



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEATRO: currículos, didática, desafios e fronteiras

FRANCISCO ANDRÉ SOUSA LIMA

Homem negro, sertanejo e nordestino. Ator, dramaturgo e professor de Teatro. Docente dos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciado em Teatro, mestre e doutor em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia. Desenvolve pesquisas no âmbito das Pedagogias do Teatro, com ênfase em teatro de grupo, teorias do currículo e formação de artistas cênicos.

RESUMO

Que lugar a didática e a epistemologia do ensino ocupam na formação e na qualificação profissional de artistas cênicos? É na busca por possíveis respostas a esta indagação que o presente trabalho aborda o currículo na Educação Profissional em teatro desenvolvida na modalidade técnica de nível médio. Comumente associada à formação promovida por escolas, programas ou cursos livres, esses contextos de ensino-aprendizagem apresentam saberes-fazer e problemáticas relevantes à Pedagogia das Artes Cênicas, embora tenha ocupado a periferia de nossas reflexões teórico-epistemológicas. Tendo como base os dados catalogados pela pesquisa de doutorado realizada junto ao PPGAC-UFBA entre 2016 e 2020, quando foi possível identificar três distintos perfis de organização da aprendizagem de instituições promotoras de formação e qualificação profissional em teatro no Brasil, o trabalho aborda os distintos entrelaçamentos que ocorrem entre práxis artística e sistematização pedagógica nos cursos técnicos destinados à formação em interpretação teatral. À luz das teorias da complexidade (Morin, 2011), dos conceitos de dispositivo (Deleuze, 2016), saber de experiência (Larrosa, 2019) e estética da formatividade (Pareyson, 1997), foi possível aproximar os itinerários formativos da Educação Profissional em teatro à noção de currículos-dispositivos. Ou seja, os conteúdos não estão previamente instituídos, mas são definidos durante o percurso da aprendizagem. O currículo nesses ambientes não é um artefato ou agente externo que condiciona as relações em sala de aula, mas um agente catalisador dessas relações.

PALAVRAS-CHAVE:

Pedagogias do Teatro. Educação Profissional. Currículos-dispositivos. Didática e epistemologia do ensino.

PROFESSIONAL EDUCATION IN DRAMA: Curricula, didactics, challenges and boundaries

ABSTRACT

What place do didactics and teaching epistemology occupy in the professional training and qualification of performing artists? Based on these questions this paper takes a look at the subject of the curriculum in professional theater education developed in the medium-level technical modality. In Brazil, commonly associated with training promoted by schools, programs or free courses, these teaching-learning contexts present know-how and problems that are relevant to the pedagogy of the performing arts, although they have occupied the periphery of our theoretical and epistemological reflections. Based on the data catalogued by the doctoral research carried out at PPGAC-UFBA between 2016 and 2020, where it was possible to identify three distinct learning organization profiles of institutions promoting professional education on performing arts in Brazil, the paper addresses the distinct relationships that occur between artistic praxis and pedagogical systematization in technical courses for training in theater acting. In the context of complexity theories (MORIN, 2011), the concepts of device (DELEUZE, 2016), knowledge of experience (LARROSA, 2019) and the aesthetics of formativity (PAREYSON, 1997), it was possible to bring the training itineraries of professional theater education closer to the notion of curricula-devices. In other words, the contents are not established in advance, but are defined during the learning process. The curriculum in these environments is not an artifact or external agent that conditions classroom relationships, but an agent that catalyzes these relationships.

KEYWORDS:

Theater pedagogies. Professional education. Curriculum-devices. Didactics and epistemology of teaching.



A discussão aqui proposta aborda a Educação

Profissional em teatro veiculada em cursos livres e técnicos de nível médio oferecidos por escolas e programas de formação em teatro no Brasil. O recorte de análise se centra na organização da aprendizagem proposta por itinerários destinados à formação em interpretação teatral. Os dados socializados foram reunidos durante a sistematização da pesquisa de doutoramento desenvolvida junto ao PPGAC-UFBA (Lima, 2020), quando busquei compreender a didática e os currículos-dispositivos dessa modalidade de ensino.

Comumente associada à formação promovida por escolas, programas ou cursos livres, esses contextos de ensino-aprendizagem apresentam saberes-fazer e problemáticas relevantes à Pedagogia das Artes Cênicas, embora tenha ocupado a periferia de nossas reflexões teórico-epistemológicas. Um olhar teórico para essa modalidade de ensino certamente contribuirá para dirimir controvérsias e estigmas, seja quanto ao grau de sistematização de suas propostas, seja quanto aos saberes de experiência que emergem dessas práxis artístico-pedagógicas.

Adjetivações como “escolas livres” ou “cursos livres” costumeiramente são adotadas para caracterizar grande parte dessas experiências, numa franca associação entre liberdade artística e autonomia de cátedra. Isso porque, nos espaços de ensino-aprendizagem destinados à Educação Profissional de artistas cênicos, há uma forte valorização da ética de trabalho e dos paradigmas relacionados aos processos criativos em artes, com toda sua dimensão violenta, arbitrária, flexível, complexa, limitada, e ao mesmo tempo fértil de relações educativas.

Nesse sentido, os dados aqui socializados visam qualificar o debate em torno do caráter didático dos processos artísticos destinados à Educação Profissional. Longe de uma tentativa de pedagogização desses processos formativos, busca-se aqui reinterpretar os conceitos educacionais vinculados a essa modalidade de ensino a partir das epistemologias teatrais. Trata-se de teorizar sobre currículo e organização da aprendizagem por meio dos paradigmas e provocações teóricas do nosso campo de atuação.



DELIMITANDO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEATRO NO BRASIL

Preliminarmente convém definir o que comunicamos por meio da expressão Educação Profissional em teatro, já que, assim como nos outros campos de atuação profissional, a formação para o mundo do trabalho no teatro é ampla. O próprio decreto federal de nº 5.154/2004 – que regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.934/96) no que tange a esse campo da educação –, no seu artigo 1º, estabelece que a Educação Profissional:

[...] será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I – Qualificação Profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; II – educação profissional técnica de nível médio; e III – Educação Profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (Brasil, 2004).

Esses diferentes níveis de elaboração da organização da aprendizagem a que a Educação Profissional se vincula vão então demandar que sua análise considere aspectos e desafios específicos de cada frente de promoção. Por exemplo, um contexto de formação que se desenvolve em nível superior considera uma complexificação epistemológica que supostamente não esperaríamos em um percurso formativo de nível médio. Por essa razão, o problema aqui abordado se centra em um nível específico de promoção de Educação Profissional: a formação livre e técnica de nível médio destinada a atrizes/atores/atuadores/*performers* e congêneres.

A escolha parte de um dado pragmático. Durante a investigação do doutorado, sistematizei um banco de dados, com vistas a traçar um diagnóstico do panorama atual da educação para o mundo do trabalho no teatro. Cataloguei instituições promotoras de cursos livres e técnicos de formação inicial e qualificação profissional de artistas de teatro, ativas entre os anos de 2017 e 2019. No total,



foram mapeados 95 cursos superiores (INEP, 2018) e 261 programas de formação independentes, escolas livres e técnicas de nível médio¹ que veiculavam ações continuadas de formação de artistas no setor. Ficou então evidenciado que os cursos livres e técnicos de nível médio são o caminho mais capilarizado de formação profissional em teatro nas distintas regiões do país.

Outro dado que a pesquisa possibilitou elucidar foi que os cursos de atuação e direção teatral caminham ao lado da docência como as principais alternativas de formação ora existentes na área, sobretudo no que diz respeito à Educação Superior. Inclusive, o trabalho com a interpretação teatral aparenta ser a grande porta de entrada a partir da qual os profissionais desenvolvem seus primeiros passos como artistas de teatro no Brasil. Se, por um lado, isso é um indicador da pouca atenção dada à formação destinada a outras especialidades, por outro lado, demonstra o quanto a experiência de palco é valorizada como caminho de apropriação do conhecimento cênico.

Das 261 instituições de nível médio mapeadas, apenas 54 eram formalmente reconhecidas pelo Ministério da Educação, possibilitando a emissão de diploma Técnico de Nível Médio. Esse baixo índice de formalização (21%) me apontava indícios de que a não formalização de seus currículos, para além de uma possível limitação no domínio de legislação ou dos ritos burocráticos relacionados à institucionalização de uma proposta pedagógica, poderia ser uma escolha deliberada. Uma adesão filosófica ao ideal de liberdade e independência (institucional e pedagógica) ou mesmo uma estratégia para escapar dos tentáculos burocráticos das agências reguladoras da educação. O estudo de campo desenvolvido junto aos múltiplos casos escolhidos para a pesquisa² me proporcionou uma visão mais aproximada da questão a partir da verificação *in loco* de experiências relacionadas a esse contexto de formação.

Por meio do mapeamento realizado, foi curioso notar que quando as escolas livres e programas de formação independentes articulam certo nível de relação com o Estado, especialmente no que diz respeito às políticas de fomento, há uma preferência ou diálogo mais imediato com as secretarias de Cultura do que com as secretarias de Educação. Fenômeno curioso, já que, nas secretarias de Cultura, a formação é apenas mais um dos inúmeros elos da cadeia produtiva que precisam ser incentivados por suas políticas, que não raro contam com aportes orçamentários bastante limitados, se comparados à pasta da Educação nas esferas municipais, estaduais e federal.

1 Dados de fonte primária reunidos durante a pesquisa. As instituições catalogadas corresponderam a pelo menos um dos seguintes critérios: 1) compor os bancos oficiais de programas de formação e escolas recomendadas pelos Sindicatos dos Artistas e Técnicos de Espetáculos e Diversões (SATEDs) regionais; 2) que sejam programas de formação, escolas livres ou técnicas que ofereçam cursos de maneira continuada e que se aproximam do mínimo de 800h de formação previsto no catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Brasil, 2016); 3) que ofereçam cursos e promovam ações com o viés de formação e qualificação profissional visando o campo de trabalho teatral; 4) que estejam localizadas em cidades de médio e grande porte (a partir de 300 mil habitantes).

2 Foram eles: 1) O curso de formação de atores da Escola de Arte Dramática (EAD ECA USP) (São Paulo-SP); 2) O curso técnico de Atuação da SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco (São Paulo-SP); e 3) o Programa Universidade Livre do Teatro Vila Velha (Salvador-BA).



Em que pese as iniciativas de descentralização do fomento à cultura empreendidas nas duas primeiras décadas do século XXI pelo poder público no Brasil, os contextos distantes dos eixos metropolitanos continuam marcados pela escassez de fomento público e privado ao desenvolvimento das Artes Cênicas. Paradoxalmente, esse processo de interiorização do fomento ganhou um pequeno fôlego durante a pandemia de covid-19, a partir de medidas emergenciais implementadas via Leis Aldir Blanc (Lei federal 14.017/2020) e Paulo Gustavo (Lei complementar 195/2022), que capilarizaram e desburocratizaram o acesso a recursos pelos trabalhadores da Cultura. Medidas ainda incipientes se considerarmos o desmonte do setor – ocasionados pela conjuntura política e econômica a partir de 2014 – que agravou as condições de trabalho e qualificação profissional dos artistas da cena.

Por isso, e talvez em razão de outras pautas consideradas emergenciais, a educação para o trabalho no setor nessas regiões se viabiliza, precariamente, por meio de cursos e oficinas (permanentes ou esporádicas), oriundas de iniciativas isoladas de coletivos e artistas independentes mais experientes. Tais ações podem corresponder a um propósito ideológico, às exigências de contrapartida pelo financiamento público de projetos ou mesmo ao pragmatismo de viabilizar financeiramente a sobrevivência desses artistas, por meio da execução de cursos privados.

Essas características acabam por refletir no pouco rigor relacionado à institucionalização das propostas pedagógicas desenvolvidas na Educação Profissional em teatro. Os esforços em torno de uma formalização do itinerário formativo cedem espaço para pautas que se entrelaçam com a sustentabilidade dessas propostas, com o cotidiano dos espaços de ensino-aprendizagem e a investigação artística empreendida por seus agentes. Mas a institucionalização de um currículo seria suficiente, como critério balizador do grau de elaboração ou sofisticação de uma proposta de ensino-aprendizagem?



CURRÍCULOS- DISPOSITIVOS

José Guimeno Sacristan (2007, p. 118-119) define o currículo como sendo um conglomerado de intenções que influem sobre a escolaridade, mas que não a condiciona ou determina. Em sua discussão sobre o caráter explícito e implícito das intenções curriculares, o autor metaforicamente aproxima o texto do documento curricular à ideia de partitura musical. Uma partitura é a referência, mas não é em si a música. Artistas contemporâneos durante os processos criativos têm a prerrogativa de seguir à risca o que nela é instituído, suprimir trechos, rearranjar os acordes compondo outras versões ou mesmo improvisar com base no referencial proposto. Isso não significa ignorar a partitura, mas ter dela pleno domínio e, de tal modo, que seja possível utilizá-la como referência para impulsionar e dar vazão à subjetividade e originalidade de cada artista.

Transpondo essa metáfora para os ambientes educacionais, me parece natural que haja tensões entre os saberes validados pelo currículo e as relações traçadas na ocasião em que o aprendizado ocorre. Afinal, assim como na música e nas artes, a sala de aula é composta por sujeitos com inquietações, curiosidades e vontades pautadas nos contextos individuais, de identidade coletiva e, especialmente, relacionadas ao momento sócio-histórico político que vivenciam. Essas tensões não inviabilizam o aprendizado, ao contrário, podem ser aproveitadas para impulsioná-lo.

Os currículos evocam uma ação, delimitam estratégias e sugerem caminhos que se esvaziam de sentido se não forem corporificados pelos agentes de ensino-aprendizagem. Essa distinção entre a dimensão objetiva e encarnada do currículo me parece basilar para a compreensão da organização da aprendizagem destinada à formação de artistas, já que nem tudo que se pretende abordar como conteúdo no território das salas de aula e salas de ensaio pode ser milimetricamente pensado previamente e sistematizado num documento pedagógico.

Nesse encaminhamento, entendo que a noção de currículo na Educação Profissional em teatro, portanto, incorpora a dimensão da formação. Ou seja, os modos e meios pelos quais as intenções de ensino-aprendizagem ganham corpo no cotidiano das experiências.



Mesmo no âmbito das discussões do campo da educação, apesar de historicamente *formação* e *currículo* terem sido tratados como objetos de análise independentes pelos pesquisadores da área, autores como Edgar Morin, Ivo Goodson, Henri Giroux, José Gimeno Sacristán, Michael Apple, Silvio Gallo, Roberto Sidnei Macedo, dentre outros, desenharam em suas teorias perspectivas não-disjuntivas entre essas duas dimensões educacionais. Consideram o currículo como a primeira etapa do processo formativo, na qual e a partir da qual serão elaborados os dispositivos que conduzirão as relações de ensino-aprendizagem. Me alio a essa corrente de autores, portanto, na busca por uma interpretação sobre o tema que traduza as especificidades do nosso campo de atuação.

Isso nos possibilita compreender a organização da aprendizagem na Pedagogia Teatral a partir de uma abordagem complexificadora. Ao imbricar propositalmente as dimensões do currículo e da formação, o que não é objetivamente explícito nos projetos artístico-pedagógicos, fluxogramas e matrizes curriculares existentes podem ser acessados e compreendidos pela análise dos rastros de atos de currículo (Macedo, 2014) que a experiência formativa elucida. Também significa considerar como relevante pedagogicamente as ações desenvolvidas no âmbito da educação não formal. Assume-se que a ausência de formalização de documentos curriculares, como ocorre em parte significativa de experiências de Educação Profissional em teatro, não impossibilita que seus itinerários formativos possam ser compreendidos, analisados e validados.

Com essa abordagem e por meio do estudo de casos múltiplos desenvolvido durante a pesquisa de doutorado, encontrei evidências nas propostas pedagógicas da Escola de Arte Dramática da ECA-USP (SP), SP Escola de Teatro (SP) e Universidade Livre do Teatro Vila Velha (BA) do que me parece ser uma tendência da organização da aprendizagem visando à formação de artistas cênicos: as definições sobre os objetos da aprendizagem se deslocarem para o cotidiano da experimentação artística e pedagógica. O próprio documento curricular das experiências, quando existente, se assumia propositalmente incompleto e atribuía ampla margem para que a linha de frente das relações educativas estabelecesse o que ensinar e aprender durante a jornada.



AS ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO DE ARTISTAS CÊNICOS

Outro aspecto característico da formação de artistas cênicos diz respeito à sua didática. Quando nos remetemos à educação para o trabalho no campo artístico, nos referimos a um contexto de ensino-aprendizagem muito distinto dos modelos tayloristas/fordistas de fragmentação da aprendizagem já bastante incorporados pela Educação Profissional de outros setores produtivos.

A Educação Profissional nas Artes irá corresponder muito mais à apropriação de uma espécie de atitude artística – ou identidade social, nas palavras de Pierre-Michel Menger (2005, p. 35-36) – do que propriamente uma formação de caráter instrumental visando uma posição no mercado de trabalho. Ainda que a técnica e a propedêutica sejam componentes relevantes na aprendizagem, ela não é o centro no qual orbita todo o itinerário formativo, pois a atuação profissional no campo artístico também irá requerer das e dos aprendizes a construção de uma identidade poética que se vincula diretamente a um processo de autodescoberta pessoal e intransferível. É esse percurso que interessa à Educação Profissional no setor.

Como o trabalho artístico tanto pode ocorrer a partir de segmentações que se aproximam da lógica industrial de compartimentação da produção por etapas e/ou setores de especialização, quanto pode se guiar por organizações randômicas, rizomáticas, não-hierárquicas ou seletivas; os processos artístico-educacionais vivenciados na educação para o trabalho nas artes irão emular possíveis cenários criativos, de composição artística e de relações profissionais, de modo que as e os aprendizes percebam suas habilidades e desenvolva competências que viabilizam a criação de obras e produtos artísticos. Os procedimentos e meios poderão ser tão diversificados quanto a singularidade dos processos de criação artística.

A complexidade do fazer artístico em campos coletivizados como o teatro e as Artes Cênicas está justamente em congregar as inúmeras subjetividades, apetências e competências em um



resultado coeso, sensível e bem-acabado. São nuances que só podem ser assimiladas numa relação implicada e relacional com os saberes e fazeres artísticos. Para tanto, a educação para o trabalho nas artes em geral e nas Artes Cênicas em específico evoca um processo de auto-descoberta que só é possível dentro de pedagogias que intentem a autonomia dos sujeitos em aprendizagem.

A sua didática, portanto, vai instituir recursos, metodologias e procedimentos que propiciem esse processo de conquista da autonomia artística e da sedimentação de uma visão estética e domínio de poéticas cênicas. O caráter pedagógico das atividades propostas é então atravessado pela dimensão estética, pela valorização dos saberes e pelas práticas inerentes às Artes Cênicas. As epistemologias teatrais estão em primeiro plano nesses contextos. É daí que talvez derive nos profissionais do setor a ideia de “não-lugar” do pensamento didático e pedagógico nesses ambientes.

FRONTEIRAS ENTRE APRENDIZAGEM E PRÁXIS ARTÍSTICA

Um problema estruturante que então se apresenta para a organização da Educação Profissional em teatro diz respeito aos modos e meios de conversão desse conglomerado de saberes e fazeres teatrais em tecnologias pedagógicas e objetos de ensino-aprendizagem a serem veiculados nesses espaços formativos. Como estabelecer o que é prioritário em uma primeira formação? Como instituir objetivos e proceder avaliações da aprendizagem? É possível, nesses contextos, estabelecer um planejamento e sistematização que mantenha a rigorosidade necessária ao andamento dos processos pedagógicos?

Todo ato educativo deve, ao término do itinerário, possibilitar conclusões palpáveis e o desenvolvimento de habilidades – cognitivas, afetivas, corpóreas, sociais, estéticas, pessoais e coletivas



– que poderão ser verificadas em curto, médio e longo prazos. Esse percurso é desenvolvido por etapas e, por isso, requer o estabelecimento de metas e checagem de seus resultados.

A aprendizagem deriva da experiência singular e circunscrita dos indivíduos que participam do processo. Mas, no campo da educação, subentende-se que os sistemas, métodos e procedimentos utilizados poderão ser revisitados e replicados com semelhante eficácia didático-pedagógica. No mais das vezes, o que delimita a aplicabilidade desses recursos é justamente a sua possibilidade de se adaptarem a distintos contextos e cenários. Dentro da lógica sistêmica de organização da educação, quanto mais recorrentes forem os resultados atingidos, mais adequado e utilizado será determinado dispositivo pedagógico. Isso, porém, não necessariamente ocorre, por sua vez, com os processos criativos nas artes e no teatro, nos quais a singularidade transpassa tanto os procedimentos quanto a obra deles resultante.

Importa também destacar que os processos criativos nas artes não se encerram na apropriação de princípios e/ou métodos disponíveis em determinada poética ou estética, pois a sua principal finalidade é sempre a elaboração de uma obra artística original. E essa busca pela originalidade – ou *teologia interna do êxito*, como prefere denominar Luigi Pareyson (1997, p. 185-189) – pode ser verificada, inclusive, na sua execução em contextos artístico-pedagógicos de Educação Profissional, já que seu principal objetivo é a formação de artistas. Nesse sentido, a singularidade no campo artístico, e especificamente no campo teatral, diz respeito simplesmente não só às suas ferramentas e métodos ou ao processo de ensino-aprendizagem, mas também *ao próprio objeto do conhecimento*.

O saber artístico é tão peculiar, inexato e inventivo quanto a própria criatividade das/dos artistas. O filósofo Walter Benjamin (2014, p. 69-71), em seu debate sobre as possibilidades de reprodutibilidade dos fenômenos e obras artísticas, vai argumentar que, uma vez rompido o caráter irrepetível e singular do objeto ou acontecimento artístico, sua aura poderá ser destituída, de forma a dessacralizar o ritual que estabelece o vínculo entre a unicidade da obra e sua fruição estética. Para Benjamin, o teatro é uma dessas linguagens que pelo seu caráter artesanal está fortemente conectada a essa ideia clássica de aura artística.

Sinalizar as distinções entre as formas de organização artística e pedagógica não significa instituir uma comparação em que a educação só ocorra nas situações de severo planejamento ao



passo que as obras cênicas ou artísticas sejam apenas a resultante dos arroubos de inspiração dos/das artistas criadores/as. Esse sistema de oposição binária pouco contribui para elucidar o problema da definição de arte, o que também se aplica para a organização do aprendizado teatral e artístico. A questão, portanto, não se centra na ausência ou presença de planejamento sistemático no campo das artes e em sua pedagogia, mas no fato de que os dispositivos por ele utilizados – ainda que possam ser organizados, registrados e retomados em iniciativas futuras – culminarão em resultados tão distintos quanto a particularidade efêmera que rege toda obra de arte.

Em seu estudo sobre a formatividade da arte, Luigi Pareyson (1997) afirma que:

Na arte a lei geral é a regra individual da obra a ser feita. O que significa, em primeiro lugar, que em arte não há outra lei senão a regra individual da obra: a arte é caracterizada precisamente pela falta de uma lei universal que seja sua norma, e a única norma do artista é a própria obra que ele está fazendo; em segundo lugar, que em arte a regra é uma lei férrea, inflexível e inderrogável: a arte implica uma legalidade pela qual o artista deve obedecer à própria obra que ele está fazendo, e, se não lhe obedece, nem mesmo consegue fazê-la. Isto concilia liberdade e lei, contingência e necessidade, inventividade e norma, criação e rigor, originalidade e legalidade: o artista inventa não só a obra, mas na verdade a legalidade interna dela, e a tal legalidade ele é o primeiro a estar submetido (p. 184).

Observando essas características descritas pela estética da formatividade de Pareyson, me proponho então a pensar uma premissa que orienta os processos de ensino-aprendizagem destinados à formação de artistas cênicos: em sendo o *locus* privilegiado de normas provisórias, liberdade e rigor criativo, verificação da eficácia e exequibilidade de disparadores que irão nortear o trabalho de artistas – e mesmo a recepção estética do produto ou evento (in)acabado dele resultante – é em torno ou a partir das próprias obras cênicas que se constrói ou se reúnem a didática e a organização da aprendizagem na Educação Profissional em teatro.

Ou seja, a aprendizagem teatral nesses ambientes demanda ferramentas e dispositivos que instauram as condições necessárias aos processos de investigação artística: adoção de princípios



e regras provisórias; instituição de temas ou materiais geradores que mobilizem a criação; jogos e exercícios pré-expressivos que inspirem a criatividade e delimitem (ou abordem) princípios e recursos necessários à elaboração artística; à previsão e ao acompanhamento de etapas de realização do processo; e, sobretudo, à abertura para a subjetividade e o imponderável da criação artística. É necessário, pois, uma lógica outra, que não só se opõe, mas também não é refém dos mecanismos e estratégias corriqueiras de escolarização que visam à sistematização e ao controle da aprendizagem.

Assim como ocorre com a pedagogia de projetos (Hernandez, 1998), essa aproximação entre organização da aprendizagem e criação artística, ao contrário de se constituir prejuízo pedagógico, se torna um terreno fértil de experimentação e exercício da Pedagogia Teatral. As problematizações levantadas por determinado projeto de montagem geram um número de variáveis que enredam artistas estudantes e artistas docentes em direção à investigação e à pesquisa, evocando o protagonismo e a tomada de decisões, o que, além da apreensão de conteúdos e saberes, fortalece a autonomia, a subjetividade, a curiosidade e as relações interpessoais.

A chave para a compreensão dessa premissa estaria, a meu ver, na ideia de que a própria criação artística pode se converter em itinerário formativo desde que seu percurso resguarde espaços de reflexão, debate, troca de saberes, experiências e avaliação processual. Na pedagogia da Educação Profissional em teatro os currículos não seriam artefatos ou um agente externo que condiciona as relações em sala de aula, mas um agente disparador dessas relações. Ou seja, *currículos-dispositivos*.

E aqui me aproprio do conceito de dispositivo desenvolvido por Gilles Deleuze (2016, p. 359) a partir de sua reinterpretação da obra de Michel Foucault: o dispositivo como sendo um conjunto multilinear de forças que geram subjetivações; que tensionam os sistemas e as relações de poder propondo vetores e tensores, compondo uma grande teia de relações. Princípio que, a meu ver, também traduz a natureza do conhecimento artístico e dos processos de composição cênica.



O CARÁTER DIDÁTICO DOS PROCESSOS DE COMPOSIÇÃO CÊNICA

Num contexto profissionalizante, a provisoriedade e a unicidade dos processos criativos possibilitam: a) a apreensão de percursos e saberes inerentes ao campo das artes e do teatro; b) o exercício da criatividade; c) a habilidade de propor estratégias e soluções adequadas para situações imprevistas; d) o contato com ferramentas, instrumentais e dispositivos que auxiliam na composição (cênica e/ou artística); d) a investigação e a pesquisa; e) a colaboração e o desafio das relações interpessoais; f) a aprendizagem de poéticas, estéticas e linhas de abordagem; g) a sinergia entre subjetividade e objetividade no campo artístico.

Nesse sentido, os processos criativos predominantes no campo das artes evocam, a meu ver, a dimensão encarnada do currículo, o saber de experiência, como bem nos provoca Jorge Larrosa (2019). Uma práxis na qual as dimensões pragmática e teórica se atravessam.

Se cada obra irá estabelecer sua lógica interna – as normas e as regras que conduzem a sua significação enquanto produto artístico, como bem descreve o pensamento citado de Pareyson (1997) –, essas práticas imersivas são uma prerrogativa que se impõe aos processos de formação de artistas cênicos e mesmo nas outras linguagens artísticas. Esse tipo de experimentação vinculada aos processos criativos ganha relevância ainda maior na formação em interpretação teatral, na qual as relações interpessoais, a pesquisa, a investigação e a repetição fazem parte do cotidiano do exercício da profissão.

Se o trabalho da/do artista plástico diante de uma escultura, por exemplo, se encerra no *vernissage* de lançamento de sua exposição, o trabalho da/do intérprete teatral permanece sendo requisitado tantas vezes quantas forem o número de sessões e temporadas de um espetáculo. Vale salientar que as/os intérpretes possuem em seu corpo a principal ferramenta de trabalho e meio de expressão.



Para Sônia Machado de Azevedo (2014),

Se entrar em contato (consigo mesmo, com o mundo) significa igualmente enfrentar o sofrimento e a frustração constante entre desejo e realidade, ao ator parece ser preciso saber lidar com o próprio silêncio interior capaz de provocar uma consciência do corpo, ou transformá-lo em corpo consciente e corpo significante: conhecer a história guardada nos músculos, nas articulações, em todas as suas fibras. Um ator, se nos afigura, não tem direito de passar superficialmente por sua própria vida, sem se atrever a defrontar-se consigo mesmo, a tomar consciência de sua realidade; sua vida lhe dá recursos e elementos fundamentais ao exercício de sua arte (Azevedo, 2014, p. 254).

Esse processo de autopercepção (interior e exterior) não é possível sem uma imersão investigativa, sem a dimensão encarnada da experimentação cênica. Por isso, é prioritariamente através da vivência *in loco*, no cotidiano e na intimidade criativa possibilitada pelas salas de ensaio e pelo palco que uma formação da/do atriz/ator/atuador/*performer* proporciona a compreensão efetiva dos princípios e da complexidade que demarcam os modos de operar dessa linguagem artística.

Um problema (ou desafio pedagógico) que se impõe a esse recurso é o de possibilitar que a/o artista em formação que vivencia os processos criativos propostos se aproprie dos recursos ali utilizados. O estado de investigação artística, em especial nos primeiros anos de formação do atuante, requer a dosagem certa entre a imersão no processo criativo e o distanciamento necessário para a observação, a assimilação e a aprendizagem.

Ao contrário do que ocorre no cotidiano da prática artística, as decisões criativas na Educação Profissional em teatro precisam dialogar com propósitos didáticos vinculados a uma determinada formação. A eficácia pedagógica dos processos criativos pode ser mensurada nos modos e meios pelos quais esses consigam conjugar as inquietações subjetivas – próprias dos fenômenos cênico e artístico – com os propósitos gerais e específicos estabelecidos em um itinerário formativo.

A autonomia criativa não é ilimitada, portanto, nesses contextos, e será tão permissiva quanto o grau de abertura teórico-metodológica do currículo ou itinerário instituído numa formação.



Esses são aspectos por vezes incompreendidos pelas e pelos profissionais que atuam no setor, o que reforça ainda mais a importância de um olhar acadêmico e artístico-pedagógico para esses contextos de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado e dos elementos aqui descritos, percebo que, na organização da educação para o mundo do trabalho no teatro, há uma clara subordinação das epistemologias educacionais e dos percursos de ensino-aprendizagem aos propósitos estético-poéticos das/dos artistas-agentes dos percursos de ensino-aprendizagem. Tal fato é bem distinto do que ocorre no Teatro-Educação, em que essas duas dimensões se equilibram. Isso não necessariamente corresponde a uma inadequação ou ausência de sistematização pedagógica das experiências, mas às especificidades de uma formação que visa à partilha ou à construção de uma identidade social da/do artista de teatro.

Os currículos-dispositivos arquitetados nessas experiências são, em essência, tentativas de situar, na organização da aprendizagem teatral, os problemas da configuração da obra de arte, as especificidades que demarcam os fenômenos, as estratégias e os procedimentos relacionados ao conhecimento artístico e teatral. A sua didática vai justamente apresentar esse caminho às novas gerações, de modo que essa introdução seja mediada pelas expertises desenvolvidas por artistas mais experientes e que, na Educação Profissional em teatro, assumem a condição de artistas pedagogos.

A partir das delimitações realizadas no doutorado e de minha prática docente nesses contextos de ensino-aprendizagem, consigo dimensionar a Educação Profissional em teatro como um campo dinâmico, atravessado por desafios e contradições. Por isso, a sua didática e seus currículos se apresentam como fértil campo de investigação a ser explorado pela pesquisa acadêmica.



A convergência de distintos olhares para esses espaços artístico-pedagógicos é uma estratégia que pode nos proporcionar o conhecimento, a sistematização e a difusão de saberes e práticas vinculadas aos currículos de teatro e suas respectivas formações. Em outra frente, estudos que intentem dimensionar esses saberes e práticas podem oferecer elementos suficientes para que a formação de artistas cênicos esteja na pauta das políticas estruturantes para o setor artístico, de modo a impulsionar de distintas maneiras o desenvolvimento do campo de trabalho artístico.

REFERÊNCIAS

- » AZEVEDO, Sonia Machado de. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- » BENJAMIM, Walter. **A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica**. Trad. Francisco De Ambrosis Pinheiro Machado. Porto Alegre-RS: Zouk, 2014.
- » BRASIL. **Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004**. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 03 maio 2024.
- » BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo nacional de cursos técnicos**. 3. edição. Brasília-DF: MEC, 2016.
- » DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos: Textos e entrevistas (1975-1995)**. Trad. Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016.
- » HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- » INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da educação superior 2017 – Graduação**. Brasília-DF: Ministério da Educação [2018]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso: 24 fev. 2019.



- » LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- » LIMA, Francisco André Sousa. **Três currículos-dispositivos, uma encruzilhada: A educação profissional em teatro**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.
- » MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo**: formação em ato? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus-BA: Editus, 2014.
- » MENGER, Pierre-Michel. **Retrato do artista enquanto trabalhador**: Metamorfozes do capitalismo. Lisboa: Roma Editora, 2005.
- » MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Edgar Morin; tradução Eliane Lisboa. 4.ed. – Porto Alegre: Sulina, 2011.
- » PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- » SACRISTAN, José Guimeno. **A educação que ainda é possível**: Ensaio sobre uma cultura da educação. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.