tais encontros culminaram, em 1998, na elaboração das *Diretrizes curriculares para o ensino superior do Teatro e da Dança*. No teatro, o modelo 3+1 (3 anos de formação específica) + 1 (ano de formação pedagógica) foi suplantado, criando as licenciaturas em Ensino do Teatro e os bacharelados em Interpretação, Cenografia e Teoria do Teatro.

opções metodológicas conscientes, claramente voltadas para o cumprimento dos objetivos do seu trabalho pedagógico.

Em suma, enquanto o artista é aquele que se especializa em produzir obra de arte, o professor é aquele que se especializa principalmente, com que seus alunos tenham acesso, compreendam e apreciem essa produção. (PEREGRINO, PENNA e COUTINHO; 1995:354 -355).

As autoras, ao afirmarem que professor e artista têm funções sociais diferentes e que necessitam de formações distintas, não estariam distanciando o fazer artístico do pedagógico? Não resta dúvida que não basta ser artista para ser professor, assim como apontam as pesquisadoras, mas será que ao distinguirem e separarem as duas funções, com o intuito de garantir a formação pedagógica específica para o profissional que trabalha com Arte, não estariam perpetuando a prática iniciada na década de 1970 de que para ser professor de Arte não era preciso fazer arte? A formação pedagógica se faz importante, pois o ato docente requer práticas e reflexões inerentes ao ofício, mas ao distanciar o artista do professor talvez corramos o risco de relegar ao professor de Arte a função de apenas ensinar, ou seja de transmitir conhecimento e não de propiciar a experiência artística efetivamente. Nessa separação, parece-nos que o ato criativo deste professor se restringe a pensar em estratégias de ensino, ou seja, estratégias didático-pedagógicas para a aquisição de conhecimento.

Talvez essa necessidade de voltarmos a atenção para a formação do professor de Teatro -o que é muito importante- possa ter contribuído também para a perpetuação do pensamento de que “quem sabe faz e quem não sabe ensina” e para o distanciamento do artista do espaço escolar, como se ambos não pudessem coexistir no mesmo espaço:

Essa separação *a priori* das funções de docente e de artista pode ter outra face encoberta pelas necessidades estritamente pedagógicas: em vez de garantir um processo de ensino-aprendizado consciente e significativo, pode estar também corroborando a própria escolarização da arte e do artista. Este tipo de abordagem pode estar reforçando a incapacidade/falta de formação do professor(a) para interpretar, criar, dirigir, produzir e, enfim, para ingressar com qualidade e compromisso no mundo das artes propriamente dito. Será que não estamos correndo um segundo risco, o de fazer com que aquele que optou pelo ensino tenha que se resguardar de se denominar “artista”, pois é antes de tudo um professor (a), ou um “arte-educador”? (MARQUES, 1996: 92)

Talvez, ao distanciarmos o fazer pedagógico do fazer artístico, caímos no risco de limitar a prática pedagógica do próprio professor e de escolarizar a arte. Encarando o ensino da

Arte como mais um componente curricular a ser aprendido, de uma maneira vertical, e não como uma experiência artística efetiva -que, dentro do ambiente escolar, requer atenção didático-pedagógica- se transforma em saber estético através da prática e da reflexão artística.

Seguindo esta reflexão acerca da dicotomização entre prática artística e pedagógica, alguns pesquisadores apontam que a separação muitas vezes é apresentada como funções apartadas pelos próprios artistas. Como afirma Isabel Marques (2014), há um senso comum, por parte dos artistas, que acredita que o papel da educação na dança, por exemplo, é apenas passar técnicas e passos, valendo-se da máxima de que “basta ser artista para ser professor” para justificar seu desinteresse sobre as reflexões da pedagogia da arte. Um entendimento que esvazia o objetivo do ensino da Arte no contexto escolar, pois não acompanha as transformações e reflexões da área e acaba por perpetuar o entendimento de que a arte é apenas para aqueles que possuem um “dom” ou um talento nato. Desta forma, restringe-se o espaço escolar a um lugar de preparação de espetáculos e/ou descoberta de talentos e não como o local de construção de saberes artísticos e estéticos. Sobre essa questão a pesquisadora Luciana Loponte, pesquisadora de ensino das Artes Visuais, afirma:

Outros problemas se acumulam, quase sempre relacionados à formação docente precária, principalmente em uma área como a arte, sobre a qual ainda se pensa que uma formação mais consistente é desnecessária, já que seria algo realizado em função de um “dom”, ou de uma “habilidade estética” individual (LOPONTE, 2005:1).

O mesmo podemos pensar na área teatral, em que artistas acreditam que o fato de terem experiência artística capacita-os/habilita-os a ministrarem aulas na educação básica e, conseqüentemente, também perpetuam os pressupostos da “genialidade” e da “inspiração”, que, a partir do Romantismo, serviram para explicar a arte como “uma manifestação absolutamente subjetiva, fruto de um cultivo interno, produto de uma originalidade em si valorativa e sem nenhuma ligação com a história das tradições e rupturas que sedimentaram as experiências artísticas” (OLIVEIRA, 2010:44). Desta maneira, tornam a aula de Teatro o lugar de preparação para apresentações escolares, desvinculadas do processo criativo do aluno, ou em uma experiência que contribui para a sua formação emocional e seu desenvolvimento sócio-comunicativo, competências tão encarecidas nos currículos atuais como de grande utilidade para as demais disciplinas.

Ou seja, se o olhar estritamente pedagógico afasta o artista da escola, o olhar estritamente artístico desmerece todas as reflexões na área da pedagogia teatral. Portanto é oportuno refletir: Basta ser artista para ser professor? Não, não basta! É possível ensinar Arte sem experienciar arte? Não, não é possível!

As transformações que não acontecem em salas de aula de Teatro, ou seja, a perpetuação da mesmice solidificada a que ainda presenciamos hoje em dia, se dá, também, pelo preconceito ou descaso dos artistas em relação à educação. Trazer o artista para essa reflexão é engajá-lo, também, no processo de ressignificação da arte na escola, confrontar a sua concepção de que a arte que ele faz é superior à Arte praticada na escola; não há dois tipos de artes e nem tampouco uma escala valorativa.

Para a arte-educadora Ana Mae Barbosa (1988), há raízes históricas que fixam o preconceito contra o professor de Arte. A pesquisadora cita como exemplo o primeiro curso de formação de professores de Artes ⁴³, ofertado pela Universidade do Distrito Federal⁴⁴, no Rio de Janeiro, quando, com o fechamento da Universidade, pelo Estado Novo, os alunos foram impossibilitados de concluir o curso, pois não havia outro similar no país. A solução encontrada pelo Ministério da Educação foi encaminhá-los para a Escola de Belas-Artes, para que pudessem finalizar a formação artística, e para a Faculdade de Educação para concluírem a sua formação pedagógica. Os alunos enfrentaram preconceito, tanto dos artistas quanto dos pedagogos, que não reconheciam naquela profissão “ambivalente” qualquer função e seriedade:

Em ambas as instituições, eram vistos com estranheza, e aquela ambivalência profissional, numa época de valorização neopositivista do cientificismo, e da especialização, passou a ser encarada como falta de seriedade. Começaram os alunos do curso de formação de professores a serem apelidados pejorativamente de “artistas” na Faculdade de Educação e a serem esnobados pelos artistas da Escola de Belas-Artes, que os viam como normalistas (BARBOSA, 1988: 158).

⁴³ Em 1938, Mário de Andrade, então professor-catedrático de Filosofia e História da Arte na Universidade do Distrito Federal, incluiu no programa de História da Arte o estudo da arte da criança, uma iniciativa altamente vanguardista para a época.

⁴⁴ Em 1935, em meio a mudanças trazidas pelo movimento de 1930, o então ministro da Educação Gustavo Capanema, inicia o processo de estruturação do sistema educacional na capital da República. Um projeto bastante contestado, pois, de certa maneira, trazia uma diretriz centralista, tendo a Universidade do Brasil como modelo, e voltada para a formação de uma elite intelectual que contribuiria para o projeto de modernização do país. No entanto, ao lado dessas medidas centralizadoras e elitistas, houve espaço para a criação de projetos que expressavam opiniões divergentes, como por exemplo a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira, em 1934. O projeto da UDF, que intencionava democratizar a produção científica e cultural, era imbuído de uma visão que considerava a formação do professor uma iniciativa político-pedagógica indispensável na reconstrução do próprio sistema educacional brasileiro e de modernização da nação.

Nascia aí não apenas um profissional bipartido, mas que tampouco era reconhecido pelos seus próprios pares: os artistas. Como se o artista estivesse em outro lugar que o professor de Arte, muito embora ambos partilhem da mesma base epistemológica formativa: o fazer artístico. A dicotomia professor/artista, não é nenhuma novidade entre os arte-educadores, como sinaliza Ana Mae (1988), ao lembrar a experiência de uma campanha publicitária que veiculava a mensagem: “Salve um Artista de ser Professor”:

Entre nós há um generalizado alheamento do artista em relação à criança, em relação à arte na escola, à arte na educação. No que diz respeito ao ensino da arte para crianças e adolescentes, eu diria que existe mesmo um preconceito declarado por parte dos artistas.

Lembro-me de um *slogan* veiculado pela TV Globo, anunciando um evento na Galeria Arte Global, que era mais ou menos assim: “Salve um artista de ser professor” Por que ser professor é a degradação do artista? (BARBOSA, 1988:158)

Ao trazer à tona essa campanha, Barbosa aponta para uma representação social de degradação da figura do professor, frente à importância do artista no contexto social. É possível verificar, também, uma escala valorativa, por parte dos próprios artistas, entre ser artista e ser professor; como se o primeiro fosse melhor e mais artístico do que o segundo. Uma atitude que, segundo a autora, apenas reafirma a desvalorização do ensino da Arte e, conseqüentemente, a perda de um espaço de democratização da arte:

Recuso o preconceito mesquinho de artistas contra o ensino da arte, atitude que é uma espécie de posse exclusiva do conhecimento estético e artístico, uma tentativa de detenção do poder cultural. É através da educação que a arte tem a possibilidade de se democratizar e de voltar, no caso do Brasil, ao domínio popular, como foi no período Barroco. O neoclássico afastou a arte do povo. A Academia Imperial de Belas-Artes elitizou a arte, tornando-a símbolo de distinção e instrumento de ascensão social (BARBOSA.1988: 160).

A pesquisadora Denise Pereira Rachel (2013), em sua dissertação de mestrado *Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer*, traz o panfleto de Ivald Granato (1977) e sua emblemática frase *Adote um artista, não deixe ele virar professor* para refletir sobre esse tema. Rachel pontua que a intenção de Granato era a de denunciar a situação do artista que, na ausência de políticas públicas de incentivo à cultura, via-

se obrigado a exercer o ofício de professor, como uma maneira de sobreviver. Assim, ser professor não era uma profissão, mas um meio de *sub existir*, que tirava do artista uma possível aura romântica: aquele que existe à margem do sistema e que tem a capacidade de enxergar o mundo de fora e produzir de maneira original. No entanto, a despeito de todas as possíveis explicações, não podemos deixar de pontuar que esta frase evidencia um certo pensamento pejorativo do artista com o ofício de professor:

Daí derivaria outra possível interpretação do panfleto, aproveitando este viés romântico acerca do artista: ser artista é “melhor” do que ser professor, se encararmos o artista como um ser movido pela inspiração, que deixa a vida levá-lo para o caminho que o prazer indica sem grandes preocupações; enquanto o professor é idealizado como alguém extremamente sério, de hábitos regrados, dedicado aos estudos e ao ofício, preocupado em manter a compostura, garantir a autoridade, fato que torna sua existência provavelmente mais pesada em relação a esta visão de artista despreocupado e desocupado. Ou ainda, que o artista é um modelo revolucionário e o professor, preocupado com a manutenção do *status quo* [...] (RACHEL, 2013:11).

Embora o manifesto seja extremamente pertinente e pungente acerca da situação do artista, se analisado por uma outra perspectiva, acaba também por endossar a preocupação apontada por Ana Mae, de que há um certo desdém e distanciamento do artista em relação à educação, como se artista e professor fossem funções antagônicas que não pudessem coexistir.

Ao tecer considerações acerca da divisão do fazer teatral em Teatro na educação e no exercício profissional, o pesquisador Narciso Telles (2013), identifica que há uma “hierarquia valorativa que considera o teatro profissional o mais importante”. Para ele, há um entendimento, por parte dos artistas, de que o profissional do teatro é aquele que se dedica única e exclusivamente ao palco ⁴⁵e que apenas ali está o exercício criativo de um artista. “Qualquer outra função, como a da docência, é vista como menos ou mesmo como um desvirtuamento da sua função primeira, ou seja, do fazer artístico”. (TELLES, 2013:37). Essa mesma constatação foi apontada pela arte-educadora Maria Lucia Pupo:

Na expectativa de assegurar para si mesmos uma certa “reserva de mercado”, não são poucos aqueles que atribuem ao nosso fazer uma conotação de faceta menor de um suposto “verdadeiro” teatro. Nossa atuação, por estar vinculada

⁴⁵ Aqui, entende-se *palco* não no sentido estrito, mas no sentido amplo de estar atuando profissionalmente na cena teatral.

a uma dimensão pedagógica se distingue assim de uma outra, a dos artistas agraciados com a suma dádiva do “dom”, desvinculados de compromissos com a formação do homem (PUPO, 2001 :31).

Essa hierarquização sem dúvida endossa a máxima de “quem sabe faz, quem não sabe ensina” e para o distanciamento do artista/arte da educação. Logo, tanto a convicção hierárquica quanto o viés estritamente pedagógico, como já mencionado, contribuem para a perpetuação do senso comum de que a Arte da escola não é arte, mas um instrumento a serviço de outras disciplinas ou objetivos “educativos maiores”, tais como, o desenvolvimento cognitivo e psicológico do educando. Fica a arte, desse modo, apartada de seu próprio estatuto e o ensino da Arte de seu objetivo de educar esteticamente, tanto pelos artistas, quanto pelos professores.

Na tentativa de superar essa cisão entre artista e docente, entre arte e educação, Isabel Marques cunha o conceito artista/docente:

[...] o artista/docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir também tem como função e busca *explícita* a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como também processos *explicitamente* educacionais (MARQUES *apud* MARQUES, 2014: 231).

Como podemos depreender da citação acima, ao estreitar tal relação, propõe-se, portanto, um novo olhar ao professor de Teatro, não mais dividido entre ser professor e ser artista. O que, nos tempos atuais, depois de tantas conquistas e avanços na área da pedagogia teatral, é imprescindível para mirarmos o professor não apenas como uma pessoa que ensina Teatro, mas como alguém que cria, que pesquisa sua poética artístico-pedagógica e que não deixa de ser artista ao educar esteticamente os seus alunos. Assim,

O professor-ator, é ele mesmo um criador. Ele poderá congrega seus alunos ao realizar os seus próprios desejos estéticos. Ele não poderá se contentar com apresentações familiares para cumprimento de datas festivas. Ele terá que cumprir e fazer realizar a obsessão artística que cabe a qualquer um que insiste em resistir à fúria desenfreada da correnteza que ela leva consigo (ICLE: 2010:145).

É importante salientar que tal “obsessão artística” não significa que o professor tenha uma produção à parte da desenvolvida em sala de aula, mas que ele seja figura necessária no processo criativo de seus alunos e entenda esse espaço como o lugar de criação, tanto dele,

quanto do aluno.

Assim posto e retomando a indagação contida no título deste subcapítulo *Ser artista e ser professor, um paradoxo?*, pensar o estatuto do professor de Teatro da educação básica na contemporaneidade é superar esse paradoxo e entender que esse professor é também um artista. E que ambos podem operar nos campos artístico e educacional, inspirando-se e sendo influenciado, numa via de mão dupla: a artística e a pedagógica.

Ora, se o espaço da sala de aula é o espaço de criação e descobertas artísticas, tanto do professor quanto do aluno, parece-nos que no espaço da educação formal não cabe mais ser artista ou ser professor. O professor é um artista-pedagogo dotado de experiência peculiar, que entende o espaço da escola como *locus* de reflexão e produção artística e cultural. Logo, essa pesquisa propõe a conexão entre artista e docente por meio de um hífen; criando assim, uma ponte indissociável e “propondo uma relação de entrelaçamento das dimensões do artista e do docente em um mesmo Ser” (PEROBELLI, 2011: 3): o artista-docente. Artista-docente e não docente-artista, porque na nossa linha de reflexão a prática artística vem antes da pedagógica que, por sua vez, decorre da necessidade desse do artista de sistematizar seus saberes para partilhar com seus alunos. O que propicia que ele desenvolva e construa sua própria metodologia e poética; fruto desse olhar artístico e pedagógico.

Pensemos no professor de Teatro como um artista que constrói sua própria singularidade, tal qual nos propõe Nietzsche no aforismo 299 ⁴⁶da *Gaia Ciência* (1983), e como um pedagogo que, semelhante aos diretores-pedagogos do século XX, renovaram o teatro por intermédio da situação pedagógica, criando a sua própria metodologia⁴⁷. É nessa perspectiva que o artista e o docente caminham e se influenciam mutuamente, sendo o hífen desse binômio o olhar *bricoleur* do artista-docente.

⁴⁶ Em *Gaia Ciência*, aforismo 299, Nietzsche nos convida a refletir sobre a função da arte e do artista com a frase: *O que podemos aprender com os artistas?* Para o filósofo, dispomos de meios para tornar as coisas belas, atraentes, ainda que não sejam, e é nesse espaço que opera o artista. “Esse movimento criativo não apenas materializado nos objetos extraordinários, mas nos corpos vivos, capazes de fazer coisas mais singelas, considerando como olhamos aquilo que nos rodeia. A vida deve ser vista e desejada assim como o artista deseja fazer surgir a sua obra. Cabe a nós inventarmos novas possibilidades de vida, entrarmos no mundo não para nos adaptarmos ou ajustarmos, mas para construirmos nossa própria singularidade”. (MAFALDA, HARDT e MOURA, 2015:109)

⁴⁷ “Sabemos que no princípio do século XX, um dos marcos importantes para a pedagogia do teatro no Ocidente foi quando Stanislavski criou o Teatro-Estúdio, convidando Meyerhold para preparar os jovens atores. Na condição de professor, Stanislavski não desejava transmitir um saber acumulado, mas encontrar respostas e caminhos novos” (MARTINS, 2002: 242).

2.2 Artista-docente: um *bricoleur* da *praxis* artístico-pedagógica

Conforme pontuado no capítulo anterior, “o conceito de artista-docente parte da percepção não dissociativa entre atividade artística e pedagógica” (TELLES, 2013:37), entre a arte e a educação. Pensar nessa perspectiva é pensar que o professor da educação básica, o artista-docente, é um experimentador que, imbuído de sua *praxis* artístico-docente, formula e reformula suas estratégias a fim de partilhar experiências e saberes com seus alunos; não se atém a métodos consagrados, mas se vale deles também e está aberto a descobrir seu próprio caminho pedagógico a partir de sua experiência artística e pedagógica; logo, ele é um *bricoleur*.

O conceito de bricolagem foi cunhado pelo antropólogo Lévi-Strauss, em seu livro *O pensamento selvagem* (2008), onde ele procura diferenciar o pensamento selvagem/ mítico do pensamento científico para conceber uma forma de atividade que considera ciência primeira: a bricolagem. Em seus escritos, o antropólogo procura nos apresentar, de maneira singular, como os "selvagens"⁴⁸ produzem conhecimento que, para o autor, também é considerado científico. Não se trata de um pensamento “dos selvagens”, mas sim de um pensamento em estado selvagem – original - que é constituído a partir de elaborações intelectuais ancoradas em uma outra lógica - do sensível, do empírico e do concreto -, que está em oposição à lógica da ciência moderna que é abstrata e racional:

Existem dois modos diferentes de pensamento científico, um e outro funções, não certamente estádios desiguais do desenvolvimento do espírito humano, mas dois níveis estratégicos em que a natureza se deixa abordar pelo conhecimento científico – um aproximadamente ajustado ao da percepção e ao da imaginação, e outro deslocado; como se as relações necessárias, objeto de toda ciência, neolítica ou moderna, pudessem ser atingidas por dois caminhos diferentes: um muito próximo da intuição sensível e outro mais distanciado (LÉVI-STRAUSS, 2008:31).

Para elucidar esse pensamento, Lévi-Strauss faz uma analogia entre o *bricoleur* (selvagem) e o engenheiro (cientista moderno) e mostra que, enquanto o primeiro opera no nível estratégico do palpável, sensível e sensorial, o outro opera no abstrato, conceitual e racional; não obstante, ambos são capazes de pensar cientificamente. De um lado um pensamento fruto

⁴⁸ Povos primitivos

da percepção e da imaginação e, de outro, uma maneira de pensar mais abstrata e distante da intuição sensível original.

Ao trazer à tona tal reflexão sobre a existência de um pensamento científico entre os denominados “selvagens”, Lévi-Strauss nos faz refletir e questionar a lógica evolucionista, uma vez que,

[...] o pensamento mágico não é uma estreia, um começo, um esboço, a parte de um todo ainda não realizado; ele forma um sistema bem articulado; independente, nesse ponto, desse outro sistema que constitui a ciência, salvo a analogia formal que os aproxima e que faz do primeiro uma espécie de expressão metafórica do segundo. Portanto, em lugar de opor magia e ciência, seria melhor colocá-las em paralelo, como dois modos de conhecimento desiguais quanto aos resultados teóricos e práticos (pois, desse ponto de vista, é verdade que a ciência se sai melhor que a magia, no sentido de que algumas vezes ela também tem êxito), mas não devido à espécie de operações mentais que ambas supõem e que diferem menos na natureza que na função dos tipos de fenômenos aos quais são aplicadas (LÉVI-STRAUSS, 2008:28).

Logo, é possível verificar que, para o antropólogo, tanto os “selvagens” quanto os “civilizados” são capazes de pensar cientificamente, “não se trata de dois estágios ou de duas fases da evolução do saber, pois os dois andamentos são igualmente válidos” (LÉVI-STRAUSS, 2008:37). O que distingue, fundamentalmente, esses processos de produção de conhecimento é a leitura da realidade e os diferentes caminhos de elaboração e construção da ciência. Não há juízos de valor; na verdade, ambos deveriam continuar caminhando juntos, uma vez que “toda classificação é superior ao caos, e mesmo uma classificação no nível das propriedades sensíveis é uma etapa em direção a uma ordem racional” (LÉVI-STRAUSS, 2008:30). Assim posto, seria oportuno reiterar que o pensamento sensível - e primeiro - é uma maneira científica de organizar e sistematizar conhecimento - fruto da observação e da experimentação - e bricolagem é o ato de produzir algo novo resultante da colagem das diferentes experiências práticas.

Levando em consideração que na bricolagem o onírico e o poético são elementos constitutivos do objeto criado - pois é na arte do improvisado, do intuído, que a imaginação desempenha papel fundamental- trabalhar com a bricolagem é ser capaz de produzir um objeto novo a partir de fragmentos de outros objetos, nos quais se pode ver partes e pedaços dos objetos anteriores. Assim, o *bricoleur* é um artesão que se apropria e transforma o material que chega até ele em expressão profundamente ligada com sua natureza e experiência. Ele é capaz de responder aos estímulos, alicerçado em seu repertório pessoal, e de criar e recriar algo novo,

“realocando partes e construindo a partir desse jogo um novo objeto ou solução diferente de um problema colocado” (TELLES, 2013: 17) . Como nos orienta Lévi-Strauss:

O bricoleur está apto a executar um grande número de tarefas diversificadas porém, ao contrário do engenheiro, não subordina nenhuma delas à obtenção de matérias-primas e de utensílios concebidos e procurados na medida de seu projeto: seu universo instrumental é fechado, e a regra de seu jogo é sempre arranjar-se com “meios-limites”, isto é, um conjunto sempre finito de utensílios e de materiais bastantes heteróclitos, porque a composição do conjunto não está em relação com o projeto do momento nem com nenhum projeto particular, mas é o resultado contingente de todas as oportunidades que se apresentaram para renovar e enriquecer o estoque ou para mantê-lo com os resíduos de construções e destruições anteriores (LÉVI-STRAUSS, 2008:32-33).

Trazendo essa linha de raciocínio para nossas reflexões, de que o artista-docente é um *bricoleur* da sua prática artística e pedagógica, o que nos interessa é verificar de que maneira esse pensamento científico primeiro, postulado por Lévi-Strauss - a bricolagem – pode operar na prática. Não há aqui a intenção de dizer como fazer, mas de refletir e questionar de que maneira o saber sensível pode ser o hífen - a ponte - que liga o artista e o docente.

O educador Donald Schön (2000) se vale do conceito *conhecer-na-ação* para ressaltar a importância da experiência prática na constituição de saberes, tanto do artista quanto do profissional da educação. Para o educador, conhecer sugere a qualidade dinâmica de conhecer na ação, pois esse conhecimento oportuniza que o profissional experimente surpresas que o fazem repensar seu processo e o levem para além das regras e das teorias disponíveis. Logo, é possível afirmar que tal conceito se assemelha ao da bricolagem, uma vez que em ambos o ato de conhecer está na *ação*. É através da experiência prática e da sua atitude reflexiva que os profissionais da arte e da educação são capazes de produzir e sistematizar seu conhecimento de uma maneira autoral e criativa, uma vez que

[...] eles têm uma maneira particular e profissional de ver o mundo e uma maneira de construir e manter o mundo da forma como o veem. Quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando uma conversação reflexiva com os materiais de suas situações, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática (SCHÖN, 2010:39).

Trata-se, portanto, de uma maneira de operar em que o pensamento sensível e a atitude reflexiva permitem que o artista e o docente imprimam sua própria assinatura.

O conceito de bricolagem também é abordado na área da interpretação teatral pela pesquisadora Elza de Andrade (2006). Em seu artigo⁴⁹, Andrade se vale do conceito para refletir sobre o trabalho do ator e da “necessidade cada vez mais de inteligência e formação técnica ampla e diversificada, como instrumento de criação” (ANDRADE, 2006:83), para que ele possa se inserir de maneira crítica, reflexiva e ativa na cena teatral contemporânea.

A pesquisadora identifica que as transformações da sociedade ocorridas nas últimas décadas provocaram mudanças na maneira de se fazer teatro e, mais ainda, de refletir sobre ele. Com a perda do “status” hegemônico do texto dramático, dentro da representação teatral, o conceito de autoria⁵⁰ da escritura cênica passa a ser revisto e traz o ator para o epicentro dessa discussão, pois

[...] o conceito de autoria também é uma noção que se redefine e se amplia, perdendo seus contornos, incluindo no processo de criação do espetáculo materiais de diferentes escritas. O desenho atorial é mais uma dessas escritas, e portanto, espera-se que o ator contemporâneo também seja autoral, assinando suas composições e trazendo para a cena seu modo pessoal e único de pensar e representar o mundo (ANDRADE, 2006:83).

Ao trazer à tona a importância de o ator ser também um autor, que participa ativamente da escritura do espetáculo, Andrade, tendo como referência o trabalho do ator cômico, aponta a bricolagem como umas das possibilidades metodológicas para tal preparação. Para ela, o ator cômico é um artesão que, com suas experiências, referências e técnicas, imprime sua própria assinatura ao criar e recriar um novo modelo, a partir de materiais já conhecidos.

Sob esta perspectiva, a pesquisadora aproxima a noção do *bricoleur* do universo atorial, e é essa aproximação que interessa nesta pesquisa; afinal, como trazer esse raciocínio para a prática pedagógica? Partindo desse pressuposto, o pesquisador Narciso Telles afirma que o

⁴⁹ *Mecanismos de comicidade, práticas narrativas procedimentos melodramáticos: propostas metodológicas para a formação do ator.*

⁵⁰ É curioso como o movimento da “nouvelle vague”, do cinema francês, nas décadas de 1950 e 1960, inicia essa questão da autoria, em oposição à voga americana hollywoodiana, de se aclamar o cinema dos grandes atores que arrastavam multidões para as exibições. Veja, a propósito, os escritos de Godard/ Louis Malle/ François Truffaut nos “Cahier de Cinéma”, uma revista da época.

artista-docente, ao incorporar tal conceito à sua prática docente, está levando para a sala de aula suas próprias experiências artísticas, uma vez que:

[...] o artista-docente desenvolve seu trabalho também num processo contínuo de desmonte, recomposição e elaboração de atividades e definição de conteúdos a serem trabalhados pelos alunos nas aulas, pois o exercício docente não se encontra descolado de sua prática artística. O material a ser transposto para a sala de aula se organiza paralelamente à dinâmica dos processos de criação, com os quais este artista-docente está envolvido, ou seja, na reelaboração destas vivências em novos arranjos, destinados à transmissão de conhecimentos e práticas de trabalho (TELLES 2013:18).

Logo, trazer o conceito de bricolagem para ampliar a compreensão do artista-docente da educação básica é entendê-lo também como um autor; ou seja, aquele que cria e recria o próprio caminho pedagógico, imprimindo-lhe as marcas de sua individualidade artística e docente, baseada em seu inventário e experiência pessoais. Enfim, um experimentador que formula e reformula suas estratégias, a fim de partilhar e construir experiências e saberes com seus alunos. Esse profissional não se atém a métodos consagrados, mas se vale deles também, e está aberto a descobrir sua própria poética e metodologia, munido de sua experiência artística e pedagógica.

Vale frisar que esse olhar *bricoleur* em nada desmerece os mestres – Viola, Ryangaert, Boal, Reverbel, entre outros - e os métodos já consagrados na área da pedagogia do teatro, pelo contrário, trata-se apenas de trazer para as nossas reflexões esse pensamento sensível e científico de que nos fala Lévi-Strauss, que parte das experiências, observações e referências pessoais do sujeito para organizar o conhecimento. Ratificar a importância do pensamento científico-sensível para o artista-docente da educação básica, é ter ciência de que a constituição dos seus saberes – estéticos e pedagógicos - se dá, primordialmente; na prática como assevera Donald Schön. É a partir da experiência⁵¹ que o artista- docente, paulatinamente, constrói seu repertório e inventário pessoais.

Pensando que a palavra experiência é o resultado da ação de experimentar, podemos dizer que ao experimentar algo, estamos saboreando, sentindo seu sabor. No latim, as palavras saber e sabor têm o mesmo radical (“sapere” e “sapore”): a primeira significa conhecer ou

⁵¹ O pedagogo espanhol Jorge Larrosa (2014:10- 18) define o termo experiência como “algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar (...) é o que nos passa, o que acontece, o que nos toca”.

perceber algo pelo sentido do gosto como experiência intelectual; já a segunda, quer dizer gosto ou sabor característico de algo, como experiência sensorial; logo, para saber o gosto de algo é preciso experimentar, saborear.

Sendo o artista-docente um sujeito que constrói seus saberes em constante diálogo com a sua prática, a experiência se faz fundamental para a construção de seus caminhos artístico-pedagógicos. Pois o sujeito que experimenta, é um experimentador que é tocado e transformado pelas experiências, transformando-as em saber.

E esse saber, fruto da experiência, é “ um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2016:32) formulado por esse sujeito:

A experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como no conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2016:33).

Desta maneira, tomando-se a experiência como um saber individualíssimo e inalienável, espera-se que o artista-docente, na educação básica, conduza sua prática pedagógica em estreita relação com o seu desenvolvimento individual e artístico, de maneira autoral e criativa.

Mas, afinal, o que é ser um *bricoleur* no espaço formal da educação? Para esta pesquisa, a bricolagem, como já sugerido anteriormente neste capítulo, é a tomada de consciência de que o artista-docente aprende fazendo, constrói empiricamente um repertório pessoal e transforma a experiência em saber estético e, mais especificamente no presente estudo, em expressão teatral. Assim, ser um *bricoleur* é ser capaz de criar a ponte entre a atividade artística e a pedagógica – de que nos fala Telles -, mas também de se entender como um artista-docente criador, neste espaço educativo; mais ainda, o *bricoleur* é o que perscruta, nessa experiência teórico-prática a sua própria didática e poética pessoais.

Ao nos apropriarmos desse conceito e reconectarmos o professor com seu pensamento sensível e científico, intencionamos alargar o entendimento e ampliar as possibilidades da aula de Teatro: *locus* de criação e construção de saberes artístico-estéticos coletivos, em que o artista-docente se inscreve como parte integrante da experiência criativa; e isso porque é na

troca e na descoberta de cada sujeito deste processo que ocorrem a criação coletiva e a constituição da sua própria pedagogia. Um saber que se pretende ser construído de maneira horizontal, mas sem tirar a autoridade do professor. Como nos lembra Viola Spolin em seu livro *Improvisação Teatral*:

O professor encontrará seu caminho se nunca perder e vista que *as necessidades do teatro são o verdadeiro mestre*, pois o professor também deve aceitar *as regras* do jogo. Então ele facilmente encontrará sua função de guia, pois afinal o professor-diretor conhece o teatro técnica e artisticamente, e suas experiências são necessárias para liderar o grupo (SPOLIN, 2006: 8).

Assim, o professor conduz o processo, uma vez que domina os conteúdos e as técnicas da sua área de conhecimento, mas também aprende e constrói saberes com o grupo. Afinal, como falou sabiamente Riobaldo - personagem de *Grande Sertão: Veredas* -, “mestre é aquele que de repente aprende” e que se coloca também no lugar do “aprendiz que apreende” o mundo vivido e, a partir dele, produz conhecimento. Ser mestre, ensina-nos o sertanejo de Rosa, é ter abertura para aprender, como, também, pontua Paulo Freire, em seu livro *a Pedagogia da Autonomia*:

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formador. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2013:25).

Seguindo essa forma compreensiva, mais abrangente e propositiva, os artistas-docentes de Teatro são aqueles que aprendem na ação. No entanto será através da observação e da reflexão sobre suas ações que estes profissionais serão capazes de transformar seus saberes tácitos em conhecimento científico:

[...] é possível, às vezes, através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos de linguagens disponíveis para essas descrições. Podemos fazer referência, por exemplo, às sequências de operações e procedimentos que executamos; aos indícios que observamos e às regras que seguimos; ou aos valores; às estratégias e aos pressupostos que formam nossas “teorias” da ação.

Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de *conhecer-na-ação* são sempre construções. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea (SCHÖN, 2010:31).

Processo esse que o educador Donald Schön vem a chamar de *refletir-sobre-a -ação*. Quando esse sujeito da ação analisa e reflete a posteriori sobre sua prática, a fim de construir conhecimentos, inovar, formular propostas, buscar soluções para compreender e sistematizar sua própria prática pedagógica:

[...] A reflexão na ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (SCHÖN, 2010:33).

Vale frisar a importância de que o pensamento prático e sensível seja sistematizado pelo artista-docente - uma vez que o pensamento sensível só é científico se organizado - para que produção artística e a educação estética de fato ocorram no espaço escolar. É fundamental que o professor se entenda como artista, mas que seja ciente de que a educação formal é um “instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (SAVIANI, 2009:59) e que a escola é o espaço para preparar esses jovens/cidadãos “para a tarefa de renovar um mundo comum” (ARENDETT, 2011: 247).

Como pontua o educador Demerval Saviani, a educação é “uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 2003:129) e uma das funções da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados. Segundo, ainda, o autor, à medida em que professores e alunos consigam lidar criticamente com esses conhecimentos, eles criam condições para construir seus próprios conhecimentos e, conseqüentemente, deixam de ser apenas reprodutores e passam a ser produtores. Assim, é importante que o professor transforme o saber objetivo em saber escolar, para que o aluno o assimile e passe gradativamente do não domínio ao domínio dos conhecimentos. Será através do conhecimento apreendido que o aluno terá condições de compreender e analisar a sociedade em que vive, possibilitando assim a transformação de sua consciência e de sua realidade. (SAVIANI, 2003).

Ressaltamos esse ponto de vista porque é fundamental compreender que a aula de Teatro, quando está inserida no currículo escolar, como já sinalizado nesta pesquisa, é uma área de conhecimento comprometida com a formação humanística e integral de um jovem crítico, sensível e reflexivo. Portanto, é preciso que este artista-docente assuma sua autoridade⁵² nesse espaço formativo, sistematizando sua prática e se comprometendo com o fazer pedagógico, para que as experiências vividas nas aulas de Teatro sejam transformadas em saberes artísticos e estéticos que irão contribuir para a formação desses educandos.

Como já sublinhado anteriormente: Basta ser artista para ser professor? Não, não basta! Basta ser professor para ser professor de Teatro? Não, não basta! É preciso que ambos os campos de conhecimento – artístico e pedagógico – caminhem juntos para que as discussões e pesquisas na área da pedagogia teatral se efetivem na prática.

Nesse sentido, para esta pesquisa, o *bricoleur* é o artesão de suas experiências, comprometido com o ato pedagógico e com a formação dos jovens, na complexa construção de sua cidadania. Que a tomada de consciência de que o professor é um artista, com uma atitude pedagógico-reflexiva, seja um caminho fecundo para reconectar a arte e a educação.

Portanto, retomamos a pergunta: “A arte-educação precisa do artista?” (BARBOSA, 1998). Sim, precisa! Mas de artistas comprometidos com o ato de ensinar, convencidos da importância dos processos e da descoberta da criatividade da criança trazidos pela *Escola Nova*, mas sem se esquecer da importância da sistematização e da organização didática, tão recomendadas pelos movimentos de arte-educação da década de 1990.

Assim posto, ao trazermos o olhar *bricoleur* para nossas reflexões do artista-docente, é fundamental um olhar histórico para que seja possível refletir sobre o passado - se apropriando

⁵² Como aponta a filósofa Hannah Arendt (2011) em seu livro *Entre o passado e o futuro*, pensar a educação contemporânea é superar pressupostos da educação moderna e assumir a autoridade. A esse respeito, Arendt afirma que a crise educacional se viu agravada com a associação entre educação e psicologia, a qual originou inúmeros projetos de "educação progressista" que promoveram uma "radical revolução em todo o sistema educacional" (ARENDR,2011: 227). Essa associação trouxe sérias confusões a respeito da responsabilidade e autoridade do professor no processo educacional; assim, em vez de o escolanovismo contribuir para a formação emancipadora de crianças e jovens para uma ação futura, deixou-os imersos num processo de "infantilização", reduzindo o professor a uma espécie de “irmão mais velho”.

Não podemos esquecer que esse pensamento deixou marcas indeléveis em relação ao ensino da Arte que reverberam ainda hoje nos espaços escolares. O movimento educacional da *Escola Nova* preocupado em desconstruir o pensamento educacional vigente – centrado na figura do professor e na cópia e reprodução de modelos –, trouxe consigo algumas confusões sobre o real objetivo do ensino da Arte na educação formal – espontaneísmo, improvisação, livre expressão, aprender fazendo sem a mediação do professor, etc – e um desmerecimento do próprio professor ao colocá-lo apenas como um mediador das atividades desenvolvidas em sala de aula.

das conquistas e avanços – e construir o presente de maneira crítica e reflexiva para que práticas e entendimentos equivocados acerca do objetivo do ensino da Arte na educação básica sejam suplantados. Caminhando, portanto, em direção a um ensino de Arte que, reconhecido como uma área de conhecimento - não apenas uma atividade psicopedagógica, ou a serviço de outras disciplinas -, comprometa-se com o experiência artística e também responsabilize-se -atitude tão encarecida por Hannah Arendt- pela formação integral das crianças e dos jovens.

Desta maneira, o hífen de nosso binômio artista-docente denota o olhar, a um tempo, sensível, pedagógico e reflexivo desse profissional da arte e da educação. Que, sendo artista, precisou rever os conceitos na área da interpretação teatral e, sendo docente, precisa também construir e reconstruir seus conceitos na área da pedagogia teatral, a fim de contribuir para a ressignificação do ensino do Teatro na educação básica.

2.3 A formação continuada do artista-docente: experienciar arte para ensinar Arte

O tema da formação continuada⁵³ tem assumido uma especial significação nos estudos dos pesquisadores que atuam no campo da educação nas últimas décadas. Estudiosos e pesquisadores, tais como Antônio Nóvoa, Paulo Freire, Rui Canário e Francisco Imbernóm trazem proposições importantes para alargarmos as reflexões acerca da importância da formação continuada para os professores da educação básica, na contemporaneidade.

Na história educacional brasileira, a formação continuada ganha atenção, principalmente, a partir da década de 1990, com a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases, nº 9394/1996, do FUNDEF/FUNDEB⁵⁴ e dos documentos: Referenciais para a Formação de Professores (RFP) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica. Seria oportuno lembrar que, como já apontado nesta pesquisa, a promulgação da LDB nº 9394/1996 foi uma conquista legal e política dos movimentos de

⁵³ Entendendo que a formação docente supõe um *continuum*, ou seja, passa pela formação inicial e estende-se ao longo da vida profissional.

⁵⁴ O **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)** foi criado pelo Ministério da Educação em 1997. O principal objetivo era o de aumentar os recursos aplicados pela União, estados e municípios na educação básica pública e melhorar a formação e o salário dos profissionais da educação e, conseqüentemente, contribuir para a qualidade da educação. O Fundef vigorou até 2006, quando foi substituído pelo **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)**.

educadores e arte-educadores brasileiros iniciados na década de 1980, mas tal conquista foi fruto do diálogo entre os diversos setores da educação e do projeto de Darcy Ribeiro - “afinado com o governo e os interesses dos empresários do ensino” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2007:207) - e que, de certo modo, desconsiderou o processo democrático estabelecido anteriormente em diversos setores da população ligados à educação. Apesar dos avanços estabelecidos, a LDB desconsiderou as discussões e propostas tiradas no Fórum Nacional em Defesa da Educação⁵⁵, para incluir diretrizes alinhadas com os ideários neoliberais.

Assim, tais políticas serão impulsionadas por organismos internacionais, como a OCDE⁵⁶, UNESCO - sob a diretriz do Banco Mundial - que trazem em seu bojo político e ideológico a subordinação das políticas de educação e de formação à racionalidade econômica. Como aponta o pesquisador Rui Canário, essa subordinação funcional

[...] implica que os próprios sistemas de educação e formação (ainda que sob a forma de serviços públicos, da responsabilidade do Estado) adotem a mesma lógica de funcionamento e se estruturam em termos de mercado. Trata-se, como explicita no Memorando, de considerar cada indivíduo como responsável principal da sua formação e, portanto, da sua inserção no mercado de trabalho, já que “a empregabilidade é, sem dúvida, um resultado fundamental de uma aprendizagem bem-sucedida” (CANÁRIO, 2003:195).

Iniciava-se aí uma maneira de operar que atrelava o desenvolvimento econômico à educação e que considerava vital a relação entre a *educação, a formação e a competitividade* pois, “o produto dos sistemas de educação e formação (...) é o primeiro fator determinante da produtividade industrial de um país e, conseqüentemente, da sua competitividade” (CANÁRIO,

⁵⁵ Como já observado no primeiro capítulo desta dissertação, o processo de elaboração da nova LDB 1996 foi marcado pela mobilização profissionais de educação, que intencionavam criar um modelo de ensino compatível com os novos rumos da sociedade, a implantação de uma escola democrática com um ensino público gratuito e de qualidade. As discussões acerca de uma nova LDB tiveram origem nos movimentos de base de âmbito nacional - realizado em diferentes congressos realizados pelo país - e resultaram na criação de um primeiro projeto de lei apresentado à Câmara dos Deputados, em dezembro de 1988. Após oito anos de discussões e entraves burocráticos a nova Lei de Diretrizes é aprovada desconsiderando as propostas da base e levando em consideração apenas o novo projeto de lei do senador Darcy Ribeiro, que, devido as brechas do texto, é considerado mais alinhado aos interesses do mercado. “Com esse resultado, se não se pode considerar a nova LDB, em si mesma, como expressão de uma concepção neoliberal, deve-se, a partir dos “vazios” deixados em seu texto, reconhecê-la como um instrumento que, pelo menos, não impede o realinhamento da educação à essa orientação atualmente em hegemonia. Nesse sentido, o espírito da nova LDB não pode ser apreendido a partir da análise dela em si, mas da consideração do conjunto da legislação básica que está sendo formulada no contexto da concretização dos princípios do neoliberalismo no Brasil, marcando-o, então, com a lógica da racionalização de recursos e com a alteração do papel do Estado em relação aos seus deveres com a educação” (SILVA e MACHADO, 1998:29).

⁵⁶ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

2003: 195). Sob o lema “modernização e globalização”, a educação apresentava-se como um principal viés para erradicação da pobreza e para a retomada econômica do país; curiosamente, semelhante concepção pode ser encontrada no documento *Prioridades y Estrategias para la Educación* elaborado pelo Banco Mundial (1995), cujo objetivo era o de traçar as diretrizes políticas para “auxiliar” as políticas educacionais dos países subdesenvolvidos para que eles pudessem erradicar a pobreza através do desenvolvimento da educação.

Tal filosofia educativa evidencia uma proximidade com a *Teoria do capital humano* – inspiradora das teses dominantes em nossa educação, na década de 1970, perceptíveis na Lei Complementar, nº 5692/71 e, em sintonia com o acordo MEC-USAID -, em que a eficácia da educação se constitui como instrumento de distribuição de renda e equalização social. E assim, os projetos de educação continuada teriam como objetivo capacitar e reciclar os docentes, para a formação de futuros profissionais e cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos e rentáveis, de modo que pudessem assegurar seu emprego e contribuir para o desenvolvimento do país.

Essa perspectiva político-pedagógica e, principalmente, econômica, tende “a remeter as políticas e práticas de formação profissional a uma lógica predominantemente instrumental” (CANÁRIO, 2008:138) cuja principal função é a de atualizar e capacitar este profissional – tanto o docente como o discente- para as novas demandas do mercado. Reduzindo o professor a executante e desconsiderando a prática, a experiência e a capacidade crítico-reflexiva do seu próprio processo de aprendizagem e de atuação profissional. Um projeto ideológico e epistemológico calcado no paradigma da racionalidade técnica e na lógica de mercado, em que a tarefa do profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos mais eficientes para uma determinada situação.

No Brasil, tais políticas educativas floresceram em um contexto de profundas transformações políticas e sociais, circunscritas num cenário neoliberal, que acabaram, em um primeiro momento, servindo para tentar sanar a baixa qualidade dos cursos de formação inicial que proliferaram no país, nas décadas anteriores. Viabilizadas pelo FUNDEF (1997), seguido do FUNDEB (2009), passou a ser um sistema de formação estanque e fragmentado com a realização de palestras, cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou “reciclagem”– ou de pós-graduação *lato sensu* em que os conteúdos ali tratados não necessariamente refletiam as necessidades dos docentes em suas demandas didático-pedagógicas, ou, mais amplamente, político-educacionais.

O pesquisador Francisco Imbernón esclarece que a base científica dessa forma de “tratar a formação permanente do professorado foi historicamente o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afincamento na pesquisa educativa ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educativos” (IMBERNÓN, 2009: 51). Uma concepção que trata “ a “prática” como “aplicação” da teoria e tem fundamento no fato de a aprendizagem por via experiencial e a aprendizagem por via simbólica estarem condenadas a coexistir e a alimentarem-se mutuamente” (CANÁRIO, 2008:136).

Nessa perspectiva, a educação continuada era/é entendida como “menos importante” que a formação inicial, uma vez que sua “função” seria apenas a de atualizar o professor sobre os novos métodos e corrigir possíveis erros e/ou distorções da sua formação inicial para que ele pudesse atuar de maneira mais assertiva – e conseqüentemente produtiva - no mercado de trabalho. Como sinaliza Imbernón, o que se viu no cenário brasileiro foi a criação de cursos padronizados e descontextualizados da realidade sociocultural de cada escola, implementados por especialistas, em que os professores eram considerados “ ignorantes (...) que participam de sessões formativas com *experts* que os “culturalizam e iluminam” profissionalmente” (IMBERNÓN, 2009:9). Sobre esta prática inculcadora/adestradora, Freire sinaliza:

[...] Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, no nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o “pacote” a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias. Uma das conotações do autoritarismo é a total descrença nas possibilidades dos outros (FREIRE, 2001:37).

Tratava-se de uma política de formação instrumentalista e calcada no controle do docente que será capacitado para executar eficientemente seu trabalho. Não havia uma preocupação com a formação crítica, sensível e reflexiva deste professor: a preocupação era em fazê-lo cumprir as metas impostas por um sistema educacional comprometido com uma ideologia neoliberal da produtividade.

O educador Paulo Freire já alertava na década de 1990⁵⁷, antes mesmo da implementação das Leis de Diretrizes e Bases de 1996, para os perigos desses modelos de

⁵⁷ Entre 1989-1991, Paulo Freire exerceu a função de secretário municipal da cidade de São Paulo. Durante esse período, teorizou e implementou o projeto ‘formação permanente’ no interior das escolas. Tratava-se de um projeto

formação autoritária que, em vez de apostar na formação dos educadores, “aposta nas suas ‘propostas’ e na avaliação posterior para ver se o ‘pacote’ foi realmente assumido e seguido” (FREIRE, 2001:37). O autor apontava, também, para a necessidade de se repensar a formação continuada:

Era preciso reorientar a política de formação dos docentes, superando os tradicionais cursos de férias em que se insiste no discurso sobre a teoria, pensando-se em que, depois, as educadoras põem em prática a teoria de que se falou no curso pela prática de discutir a prática. Esta é eficaz se vivermos a unidade entre a prática e a teoria (FREIRE, 2001:38).

E será essa a diretriz, instrumentalista e calcada no controle do docente, que conduzirá o processo de criação de uma política pública de formação continuada, a reverberar, ainda hoje, em nossas políticas educativas.

No entanto, seria conveniente frisar que, embora a promulgação da LDB esteja circunscrita ao cenário acima delineado e tenha sido pautada por diretrizes neoliberais, ela trouxe avanços significativos para que começássemos a pensar sobre a formação continuada do profissional da educação básica, numa perspectiva prática e reflexiva.

Ao atribuir aos Municípios, Estados e a União a reponsabilidade por “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício” e ao ressaltar a necessidade do “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho” (LDB, 1996, artigos 62 e 67), a lei indica que a formação continuada de professores é uma questão fundamental para o exercício profissional. Em seu texto, é possível constatar, também, a valorização da prática/experiência docente na formação dos profissionais da educação, ao levar em consideração a formação em serviço:

[...] A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (LDB, 1996, Art. 61).

formativo em que os saberes dos professores - numa relação crítico-reflexiva - e de intelectuais de diferentes universidades paulistas eram parte constituinte desse processo formativo.

Essa perspectiva assinala uma compreensão de que a formação docente é um processo contínuo, em que prática e teoria devem caminhar juntas, e entende a escola como *locus* dessa formação. Com a promulgação dos *Referenciais para a Formação de Professores* (RFP) - elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Fundamental (SEF) (BRASIL, 1998) – tais pressupostos são endossados:

[...] A perspectiva de formação continuada que aqui se propõe está intimamente ligada à existência dos projetos educativos nas escolas de educação básica (de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos) e pode acontecer tanto no trabalho sistemático dentro da escola quanto fora dela, mas sempre com repercussão em suas atividades (BRASIL, 1998: 71).

O documento irá ressaltar a importância de que a construção dos saberes do professor também seja pautada em sua própria prática e na sua capacidade de refletir sobre ela:

[...] O conhecimento profissional do professor deve se construir no curso de formação inicial, ampliando-se, depois, nas ações de formação continuada. O professor se desenvolve à medida que vai estudando, refletindo sobre a prática e construindo conhecimentos experienciais por meio da observação e das situações didáticas reais ou de simulação de que participa (BRASIL, 1998: 85).

Tal raciocínio entende o professor como um “prático-reflexivo” e indica uma maneira de pensar que conduz “diretamente à concepção do professor como investigador e ao papel central da prática profissional, em processos de formação profissional”. (CANÁRIO, 2008:138). Nesta perspectiva, o professor está em um processo permanente de investigação e reflexão da sua *praxis* pedagógica, o que propicia a construção de sua metodologia e da sistematização de seus saberes:

[...] A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 1998: 63).

Nessa linha de raciocínio, o documento assevera que formação inicial e continuada são processos indissociáveis e inalienáveis da formação docente:

[...] A formação inicial em nível superior é fundamental, uma vez que possibilita que a profissionalização se inicie após uma formação em nível médio, considerada básica e direito de todos. Entretanto, não se pode desconsiderar que uma formação em nível superior não é, por si só, garantia de qualidade. É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo com nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores (BRASIL, 1998: 63).

Embora os ideários propagados nesse documento não se efetivem na prática, ele possibilitará que pesquisas e estudos na área emergjam e contribuam cada vez mais para o alargamento acerca da formação continuada do profissional da educação.

No entanto, mesmo após tantas mudanças e avanços nas pesquisas, após quase duas décadas, ainda é possível constatar que o caráter instrumental, isto é aquele cujo objetivo é a aquisição de técnicas e habilidades para sanar as lacunas na formação inicial, permanece nos processos formativos brasileiros. As pesquisadoras Bernadete Gatti, Elba de Sá Barreto e Marli André (2011), ao realizarem uma pesquisa sobre as políticas públicas de formação, identificaram que:

[...] no que tange aos tipos de ações de formação continuada, os dados revelaram que, tanto em estados quanto em municípios, as ações consistem geralmente em realização de oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de Educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011: 198).

Desta forma, fica evidente que a questão da formação continuada ainda não foi equacionada em nosso sistema educacional. Tal prática perpetua cisão e uma hierarquização entre a formação inicial e continuada – sendo a primeira a que forma e a segunda a que corrige – e desconsidera a prática do professor no seu próprio processo formativo. Como constata Rui Canário:

[...] Essa visão da formação, como uma sucessão hierarquizada de etapas cuja ordem determina a natureza e a importância das modalidades formativas, nega a continuidade da formação como algo que é inerente a todo o ciclo de vida profissional e baseia-se em duas ideias essenciais: a primeira é a de afirmar a predominância estratégica da formação inicial que precede e determina as posteriores situações formativas; a segunda é a de pensar a formação inicial a partir de um paradigma de racionalidade técnica, em que **se procede a uma**

justaposição hierarquizada de saberes científicos, mais saberes pedagógicos, mais momentos de prática (entendida como uma “aplicação”) (CANÁRIO, 203: 152-153) (g.n).

Como já sublinhado anteriormente, essa visão além de provocar uma dicotomia entre formação inicial e continuada, reduz “o papel do professor ao de um técnico, ignoram a vertente “artística”, inquiridora e reflexiva da sua intervenção, em situações reais marcadas pela complexidade, pela incerteza e pela singularidade” (CANÁRIO, 203:153) da sua *praxis* pedagógica. Colocando-o ainda no lugar de executor de métodos e teorias que desconsideram suas experiências pedagógicas, e evidenciando que, embora pesquisas e conquistas legais tenham acontecido nessa área, ainda não conseguimos por em prática tais avanços. Por esse motivo, os debates em torno da formação docente ainda não se esgotaram e, contemporaneamente, ainda se discute, sobremaneira, a importância do protagonismo do professor para ressignificar a formação continuada.

Entendendo que a “educação é um ato político”, não podemos desconsiderar que a dimensão da formação também o é. Tendo em vista que a necessidade da continuidade formativa de quem é professor é criada a partir da sua responsabilidade pela difusão do saber, pensar em estratégias para a formação continuada na contemporaneidade é fundamental. Mas é preciso atentar para a qualidade dessa formação continuada, de modo que propostas inspiradas no conceito de reciclagem cedam lugar a um novo paradigma, centrado no professor e no seu potencial crítico-reflexivo; em que sejam valorizados a prática e o saber sensível deste profissional, levando, sempre, em consideração o meio em que ele está inserido, suas experiências vividas, a troca entre seus pares para criar e recriar as estratégias pedagógicas. E, conviria reiterar, todo esse conjunto de atitudes e condutas formativas só se efetivará com a contribuição permanente da teoria e dos estudos, direta ou indiretamente relacionados à educação, ou, mais especificamente, direcionados à área; afinal, repassando uma óbvia recomendação, teoria e prática não se excluem no exercício docente.

2.3.1 Formação continuada ou educação permanente?

Partindo do entendimento de que a formação inicial não se esgota em si mesma e que a formação continuada cumpre a função articuladora entre a primeira e a prática profissional, é possível afirmar que a formação do professor é mais do que continuada, é permanente:

[...] no quadro de um paradigma de educação permanente, a formação profissional, nomeadamente de professores, não pode ser entendida como circunscrevendo-se a uma primeira e curta etapa, prévia ao exercício de trabalho, mas, pelo contrário, como um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional (CANÁRIO, 2001:153).

Como afirma Freire (2001), somos seres inconclusos e inacabados, em constante processo de construção e reconstrução, logo, nossa educação não é estática; ela é constante, permanente. Ao destacar essa dimensão, Freire chama atenção para a condição histórico-social dos seres humanos, em um tensionado processo de humanização:

Ressaltamos inicialmente a sua condição de ser histórico-social, experimentando continuamente a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda mas também o que adquire e não de forma mecânica. Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação (FREIRE, 2001:12).

Nessa perspectiva, a educação apontada por Freire entende os seres humanos como sujeitos que vivem e estão inseridos na história, acompanhando suas mudanças, transformando-se e, ao mesmo tempo, transformando o seu entorno sociocultural, contribuindo, assim, para a construção da sociedade em um processo *continuum*⁵⁸ de busca e construção de conhecimento. Freire afirma que somos seres sociais com vocação ontológica para o ato de aprender e de ensinar; “já que um implica o outro sem que jamais um prescindia normalmente do outro” (FREIRE, 2001: 12); e é esta vontade que nos mantém neste processo permanente de aprendizado.

⁵⁸ No sentido amplo desta palavra, *continuum* pode ser entendido como uma sequência que aparenta não ter intervalos, fazendo com que cada etapa seja muito similar à seguinte. Porém, nota-se que, após o término de um longo e contínuo processo, o início é diferente do final.

Sob essa perspectiva ontológica, os sujeitos educam-se e formam-se de maneira permanente, não havendo prazo para que essa formação esteja completa; essa concepção processual e humanista supera a ideia de tempo marcado para os sujeitos aprenderem e atingirem sua completude. É, portanto, a partir da sua prática, numa atitude crítico-reflexiva que os sujeitos são capazes de aprender, ensinar e produzir conhecimento uma vez que “ninguém nasce feito: é experimentando-nos que nós nos fazemos” (FREIRE, 2001: 40).

Trazendo tal reflexão para os processos formativos do professor, a formação permanente proposta por Freire fundamenta-se na reflexão crítica sobre a prática, o que implica uma relação de aproximação entre teoria e prática:

[...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo ao máximo. Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE: 2015:40).

É nessa tensionada atitude dialógica entre teoria e prática, e de reflexão sobre a sua prática, que ocorre o processo de aprendizado e de estruturação do saber docente. Uma maneira de operar inerente ao ser humano, pois foi “socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberem que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos e métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar” (FREIRE: 2015, 26). Assim, é possível afirmar que nossa incompletude, vontade de mudança e transformação nos movem a permanentemente aprender.

Diante do aqui exposto, este estudo defende o uso da expressão formação permanente, cunhada por Freire, substituindo-a pela ideia de formação continuada, por entender que esta deve oferecer terreno para que as capacidades, habilidades, atitudes e valores do professor sejam questionadas e reavaliadas em um processo permanente deste ser humano inconcluso e questionador. Uma educação humanística, que não é submetida às políticas econômicas, às leis do mercado, regidas pela meritocracia e pela competitividade. Comprometida com a formação de um professor sensível-crítico-reflexivo, em que a prática é o ponto de partida para a permanente construção e reconstrução de seus saberes.

2.3.2 A experiência prática na formação permanente do artista- docente

No campo da pedagogia do teatro, as reflexões acerca da formação do professor têm sido cada vez mais constantes, envolvendo todos os que se interessam pelo tema, particularmente os pesquisadores e docentes da área; tal empenho vem influenciando de forma concreta e muito positiva na formação de profissionais mais bem preparados para atuar na educação básica. Porém, quando pensamos na formação continuada do professor de Teatro, poucas são as pesquisas acadêmicas e raras as políticas públicas específicas sobre o assunto.

Convém observar e ressaltar que, na perspectiva da educação formal, Arte é uma disciplina muito recente. Embora as linguagens – Artes Visuais, Música e Teatro – já figurassem nos currículos escolares desde o período colonial e da institucionalização da educação formal brasileira, foi apenas na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que Arte passou a ser um componente curricular obrigatório e valorizado como área de conhecimento.

No que tange à formação do docente de Teatro, a história é complexa e passou por vários momentos marcados por mudanças e reformas educacionais e, mais restritamente, por reestruturações da área da arte-educação. Seja na década de 1960⁵⁹, quando é criado o primeiro curso de formação de professor de Teatro do Brasil⁶⁰, ou na década de 1970⁶¹, quando a polivalência é instituída e a formação superior deixa de ser específica em cada linguagem artística, passando a ser generalista.

Se a década de 1960 foi importante para os primeiros passos na institucionalização da formação docente em Teatro, a década de 1970 foi fundamental para que as reflexões fossem aprofundadas. A perda de identidade e a desvalorização do ensino da Arte na educação formal,

⁵⁹ Até o início da década de 1960, não existiam cursos superiores de Teatro; a maioria dos cursos de artes era na área das artes visuais. O ensino superior na área de Teatro só foi regulamentado em “1965 (Portaria-CFE) e implementado inicialmente na USP, UNIRIO, UFRGS e UFBA” (2000a:124), quase todos em âmbito de bacharelado. Apenas na USP foi criado o curso, voltado para a formação de professor: Professorado de Arte Dramática.

⁶⁰ “O curso de Professorado de Arte Dramática sequer chegou a ter projeção nacional, pois com o advento da Lei 5692/71, o CFE reformulou os currículos dos cursos de Teatro em nível superior, criando a Licenciatura em Educação Artística” (SANTANA, 2000a:83).

⁶¹ A adoção da obrigatoriedade da arte na educação básica (Lei 5692/71) propiciou a expansão do ensino superior em Educação Artística por todo Brasil. No entanto, é importante frisar que esses cursos eram voltados para a formação de um professor que fosse capaz de educar artisticamente nas diferentes linguagens artísticas – Artes Visuais, Artes Cênicas e Músicas. Este foi um período que trouxe grande confusão e muitos equívocos sobre o real objetivo do ensino da arte na escola e sobre a formação docente.

trazidas pela polivalência, propiciaram a articulação de um movimento transformador, protagonizado pelos arte-educadores de todo o Brasil, empenhando-se em ressignificar o ensino da Arte no contexto escolar. Todo esse movimento colaborou para que nas décadas seguintes as reflexões acerca da formação docente ganhassem destaque e fossem amplamente debatidas nos espaços acadêmicos e nos encontros de arte-educadores promovidos pela FAEB ⁶²

De lá para cá, muitos foram os avanços e as conquistas legais que propiciaram transformações significativas na área da pedagogia do teatro. O reconhecimento do teatro como umas das linguagens obrigatórias a ser ministrada na educação básica – conferido pela LDB/96 –, impulsionou a criação de licenciaturas específicas de teatro por diversas regiões do país e colaborou para mudanças epistemológicas significativas na área: deixa de ser regida pela psicologia e passa a ser norteadada por seus próprios saberes estéticos e históricos.

Embora a promulgação da LDB, de 1996, seja fundamental para legitimar a disciplina Arte e impulsionar as pesquisas sobre formação docente, a criação das *Diretrizes curriculares para o ensino de Teatro* será imprescindível para iniciar um processo de revisão e transformação dos currículos dos cursos, ao reconhecer a licenciatura como campo de saber autônomo:

A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:
a formação deverá ser realizada em processo autônomo, **em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria; as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos**, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências (CNE/CP nº 01/02: Art. 7º) (grifo nosso).

Assim a área ganha um status próprio⁶³, com um currículo que visa à formação de profissionais capacitados para atuar na educação básica:

⁶² “A Federação de Arte/Educadores do Brasil – FAEB - foi criada em 1987 e se constitui na primeira entidade civil para-acadêmica sem fins lucrativos, voltada para a pesquisa e o ensino das áreas de Artes – ARTES VISUAIS, DANÇA, MÚSICA e TEATRO – em âmbito nacional. (...) A parceria interinstitucional e internacional que é uma das atividades que mais fortalece seus associados é o Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil – ConFAEB, (que é) um encontro sistemático anual, nacional, latino-americano e mundial reunindo estudantes, professores, bacharéis, pesquisadores e interessados em ensino e pesquisa em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro” (FAEB).

⁶³ A Licenciatura ganha identidade e integralidade próprias em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura e propicia a superação da antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”

[...] A formação desse espaço pedagógico vem impulsionar o trabalho importante que realizam nas escolas os professores de Teatro, justificando a necessidade de uma sólida formação profissional. Além de focar o estudo de todos os elementos que integram a linguagem teatral, um dos eixos curriculares a ser levado em consideração no currículo do curso de preparação desse professor remete-se aos jogos teatrais (MEC *apud* SANTANA, 2000:115)

No entanto, como ressalta Arão Paranaguá Santana (2013), tais mudanças só foram absorvidas pela área de Teatro nos anos 2000, quando as diretrizes são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2004. A homologação das Diretrizes provoca mudanças paradigmáticas na formação e na atuação do professor de Teatro na educação básica, ao apontar um currículo com integração entre prática artística e pedagógica:

O curso de graduação em Teatro deve assegurar o perfil do profissional desejado, a partir de **conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:**

I – **conteúdos Básicos:** estudos relacionados com as Artes Cênicas, a Música, a Cultura e a Literatura, sob as diferentes manifestações da vida e de seus valores, bem assim com a História do Espetáculo Teatral, a Dramaturgia, a Encenação, a Interpretação Teatral e com a Ética Profissional;

II – **conteúdos Específicos:** estudos relacionados com a História da Arte, com a Estética, com a Teoria e o Ensino do Teatro, além de outros relacionados com as diferentes formas de expressão musical e corporal, adequadas à Expressão Teatral e às formas de Comunicação Humana;

III – **conteúdos Teórico-Práticos:** domínios de técnicas integradas aos princípios informadores da formação teatral e sua integração com atividades relacionadas com Espaços Cênicos, Estéticos, Cenográficos, além de domínios específicos em produção teatral, como expressão da Arte, da Cultura e da Vida (CNE/CP 009/2001, Art. 5º) (grifo nosso)

Ao ressaltar a importância da “conexão entre o fazer e o ensinar Arte de uma maneira mais integrada” (SANTANA, 2013:97) a Diretriz aponta que as práticas artística e pedagógica são imprescindíveis para a formação deste profissional e devem caminhar par e passo. Essa nova orientação descortina a possibilidade de repensarmos o perfil desse professor de Teatro que irá atuar na educação básica. Não só artista, não só professor, mas um artista-docente.

Tendo como base o traçado histórico acima apresentado, é possível afirmar que a formação específica do professor de Teatro ganhou destaque a partir de 1996, mas as transformações só começaram a operar nos últimos 14 anos. Talvez este seja um dos fatores

que contribua para que, de maneira geral, as pesquisas sobre a formação docente em Teatro se concentrem mais na graduação (formação inicial) do que na formação continuada.

É oportuno lembrar que as formações continuadas em Teatro surgiram, na década de 1970, da necessidade de formar profissionais capacitados para ministrarem a disciplina Educação Artística. De lá para cá, pouco se aprofundou nesta questão e em geral as formações continuadas em Teatro seguiram a mesma tônica de outras áreas de conhecimento - reparar os erros da formação inicial ou “reciclar” os profissionais. Há um terreno fértil a ser explorado nessa área, com questões a serem estudadas e aprofundadas, tanto no âmbito acadêmico, quanto no âmbito das políticas públicas.

No que diz respeito às pesquisas acadêmicas, encontramos uma quase ausência de publicações sobre o tema. No levantamento feito pelo pesquisador Everson Melquíades, nas publicações da ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, no período de 1997 e 2007⁶⁴, apenas um artigo sobre formação continuada⁶⁵ de professor de Teatro foi encontrado. O presente estudo, dando continuidade ao mapeamento iniciado pelo pesquisador, fez um levantamento nos Anais dos Congressos da ABRACE⁶⁶ no período de 2008 a 2016 e encontrou somente cinco publicações⁶⁷ que versavam sobre o assunto.

Quando falamos de políticas públicas, raros são os projetos que incorporam a *praxis* artístico-pedagógica do professor e que visam à formação contínua de um professor reflexivo. Esta pesquisa aponta os seguintes projetos de formação continuada na área da pedagogia teatral voltados para professores de Teatro da educação básica: Mestrado profissional em Ensino de Artes Cênicas / UNIRIO, PROF-ARTES / UDESC, Mestrado acadêmico -USP, Projeto Partilhas Teatrais/ UFU e Programa de Formação Continuada em Artes Cênicas/SME-RJ.

Diante de tal cenário, fica evidente que a formação continuada do professor de Teatro ainda é um vasto campo que precisa ser estudado e aprofundado. Conforme já pontuado nesta pesquisa, a formação profissional não pode se restringir a graduação e, tampouco, a formação

⁶⁴ O levantamento foi realizado “Memória ABRACE”: I, II, IV, VIII, IX, X e XI.

⁶⁵ Desafios da formação permanente de professores de teatro em Uberlândia

⁶⁶ O levantamento foi realizado no “Encontro ABRACE”: V, VI, VII, VIII e IX.

⁶⁷ 2008- A escrita teatral na formação de professores, 2010- Imagens sobre o ser professor construída na elaboração da dramaturgia, 2012- A experiência artística do professor de teatro como princípio gerador de uma práxis pedagógica significativa, A práxis teatral de uma espectadora.-atriz professora em construção. 2014 - Partilhas, ateliês e redes de cooperação - compartilhando um projeto de pesquisa coletivo, 2016 -Experiências formativas em Artes Cênicas.

continuada deve ser encarada como reciclagem ou para reparar os erros da formação inicial. Entendendo o ser humano como inacabado e inconcluso, o processo de formação deve ser encarado como um permanente processo de aprendizado e construção de saberes – saberes esses que se constituem a partir da experiência prática e se sistematizam após a observação e a reflexão.

Seria conveniente reiterar que o artista-docente precisa ter a preocupação constante, tanto com sua formação pedagógica, quanto com a artística, pois ambas caminham juntas. Afinal, quando ele finda sua graduação, dará continuidade ao seu processo formativo - tendo agora a sala de aula com o *locus* dessa formação -, pois, como afirma o educador António Nóvoa, “ é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação” (NÓVOA, 2001:s/n). Logo, será na prática e na reflexão diária que o artista-docente irá construir e reconstruir seus caminhos artístico-pedagógicos, desenvolver sua metodologia e imprimir sua assinatura docente como um *bricoleur*.

Tendo em vista a proposição do presente estudo de que o artista-docente é sujeito imprescindível para ressignificar o lugar do teatro no ambiente escolar, debruçar sobre a formação permanente do professor da educação básica se faz necessário e urgente. Afinal, qual a formação que almejamos quando propugnamos que o professor de Teatro na contemporaneidade é um artista-docente *bricoleur* de sua *praxis* artístico-pedagógica?

Como aponta Nóvoa, é na prática diária da profissão que o professor constrói seu saber pedagógico, podemos afirmar também que é na prática artística - nas salas de ensaios e na apresentação de sua performance - que o artista constrói seu saber estético. Assim, ambos aprendem –e apreendem- com a experiência. Experiência imprescindível para a formação de um saber sensível, pois como define o pedagogo espanhol Jorge Larrosa, a experiência é “algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar” (2014:10- 18) , repensar e construir nosso próprio saber. Assim, entendendo que as artes e a docência são atividades que se constituem na prática, mas sem prescindir da reflexão teórica, a experiência prática se faz indispensável na formação permanente do artista-docente.

Desta forma, para que sua formação seja permanente, é importante que o professor encontre espaços – e, quando não, que pudesse construí-los - onde ele experiencie arte e reflita sobre sua *praxis* artístico-docente. Espaços coletivos de construção de saberes, a partir da prática artística e de experiências partilhadas com seus pares: artista-docentes. Espaços

fundamentais para que o professor continue em constante criação artística e pesquisa pedagógica, pois, "a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas" (NÓVOA, 2001:s/n)

Ao propiciar um espaço de experiências práticas, intenciona-se oportunizar que o artista-docente construa seu saber tácito através da ação e reflita sobre sua prática. Na concepção do educador Donald Schön, estes momentos de experienciar, refletir e trocar com seus pares são imprescindíveis para que o professor possa constituir e sistematizar seu saber sensível (artístico e pedagógico), pois como afirma Freire (2013) “para se ser, tem que se estar sendo”.

Enfim, é conveniente sublinhar que o fato de a presente pesquisa apontar como um dos caminhos de formação permanente a experiência artística, não se desconsidera todas as outras possibilidades formativas do artista-docente. Seria errôneo ignorar outros processos formativos e o engajamento do professor nesse processo. Não seria despropositado afirmar que “os professores se formam também no embate das lutas democráticas e sindicais, na vida familiar, nos momentos de lazer e de fruição estética” (RUSSEFF e SALLES, 2013:74) e que, na ausência desses espaços formativos, ele também é responsável por construí-los; seja pela teoria ou pelas relações internas com os coletivos da escola e com seus pares de profissão. A história dos professores de Artes Cênicas da Rede Municipal carioca, descrita no capítulo 1 desta pesquisa, é um bom exemplo da importância da participação e mobilização do professor na construção de espaços que contemplem a formação do professor.

Assim, entendemos que a educação do artista-docente deva ser um processo permanente em que a experiência artística seja base constitutiva do seu saber. Pois aquele que aprendeu fazendo sabe ensinar; aquele que é inspirado sabe inspirar e aquele que cria, sabe criar. Recorrendo, ainda, a Paulo Freire, para ser artista-docente tem que estar sendo (experienciando) arte. Afinal, como trabalhar o saber sensível nas aulas de Teatro, estando distante da experiência artística? Como sensibilizar sem estar sensibilizado? Como ensinar Arte sem experienciar arte?

CAPÍTULO III- EDUCAÇÃO PERMANENTE DO ARTISTA-DOCENTE: A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA COMO PRÁTICA REFLEXIVA E CONSTRUÇÃO DE SABERES

A fim de verificar e avaliar a importância da experiência artística (fazer, fruir e pesquisar) na formação permanente do artista-docente que atua na educação básica, foram realizadas entrevistas⁶⁸ com sete artistas-docentes de Teatro da educação básica e com duas ex-professoras e responsáveis pelo projeto de formação continuada da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

A motivação para realizar as entrevistas foi, primeiramente, conhecer meus pares e, principalmente, investigar se os conceitos artista-docente, bricolagem e experiência operavam na prática artístico-pedagógica desses professores. A minha convicção inicial, agora em análise, era a de que a experiência artística (fazer, fruir e pesquisar) é fundamental para a formação permanente do professor de Teatro, de forma que ele possa ser agente transformador do ensino da Arte dentro das instituições de ensino. A pesquisa intencionou, também, averiguar, de que maneira a experiência da aula, como nos fala Larrosa, “tocou”, “vibrou” ou inspirou as reflexões e as práticas dos entrevistados e pôde ser entendida, por eles, como um caminho de formação continuada.

Foi a partir dessa experiência de escuta e reflexão que decidi entrevistar dois ex-professores e responsáveis pelo projeto de formação continuada da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, visto que a SME-RJ foi pioneira nessa área. Inicialmente, não foi possível levantar com precisão essa informação, mas, ao avançar no estudo, foi constatado que a SME-RJ, além do pioneirismo na capacitação continuada, é a única Rede pública de ensino que oferece capacitação continuada específica para professores de Teatro.

Para coletar os dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com cinco professores da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, um professor do Instituto Federal

⁶⁸ As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2017, com alunos do Mestrado Profissional em Ensino das Artes Cênicas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas (PPGEAC), que participaram da disciplina de pós-graduação “Jogo e confecção da máscara na perspectiva do cômico: emancipação do corpo na cena e na sala de aula”. Disciplina prático-teórica, ofertada pelas professoras Ana Achcar e Mona Magalhães e voltada para os alunos do PPGEAC, que tinha como objetivo usar o jogo cômico para a ampliação da investigação e reflexão sobre o corpo, na aprendizagem, além de propiciar o estudo sobre a confecção de máscaras com uso de materiais alternativos e a reflexão teórica sobre a prática desenvolvida em sala de aula.

de Educação do Rio de Janeiro e um professor da Rede Municipal de Ensino de Volta Redonda. As entrevistas aconteceram em grupos separados: SME-RJ, IFRJ e SME- VR. A escolha dos professores a serem entrevistados obedeceu aos critérios explicitados na nota 69, p.88. Sob esse mesmo delineamento metodológico foram realizadas as entrevistas com os ex-professores/formadores.

A propósito, segundo Lüdke e André (1986) a entrevista semi-estruturada constitui-se num instrumento flexível, adequado para o trabalho de pesquisa qualitativa que se faz em educação e esclarecem:

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986 : 33-34).

Partindo das reflexões: É possível ensinar Arte sem fazer arte? É importante experienciar arte para ensinar Arte?, foram elaborados roteiros (disponíveis no anexo 1, 2 e 3) pautados nos objetivos dessa pesquisa que incluem questões como: os motivos da escolha da docência; a importância da experiência artística na graduação; o que é ser um artista-docente; a importância da formação continuada e das experiências artísticas depois de concluída a graduação.

Tendo em vista que para realizar uma pesquisa de pretensões acadêmicas é essencial “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986 : 1), os procedimentos de análise foram delineados e consolidados à medida em que os dados colhidos foram coletados, sistematizados, categorizados e, finalmente, submetidos à análise e interpretação final que constituíram o texto final desta investigação. A intenção foi fazer uma análise essencialmente qualitativa e interpretativa tendo como referência as teorias e os conceitos levantados nos capítulos 1 e 2 desta dissertação. Por isso, procurei desvelar as vozes, muitas vezes ocultas, de meus interlocutores, transcrever e interpretar seus sentidos, para, enfim, encontrar nessas narrativas os fios que conduzissem a minha escrita. Estava ciente da difícil tarefa de criar um texto sendo fiel ao que cada entrevistado quis dizer, pois

[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986 : 3).

Assim, assumi a tarefa com a clareza de que a minha interpretação correria o risco de dar novos significados às opiniões e aos fatos narrados, mas sempre atenta e preocupada a essa questão. Construí um texto usando as falas dos entrevistados - procurando conservar o sentido que cada trecho tinha no todo, sem desconsiderar a especificidade de cada discurso – que narra a história não apenas de indivíduos, mas de um grupo de artistas-docentes que lecionam na educação básica e de formadores que, inseridos nesse contexto histórico, conduziram projetos de formação continuada tendo como norte suas experiências pessoais e as demandas políticas e econômicas da instituição a que pertenciam . A par de todos esses cuidados e precauções, procurei manter no anonimato os entrevistados –apesar da anuência no registro da entrevista e em sua divulgação - que serão identificados por Letras (**P** : professores, **F**: formador) + Código da Geração (**1**: 1ª geração, **2**: 2ª geração, **PT**: geração de Transição e **3**: 3ª geração).

Na tentativa de criar uma linha narrativa baseada nas conversas travadas, trouxe algumas perguntas que me acompanham há tempos, desde que me aventurei na tarefa árdua e prazerosa de ser professora: Quem são esses professores de Teatro que atuam na educação básica? A docência pode ser uma prática artística? É possível ser artista e docente? De que se alimenta sua prática artística e docente? É importante experimentar Arte para fazer arte? Como se dá sua formação depois de concluída a licenciatura? Qual a formação continuada que queremos? Provocada por tais interrogações, construí as seguinte hipótese para este estudo: A prática artística é um caminho para a formação permanente do artista-docente.

Inevitavelmente me incluo nesta narrativa, pois foi minha prática artístico-docente - com indagações e questionamentos - o ponto de partida para iniciar o meu percurso acadêmico. Assim, construí um texto sensível-crítico e reflexivo que abarca minhas experiências, os referenciais teóricos levantados ao longo desta pesquisa e as vozes desse grupo de artistas-docentes e formadores; a propósito, convém reiterar que eles é que fazem parte e são a continuidade de um importante movimento de arte-educadores iniciado na década de 1970, que

tomou corpo e força na década 1980 e legitimou o espaço do Teatro como área de conhecimento nos anos de 1990.

Curiosamente, e fruto de um acaso, os entrevistados são formados e atuam em períodos diferentes da história da Pedagogia do Teatro - 1970 à 2018 ⁶⁹- e consequentemente trouxeram relatos e pontos-de-vista ricos e, até mesmo, divergentes para a minha escrita, o que me deu oportunidade de acompanhar - de uma maneira histórica e crítica - os desdobramentos do movimento dos arte-educadores na construção da identidade dos professores de Teatro que atuam na educação básica.

Não intenciono, portanto, com esta narrativa estabelecer uma ordem cronológica para mostrar uma evolução ou um suposto progresso de pensamento acerca do ensino do Teatro e da formação continuada. A pretensão é a de que tal reconstrução sirva de parâmetro de análise das condições atuais da formação continuada do professor de Teatro e que problematize a relevância de espaços específicos para a prática e a pesquisa artístico-pedagógica na formação

⁶⁹ Os entrevistados estão dispostos em uma escala cronológica que eu não quero que pareça linear e progressiva, mas eu suponho ser necessário desmembrar para entendermos como a formação inicial é importante para a construção da identidade desses sujeitos e da sua relação com o fazer artístico e docente. A escolha dos entrevistados ocorreu de maneira aleatória e não havia intenção de se fazer uma escala cronológica, a mesma aconteceu por acaso.

Divido os entrevistados assim:

1ª Geração: Entrevistado F1: formado em Literatura pela UFRJ fez parte do importante movimento de professores da SME-RJ que foram alocados como professor de Teatro para cumprir a determinação do “ofício-circular nº51 de 1976 que determinava a obrigatoriedade de, pelo menos, duas formas de linguagens artísticas nos currículos municipais. **Entrevistado P1:** Formado em 1991 em licenciatura em dança pela UniverCidade, momento em que as discussões acerca do ensinar arte caminhavam para uma certa “pedagogização” da arte, como sinalizado no segundo capítulo dessa pesquisa.

2ª Geração: Entrevistado P2 e F2 : primeira turma de professores de Teatro formados com especificidade em Teatro. Vale lembrar que essa é uma questão muito peculiar da cidade do Rio de Janeiro. Em 1989 ocorreu o primeiro concurso para professor de Teatro da SME-RJ – cargo esse conquistado pela 1ª Geração – e até então não havia cursos de formação de professor de Teatro. A UNIRIO iniciou a Licenciatura em 1982 e formou a primeira turma em 1989 para suprir esta demanda, mas, como indicado no PPP do curso, “neste momento inicial, a Licenciatura não foi pensada em sua especificidade e agregou em sua organização curricular as disciplinas do bacharelado em interpretação teatral, acrescida de algumas disciplinas didáticas, gerais e específicas. Na verdade, não houve, naquele momento, a criação de um projeto próprio, realmente diferenciado, que levasse em conta uma análise criteriosa da complexidade da pedagogia teatral para o aprofundamento de estudos pertinentes, as demandas de seus contextos de atuação e as reais necessidades de formação pedagógica do professor de teatro” (UNIRIO, 2013:7)

Geração de transição: Entrevistados PT1 e PT2 : Professores que iniciaram a Graduação em meio às discussões do Fórum Permanente de Artes e Design criado pela CEEARTES (1994) e após promulgação dos PCNs e da LDB. Esse grupo de professores realiza sua graduação em um momento de revisão curricular. Aqui há professores formados em Direção Teatral pela UNIRIO e em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Barra Mansa.

3ª Geração: Entrevistados P3a, P3b e P3c : Professores que ingressaram na graduação após a revisão propiciada pela homologação das *Diretrizes curriculares para o ensino de Teatro* (2004), como sinalizado no capítulo 2 desta pesquisa. Aqui há professores formados pela UNIRIO e pela Estácio, todos em licenciatura em Teatro.

continuada professor de Teatro. Para tanto, foi fundamental ouvir esses sujeitos que atuam na educação básica e que trazem da sua experiência artístico-pedagógica pistas para alargarmos as reflexões e assim contribuir para a construção do caminho, ainda pouco pavimentado, da formação permanente do artista-docente da educação básica.

3.1. É possível ensinar Arte sem experienciar arte?

Conhecer quem são os professores entrevistados, seus percursos e percalços artísticos e docentes, talvez seja uma boa maneira de desembaraçar os fios dessa trama e iniciar a narrativa, interessada em entender de que maneira a experiência artística na formação permanente é importante para esse grupo de artistas-docentes e, sobretudo, qual é a formação continuada que queremos.

Assim, ao ouvir as histórias narradas nas entrevistas fica claro que todos os participantes (professores e formadores) já tinham contato com o teatro e já haviam participado de cursos, oficinas e/ou escolas profissionalizantes antes de ingressar na graduação. Dos sete professores entrevistados, seis optaram pela graduação em Arte⁷⁰ porque procuravam uma formação artística mais aprofundada; o interesse pela licenciatura deu-se como uma segunda opção e, principalmente, por uma garantia econômica:

Entrevistado P3b: Eu fui fazer faculdade de teatro, para ser atriz... Na verdade eu nem pensava na possibilidade... até sabia que existia licenciatura na UNIRIO quando prestei vestibular pra cá... mas eu me inscrevi pra prestar vestibular pra bacharelado... Acho que nunca passou na minha cabeça [ser professor], porque eu não via mercado de trabalho. Quando eu estava terminando a minha faculdade, que eu comecei a pensar, ok, o que eu vou fazer, né?

Entrevistado P3c: Eu também entrei na licenciatura como uma segunda opção ... eu queria uma formação de atriz e na época que eu entrei aqui [UNIRIO] a grade do Bacharelado e da Licenciatura eram muito parecidas, a diferença é que a Licenciatura tinha mais matérias. Mas eu tinha formação de atriz toda lá... Então, achei que seria válido ter uma formação dupla, né?

Entrevistado PT1: Por questões de sustentabilidade também. Viver só de arte é viver altos e baixos... e a docência traz essa sustentabilidade também. Então, tem também essa questão prática.

⁷⁰ Chamo de Arte porque dois professores têm formação em outras linguagens artísticas. O P1 tem Licenciatura em Dança pela UniverCidade e o PT2 licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Barra Mansa.

Apenas o entrevistado P3a não procurou a graduação intencionando seguir carreira artística; sua formação em teatro não partiu de uma vontade ou questão artística e sim pelo interesse docente:

Entrevistado P3a: A minha formação inicial é em História. E aí quando eu entrei no município [SME-RJ], eu percebi que aqueles alunos parados, tendo aula de História, precisavam de algo que emancipasse de uma forma mais vital. E aí eu falei, gente, é o teatro! Então, no início quando eu entrei para Licenciatura, eu gostava da parte de atuação, mas eu queria ser professora e não atriz.

Os formadores, que podemos reconhecer como pertencentes das primeiras gerações de professores de Teatro, têm caminhos diferentes entre si. O entrevistado F1, que convencionei ser da primeira geração, tem Licenciatura em Letras e se tornou professor de Teatro, sem graduação na área. Vale lembrar que essa geração foi surpreendida pela implementação da Educação Artística com a promulgação da Lei Complementar nº 5692/71⁷¹, que, na ausência de profissionais com formação específica, credenciou professores de outras áreas de conhecimento para ministrarem a disciplina:

Entrevistado F1: Eu tinha formação de Português-Literatura e na época eu queria dar aula de Literatura porque eu sempre tive uma ligação maior com a arte, eu nunca fiz questão de trabalhar com a Língua Portuguesa, não, sempre quis trabalhar qualquer coisa mais ligada à arte (...) como eu gostava de teatro, tinha feito teatro amador na adolescência e tal, aí eu comecei a fazer algumas dramatizaçõeszinhas, de Machado [de Assis], lia alguns contos, dramatizava, aí tinha um aluno que levava violão, fazia tipo uma “trilhazinha” sonora, fazia assim uns rendimentos de teatro.

Já o entrevistado F2, da segunda geração, tem Licenciatura em Teatro e procurou a graduação intencionando uma formação docente e não artística⁷². Nesse sentido seu caminho se assemelha ao do entrevistado F1: a procura primeira pela docência. O entrevistado F2 já atuava profissionalmente como professor do ensino fundamental 1 e viu na Licenciatura uma oportunidade de ampliar seus saberes no teatro e na educação:

Entrevistado F2: Foi muito importante o olhar da diretora da escola, que era muito, assim, atenta politicamente, inteligentíssima, ela falou assim: “Ó, XXX (nome), me diz uma coisa? Por que que você não vai ser professora de Teatro?”

⁷¹ Instituiu o ensino obrigatório e polivalente da Educação Artística nos currículos escolares.

⁷² Cabe aqui uma observação sobre a expressão *formação artística*, porque, na fala do Entrevistado F2, fica claro que ele não procurava uma formação de ator, o que não implica na sua formação artística. Há um interesse do entrevistado F2, portanto, pela formação, pelo pensamento artístico.

Por que você não vai fazer uma faculdade de teatro? ” Eu não quero ser atriz, eu me divirto muito fazendo teatro com essa galera, não sei se vou querer estar no palco, em evidência, não é essa minha praia...” E ela falou: “Mas tem uma faculdade que forma professor!”

Porém, apesar de ambos terem iniciado sua trajetória profissional como professores da SME-RJ, o motivo da escolha pela docência difere entre eles. Enquanto o entrevistado F1 tornou-se professor de Teatro devido a uma demanda da SME-RJ, o entrevistado F2 tornou-se professor de Teatro devido a sua prática e experiência artística e docente anteriores:

Entrevistado F1: Ah, às vezes eram professores que, por exemplo, não faziam parte do quadro titular, então tipo cedidos, então eles tinham que, de alguma forma, estar em algum lugar; muitos foram desse ano de [19]73 que a gente estava chegando, assumindo o cargo, então você vai se indispor com a Direção? A coisa em geral era assim: deu a lei, cumpra-se. Diretor se vire, então a coisa é totalmente sem critério. Em geral aquele que estava incomodando, aquele que ele não sabia o que fazer administrativamente no quadro, entendeu?,

Entrevistado F2: Eu começo a conviver com o Luiz Fernando [Guimarães] e sua trupe, que não era ainda o Asdrúbal, ainda tinha lá o Hombu de teatro ... comecei a conviver com pessoas de teatro, que faziam teatro e se divertiam muito na vida o tempo todo falando daquilo como se fosse uma coisa extremamente (e era mesmo) prazerosa e boa de se fazer. Toda essa convivência eu considero que foi assim, essencial, para o meu fazer na vida, pedagógico inclusive. Quando eu comecei a dar aula no primário, lá em Paquetá, é que eu comecei a experimentar algumas coisas que eu fazia... os tais conteúdos de História (que a gente no primário dá separado, né)... Falei “Gente, que chatice esse negócio de ficar lendo esse livro aqui”. Lá pelas tantas surgiu alguma coisa: vamos fazer esse fato histórico aqui dramatizando? Boa ideia! Aí foi assim, que eu comecei a montar... fora da aula ... a gente fazia depois do horário. Iam todos para minha casa, no quintal, e aí montamos muitas peças e aí começamos a criar pequenos grupos à parte do trabalho da escola...

Embora nem todos (formadores e professores) tenham uma graduação em teatro, todos os entrevistados consideram a prática artística fundamental para sua formação e atuação como professor de Teatro:

Entrevistado P3a: Ficou faltando muito a parte artística, eu digo assim, o estudar, o tempo de se preparar artisticamente. Tanto que quando eu entrei no município, a minha vontade era fazer uma complementação com bacharelado em interpretação.

Entrevistado P3b: Eu dei “graças a Deus” que eu tinha uma formação de atriz na UniverCidade. Porque foi um baque muito grande, porque eu senti que na Licenciatura da Estácio não se pensa o que é ser artista. Então acho que isso faz uma falta absurda e é uma lacuna muito grande, porque forma professores que não têm uma visão da arte. E aí faz, óbvio que não são todos, né, às vezes pode ter uma outra formação... mas se depender só da faculdade... exclusivamente da faculdade... ao meu ver, ela deixa um buraco gigantesco na forma de fazer e de se pensar o que é arte... o que é ser artista... e isso, você vai levar pro seu aluno, pra sala de aula; o seu aluno também não vai ter esse pensamento.

Entrevistado P2: A minha formação [artística], me ajuda, eu acho, a ser uma professora melhor... com certeza, inclusive me estimula porque é algo que como eu gosto muito eu faço com muito prazer.

Entrevistado PT2: Minha graduação foi em direção teatral, então na verdade eu acho que o professor que eu sou ficou muito influenciado por essa formação mesmo. Eu já tive desde o início um desejo um movimento de ficar construindo processos criativos como um caminho para o ensino do teatro.

Entrevistado PT1: A minha incursão inicial no campo das artes foi com teatro. A partir de diversas oficinas e cursos livres e o trabalho como ator. Ao ingressar numa universidade, eu entrei num curso de Artes Visuais lá na minha cidade, por impossibilidade de vir para cá [Rio de Janeiro] eu cursei Artes Visuais. Mas só que a minha iniciação, o meu interesse por teatro sempre esteve muito latente... e no curso de Artes Visuais eu sempre buscava fazer pontes e interfaces... colar nos professores de teatro... nos projetos de teatro...

Entrevistado P1: Porque as nossas formações às vezes, as pessoas quando a gente diz que quer coisa prática... as pessoas acham que a gente quer fazer jogo... que a gente quer... é fazer as coisas que o aluno vai fazer... não... a gente já tá num outro nível... Então assim... porque eu trabalho com Artes Visuais também, eu não tenho que pintar, eu não tenho que fazer desenho, eu tenho que entender essa estrutura ... a estrutura do jogo, as estruturas, a gente tem que entender as estruturas, as teorias... como elas funcionam no aluno... eu acho que a gente tem que pensar essa cognição ... esse pensar arte.

Entrevistado F2: A minha formação na UNIRIO vem de um tempo em que a licenciatura era basicamente interpretação. Então, veja bem, o nosso currículo, a nossa grade curricular tinha 350 matérias de interpretação e duas de licenciatura. Tinha bastante gente, vamos dizer assim, matriculada mas a cabeça voltada para a questão da atuação e a minha era sempre com aquele olhar assim “Ai, eu tô aprendendo isso, como é que eu vou fazer com meus alunos da Escola?” Aquela velha história do professor, da aplicabilidade, que a gente tem essa sensação de que tudo que a gente aprende, a gente pode aplicar; aquela época era assim, a gente achava isso, claro que ao longo do tempo eu fui vendo que é muito diferente.

Entrevistado F1: Era para quem estava começando, mesmo; não sabia de nada. (...) O cara caiu lá pra dar aula de Teatro, aí nesses cursos a gente tinha uma coisa mais sistematizada, eram exercícios de imaginação, exercícios espaciais, exercícios de expressão corporal, no máximo um improvizozinho. Mas eles

não davam receita, não, eles não falavam “Na sala de aula vocês vão fazer assim .. era assim: “Teatro na Educação se ensina assim, fazendo esses exercícios”. Aí a gente nessas quartas-feiras é que trocava “— Eu aprendi nas aulas de Arte e Educação e fiz com meus alunos: querem ver como é que foi?”

No entanto, apesar da unanimidade da importância da prática artística, é possível verificar divergências sobre o entendimento e a relevância da prática artística entre P1 e F1 e os demais entrevistados. Os entrevistados P1 e F1 compreendem que a experiência prática são as atividades, jogos e métodos aprendidos para serem replicados em sala de aula - entendimento esse compartilhado pelo entrevistado F2 no início da sua formação, ao passo que os demais entrevistados entendem a prática artística como uma experiência fundamental na sua formação estética e artística; sinalizam até que essa falta, na graduação, criou uma lacuna na sua formação docente, mas não no sentido estrito do *saber fazer*, e sim, no sentido amplo da palavra experiência. Como nos fala Jorge Larrosa (2016), a experiência como o que nos toca, nos treme, nos faz pensar e nos transformar:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (LARROSA, 2016: 27).

Como já comentado no capítulo dois desta pesquisa, o que os entrevistados P3a, P3b, P2, PT1, PT2 e F2 apontam é a experiência como uma necessidade fundante do saber artístico, que é construído a partir da experimentação, observação, reflexão e sistematização da sua prática. Não se trata, portanto, de um saber fazer utilitário, com causa e consequência rigidamente demarcados, mas da experiência para a formação do pensamento estético, sensível e artístico do artista-docente.

Essa maneira de pensar fica evidente na fala dos professores, ao serem indagados sobre de que maneira a aula prático-teórica “Jogo e confecção da máscara na perspectiva do cômico: emancipação do corpo na cena e na sala de aula” (ofertada ao alunos do PPGEAC) inspirou e ecoou em sua prática artístico-docente:

Entrevistado P2: Todo curso que a gente faz pode acrescentar alguma coisa pra gente... e de alguma forma modificar, né... a sua maneira... se você quiser por exemplo, eu nunca pensei em trabalhar máscara com o aluno, digamos...

de repente a partir disso eu posso pensar... isso pode ser interessante também... então, com certeza...

Entrevistado P3a: O que eu achei mais legal do curso de máscara... é que nós tivemos a experiência de utilizar a máscara de jogar... enfim, e logo depois veio a reflexão... então nessa reflexão, que era... é ... o diálogo com o grupo, foram nascendo questões, foram nascendo reflexões pessoais do grupo que foram enriquecendo. E que valeu muito mais do que você *tá* sentado, ouvindo técnicas e jogos e procedimentos pedagógicos pra você usar com o aluno; eu acho que você viver essa experiência é muito mais rico...

Entrevistado PT2: (...) A reverberação que eu percebo no dia de dar aula é às vezes um *timing* de proposição para o aluno. Que eu acho que tem a ver... uma sagacidade aí que tem a ver com o que você *tá* fazendo, sabe? Você fica com outro *timing*, você fica com uma percepção um pouco mais aguçada, sabe? Das questões, dos problemas ou das soluções que os alunos trazem, ou que não conseguem trazer... porque você também *tá* num processo semelhante, né? Então acho que isso, dá uma aguçada na visão e no raciocínio mesmo desses processos de criação...

Entrevistado PT1: Me trouxe questões que me estimulam a pensar... a provocar isso em grupos, assim... Tanto que eu estou trabalhando muitas questões da aula no curso de teatro que eu trabalho (...) experimentado algumas coisas que a gente experimentou aqui...

É interessante observar no depoimento desses professores a tomada de consciência de que a experiência artística faz parte da constituição de seu pensamento sensível e científico, de que nos fala Lévy-Strauss, e de seu olhar *bricoleur* - que parte das suas experiências, observações e referências pessoais para organizar seu conhecimento artístico e pedagógico e criar seu inventário pessoal:

Entrevistado PG: De uns tempos pra cá... já tem alguns anos, comecei a batalhar um pouco mais a coisa do palhaço... em princípio não era uma ferramenta que eu estava procurando para as minhas aulas... era uma ferramenta para o artista que eu sou .. que estava me interessando... (sorri) é quase que uma dívida comigo mesmo... de longas datas... só que... o artista que eu sou também tem esse outro braço que é o professor e naturalmente foi entrando na minha prática de professor, sabe? Os jogos dos palhaços, ao ponto agora de virar aí minha proposta ligada ao doutorado.

Uma maneira de se entender a construção do saber artístico-pedagógico que o entrevistado F2 sinaliza ser estimulada nas aulas de metodologia ofertadas na licenciatura em Teatro da UNIRIO:

Entrevistado F2: Os meus alunos e eu percebo isso: todos atuam, praticamente todos têm grupo de teatro, já fazem parte de um grupo, de oficina, disso, daquilo, beleza, e dão aula nas brechas, dão aula em ONG, dão aula em escola, dão aula em grupo, maravilha... eu costumo conversar com eles. Falo assim “As tais das ferramentas que você chega na casa de alguém para consertar máquina de lavar, você leva suas ferramentas, chega numa escola, numa ONG ou em qualquer outro grupo que você vai trabalhar com teatro quais são suas ferramentas?” Então vamos lá: cada um vai escolher a sua metodologia, que metodologia é uma construção né, é um passo a passo e é pessoal e coletivo sim, mas é primeiro particular, né, então se ele tem numa formação hoje como da UNIRIO, tô dizendo assim em termos de graduação, qualquer faculdade, uma série de possibilidades de conhecimentos a partir dessa linguagem que ele adquire, escolhe nas optativas, se afina por aqui, por ali... e pratica.

Talvez essa maneira compreensiva de encarar o fazer artístico implique no modo como essas diferentes gerações se entendam como professor de Teatro. Ao analisar as falas dos entrevistados, verifico que a concepção sobre o fazer artístico para a formação do professor de Teatro difere entre a primeira geração e as demais. Percebo que as gerações posteriores têm em comum o entendimento de que a experiência artística é fundamental e imprescindível para sua formação, uma vez que compreendem que a prática artística e a docente caminham juntas:

Entrevistado P3c: Eu acho que se eu ficasse muito presa só à questão é... da aula... não que seja menor, mas se eu tivesse deixado a artista de lado... eu acho que eu não teria essa motivação de estar lá...

Entrevistado PT2: Sendo um professor de Teatro um artista, então acho.. essas coisas, vontade artística e pedagógica, vão ser sempre cruzadas mesmo... uma vontade artística vira uma formação que pode ser acionada para o professor e vice-versa, sabe?

Entrevistado F2: Ele é um criador, é um artista junto com seus alunos, seu grupo, seus amigos, que ele esteja fazendo, é óbvio. Jamais ele será um estranho que aponta, vamos dizer assim, caminhos; ele está distanciado disso. Ele até pode, você sabe muito bem que a gente está falando de vários tipos de sujeito, se colocar nesse patamar, mas aí provavelmente ele perde a oportunidade dessa vivência ser dele também, o que é lamentável, é lamentável...

Diferentemente, a primeira geração entende que a formação artística é um saber a ser adquirido para ser ensinado, algo técnico-instrumental que prepara o professor para o ofício

docente. Embora o entrevistado P1 tenha uma visão generalista e polivalente do ensino da Arte e o entrevistado F1, não⁷³, essa visão se assemelha na fala dos dois entrevistados:

Entrevistado F1: A gente trabalha com emoções, com vivências, você só pode fazer uma proposta para um aluno se você tiver vivenciado. Claro que a sua experiência não vai ser igual a dele, mas você enquanto um técnico, pois olho a nossa profissão como ofício mesmo, uma coisa muito técnica. Então o técnico daquela área de conhecimento, como nós somos, ele tem que saber todas as possibilidades que aquilo pode oferecer. É claro que vai ter um dia alguma coisa que ele não pensou, mas ele tem que estar planejado, ele tem que estar estudado, ele tem que estar preparado tecnicamente para resolver uma situação que surja.

Entrevistado P1: Eu não quero ser um professor “de”. Eu quero ser o professor de Arte generalizada. Eu penso a educação, não como a formação de uma linguagem.... Eu penso a educação, no caso professor de Arte, eu me considero professor “de” Arte e não “de” Artes Cênicas, não “de” Dança, não “de” alguma linguagem... eu sou professor de Arte... eu tenho que educar pro olhar, eu tenho que ter uma relação com a Arte de uma forma geral, generalizada . Porque senão, eu vou estar formando especificamente... ainda mais eu que lido com vários anos do ensino fundamental... senão o aluno vai ver mais o quê, além disso?

Assim, é possível afirmar que para professor de Teatro, que procura uma graduação com a vontade primeira de aprofundar seus saberes artísticos, a experiência é aquele direito inalienável, de que nos fala Antônio Candido, pois corresponde a “uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2011:175) tão importante quanto os demais; o direito de se expressar e de sentir o mundo de maneira sensível. Pois ele precisa e necessita estar em constante prática para que o docente se inspire no artista e vice-versa:

Entrevistado PT2: Precisa continuar respirando arte porque senão... vira um... é, engessa o pensamento, mesmo. Sabe?

Entrevistado P3a: Eu acho que como nós somos artistas, né... e isso foi uma voz unânime, né... todo mundo falou que é importante... o artista alimenta o professor e vice-versa.

⁷³ Podemos verificar a todo momento em sua entrevista a luta dele e de sua geração pelo reconhecimento do Teatro como linguagem específica nos currículos escolares da SME-RJ: “porque eu era contra o professor polivalente, porque eu achava que a nossa luta tinha sido no Teatro, que se a gente já tinha, né, administrativamente, aqui, uma estrutura separada não tinha por que juntar nisso; porque, no final, ninguém ia saber nem Teatro, nem Artes Visuais, nem Música, então eu era contra”.

Entrevistado P3c: Por que isso que a gente faz é justamente não deixar o artista morrer... né? Quando a gente vem numa aula que é prática... que a gente tem esse momento de jogar... porque as vezes é a oportunidade que a gente tem... eu tenho uns dois três anos que eu não entro em cena.... entendeu?... Então é uma coisa que... Ai, (sorri) você tira as teias de aranha... então motiva muito.

Entrevistado F2: O professor precisa estar em jogo. No meu entendimento o que me dá mais prazer e eu acho que para professores provavelmente que jogam, que trabalham com jogo, esse fazer dentro da sala de aula com grupos, com jovens já é o próprio fazer artístico.

No entanto não posso deixar de refletir sobre as preocupações levantadas pelo entrevistado F1 acerca do fazer pedagógico e do compromisso do ensino da Arte com a formação cidadã de crianças e jovens. Ao acompanhar a entrada na SME-RJ da 2ª Geração de professores, apontada, aqui, como a geração mais preocupada com o fazer artístico do que com o pedagógico, o entrevistado sinaliza que esse descompromisso causa um o esvaziamento dos objetivos do ensino do Teatro na escola:

Entrevistado F1: Qual é o objetivo do teatro na educação? Não é formar atores, é trabalhar as questões, os exercícios e todos os conteúdos do teatro para o crescimento do cidadão. Você está em um espaço pedagógico. Então tinham aqueles que só queriam fazer teatro, não davam nada de, bem, não estavam assim se importando com a formação do cidadão, mas assim era quase como ter uma companhia, muitos tinham formação de direção teatral, então era quase como se ele tivesse a companhia teatral particular, dele, dentro daquele espaço público, ali, entendeu?

Embora, no meu entender, o próprio processo teatral já seja, por si, educativo, acredito que F1 esteja se referindo à entrada desses professores na Rede, que não intencionavam ser professores e tampouco tiveram uma graduação que os fizesse refletir sobre a importância da escola para a formação cidadã dos jovens. Como observa o entrevistado F2 em sua entrevista, quase 80% da grade curricular eram voltados para a formação de ator e a maioria dos alunos sequer cogitava ser professores de Teatro da educação básica. Então, suponho que o problema não esteja em querer fazer teatro e sim no fato de esses professores iniciarem seus trabalhos docentes sem a percepção de que a educação formal é um “instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (SAVIANI, 2009:59) e que a escola é o espaço para preparar esses jovens/cidadãos “para a tarefa de renovar um mundo comum” (ARENDDT, 2011: 247). Logo, é fundamental compreender que a aula de Teatro, quando

inserida no currículo escolar, está relacionada com uma área de conhecimento comprometida com a formação humanística e integral de um jovem crítico, sensível e reflexivo.

Tal preocupação, apresentada por F1, reflete a luta encampada pelo movimento de arte-educadores das décadas de 1980 e 1990 que se empenharam em conquistar o reconhecimento do ensino da arte na educação básica. Como já observado aqui nesta pesquisa, se o olhar estritamente pedagógico afasta o artista da escola, o olhar estritamente artístico desmerece todas as reflexões na área da pedagogia teatral, corroborando o entendimento distorcido de que a arte na escola é uma atividade educativa sem objetivos pedagógicos claros. Nesse sentido, é oportuno lembrar que preocupação do entrevistado F1 e de sua geração, foi fundamental para que ampliássemos as reflexões sobre o ensino do Teatro na educação básica, comprometido com a formação sensível-crítica e reflexiva das crianças e dos jovens. Como sinaliza o entrevistado F1, essa prática despreocupada com o fazer pedagógico foi se transformando ao longo do tempo, e pode ser observada com o ingresso de outras gerações, no quadro de professores de Teatro da SME-RJ:

Entrevistado F1: Mas no grosso modo, veio primeiro esse grupo, aí depois veio uma segunda leva -não vou te precisar datas aqui⁷⁴-, que era aquele que fez o vestibular já para professor de Teatro. Ele veio para fazer mesmo Licenciatura, para ser um professor. Pode ser até que ele gostasse de ser ator, mas ele veio com essa função. Aí esse já foi um perfil um pouco mais fácil de ser trabalhado, porque esse sim, até trabalhava com montagem, não é proibido montar, até porque a montagem é um dos conteúdos que a gente tem nas orientações curriculares. Mas esse vinha diferenciado. Quando ele fazia o improviso por exemplo, era diferente dos nossos improvisos que não tivemos na faculdade⁷⁵. (...) Depois desse perfil do Arte-educador, veio um perfil que eu tive que aprender a lidar, porque não fazia parte do meu universo, né? O outro que faltava o pedagógico estava ótimo, eu estava nadando ali né, eu estava ali bem à vontade.

Podemos observar no depoimento do entrevistado F1, além da sua preocupação com o fazer pedagógico - imprescindível e fundamental -, que seu ponto-de-vista sobre o professor de Teatro e o lugar do teatro dentro do espaço escolar, parece centrado no entendimento de que a Arte na escola está “a serviço” da formação do indivíduo, com o que todos concordamos, mas que acaba por desqualificá-la como *locus* de produção e democratização da arte e da cultura:

⁷⁴ Pela narrativa do entrevistado F1, afigura-se, aqui, o que convencionei nomear de Geração de Transição – formam-se a partir dos anos 2004, mas não passam pela revisão curricular de 2004.

⁷⁵ Essa referência é à própria formação dela como autodidata e não interessada em uma formação artística.

Entrevistado F1: (...) **eu acho que ele é o ensino de Teatro. Ele não é o teatro.** É o Teatro como área de conhecimento, dentro desta área a gente faz o ensino dele. Agora, como uma ação extracurricular, uma oficina livre mesmo resguardando algumas coisas por ele estar num espaço pedagógico, por ele *tá* sendo um grupo dirigido, não ali, vamos dizer assim por um ator de profissão, mas por um professor do ensino, eu acho que ele resguarda alguns limites, né? Algumas contenções. Mas eu acho que aí é o teatro enquanto cultura, enquanto manifestação artística, que é um direito também de qualquer cidadão e que a gente tem que oferecer também para o aluno essa coisa, esse teatro um pouco mais livre, mais solto das amarras de um comprimento programático; eu acho que os dois cabem e os dois se complementam. (g.n.)

Não se pode inferir dessas digressões do entrevistado que esses pontos não sejam valorizados, mas, em sua fala, é possível depreender que, para ele, o fazer artístico e o pedagógico não caminham juntos. Tal concepção aponta para um distanciamento da arte e da educação e para a dicotomia entre o artista e o docente:

Entrevistado F1: Esse último era um grupo de professor que ele tinha claro que **o lado artístico dele e o lado pedagógico dele meio que não se misturavam e eu achava aquilo o máximo.** Aqueles professores bem jovens trabalhavam com afinco, eram bons professores pedagogicamente falando, conceitualmente e tal. Era terça, quarta e quinta; sexta, sábado, domingo e segunda... ele estava na estrada com a companhia dele. (g.n.)

Tal dicotomia ainda não foi suplantada totalmente pelas gerações posteriores. Como sinaliza o entrevistado F2, alguns alunos e jovens professores ainda têm dificuldade de aliar o seu fazer artístico ao pedagógico:

Entrevistado F2: Eu sou professor de estágio e tenho o olhar muitas vezes muito claro, porque meus alunos trazem os relatos. E aí há muitas diferenças entre atuação de alguns professores e outros. Então a gente percebe pelo relato que alguns professores estão abertos, principalmente os recém-formados, mas nem sempre. Vejo muitos construindo metodologias, construindo processos que possam, vamos dizer assim, até compartilhar, atuarem juntos com os alunos e outros não. Porque você sabe, é aquilo de cada um né, tem uns que não incorporaram essa forma de pensar de forma a fazer parte da sua prática docente mesmo, né? Talvez tenha ainda esse olhar lá fora eu posso fazer uma peça, mas aqui eu sou professor. Então quer dizer, quebrar essa fronteira, quebrar essa separação é difícil.

Evidente que todas as gerações compreendem a importância da experiência artística para o professor de Teatro e para a formação integral e cidadã dos jovens. Sem dúvida esse

ponto-de-vista comum, e também suas divergências, propiciaram o desenvolvimento da pedagogia teatral - com a realização de pesquisa, a mobilização de pensadores da área e a criação de licenciaturas específicas em teatro em diferentes lugares do Brasil - e o alargamento das reflexões acerca da formação e da sua identidade docente. Verifico na fala dos professores uma mudança significativa na maneira de compreender o ensino do Teatro que, no meu entender, favorece mudanças de paradigmas acerca dos procedimentos metodológico e pedagógico do ensino do Teatro no contexto escolar. Como sinalizam Ingrid Koudela e Arão Paranaguá, se num primeiro momento o ensino do Teatro é construído a partir de questões dirigidas ou formuladas pela psicologia e educação, hoje, as questões da história e estética do teatro fornecem conteúdos e metodologias norteadoras para a teoria e prática educacionais.

Esse caminhar da arte-educação e da pedagogia teatral, sem dúvida, corroborou para uma outra maneira de compreender o professor de Teatro, na contemporaneidade: um artista-docente, criador que experiencia arte e entende a aula de Teatro como o lugar da criação artística coletiva e da educação estética. Nessa perspectiva, o fazer artístico caminha *pari passu* com sua preocupação pedagógica, pois é na prática teatral que ele, o professor artista, reflete e pesquisa sua *praxis* artístico-pedagógica; seja no espaço escolar ou fora dele. Quando ouvimos os professores essa tomada de consciência fica bastante evidente:

Entrevistado P3c: E hoje em dia, eu acho que eu só sou professora porque eu me vejo como uma artista-docente, assim, eu não tenho... (...) É se sentir um criador... ora você se sente ator... ora você se sente diretor... é só de saber que você *tá* ali criando, né?

Entrevistado PT2: O professor também tem esse pano de fundo (sorri) de diretor, né? Então ele também...tem um gozo artístico, né? Mesmo que não seja o objetivo final, mas tem esse deleite, né? Um não pode ser vendido separadamente do outro.

Entrevistado P3b: Não é ser ator... ser diretor... mas é o “Ser” artista... criador.

E também quando ouvimos o entrevistado F2, ao traçar o perfil dos alunos da licenciatura em Teatro da UNIRIO, entre os anos de 2009 e 2018:

Entrevistado F2: Se você fizer uma enquete, vai ser assim: “Eu quero ser artista, mas aí tem a licenciatura no meio do caminho”. Porém quando eu vejo um que embarca em fazer dessa licenciatura essa articulação e amálgama com a vida artista, o trabalho floresce de uma maneira... ele explode de uma maneira incrível... eu já vi vários casos, eu já comecei a ver lá no início da

UNIRIO como professora ⁷⁶esse perfil que já não fazia muito essa diferença né? “Não, eu vim aqui só para ser professor”. Não! “eu vim aqui para ampliar o meu campo de conhecimento”.

A percepção de que somos artistas-docentes difere da primeira geração:

Entrevistado P1: Eu queria... essa coisa do professor ... eu queria dar um parecer... meu assim... Essa coisa do ser artista... e esse alimentar o professor... eu tenho o meu ponto que eu vejo... por exemplo... no caso o ator ele está em cena para alimentar o professor? Eu vejo com restrições... porque eu acho que ele precisa estar em contato com a arte... agora ele não precisa ser o ator ou atriz; é meu ponto.

Entrevistado F1: Agora, para mim, enquanto estiver no exercício da função, o docente vem na frente. Agora, se ele estiver fora do espaço pedagógico, fora do planejamento pedagógico dele, aí acho que é uma outra coisa. É planejamento curricular né, que ele tem que seguir umas orientações curriculares, mas se ele tiver umas atividades, umas oficinas livres dentro da própria escola, umas coisas que ele tem que resguardar, ele está num espaço pedagógico. Ele é um profissional daquela área de conhecimento. Então vai sempre artista e o docente vai estar ligado, mas se ele estiver no exercício da função, cumprindo as orientações curriculares na sua sala de aula, o docente vem na frente.

Essa maneira compreensiva de entender o professor de Teatro apresentada pelos professores que ingressam na licenciatura em Arte, preocupados com sua formação artística, aponta para a aproximação da arte e da educação. Percebo, assim, que caminhamos, mesmo que lentamente, para transformar a escola no espaço de democratização e produção da arte e da cultura, da formação estética e cidadã. Pois, ao colocar o artista e o docente lado a lado, estamos rompendo com o senso comum de que a arte da escola é menor do que a arte que acontece para além do espaço escolar; e com o entendimento de que o docente precisa ser mais professor do que artista.

No entanto, é importante ressaltar o compromisso que a primeira geração de professores de Teatro tem com a formação cidadã e do seu empenho em suplantar a visão de que a Arte no espaço escolar é uma atividade recreativa, sem objetivos pedagógicos. Vale lembrar que o movimento iniciado na década de 1980 culminou com a conquista bastante significativa para a nossa área: a suplantação da polivalência, o reconhecimento da Arte como área de conhecimento e do Teatro como uma das linguagens artísticas obrigatórias a ser ministrada na

⁷⁶ O entrevistado é professor do curso de Licenciatura da UNIRIO, desde 2009.

educação básica. Desta forma, é importante fazer essa reflexão, entendendo que cada momento da arte-educação é importante para a construção de nossos caminhos, para darmos continuidade à luta e conquistas da nossa aérea.

Porém, é fundamental um olhar histórico para que seja possível refletir sobre o passado – apropriando-se das conquistas e avanços – e construir o presente de maneira crítica e reflexiva para que práticas e entendimentos equivocados acerca do objetivo do ensino da Arte na educação básica sejam suplantados em definitivo no futuro. Prática e entendimento que ainda fazem parte da realidade da sala de aula e da luta dos professores de Arte, como apontam todos os entrevistados,

1. Seja na luta para que Arte seja encarada como área de conhecimento:

Entrevistado P3c: Eu sofri muito... eu tentava mas era assim ... achar que a gente tem que fazer a coreografia da festa junina... e a PII⁷⁷ querendo dizer o que você vai fazer... que a gente é útil... que a gente tem que ter utilidade....

Entrevistado P3a: Foi colocado que nós tínhamos que fazer um projeto interdisciplinar... só que não era um projeto interdisciplinar... era de que forma a Arte poderia ajudar no conteúdo da PII. Então não tinha nada de interdisciplinar... não tinha PII propondo e eu propondo; era só o PII propondo e você tentando ajudar... executando... subutilizando a arte em prol de um conteúdo... Um absurdo... eu fui totalmente contra, porque nessa reunião eles estavam propondo isso... que dizer... bizarro, né?

e que supere o estigma de disciplina “menos importante”:

Entrevistado PT2: Tem lá o conhecimento artístico... tem lá as que a arte tem... você vê que os alunos ficam às vezes quase que brigando com todo o restante das outras coisas pra exercer isso... então, acho que um grande desafio é esse... os alunos levam a sério ... mas eles às vezes não conseguem usufruir tanto das aulas... às vezes, fazer coisas... pensar coisas... porque estão assolados de trabalho o tempo todo na escola em que eu trabalho.

Entrevistado PT1: (...) Aquele velho preconceito, né? Da Arte como um relaxar... como uma coisa menos importante ... não que relaxar não seja importante... né? O se divertir , o fazer bagunça... não seja importante... mas é difícil dentro do sistema fazer que o aluno perceba que a bagunça também é construtiva ou que o barulho ele pode ser positivo porque eles já são totalmente podados... então, chega ali... há bagunça, mas não a bagunça positiva porque eles não conseguem entender porque foi colocado pra ele que isso é negativo que isso atrapalha o aprendizado , entendeu? Então até fazer eles entenderem que às vezes a desordem ela faz parte, ela é construtiva... é

⁷⁷ Sigla utilizada pela SME-RJ para professores de ensino fundamental I. Professores, que nesse segmento, são considerados regentes.

... difícil... justamente por todo esse... esse estigma que a gente tem com a liberdade.

2. Seja na conquista por espaços apropriados para o fazer artístico:

Entrevistado PT1: Eu não tenho uma sala... eu não tenho um armário pra guardar material... enfim... é tanto uma coisa que eu coloquei lá pra direção (...)falta um espaço próprio pra Arte dentro da escola... a gente tá em sala de aula... e aí ... pra mudar as carteiras ... e depois colocar tudo no lugar de novo a gente já gasta um tempo precioso... e aí pra gente ter um espaço a gente acaba sacrificando o tempo e acaba que a experiência não acontece da mesma forma...

(...) Eu tô meio em crise na verdade... um pouco em relação a isso... mais em relação a espaço... não aguento mais entrar em sala de aula... assim ... tanto que eu tenho feito coisas fora... mas aí também não é um espaço que é acolhedor, entendeu? Não é um espaço dedicado à experiência estética ali... você fica no meio de um monte de coisa... então... é difícil...

3. Seja porque ainda vivemos em um tempo em que “precisamos defender o óbvio”, como diria Bertold Brecht:

Entrevistado P3b: Eu não faço coreografia pra festa junina... Se eu quiser fazer eu faço, mas eu não vou fazer... Eu jamais fiz nenhum mural... porque tipo... Ah, porque você é professora de Arte ... Sabe...

Entrevistado P2: Eu me sinto bem porque justamente eu tenho liberdade onde eu tô... por isso que eu continuo indo lá pra longe... Porque lá eu tenho liberdade... ninguém me obriga a fazer nada... E se alguém vier eu falo não... só se tiver a ver com o que eu acho que tem que ser feito...

Ouvir os sujeitos dessa história (do passado e do presente) de maneira crítica e histórica é importante para caminharmos em direção a um ensino de Arte que se comprometa com a formação estética e responsabilize-se pela formação integral das crianças e dos jovens, mas também para problematizarmos a formação continuada do artista-docente de Teatro da educação básica; enfim, para que ele seja de fato agente transformador da arte no contexto escolar. Pensar esse professor é provocá-lo nas discussões acerca da educação e da pedagogia do teatro na contemporaneidade, pois as ideias só saem do papel e migram para as salas de aulas, se tivermos pessoas para operar esse deslocamento.

Aceitando o princípio de que a formação de um professor não se esgota na sua graduação inicial, pois ela é permanente, parece urgente que essa discussão entre na pauta das reflexões dos professores, das produções acadêmicas e dos movimentos de arte-educadores para que projetos e políticas públicas comecem a ser pensados e implementados.

Assim, tendo em vista a proposição desta pesquisa, de que o artista-docente é sujeito imprescindível para ressignificar o lugar do teatro no ambiente escolar, ouvir os professores e formadores é fundamental para nos debruçarmos sobre a questão da formação docente e indagarmos: Qual a formação permanente que queremos?

Ora, se nós⁷⁸ professores somos agentes e protagonistas dessa transformação, ouvir nossas experiências, vivências, práticas e necessidades é uma boa maneira para começarmos a traçar propostas para essa área de saber. Visto que ainda são poucos os projetos, as pesquisas e as políticas públicas que privilegiam a prática profissional como um processo formativo e que entendem o professor como o investigador de sua prática.

Ouvir o professor, suas demandas e necessidades parece ter sido um importante passo para a elaboração das ações formativas da SME-RJ⁷⁹. Uma prática inaugurada pela luta dos professores, na década de 1970, e que ecoou nas ações posteriores de formação continuada:

Entrevistado F2: Eu falava assim: “Eu tô preocupada com os professores da rede”, que eu não era de grade curricular, ainda, porque a gente teve todo esse aporte do Núcleo de Arte, a gente estava sempre discutindo coisas, e os professores da rede tão fazendo o quê? Quando eu me fiz essa pergunta e eu fiz para os outros, as respostas foram assim “Ah... estão trabalhando; ah... eles têm cursos de vez em quando.” Eles têm mesmo? Será que eles são formados? Será, será, será? Falei “— Beleza, não podemos saber nada disso sem um questionário-diagnóstico”. Bolei um questionário-diagnóstico; eram cento e poucos, aí eu falei “— Vou bolar umas perguntas já que eu tenho aqui no poder, no órgão central...”

Entrevistado F1: Eu achei que o professor de Teatro andava muito desanimado sabe, aquela coisa assim : “ — Ah, não sei o que eu vou... mas você me dá um negócio pra eu levar pra minha diretora que se não puder, não posso faltar...” , uma coisa meio assim, e antes eles davam sempre um jeito, sempre combinavam com seu diretor uma forma de ter aquele espaço pra formação ou não ia num dia, mas ia em outro que ele podia ir, então estava achando que a coisa estava meio morna, o pessoal estava reclamando muito. Aí eu peguei e falei assim, vou levar o Ribamar, que do jeito que ele trabalha, esse pessoal está com muita academia na cabeça, muita teoria na cabeça. Ficaram todos de alma lavada, adorando aquela formação, porque eles tinham feito muito exercício de corpo, de emoção, de junta e separa, e vai pra baixo e vai pra cima, constrói uma cena no alto, uma cena em baixo, e junta todo mundo e afasta todo mundo. Sei que saiu todo mundo feliz da vida dali.

⁷⁸ Digo nós, porque é inevitável não me incluir nessa reflexão, visto que assim como os professores entrevistados sou professora da educação básica e inevitavelmente faço parte dessa história e das reflexões.

⁷⁹ Vale lembrar que a SME-RJ é a única rede de ensino público que possui ações, mesmo que hoje em dia mais esporádicas, voltadas especificamente para o professor de Teatro.

Percebo que a escuta das necessidades do professor oportunizou que o próprio professor participasse da construção de seu processo formativo e que fosse capaz de apontar caminhos para a criação desse projeto pioneiro de formação permanente. Como afirma o entrevistado F2, raros são os projetos de formação continuada para o professor de Teatro em outras regiões do país:

Entrevistado F2: Olha, eu não tenho dados precisos para te falar, eu ouço assim, muito *en passant* é que alguns estados ou municípios promovem o que sempre promoveram né, que são oficinas... as oficinas, os workshops pra professores muito assim raramente, mas com esse caráter de Formação pensado pro professor nessa questão da reflexão sobre a prática, da discussão sobre essa prática, da continuidade. O que que acontece? Às vezes eu encontro com Ingrid Koudela, com Maria Lúcia Pupo em outros espaços, o próprio Bulhões fala isso, o Narciso, que esse trabalho do Rio foi praticamente pioneiro nessa questão, Ingrid principalmente, que roda o Brasil todo, que dá palestra em tudo que é lugar, que, enfim, estava na USP dando aula até pouco tempo e ela dizia mesmo: “Não vi um trabalho como no Rio.”

Verifico que os entrevistados professores da SME-RJ têm uma boa reflexão crítica sobre o assunto, que difere dos professores que não têm em suas instituições de ensino projetos ou ações formativas específicas para o professor de Teatro. Como pontuei no capítulo dois desta pesquisa, em geral os projetos de formação continuada ainda têm um caráter instrumental e descontínuo, o que perpetua a cisão e a hierarquização entre a formação inicial e continuada – sendo a primeira a que forma e a segunda a que corrige – e desconsidera a prática do professor do seu próprio processo formativo. Pela fala dos professores e até mesmo do entrevistado F1, verifico ainda resquícios dessa prática:

Entrevistado P3b: O ideal seria que a gente tivesse algum momento é... sei lá... proporcionado pela... no caso a prefeitura ... que é a maioria onde todos trabalham que a gente possa ter esse encontro de troca de experiência e não um encontro anual de uma coisa que chega pronta pra gente que num... né? Que é o que acontece, né?

Entrevistado PT1: A gente vê muita formação continuada que é pontual, né? Que acontece aqui... acontece ali... E acaba alimentando de certa forma, mas acaba sendo insuficiente também pra ... né?

Entrevistado PT2: A coisa da formação continuada, é... na minha escola... isso não é uma... não há um direcionamento muito óbvio em relação a isso, não... a escola incentiva que você por sua própria conta continue descobrindo ferramentas e formações. Eventualmente quando a escola oferece algum tipo de formação... são coisas muito técnicas ou que funciona... fogem um pouco ... o próprio... quase que fogem do ofício do docente, sabe? Tem algumas que

são do ofício docente... sei lá... um sistema que foi implementado para articulação das notas, por exemplo... aí vai ter uma formaçãozinha... entendeu?

Entrevistado F1: A demanda é essa, então vou pensar uma coisa que dê a ele um suporte para isso que ele está necessitando. E essa coisa também, que eu ficava muito discutindo o buraco que existe entre a prática e a academia, porque eu via aquilo, professor desesperado... Meu Deus... passou 4 anos aprendendo, aprendendo, e quando chega na sala de aula não sabe como fazer uma transposição de dados... O professor não sabia fazer a transposição de dados.

Visão essa que sem dúvida precisa ser suplantada, dadas as transformações e mudanças na área da pedagogia teatral e, sobretudo, na identidade do próprio professor.

Bem, voltemos às narrativas - dos professores e formadores - e as nossas reflexões. Embora não exista um consenso no grupo sobre o que é formação continuada, algumas questões levantadas me parecem importantes para pensarmos qual a formação que queremos. É interessante observar que, para todos os entrevistados, a formação deve ser constante e permanente porque, como nos fala Paulo Freire (2001), somos seres inconclusos e inacabados, em constante processo de construção e reconstrução:

Entrevistado F2: Quanto mais esse aluno se forma e depois ele percebe que ele não se formou em praticamente nada, não é uma formação para acabar, é uma formação para sempre, é um estudo e uma pesquisa para sempre, então eu considero que a formação continuada tem esse nome porque naturalmente temos que dar um termo, mas eu tenho a impressão que hoje em dia, muito mais do que tempos atrás, as pessoas não vão parar jamais de se atualizar, de receber outras informações, de digerir antropofagicamente essas informações e construir o seu aporte de referência, e não parar porque aquilo, não é que você o tempo todo quer a novidade, não é por aí, porém isso vai se modificando ao longo do tempo. Não tem um parar, é um inacabamento mesmo do Paulo Freire, ele cita isso, não tem um parar de estudar, não tem um “se formou”.

Entrevistado PT2: Então, eu acho que é uma prática constante, né? Pensando em continuada, como o próprio nome diz, é uma coisa que tem continuidade ao longo da vida, né? Do processo nosso, assim...

Todos os entrevistados entendem a importância de que continuemos em formação permanente e apontam a necessidade da criação de espaços formativos direcionados para o artista-docente da educação básica. Essa questão parece ser bem importante, pois o grupo pontua que cursos, *workshops*, são possibilidades para sua formação, mas reforçam que o espaço formativo do artista-docente de Teatro tem especificidades que precisam ser levadas em

consideração tais como: incluir a prática docente do professor no processo formativo, propiciar espaços de troca e reflexão sobre o fazer artístico e pedagógico e disponibilizar horários e formatos que levem em consideração a carga horária do professor. Ouvindo os entrevistados, posso afirmar que a formação do artista-docente tem especificidades próprias, que se constituem em seu caráter pedagógico e artístico.

Ao refletirem sobre a formação permanente e suas especificidades, a primeira questão que fica evidente para esse grupo de entrevistados é a sua importância nos primeiros passos da atuação docente, pois, embora a universidade tenha propiciado a sua formação pedagógica, foi na realidade da sala de aula que se formaram e se tornaram professores:

Entrevistado PT2: Eu acho que de alguma forma minha formação de professor acabou se concluindo... concluindo não, mas ganhando formato e consciência mesmo, assim, já na prática.

Entrevistado P1: Acho que a gente vai se formando e se transformando no próprio cotidiano... é isso eu vejo na minha prática... e vejo na prática de outros professores...

Entrevista P3c: A faculdade dá uma teoria e em tese a gente faz tipo um tubo de ensaio nos estágios pra ver como vai ser, mas na real quando você encara mesmo uma turma de verdade e não tem ninguém ali que seja... alguém que vai te conduzir... é só você com a turma, é outra história... então a gente se sente assim despido mesmo.

Entrevista PT1: É claro que quando a gente faz uma licenciatura, a gente sai achando que pode abraçar o mundo e que tudo é maravilhoso ... né? E que a gente está pronto, né? E quando a gente está ... na labuta, né? No dia a dia, a gente vai se deparando com coisas e questões que a Universidade não tem conta de nos preparar pra isso... então... claro que a prática é a formação, né?

Entrevistado F2: Eu acho que tudo que eu aprendi, acho não, tenho quase certeza, foi fazendo junto, criando junto e construindo junto principalmente tendo a escola pública, a secretaria de educação, que foram 23 anos de secretaria de educação como laboratório (essa palavra é horrível), como *locus* de experimentação.

Nesse sentido, trazendo a concepção de António Nóvoa de que “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógico ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor” (NÓVOA, 2001), podemos afirmar que, no caso desses docentes-artistas de Teatro, a afirmativa é plausível. Vamos nos tornando professores à medida

que vamos praticando o nosso ofício e esse é o momento que os entrevistados apontam ser fundamental para que a formação continuada aconteça:

Entrevista P3c: Eu acho que nessa hora a gente fala “caraca, cadê?”. Porque tudo aquilo que eu aprendi, é óbvio, é minha bagagem é minha formação, mas pra aquilo ali a faculdade não forma a gente... para dar aula... pra aquela prática ali, na hora... Então eu acho que a formação continuada poderia entrar nisso daí... sei lá... tentando entender um pouco como é mesmo o dia-a-dia da escola... e preparar a gente pra... dar bagagem para gente para esses momentos... que a gente... é... na verdade por sobreviver... pra sobreviver a gente já aprende ... a gente aprende ... a gente tá se construindo a cada dia... né... não que eu esteja totalmente pronta... cada dia eu realmente ... “Caraca, isso aqui”... é aquele jogo de cintura que a gente tem que ter... mas eu acho que nessa hora a gente percebe que precisa ter...

Importante sinalizar que, para os professores entrevistados, esse espaço formativo não deve se restringir a esse primeiro momento da prática profissional. Na fala dos entrevistados fica evidente a necessidade de espaços permanentes para a troca e a reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. Todos os professores identificam que é na troca entre os pares que a reflexão crítica sobre a prática se amplia e se potencializa:

Entrevista P3b: Formação é um bom momento também... pra gente trocar experiência, pra ter um estímulo. Às vezes, seu trabalho com aquele grupo não está dando certo e alguém te ajuda, a troca que você tem às vezes com outros colegas dificilmente são de Arte, porque normalmente você é o único de Arte na escola você tem alguma forma que ele usa para cativar aquele aluno pra fazer alguma coisa em sala de aula... É tão bom o nosso encontro aqui [no mestrado profissional] que a gente troca com professores de teatro então a gente assim vai pegando uma coisinha bacana de um...

Entrevistado P3c: E é aí que se dá também a nossa formação continuada, né? [no espaço de troca] Caraca, ela trabalha de uma outra forma ...uma outra linguagem. E puxa artes cênicas, ele já vê as artes como uma coisa global . Aí você vai... “caraca, é isso!” (sorrindo) e eles tão sobrevivendo... é assim que eu tô, que ele tá sobrevivendo? É assim que ela sobrevive? E aí a gente vê o quanto a gente enriquece o outro também com a nossa experiência...

Entrevista PT2: Formação continuada eu não acho que seja um caminho asfaltado assim, não. Sabe? Acho que tem que cada um descobrir um pouco a sua também. Então, seguramente uma das vias são as feiras, os congressos, os encontros... encontros de arte-educadores... teve um encontro dos Ifs de Arte-Educação de todos os Ifs no ano passado... foi muito legal... tá sendo agora organizado um... foi uma experiência potente assim....

Segundo Paulo Freire, essa troca de experiências é fundamental para o professor e propicia uma relação de aproximação entre teoria e prática:

[...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo ao máximo. Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE: 2015:40).

Essa aproximação da teoria e da prática é outro ponto observado pelos professores como importante para uma formação continuada. Para os entrevistados professores, é nessa atitude dialógica entre teoria⁸⁰, prática e reflexão sobre a prática que se dá o processo de aprendizado e de estruturação do seu saber docente. Creio que esse é nesse momento que somos capazes de pensar nossa prática docente e assim pesquisar e estruturar nossa própria metodologia; profundamente ligada com nossa prática docente e com nosso saber artístico.

Portanto, a criação e a manutenção desses espaços específicos de troca para o artista-docente de Teatro da educação básica é fundamental. Embora mais uma vez não exista um consenso a respeito do formato desses espaços, ao ouvir os relatos dos professores da SME-RJ, percebo que quando esse espaço é construído de maneira horizontal, dialógica e permanente, ele pode colaborar de maneira efetiva para a formação. Pontuo aqui dois momentos, na história do ensino do Teatro no Rio de Janeiro, em que essa dinâmica se mostrou fecunda.

A primeira é a que ocorreu entre as décadas de 1970 e 1980, quando professores de outras áreas de conhecimento da SME-RJ viram-se obrigados a se capacitar para ministrar a nova linguagem artística que fora incluída nos currículos da Rede: o Teatro. Na ausência de políticas públicas e de cursos formativos na área, os professores criaram grupos de estudos para se capacitarem e se autoformarem:

Entrevistado F1: Ali que a gente conversava, a gente fazia muita troca de experiência, eu dava um exercício, tivesse dado certo ou não, eu propunha

⁸⁰ Para ampliar a questão da palavra teoria, me aproprio da origem da palavra que vem do grego “theorein” - ato de ver, observar, de examinar- e do latim “theoría” - a especulação, a investigação especulativa. Assim, o ser humano teoriza para buscar sentido para os fatos do mundo. Teorizamos para agir, unindo a experiência e o sentimento ao pensamento e criamos teoria.

pro grupo fazer junto, então quando não dava certo aí as pessoas pensavam: “Olha, num deu certo porque talvez você tenha feito isso, aquilo...”; ou quando dava certo “que ótimo, então vou experimentar na minha turma” e aí a gente “pô, isso aqui funciona!”. Me lembro que a gente fazia uma coisa tipo “Varal do Teatro”, tipo um cordel, a gente amarrava barbantes na sala e pendurava xerox como se fosse cordel mesmo, né, de livros que a gente estava lendo. Aí as pessoas iam chegando e aos poucos liam aquilo, anotavam, aí os próprios professores depois já iam trazendo também, coisas que eles descobriam e aquilo ali foi se formando assim dessa forma.

Essa foi uma prática que se iniciou com esse grupo de professores, nas décadas de 1970, e, sem dúvida, contribuiu para imprimir uma maneira muito apropriada de se pensar as ações de formação continuada da SME-RJ, e ainda presente nos dias de hoje. Podemos verificar essa contribuição na fala dos professores que participaram das ações formativas entre os anos de 2003 e 2008:

Entrevistado P2: Eu participei de algumas formações continuadas da SME... e assim, na maioria das vezes eu achei muito legal... porque a maioria das vezes você tinha tanto momentos de oficinas que as pessoas davam e a gente experimentava ... tinha momentos de conversa ...

Entrevistado P1: A UNIRIO e a Prefeitura fizeram uma formação com a gente que tinha dois meses, que foi muito boa... com o Bulhões, a Pupo, teve várias pessoas legais. Tinha teoria, prática, com conversação (sic)... Foi muito bom... Para mim foi um curso pra me preparar pra dar aula de Teatro ...

Como podemos conferir nos depoimentos acima, a troca entre os pares e a reflexão sobre a sua própria prática são imprescindíveis no processo formativo permanente do professor da educação básica; porém, essa troca não pode prescindir da reflexão teórica e tampouco da experiência prática. Quando falo da prática refiro-me à prática em sala de aula e também da prática artística do professor.

Analisando as narrativas, percebo que essa questão – a prática artística- é outro consenso entre os professores e formadores. Mesmo que existam diferenças conceituais, como já observado no início desta análise, todos a consideram imprescindível para a sua formação permanente. Creio que ouvir as opiniões dos entrevistados sobre esse assunto foi importante para que eu pudesse problematizar a questão fundante desta pesquisa: É possível ensinar Arte sem experienciar arte?

Como já verificamos nesta investigação, durante a maior parte da graduação os entrevistados professores intencionavam “ser artista” e, em geral, o “ser professor” veio depois

– mais especificamente quando já estavam em sala de aula. E esse é um dado que não podemos deixar de destacar, porque é a partir desse momento que acontece uma guinada na relação da maioria deles com a prática artística.

Vendo o magistério como uma possibilidade real de estabilidade financeira, passam a se dedicar quase que integralmente ao ofício docente e, paulatinamente, vão se distanciando do fazer artístico. A experiência artística parece não ter mais espaço na rotina das aulas e das demandas escolares, como podemos verificar na fala do entrevistado F1, quando estava à frente das ações de formação continuada da SME-RJ, e dos entrevistados PA e P3C :

Entrevistado F1: Depois que você entra num trabalho, se você não estiver num curso específico pra exercitar você se distancia desses conceitos na prática.

Entrevistado P3a: Quando eu entrei no município, a minha vontade era fazer uma complementação com bacharelado em interpretação. Só que como eu sou 40hs, eu sempre fui postergando... “Ah, quando eu tiver um tempo melhor... quando eu tiver ... oportunidade... quando der tempo... e esse projeto acabou ficando pra trás.

Entrevistado P3c: O nosso perfil é o perfil de pessoa que passa o dia inteiro dentro de uma escola e que não tem tempo... Eu acho que a gente teria que ter aulas pensadas pra gente... pro nosso contexto... pro nosso perfil.

Apenas dois dos sete entrevistados conseguem fazer com que a prática artística e docente caminhem juntas:

Entrevistado PT2: Uns tempos pra cá... já tem alguns anos, comecei a batalhar um pouco mais a coisa do palhaço... em princípio não era uma ferramenta que eu estava procurando para as minhas aulas... era uma ferramenta pro artista que eu sou .. que estava me interessando... (sorri) é quase que uma dívida comigo mesmo... de longas datas...

Entrevistado PT1: Eu participo de um grupo de teatro. E no meu grupo a gente desenvolve treinamentos continuados. Então eu de certa forma tenho um espaço onde eu posso levar questões e experimentar com meus colegas assim como ele. Então eu me sinto em movimento. Isso é importante, mas eu tenho um privilégio de integrar um grupo com pessoas que têm os mesmos interesses e tal.

Porém, ao serem indagados sobre a importância de manter contato com o fazer artístico para conferir qualidade em suas aulas, todos os entrevistados consideraram imprescindível:

Entrevistado PT1: Eu acho que tanto o artista, quanto o professor, ele precisa descobrir o seu fundo poético... a sua linguagem. Isso é importante, né? E isso a gente só descobre praticando arte. E nada adianta eu ficar propondo coisas para os meus alunos que muitas vezes eu li num livro ou que eu ouvi falar... sendo que eu nunca pratiquei.

Entrevistado P3a: O que eu percebo é que essa fome de experimentar arte ela está ali o tempo inteiro. E eu percebi... que para ser professora, eu precisava vivenciar e experimentar arte para poder estar plena enquanto professora. Então faz falta um espaço pra a gente continuar experimentando arte...

Entrevistado PT2: A identidade do professor, né... ele ... o que o professor é tem muito a ver com a identidade dele... e a identidade dele ele descobre fazendo... e aí acho em função disso... é que se deve procurar determinada formação... porque não são todos os cursos que servem para todo mundo...

Os entrevistados P2, P3a, P3b e P3c sinalizam que gostariam de continuar desenvolvendo atividades artísticas ou participando de formações continuadas, mas apontam que a grande quantidade de aulas por semana e a falta de incentivo por parte das instituições em que trabalham dificultam tal dinâmica:

Entrevistado P3a: o município não te incentiva em absolutamente nada... Você não tem uma formação continuada... é oferecida pra ele uma capacitação, num período apenas ... uma vez por ano... mas só. E aí, quando você busca uma formação continuada fora do município... você não tem uma dispensa de ponto...

Entrevistado P3c: eu acho que como nós somos artistas... e isso foi uma voz unânime, né... todo mundo falou que é importante... o artista alimenta o professor e vice-versa... eu acho que o município poderia tentar pensar numa... em reorganizar essa estrutura dele... pra que nós tivéssemos um tempo para viver a arte. A gente poderia ter um tempo aí... dentro dessa grade de 40hs... para experimentar... para ter essa experiência.

Cabe aqui uma importante reflexão, em relação ao incentivo para que o professor possa participar ou até mesmo construir espaços formativos permanentes. Os entrevistados PT1 e PT2, que sinalizam estar em contato com a prática artística, têm uma carga horária de 16hs semanais, além de terem estímulos de suas instituições para buscarem a formação continuada (abono de ponto para participar de congresso, encontro, pós-graduação e um plano de carreira que valoriza a sua formação acadêmica). Não estou querendo dizer que isso seja o determinante para que possam continuar em contato com o fazer artístico, mas na fala professores da SME-

RJ - com carga superior a 40hs semanais - a falta de tempo e incentivos colaboram para que não consigam continuar praticando ou procurando locais de formação.

Nesse sentido, verifico como é importante que o Estado também se responsabilize pela formação continuada dos professores, fazendo valer o que foi propugnado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996):

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e, na avaliação de desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, Art. 67) (g.n).

Seria errôneo desconsiderar o engajamento do professor nesse processo, pois na ausência desses espaços formativos ele também é responsável por construí-los; seja pela teoria ou pelas relações internas com os coletivos da escola e com seus pares de profissão. A história dos professores de Artes Cênicas da Rede Municipal carioca, descrita no capítulo 1 desta pesquisa, é um bom exemplo da importância da participação e mobilização do professor na construção de espaços que contemplem a formação do professor. Nesse sentido, percebe-se que quando temos o incentivo legal as possibilidades se ampliam e a responsabilidade é partilhada entre o professor e o Estado.

É importante ressaltar que os entrevistados P1, P2, P3a, P3b e P3c, mesmo encontrando dificuldade e falta de estímulo em suas instituições para continuarem experienciando arte, entendem, assim como os PT1 e PT2, que a estreita relação do artista e do docente é fundamental para continuarem tendo um pensamento criador e artístico em suas práticas docentes. E, de certa maneira, levam seus saberes artísticos adquiridos em experiências anteriores ou atuais para a sala de aula. Porque os saberes adquiridos em suas experiências continuam presentes em seus corpos e almas,⁸¹ pois este “é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (LARROSA, 2011: 14):

⁸¹ O conceito de alma vem do latim "anima" que significa ar e se refere a um princípio espiritual que informa o corpo humano e com isso constitui a essência humana. Trata-se da parte moral e emocional do homem.

Entrevistado P3c: Quando eu estou em cena... (rindo) em cena! Quando eu estou em aula com os alunos, eu me vejo como atriz, diretora e eu tento levar essa minha visão de artista para eles também, pra sala de aula. Eu acho que se eu ficasse muito presa só à questão da aula, não que seja menor, mas se eu tivesse deixado a artista de lado eu acho que eu não teria essa motivação de estar lá...

Entrevistado P2: O estímulo é esse mesmo, que ela falou... é o artístico... se a gente não tivesse isso... dentro da escola, não sobreviveríamos. Eu acho que o fato de eu antes ter querido ser atriz... ter feito curso, né, para isso, eu acho que me faz uma professora melhor de teatro...

Todos professores afirmam que prática artística é imprescindível na constituição permanente de seus saberes e concordam que o binômio artista-docente é uma nova maneira de olhar para o professor de Teatro. Mesmo que este conceito por vezes fique um pouco vago como por exemplo para o Entrevistado P1:

Entrevistado P1: Essa coisa do ser artista... e esse alimentar o professor... eu tenho o meu ponto que eu vejo... por exemplo... no caso o ator ele *tá* em cena pra alimentar o professor? Eu vejo com restrições... porque eu acho que ele precisa estar em contato, agora ele não precisa ser o ator ou atriz.

Mas que pode ser esclarecido com a fala do entrevistado F2:

Entrevistado F2: É porque essa palavra artista também tem uma questão... é que eu *tô* assim há muitos anos que eu venho pensando nisso... eu tenho concepções muito aproximadas da minha vivência com a arte. A sensação que eu tenho é que todos precisam ter acesso a tudo. A todas as formas de fazer artesanais, artísticos... Todas as linguagens, todas possíveis... Porque o ser humano já é isso, então já é esse campo amplo de experimentação. A partir do momento que começa a se dividir fazer da vida com arte, né, começa a se deslocar o que é o artista, o que é o objeto artístico, o que é arte; tenho a sensação que as coisas foram ficando cada vez mais complicadas. Claro, beleza! Ricas, enriquecedoras, conceituais reflexivas, ótimo! Mas chega no ponto que esse deslocamento se torna extremamente distante do ser humano de uma certa forma, sabe? Por que não posso tocar piano, chamar meus amigos, tocar piano junto e esse ser um ato artístico? Agora se eu quiser: “Ah... eu *tô* tocando essas músicas muito bem vou produzir um *show* para vender, para chamar outras pessoas estranhas”, você desloca esse fazer para um outro contexto. Porém, no meu entendimento, o que me dá mais prazer e eu acho que para professores provavelmente que jogam, que trabalham com jogo, esse fazer dentro da sala de aula com grupos, com jovens já é o próprio fazer artístico. Se ele não consegue se dar conta disso, que pena!

Assim, alargando e tentando esclarecer um pouco mais este conceito, podemos dizer que para esses professores ser um artista-docente é ter consciência de que o artista não é apenas

aquele que está em cartaz em algum espaço da cena teatral, mas é aquele que tem um pensamento artístico e criador:

Entrevistado P3c: Ser um artista-docente é se sentir um criador... não necessariamente estar em cena ... ora você se sente ator... ora você se sente diretor... é saber que você *tá* ali criando... pensando artisticamente, sabe?

Entrevistado P3a: Na verdade, eu entendo que ser uma artista-docente ... não é o artista, necessariamente, aquele que produz arte... Mas seria o artista que experiencia arte... um professor que continua tendo um pensamento, sabe?

Entrevistado P3b: eu acho que não é ser ator... ser diretor... mas é o ser artista... é ter um pensamento artístico...

Essa percepção de que o artista-docente está em constante processo criativo, seja na sala de aula ou experienciando arte, aponta uma perspectiva bastante interessante: o professor como produtor de arte no espaço escolar. Ele é o artista criador que conduz os processos artísticos junto com o coletivo de alunos/artistas que está trabalhando. O professor pode ser ator, encenador, figurinista, dramaturgo, iluminador, entre tantas outras funções e possibilidades que o fazer teatral oportunizar. Ele busca no teatro sua própria pedagogia sem prescindir de seu olhar pedagógico, pois ele é um *bricoleur* e, portanto, perscruta, nessa experiência teórico-prática, a sua própria didática e poética pessoais.

Nessa perspectiva, ampliamos a compreensão do artista-docente da educação básica e o entendemos como um autor; ou seja, aquele que cria e recria o próprio caminho pedagógico, imprimindo-lhe as marcas de sua individualidade artística e docente, baseada em seu inventário e experiência pessoais. Enfim, um experimentador que formula e reformula suas estratégias, a fim de partilhar e construir experiências e saberes com seus alunos. Esse profissional não se atém a métodos consagrados, mas se vale deles também, e está aberto a descobrir sua própria poética e metodologia, munido de sua experiência artística e pedagógica.

Como os encenadores pedagogos, Constantin Stanislavisk, Bertold Brecht, Emilevich Meyerhol, Augusto Boal, que construíram sua pedagogia a partir de seus processos artísticos, o professor também pesquisa e constrói sua própria metodologia. Mas, evidente, sem prescindir de seu compromisso social com o ato de ensinar. Importante ressaltar essa questão para suplantarmos a ideia de que basta ser artista para ser professor; não, não basta! É importante que esse artista-docente além de dominar e conhecer as técnicas, seja capaz de conduzir o

processo criativo selecionando e organizando conteúdos e fazendo opções metodológicas conscientes.

Nessa perspectiva, a experiência artística é fundante e indispensável para seu fazer docente, pois possibilita a constituição e a organização de seus saberes artísticos e também pedagógicos. E aí chegamos ao conceito amplo da palavra experiência, que não é apenas utilitária e instrumental e sim inspiradora e sensível. É preciso refletir, fruir, comparar, analisar, bem como ser capaz de contextualizar a arte no tempo e na cultura. E isso só é possível se o artista-docente tiver conhecimento e vivência em arte. Não fazemos apenas para aprender, fazemos também para pesquisar, nos inspirar, criar nosso repertório pessoal e nossa assinatura de artista-docente. Parece-me que no processo artístico não adianta apenas saber fazer, é preciso saber fazer de maneira sensível, artística e reflexiva. Não se trata de um conjunto de jogos e metodologias, mas sim de referências e práticas que nos inspiram e nos sensibilizam esteticamente e artisticamente. Assim, a experiência artística, no sentido amplo, é imprescindível para os entrevistados da segunda geração em diante, pois além de manter e dar sentido à sua prática docente, reafirmando o motivo primeiro de suas escolhas, ser artista lhes dá, também, “fôlego” para lidarem com todos os desafios que a estrutura educacional lhes impõe:

Entrevistado P3c: Porque a gente sabe que a estrutura normalmente... para ... tenta parar a gente. E a gente não tem tanto recurso.... então às vezes quando a gente deixa o lado artístico falar mais alto, a gente consegue passar por algumas questões burocráticas. Porque o artista não deixa isso morrer, entendeu?

Entrevistado P3a: O ambiente de educação, principalmente no município do Rio de Janeiro, é um ambiente que ele é muito... ele embrutece muito... e a gente tá o tempo todo enquanto artista/professor nesse conflito, né ?... do embrutecimento ou de estar em contato com o sensível...

Entrevistado PT1: Esses problemas cotidianos, acabam nos sufocando criativamente e se gente não areja não busca outras coisas e acaba também repetindo fórmulas que a gente vai desenvolvendo pras coisas e cristalizando algumas práticas... então... acho que a formação continuada é importante pra isso. Pra gente encontrar novas coisas, novas questões pra poder alimentar a prática e também mudar... e inovar... acho que isso é importante. Porque só o ambiente da sala de aula no sistema educacional, a gente vê muito professor minguando com isso. E eu acho que espaços de criação e de novas coisas são fundamentais.

Entrevistado PT2: Eu acho que imprescindível, porque o professor não é um técnico (sorri), né? Não é uma profissão técnica... então se não tiver assim uma coisa que de fato vá estar lá, dando uma graça pra ele no bom sentido

mesmo, né? Uma coisa que o inspire.... (sorri) pode abater uma pessoa... né? Então, de alguma forma, é um alento... é um como se diz assim... é um antídoto pra essas coisas que o cotidiano da profissão ... que se descuidar acaba matando um pouco um sonho...

Neste momento da pesquisa, me incluo nesta narrativa para *refletir-sobre-minha-reflexão-na-ação*, pois entendo que este espaço da produção acadêmica do mestrado profissional é também um momento da minha formação. Considero-me parte dessa história, pois percebo que minha trajetória se assemelha às trajetórias e aos questionamentos dos entrevistados. Sou licenciada em Artes Cênicas pela UNIRIO, desde 2004; portanto, faço parte da *geração de transição* e, como a maioria dos professores, procurava uma formação artística e vi na Licenciatura uma segunda opção, um plano B. Ao longo da minha graduação, e com a possibilidade de participar de outros projetos de extensão ofertados pela universidade, pude estreitar meus laços com a educação e, conseqüentemente, com a vontade de ensinar; mas, sem dúvida, foi no “chão da sala de aula” que me formei e me entendi professora. Num primeiro momento, apenas professora; depois de dez anos -de tentativas, erros, ilusões e desilusões -, me entendi artista-docente.

A tomada de consciência de que eu era uma artista e também uma docente, que caminhavam juntas, só foi possível com meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGEAC), da UNIRIO. Esse foi o momento em que eu pude realmente pensar de maneira crítica e reflexiva sobre a minha trajetória e prática artístico-docentes; isto se deu a partir da troca de experiências e concepções com meus colegas, das reflexões teóricas e das práticas artísticas dentro desse espaço formativo.

Vivenciar esse processo foi fundamental para que eu pudesse aprofundar as reflexões sobre minha identidade como professora de Teatro da educação básica - uma artista-doente-, e assim problematizar e questionar a necessidade de não perdemos de vista que a formação do artista-docente é permanente e que a prática artística é indispensável para a constituição de nossos saberes estéticos, artísticos e pedagógicos. Prática essa que não pode prescindir da troca com os nossos pares e da concomitante reflexão teórica, que precisa ser permanente; uma vez que tanto o artista quanto o docente constituem seus saberes a partir da experimentação (conhecer-na-ação) e da observação (refletir-sobre-a-ação) da sua prática.

Ouvindo as trajetórias artístico-pedagógicas desses professores e formadores, me dei conta de que constituem narrativas permeadas de sentidos e significados. Percebo que todos

nós fazemos parte da construção da história do ensino do Teatro na educação básica carioca e que, embora seja difícil refletir sobre nosso próprio tempo, podemos contribuir para a ressignificação do ensino do Teatro na escola e para a superação de equívocos acerca da nossa área; para tanto, é importante que continuemos em um processo permanente de formação. Diante do aqui exposto, e a partir de minha reflexão-sobre-minha-reflexão-na-ação, pontuo três assertivas que podem contribuir para pensarmos na formação permanente que queremos: 1- o professor é um artista; 2- é necessária a criação de espaços que privilegiem a prática artística, a troca entre os pares e a reflexão teórica; e 3- o compromisso do Estado com a formação continuada é determinante para a qualificação do ensino.

As histórias narradas apontam, sobretudo, para um novo olhar para o professor e para o ensino do Teatro na contemporaneidade: o professor como um artista e a aula de Teatro como *locus* de produção e democratização da arte e da cultura. Claro que ainda é um caminho longo e que precisa ser pavimentado para que antigas práticas e entendimentos equivocados acerca dos objetivos do Teatro na escola sejam suplantados.

Verifico que as licenciaturas e as pesquisas na área, quando estreitam o diálogo com a escola e a reconhecem como lugar da formação do professor -tão importante quanto a universidade-, são imprescindíveis para construção desse novo olhar. Como verificamos nas falas dos formadores, com o passar do tempo, os professores começam a se formar com maior clareza da sua função social como docente. Sem dúvida, é o compromisso desse artista-docente com os processos artístico-educativos e com a formação do jovem, que propiciam que as teorias e as reflexões acadêmicas, paulatinamente, operem no contexto escolar.

Quando incluímos a escola, repita-se, ao lado da universidade, como *locus* da formação docente e entendemos o professor como artista, fica notória a necessidade de que o artista-docente continue em permanente processo de pesquisa e reflexão sobre sua prática docente e artística, visto que a prática é indissociável da constituição de seus saberes artístico-pedagógicos. Assim, a criação de projetos e ações formativas permanentes é imprescindível; não há um consenso sobre o formato; no entanto, os entrevistados apontam três pontos fundamentais para se pensar a respeito: troca entre os pares, prática artística e reflexão teórica.

Além da troca de experiências entre os pares, são apontadas pelos professores duas iniciativas governamentais a serem tomadas: 1- fomentar a participação de encontros e congressos entre pesquisadores da área e 2- oportunizar momentos, no espaço escolar, para a troca de experiências entre os pares e a reflexão sobre a prática artístico-pedagógica do docente.

Sobre o item dois, os professores apontam dois formatos interessantes: o primeiro, é referente à ação formativa ofertada pela SME-RJ (2003-2008) e o segundo formato, é referente aos incentivos e encontros promovidos pelos Institutos Federais:

Entrevistado P2: eu participei de algumas formações continuadas da SME com a XX (nome), com a XXX (nome) ... tinha momentos também que a gente era convidado a falar... uma vez me convidaram pra falar de um processo de uma peça que eu fiz ... e eu tive a oportunidade de falar assim como outros professores também tiveram isso... então todos esses momentos eu achei interessantes...

Entrevistado PT2: Acho que tem que cada um descobrir um pouco a sua também. Então, seguramente uma das vias são as feiras, os congressos, os encontros... encontros de arte-educadores... teve um encontro dos Ifs de Arte-Educação de todos os Ifs no ano passado... foi muito legal... tá sendo agora organizado um... foi uma experiência potente assim...

Embora não haja consenso conceitual sobre os a finalidade da prática artística na formação docente, é consenso entre todos a sua importância na constituição dos saberes docentes. Sinalizam que sejam criados espaços para a experiência artística, voltados às questões artístico-pedagógicas e que sejam incluídas as práticas de sala de aula nesse processo. Logo, esse espaço não pode prescindir da reflexão teórica como explicam os entrevistados P2 e P1 sobre as ações formativas ofertadas pela SME-RJ:

Entrevistado P2: Eu lembro que foi nesses primeiros encontros com a XX (nome), principalmente com a XXX (nome) que eles puxavam muito a coisa da escrita... De nós sermos professores que têm uma escrita... ou seja, de ter essa profundidade pra virar uma coisa acadêmica que possa ser depois passado pra outras pessoas ... eu lembro de começar tudo aí...

Entrevistado P1: Porque as nossas formações às vezes, as pessoas quando a gente diz que quer coisa prática... as pessoas acham que a gente quer fazer só jogo... que a gente quer fazer a mesma coisa que o aluno vai fazer... Não!... A gente já tá num outro nível... eu tenho que entender essa estrutura ... a estrutura do jogo... as estruturas... a gente tem que entender as estruturas ... as teorias... como elas funcionam no aluno... eu acho que a gente tem que pensar essa cognição ... esse pensar arte. Porque nós estamos tendo uma formação no município que é exatamente isso... é o artista em cena e não pensa essa estrutura.

Como verificamos na fala dos professores, de maneira geral, depois que se iniciam na profissão docente, o contato com a prática artística fica cada vez mais restrito, tendo em vista a grande quantidade de aulas que ministram, a ausência de espaços formativos específicos para o

professor de Teatro e a falta de incentivo do Estado. Apesar desse último item, vale ressaltar que, embora seja assegurado pela Lei 9394/96 (LDB) o “licenciamento periódico remunerado para esse fim, progressão funcional baseada na titulação e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 67: II, IV e V), na prática tais conquistas legais nem sempre acontecem. Em geral, os professores da SME-RJ encontram dificuldades para conseguir participar de projetos formativos:

Entrevistado P3a: Eu tenho até uma crítica a fazer ao município muito grande ... eu vejo que qualquer coisa voltada pra gente, até enquanto mestrando... pra minha pesquisa... o município não te incentiva em absolutamente nada... ou seja, você não tem uma formação continuada é... oferecida por ele, num período ... né... eu sei que tem sempre uma vez por ano... e quando você busca ... é... uma formação continuada fora do município... você não tem uma dispensa de ponto... ou um terço não é utilizado para que você possa estudar... então assim... depois que eu entrei pro mestrado, minha luta com o município ficou acirradíssima, porque meu grande problema é que as aulas que eu fiz da XXX (nome) às sextas-feiras... eu recebi falta no ponto todas as sextas-feiras... porque o município não inclui o um terço para a formação continuada... embora seja lei federal...

Ao passo que nas instituições federais tal conquista se efetiva na prática, embora não tenham projetos ou ações formativas direcionadas para o professor de Teatro:

Entrevistado PT2: A coisa da formação continuada, é... na minha escola... isso não é uma... não há um direcionamento muito óbvio em relação a isso, não... A escola incentiva que você por sua própria conta continue descobrindo ferramentas e formações. Aí incentiva que você vai fazer congressos... se você tiver um curso... vai lá e faz... então se for um congresso fora do Estado, eventualmente, conseguem passagens, diárias... incentiva por aí...

Além da falta de incentivo, é consenso entre os entrevistados que as dificuldades com que nos deparamos no cotidiano escolar, muitas vezes, são desanimadoras e “acabam nos sufocando criativamente e se gente não areja, não busca outras coisas, acaba repetindo fórmulas que a gente vai desenvolvendo para as coisas e cristalizando algumas práticas” (PT1). Por isso, a troca entre nossos pares e a oportunidade de estar em contato com a arte nos inspiram e propiciam que (re) formulemos estratégias para atuarmos nesse espaço educativo. Pois, como bem observado pelo entrevistado PT2, “o professor não é um técnico (sorri), né? Então se não tiver uma coisa que o inspire, de alguma forma é um alento, é um antídoto para essas coisas [do] cotidiano da profissão”:

Entrevistado P3c: Por que isso que a gente *tá* fazendo aqui, é justamente não deixar o artista morrer, né? Quando a gente vem numa aula dessa aqui... que é prática... que a gente tem esse momento de jogar... porque as vezes é a oportunidade que a gente tem... eu tenho uns dois, três anos que eu não entro em cena.... entendeu? Então é uma coisa que... Ai, (sorri) você tira as teias de aranha... então motiva muito.

Assim posto, ouvindo as narrativas, me incluindo nas reflexões e retomando a hipótese desse capítulo, fica evidente que a criação de espaços formativo permanentes - que privilegiem a prática artística, a troca entre os pares e a reflexão sobre a *praxis* artístico-docente - é imprescindível para formarmos professores sensíveis, críticos e reflexivos, capazes de ensinar, produzir e ressignificar a arte no espaço escolar. Pois, me parece impossível sensibilizar sem estar sensibilizado, produzir arte sem estar inspirado e ensinar Arte sem fazer arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista do que foi exposto conviria reiterar três aspectos importantes que foram tratados ao longo desta pesquisa: 1- o professor de Arte é um artista, 2- o professor de Arte é agente transformador para o processo de ressignificação do lugar do Teatro na escola, 3- a experiência artística é um direito inalienável e imprescindível na formação permanente do artista-docente.

Por esse viés compreensivo, procurou-se problematizar, através de um traçado historiográfico e da escuta de professores e formadores, a maneira como o ensino do Teatro é encarado no espaço escolar: de Anchieta à contemporaneidade. Constatou-se, porém, que, embora muitos tenham sido os avanços na área da pedagogia teatral, ainda hoje o Teatro na escola é tratado como uma atividade recreativa de caráter psicopedagógico e com a função diversionista de realizar apresentações em datas comemorativas.

Contudo, ao ouvir o depoimento dos professores, foi possível perceber que esse entendimento ultrapassado, paulatinamente começa a ser modificado. Em suas narrativas fica evidente que, aos poucos, a comunidade escolar começa a valorizar o Teatro como uma área de conhecimento e a verificar a sua importância para a formação sensível, crítica e reflexiva dos jovens. Essa nova compreensão tem propiciado transformações nos paradigmas dos procedimentos metodológico e pedagógico do ensino do Teatro e a concepção, com certeza mais alargada, de que a escola é também o *locus* de produção e democratização da arte e da cultura.

Nesta análise, foi possível perceber, ainda, que tal mudança de percepção deve-se, sobremaneira, à emergência das pesquisas acadêmicas e à criação de licenciaturas de Teatro em diferentes regiões do país. Ressaltamos a importância do diálogo entre a universidade e professores – e sua prática em sala de aula - para que se começasse a pensar de maneira mais horizontal e dialógica sobre a formação do docente e sobre o ensino do Teatro na educação básica. Fica evidente, neste traçado, que, ao longo da história, o engajamento e o protagonismo dos professores foram imprescindíveis para o desenvolvimento da área da pedagogia teatral.

A propósito, na curva dessa história, verificamos que o perfil e a formação desse profissional percorrem mudanças que acompanham as problematizações, as lutas e o amadurecimento da área. Assim, num primeiro momento, houve um grande desinteresse pela formação pedagógica e posteriormente, uma excessiva “pedagogização” e “escolarização” das

linguagens artísticas. Tais incidentes de percurso contribuíram para o distanciamento entre o artista e o docente e para a cisão entre a arte que acontece na escola e a que acontece para além dos muros escolares.

A despeito de tantas confusões e descaminhos na formação e no *status* do professor, atualmente é possível verificar que essa dicotomia entre arte e educação, entre ser artista e ser professor, caminha para ser superada, uma vez que os espaços formativos (graduação) passam a reconhecer que a experiência artística e a prática pedagógica caminham *pari passu* na formação desse profissional. Essa nova maneira compreensiva propicia transformações no estatuto do professor, superando tal paradoxo, ao entender que ele é concomitantemente artista e pedagogo. Nem apenas um técnico da educação, apartado do fazer artístico, nem apenas um artista que ensina de maneira intuitiva. Ele não é “mais artista” ou “mais professor”, ele é um artista-docente. Ambos caminham lado a lado e podem operar nos campos artístico e educacional, inspirando-se e sendo influenciados, numa via de mão dupla: a artística e a pedagógica.

Essa verdadeira “revolução copernicana”, tenciona transformações tanto no processo formativo do professor, quanto no de ensino-aprendizagem do aluno, uma vez que miramos este docente não apenas como uma pessoa que ensina Teatro, mas como alguém que cria, que pesquisa sua poética artístico-pedagógica e que não deixa de ser artista criador ao educar esteticamente os seus alunos.

No entanto, é importante sinalizar, que ao ouvirmos os depoimentos dos artistas-docentes, que atuam na educação básica, verificamos que tais reflexões e conquistas muitas vezes parecem distantes da realidade da sala de aula. Embora a graduação os preparem filosófica, artística e pedagogicamente, é no espaço concreto da escola que se dá a formação docente. E é esse o momento em que os entrevistados sublinham a importância da continuidade de seu processo formativo, visto que a construção de seus saberes artístico-docentes se dá por meio da ação e da reflexão sobre a prática. Assim, investir na formação permanente dos artistas-docentes se faz necessário para que, numa atitude prático-reflexiva, eles estejam em constante construção e reconstrução de saberes.

Constatou-se, contudo, que há um *gap* na formação do artista-docente a merecer toda a nossa atenção: apesar dos avanços na área - que ressaltam que a formação docente não deve findar-se na graduação, pois o professor está em constante processo formativo - raras são as políticas públicas e projetos voltados para a formação continuada do professor de Teatro.

Cobrar do Estado a elaboração de políticas públicas específicas para a formação permanente do artista-docente de Teatro é essencial. Evidente que o artista-docente também deve criar e procurar seus próprios caminhos formativos, mas é fundamental que o Estado se comprometa, fomentando e mantendo espaços formativos permanentes -, seja junto às universidades públicas ou às secretarias municipais e estaduais de educação. Uma lacuna que precisa ser preenchida para que a área continue a se desenvolver, capacitando-se para os novos e progressivos desafios impostos à docência artística, por uma sociedade em constante mudança.

Ouvindo as narrativas dos professores entrevistados chamou a atenção desta pesquisa a ação formativa ofertada pela SME-RJ entre os anos de 2003 a 2008. Um projeto específico para o professor de Teatro que privilegiou a experiência artística e pedagógica deste profissional ao propiciar: a prática artística para o professor (oficinas), o espaço da troca e da reflexão pedagógica (encontros e palestras) e o lugar de criação artística do professor e do aluno (mostra de teatro). Tal projeto sem dúvida merece atenção mais aprofundada, pois aponta dinâmicas e caminhos significativos para se pensar uma formação permanente que contemple o artista-docente de Teatro da educação básica. Outro projeto que merece atenção é o recém implementado Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas da UNIRIO, que traz a prática artístico-docente para as reflexões e produções acadêmicas. Produções estas imprescindíveis tanto para o professor - que é convidado a refletir e a teorizar sobre sua prática - quanto para a democratização das práticas que acontecem dentro do espaço escolar.

Assim posto, voltar a atenção para a formação permanente desse profissional é entender que seu engajamento é imprescindível para ressignificar o ensino do Teatro no contexto escolar, visto que ainda precisamos “dizer o óbvio” e lembrar que essa é uma área de conhecimento que não está a serviço de outras disciplinas e que intenciona educar estética e artisticamente as crianças e os jovens. Também fica aqui o alerta para que sejam barrados os retrocessos legais na área - é oportuno lembrar que atualmente passamos pela formulação da BNCC/Arte que aponta para a retirada de Arte dos currículos escolares do Ensino Médio. Com esse espírito vigilante e interessado, quem sabe um dia, deixaremos no retrovisor da história todos os equívocos e senso-comuns acerca do lugar da Arte na educação básica.

Sem dúvida muitos são os desafios a serem superados, mas fica evidente, nessa revisitação histórica, que quando atentamos para a formação dos professores de Teatro e incluímos suas experiências nas pautas das discussões e reflexões educacionais, as mudanças pretendidas nas teorias e nos documentos oficiais ganham sentido e relevo, pois passam a operar

na prática. Não podemos deixar de citar a importância do movimento dos professores de Artes Cênicas da SME-RJ que, preocupados com as condições de trabalho e com a qualidade do ensino do Teatro ofertado pela Rede Municipal, trouxe conquistas pioneiras para a área, tais como: a legitimação de projetos de formação continuada específicos para o professor de Teatro, a criação do 1º cargo público de professor de Artes Cênicas, e a contribuição para a criação do primeiro curso de licenciatura em Artes Cênicas do Estado do Rio de Janeiro, pela UNIRIO.

Não há, portanto ainda, um caminho ou um formato definido para tal formação; porém, no intuito de contribuir para tais reflexões, esta pesquisa aponta que a prática artística (fazer, fruir, refletir e pesquisar) é um direito inalienável e imprescindível no processo formativo permanente do artista-docente, visto que a constituição de seus saberes sensível/científico – artístico/pedagógico - se dá a partir da experimentação e da reflexão sobre sua ação. Ouvindo o relato dos professores, fica evidente que o professor que ensina Arte precisa fazer arte, não apenas para apreender as técnicas, mas para continuar com seu pensamento sensível e criador em movimento e ser um artista-docente, *bricoleur* da sua *praxis* artística e pedagógica.

Assim, retomando a epígrafe que anunciou esta dissertação, o professor também não pula por boniteza, mas, diferente do sapo, não é só de “percisão” que a sua vida é feita. Temos nossos sonhos, utopias e devaneios que nos plenificam como seres humanos e marcam a nossa trajetória no desengonço deste mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIVROS

APPLE, Michel Whitman. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira – introdução ao estudo da cultura no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação: conflitos, acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1988.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002a

BARROS, Manoel. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido: reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico**. Rio de Janeiro: FUNARTE : Garamond, 2009.

CANÁRIO, Rui. **Formação e situações de trabalho**. Portugal, Porto: Porto Editora, 2003.

COURTNEY, Richard. Teatro, jogo e evolução. In: COURTNEY, Richard (Org.). **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 2003, p.19-39.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2010.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 54.ed. rev. e atual Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015

FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria H. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2002

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri:

Manole, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papyrus, 2003.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1990b.

LARROSA, Jorge. **Tremores – Escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papyrus, 8ª edição, 2008.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro**. São Paulo: Global, 1997.

MAFALDA, Rodrigo; HARDT, Lúcia Schneider e MOURA, Rosana Silva de. **Formação**

NÓVOA, Antônio. (org). **Profissão professor**. Portugal, Porto: Porto Editora, 1999

PRADO, Décio de Almeida. **História concisa do teatro brasileiro**. São Paulo: Edusp, 1999.

RAMAL, Andrea Cecilia. **A nova lei das Diretrizes e Bases da educação Nacional (lei 9.394/96): Destaques, avanços e problemas**. Revista Ceap, n. 17, p. 5-21, ano 1997.

RUSSEFF, Ivan e SALLES, Fernando Casadei. Formação Continuada do professor da educação infantil e identidade profissional. In: RUSSEFF, Ivan e BITTAR, Mariluce (Orgs). **Educação Infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande: UCDB, 2003.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Experiência e conhecimento em teatro**. São Luís: EDUFMA, 2013.

_____. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA, 2000a.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do**

currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da & MACHADO, Lourdes Marcelino (organizadoras). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** 3. ed. São Paulo : Arte & Ciência, 1998.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

TELLES, Narciso. **Pedagogia do Teatro e o teatro de rua.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

CAPÍTULOS E ARTIGOS

ALMEIDA JR, José Simões. Escola Nova. In: KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JR, José Simões (Org). **Léxico de Pedagogia do Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2015a, p. 66-68.

_____. Teatro-Educação In: KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JR, José Simões (Org). **Léxico de Pedagogia do Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2015b, p. 176-177.

ANDRADE, Elza de. **Mecanismos de comicidade, práticas narrativas procedimentos melodramáticos: propostas metodológicas para a formação do ator.** In Anais do IV Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Memória Abrace X) Rio de Janeiro, 2006.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo:** Revista Digital Art&, n. 0, p., Outubro, 2003b, ISSN 1806-2962. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>. Acesso em: 12/10/2016.

_____. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras.** **Estudos Avançados**, p. 170-182, set/dez, 1989b, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext . Acesso em: 3/11/2017.

CANÁRIO, Rui. **O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores.** In: Congresso Brasileiro de Qualidade na formação de qualidade de professores. 2001. Anais. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>

_____. **Formação e desenvolvimento profissional dos professores.** In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p.133-147.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Editora Ouro

Sobre Azul, 5ª edição, 2011, p. 169 – 191.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal**. In: Revista Brasileira de História da Educação, n. 17, jan./ago. 2008, p. 161 - 180. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/101/111>
Acesso em 20/03/2018.

FERNANDES, Nanci. Os grupos amadores. In: FARIA, João Roberto. **História do Teatro Brasileiro**, Vol 2. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 57-80

FONSÊCA, Fábio do Nascimento. Parâmetros Curriculares Nacionais: possibilidades, limites e implicações. In: PENNA, Maura (Org.). **É este o ensino de arte que queremos? – Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária/CCHLA/PPGE, 2001, p.15-30.

ICLE, Gilberto. Diagnóstico e terapêutica: o professor-ator contra a banalização. In: ICLE, Gilberto. **Pedagogia da arte: entre-lugares da Criação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **A nova proposta de ensino do teatro**. Revista Sala Preta, v. 2, n. 1, p. 233-239, 2002a, Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57096>. Acesso em: 21/01/2018.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. O Teatro na Educação In: FARIA, João Roberto. **História do Teatro Brasileiro**, Vol 2. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 446-453

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista : arte, estética de si e subjetividades femininas**. Anped, GT: Formação de Professores / 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08431int.pdf> Acessado em 23/02/2018.

MAFALDA, Rodrigo; HARDT, Lúcia Schneider e MOURA, Rosana Silva de. **Formação humana como metáfora em Nietzsche**. In Revista de Educação, Ciência e Cultura (ISSN 2236-6377). Canoas, v. 20 n.1, 2015, p. 103 – 115. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/viewFile/2236-6377.15.6/pdf>
Acesso em 20/03/2018.

MARTINS, Marcos Bulhões. **O mestre-encenador e o ator como dramaturgo**. In: Revista Sala Preta. São Paulo, v2 2002 p. 240-246.
Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57097>
Acesso em 22/03/2018.

MARQUES, Isabel. **O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação**. Uberlândia: Revista Ouvirouver v. 10 n. 2 p. 230-239, 2014
Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/32049/17287>
Acesso em: 15/07/2017

NIETZSCHE, Friedrich. A gaia ciência. In NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 187-188.

OLIVEIRA, Mirtes Marins de. História como estratégia: uma apropriação da abordagem triangular para uma educação não conformista. In: BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010, p.43-51.

PEREGRINO Yara; PENNA, Maura e COUTINHO, Sylvia. A formação do professor de artes: Uma proposta curricular. In: **Arte na escola : anais do primeiro seminário nacional sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem**. São Paulo: UNICSUL p.350-359, 1995.

PEROBELLI, M. H. **Desafios na formação do artista-docente contemporâneo**. in: Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2011, Porto Alegre. Anais da Abrace http://www.portalabrace.org/vireuniao/pedagogia/58.%20Mariene_Perobelli.pdf Acesso em: 20/06/2017

PRADO, Décio de Almeida. As Raízes do Teatro Brasileiro. In: FARIA, João Roberto. **História do Teatro Brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 21-66

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Além das Dicotomias. In: Seminário Nacional de Arte e Educação. Educação Emancipatória e Processos de Inclusão Sócio-Cultural, 2001, Montenegro, RS. **Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação**. Montenegro, RS: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2001. p. 31-34.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Metodologias contemporâneas do ensino de teatro: em foco a sala de aula**. In: FLORENTINO, Adilson e TELLES, Narciso (Orgs.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009c, p.29-36.

_____. **Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil**. Revista Sala Preta, v. 2, n. 1, p. 247-252, 2002b, Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57098> Acesso em: 15/09/2017.

_____. Um novo currículo de teatro para o ensino médio: indagações, desafios, perplexidades e outras questões de natureza político-pedagógica. In: RABETTI, Maria de Lourdes (Org.). **Anais do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006, p.111-112.

TEIXEIRA, Anísio. **Plano nacional de educação. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior**. Revista Documenta. Rio de Janeiro, n.8, out. 1962. p.24-31. Disponível em: <http://www.bvanisoteixeira.ufba.br/artigos/plano1.html> Acesso em 11/03/2017

TESES, DISSERTAÇÕES E MONOGRAFIAS

ANDRADE, Elza de. **Mecanismos de comicidade na construção do personagem: propostas metodológicas para o trabalho do ator.** Tese (Doutorado em Teatro) – PPGT, UNIRIO, 2005.

CORRÊA, Elizabeth. **Tecendo fios, costurando histórias: trajetórias da formação continuada dos professores de artes cênicas na rede municipal de ensino do RJ.** Dissertação (mestrado em Ensino de Artes Cênicas) – PPGEAC, UNIRIO, 2015.

FONSECA, Leda Aristides. **A Construção de um Currículo no Caminho das Artes Cênicas 1975-1988.** Prêmio Anísio Teixeira / 2005- SME/CREP.

MARQUES, Isabel. **Dança no contexto no contexto – uma proposta para a educação contemporânea.** Dissertação de Mestrado defendida na Faculdade de Educação da universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1996.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer.** Dissertação de mestrado (Programa de Pós Graduação do Instituto de Artes da UNESP), São Paulo, 2013.

SILVA, Adilson Florentino; BRANDÃO, Tania. **A hora e a vez do ensino de teatro: historicidade, narrativas de professores e perspectivas paradigmáticas.** 2006. Tese (Doutorado em Teatro) - Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006, Rio de Janeiro.

DOCUMENTOS OFICIAIS, LEIS DECRETOS, RESOLUÇÕES, PORTARIAS E ETC

BAHIA. Universidade Federal do Sul da Bahia. **Projeto Político Pedagógico de curso Licenciatura Interdisciplinar em Arte e suas Tecnologias.** Porto Seguro, 2016. Disponível em: <http://www.ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/UFSB-PPC-LI-Artes-2016.pdf>
Acesso em: 31/10/2017

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial para los países en desarrollo.** Washington, D. C.: Banco Mundial, 1996.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.
Acesso em: 12/10/2016. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242356>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – educação é saber.** Brasília: MEC; CONSED, UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em: 17/10/2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 22/01/2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-%20d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17/10/2017.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346> Acesso em: 20/08/2014.

_____. **Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971b. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. Acesso em: 21/1/2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 20/08/2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> Acesso em: 17/10/2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação **Fundamental. Referenciais para Formação de Professores.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf> Acesso em: 14/6/2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. **Parecer CNE/CP nº 01/2002.** Diário Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf> Acesso em: 14/6/2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. **Resolução CNE/CES nº 4, de 8 de março de 2004.** Diário Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04-04.pdf> Acesso em: 14/6/2018.

_____. **Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-%20pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 17/10/2017.

_____. **Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71.** In: Documenta nº

195, Rio de Janeiro, fev.1977a.

_____. **Resolução no 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 17/10/2017.

PARANÁ. Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral. **Licenciatura em Artes – Projeto Político Pedagógico de Curso.** Matinhos, 2015.
Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/04/Artes.pdf>
Acesso em: 30/10/2017

SME- RJ. **Caminhos das Artes Cênicas.** Rio de Janeiro, Departamento Geral de Cultura / SME, 1982.

_____. **Multieducação temas em debate - Ensino Fundamental Artes Cênicas.** Rio de Janeiro, 2008.

_____. **Decreto nº 7443 de 29/02/1988.** Diário Oficial município do Rio de Janeiro, 8 de novembro de 1985, Ano I, nº 238, página 5. Disponível em:
<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1gcwVS3q6L7bhfAHf5fLbXARMdJ9MSJX8>
Acesso em 11/11/2017

_____. **Portaria nº 120 do E/DGED.** Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1 de março de 1988, Ano XI, nº 241, Parte IV, página 18. Disponível em:
<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1gcwVS3q6L7bhfAHf5fLbXARMdJ9MSJX8>
Acesso em 11/11/2017

_____. **Orientações curriculares das Artes Cênicas.** Rio de Janeiro, 2010.

WEBPAGES

MINTO, Lalo Watanabe. **Mec-USAID.** In: Revista HISTEDBR On-Line. Unicamp.
Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm
Acesso em: 11/03/2017.

_____. **Teoria do Capital Humano.** In: Revista HISTEDBR On-Line. Unicamp. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_do_capital_humano.htm#_ftnref1 Acesso em: 7/11/2017.

NÓVOA, Antônio. Aprendizagem não é saber muito. In: **Site Carta Educação**, 2015
Disponível em: <http://www.cartaeduacao.com.br/entrevistas/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>

Acesso em: 15/09/2017

_____. Professor se forma na escola. In: **Site Nova Escola**, 2001

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-nova>

Acesso em: 15/07/2017

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins e RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. **Ratio Studiorum**. In: Revista HISTEDBR On-Line. Unicamp. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm

Acesso em: 11/03/2017.

ANEXOS

ANEXO A: Questionário para pesquisa semi-estruturada (professores)

Arão Paranguá, em seus estudos, “aponta para a importância da experiência estética enquanto instância formativa que levar ao *saber fazer* e ao domínio da prática docente”. Partindo desta afirmativa, responda as questões que seguem:

- 1- Fale sobre sua formação inicial e de que maneira ela afetou formação como artista-docente da educação básica.
- 2- Antônio Nóvoa afirma que “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógico ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor”, a partir desta premissa, qual o seu entendimento sobre formação continuada do professor de Teatro? Qual a sua relevância, o que deveria ou não deveria ter, etc
- 3- Como vê a possibilidade do professor de Teatro da educação básica ter um espaço para pesquisar e experienciar arte?
- 4- Você considera o curso “ Jogo e confecção da máscara na perspectiva do cômico: emancipação do corpo na cena e na sala de aula” formação continuada? Justifique.
- 5- De que maneira a experiência desta aula-repercutiu na sua prática artística-docente?
- 6- Quais são os maiores desafios encontrados por você para propiciar o desenvolvimento do saber artístico e estético dentro da sala de aula ?

ANEXO B : Questionário para pesquisa semi-estruturada – formadores (1)

1. Fale um pouco sobre o projeto de formação continuada da SME.
2. Hoje em dia, o que mudou no projeto de formação continuada?

Possíveis perguntas (desdobramentos):

- Essa “falta” que o professor sente da prática, sinaliza o quê?
 - Os professores que participam desse “novo momento” da formação continuada, conseguem levar essa experiência para a sala de aula?
 - A entrada de professores licenciados em Teatro mudou a maneira de pensar a formação continuada?
3. Qual a importância da experiência artística na formação continuada do professor de Teatro?
 4. Hoje em dia, quem são os professores de Teatro da Rede?
 5. Artista-docente ou docente-artista? Por quê?
 6. Qual o lugar do Teatro no espaço escolar?

ANEXO C: Questionário para pesquisa semi-estruturada – formadores (2)

1. Por que você escolheu cursar licenciatura em Artes Cênicas ? Conte um pouco da sua trajetória como artista-docente da educação básica.
2. Como se deu a sua formação? Qual foi a importância da prática artística?
3. Para você, o professor se forma na sala de aula?
4. Qual o seu entendimento sobre formação continuada do professor de Teatro? Qual a sua relevância, o que deveria ou não deveria ter, etc.
5. Qual a importância da experiência artística na formação continuada do professor de Teatro?
6. Fale um pouco sobre o projeto de formação continuada da SME.
7. Artista-docente ou docente-artista? Por quê?
8. Qual o lugar do Teatro no espaço escolar?

ANEXO D : Questionário para pesquisa semi-estruturada – Leda Aristides

1. Eu queria que você falasse um pouco sobre a história do ensino do Teatro nos currículos da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Vou pontuar alguns eventos para nortear a nossa conversa.
 - a- Na sua pesquisa *A construção de um currículo no caminho das Artes Cênicas*, você relata o momento em que o município determinou que fosse ofertado o ensino do Teatro em sua grade curricular. Você diz: “Cabe ao Município do Rio de Janeiro fazer cumprir a Lei”. A lei a que você se refere é a Lei Complementar nº 5692/71, que no seu Artº. 7º determina: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.”

Em diversas regiões do país, a referida lei, embora tenha instituído o ensino obrigatório da Arte, trouxe também profundas distorções e retrocessos para a nossa área, ao criar o ensino polivalente. Mas aqui no município do Rio de Janeiro ela não foi interpretada desta mesma maneira, ao contrário, entendeu-se que deveriam ser ofertadas as três linguagens de maneira autônoma. Como você avalia essa interpretação?
 - b- Como foi esse momento de fazer “cumprir” a lei? Como foram selecionados tais profissionais?
 - c- Por que professores de outras áreas se interessaram em dar aula de Teatro? O que eles entendiam de Teatro? O que pretendiam com a aula de Teatro?
- 2- Como eram as formações dos professores nesse momento inicial?
- 3- Qual a importância dos cursos ofertados pelo Serviço Nacional de Teatro, Tablado e Escolinha de Arte?
- 4- Como se formou o grupo que posteriormente escreve o documento “ Caminhos das Artes”? Quais as pretensões político-pedagógicas e artísticas desse grupo? Quais foram as suas conquistas?