

EM FOCO

UM OLHAR SOBRE OS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS EM TEATRO DO BRASIL: ARTICULAÇÕES E REVERBERAÇÕES DA CENA CONTEMPORÂNEA

*A LOOK AT THE CURRICULUM OF THE DRAMA
EDUCATION IN BRAZIL: ARTICULATIONS AND
REVERBERATIONS OF THE CONTEMPORARY SCENE*

*UNA MIRADA A LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO
DE LAS LICENCIATURAS EN TEATRO EN
BRASIL: ARTICULACIONES Y REVERBERACIONES
DE LA ESCENA CONTEMPORÂNEA*

FERNANDA AREIAS

AREIAS, Fernanda.

Um olhar sobre os currículos das licenciaturas em Teatro do Brasil:
articulações e reverberações da cena contemporânea.

Repertório, Salvador, ano 23, n. 34, p. **274-289**, 2020.1

DOI: <https://doi.org/10.9771/r.vli34.25987>

RESUMO

O texto que segue trata de um estudo prévio sobre os atuais currículos das licenciaturas em Teatro no Brasil, como também apresenta discursos sobre a reformulação da formação de docentes desta área, em uma articulação pungente com a cena contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE:

Formação de professores.
Cena contemporânea.
Currículo. Pedagogia do
Teatro.

ABSTRACT

The text that follows deals with a previous study on the current curricula of the degrees in drama education in Brazil, and also presents discourses on the reformulation of the teacher training in Theater, in a poignant articulation with the contemporary scene.

KEYWORDS:

Teacher training.
Contemporary scene.
Curriculum. Drama
education.

RESUMEN

El presente texto no solo trata de un estudio previo sobre los currículos actuales de los cursos de profesorado en Teatro en Brasil, sino también presenta discurso sobre la reformulación de la formación docente de dicha área, en una articulación intrínseca con la escena contemporánea.

PALABRAS CLAVE:

Formación de profesores.
Escena contemporánea.
Pedagogía del Teatro.



ORGANIZAÇÕES DE CURRÍCULOS E TENDÊNCIAS DE DISCURSOS

ESTE ARTIGO ESTÁ VINCULADO a uma etapa da pesquisa desenvolvida no âmbito da tese doutoral voltada para a problematização das intersecções preeminentes entre formação de professores de Teatro e cena teatral contemporânea, com recorte sobre as possibilidades de representação intermedial desta cena. Verificamos que as discussões em torno do currículo de formação docente em Teatro são contínuas, o que nos encaminhou para a verificação de algumas tendências nos discursos difundidos na área da pedagogia do Teatro e seus possíveis prolongamentos em renovações curriculares nos programas de curso dessas licenciaturas. Iniciamos esse recorte da pesquisa pelo trecho do artigo publicado por Maria Lúcia Pupo (2012, p. 3, grifo nosso) denominado “Formação de formadores em cena”:

Mutações dessa envergadura não poderiam deixar de interrogar a formação de docentes, na medida em que elas colocam em xeque pontos de vista até então sedimentados sobre as artes cênicas. **Como situar a função social do teatro nesse quadro de transformações constantes? Caberia pensar uma pedagogia do teatro que abarcasse particularmente essa ótica? Em caso**

afirmativo, quais as circunstâncias que a tornariam desejável?
De que modo a estruturação do currículo e a concepção do pro-
grama das disciplinas poderiam dar conta dessas tendências?

Pupo é citada aqui com o intuito de iniciarmos uma problematização acerca dos conteúdos inseridos no currículo de formação de professores de Teatro nas universidades brasileiras. O trecho destacado faz coro com outros pesquisadores como Santana (2002), André (2011), Lepage (2014) e Telles (2008), todos com pesquisas interessadas em indagar a formação dos docentes em Teatro.

Santana (2002) em seu texto “Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação” no Brasil, chama a atenção para a puerilidade dos cursos que formam docentes em Teatro no Brasil. O autor destaca que o marco na implantação dos cursos de Educação Artística em nível superior se deu com mais vigor após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (LDBEN), que instaurou o ensino de Educação Artística nos níveis fundamental e médio, ainda como atividade e não como disciplina. Nesse contexto a “atividade” deveria ocorrer de maneira a abarcar o ensino das quatro linguagens: artes plásticas, música, teatro e dança. Trata-se, por conseguinte, de uma formação polivalente, na qual o licenciando do referido curso teria em seu currículo a formação básica nas linguagens citadas, optando no fim de sua formação, por uma habilitação em linguagem específica.

Dentro daquela perspectiva, tratávamos historicamente de currículos horizontalizados, sem direcionamento de verticalização dos conteúdos associados às linguagens particulares. Santana (2002) destaca o marco da promulgação da LDBEN (Lei nº 9394/96) como gerador do debate acerca das formações específicas em Arte, associado às orientações dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), em 1997, que continham em seus textos a orientação de conteúdos para as linguagens artísticas. Nesse processo, o autor destaca o movimento concomitante que ocorreu na reestruturação das universidades em relação aos seus currículos:

Tendo em vista a orientação expressa na legislação em vigor, as secretarias de educação estaduais passaram a adotar novas diretrizes curriculares para o ensino da arte – em alguns casos dobrando a carga horária semanal –, **ao passo que as universidades**

vêm tentando construir projetos pedagógicos que contemplem reivindicações históricas dos estudantes, docentes e pesquisadores, concebendo projetos pedagógicos inovadores, reestruturando currículos, denominação dos cursos etc. Esse movimento está processando uma modificação substantiva na relação entre teatro e educação, possibilitando a emergência de novos paradigmas e instaurando desafios quanto à articulação entre os diversos níveis de ensino. (SANTANA, 2002, p. 245, grifo nosso)

O processo de reestruturação dos currículos das licenciaturas em Arte, iniciou-se pela alteração da LDBEN de 1996 e pelos textos referentes aos Parâmetros Nacionais Curriculares, no entanto, é importante destacar que a legislação que se faz referência ainda não garantia o ensino de Arte obrigatório em suas diferentes linguagens artísticas.

Vejamos o trecho do Art. 26, § 2º, da referida lei: “O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996) O trecho citado não faz menção a uma linguagem específica, deixando a critério do estabelecimento escolar ou das secretarias municipais e estaduais de educação a linguagem artística que irão solicitar na seleção de seu docente. Apenas em 2016 foi acrescentado o seguinte segmento na Lei, ainda no seu Art. 26, “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. (BRASIL, 2016)

Atualmente as licenciaturas em linguagens específicas em Arte (licenciatura em Artes Visuais, Teatro, Dança e Música) correspondem a grande parte da diplomação dos licenciados em Arte no Brasil, configurando algumas raras exceções de formações polivalentes em nível superior. Nesse sentido, temos, com a estruturação do currículo da formação desses professores nas universidades, associado a posterior inserção na legislação, a atual obrigatoriedade do ensino do Teatro na formação escolar básica.

Retomemos a citação inicial deste artigo, “De que modo a estruturação do currículo e a concepção do programa das disciplinas poderiam dar conta dessas

tendências?”. Nesse contexto, Pupo (2010), levanta questões acerca da estruturação dos currículos das licenciaturas em Teatro e destaca a forte tendência em manter uma relação com a formação voltada para técnicas de atuação, o que muitas vezes negligencia os demais elementos cênicos, como: cenografia, caracterização, iluminação ou até mesmo a perspectiva da encenação. Temos, em sua proposta de debate, uma vinculação de discussões acerca da atualização dos currículos de formação desses docentes, levando em consideração, em seu aspecto formativo, tendências da cena contemporânea, como uma atenção à perspectiva pós-dramática. No entanto, outros fatores irão interferir na formação desses docentes em Teatro, elementos vinculados ao ainda frágil aspecto da estruturação dessas licenciaturas.



AS LICENCIATURAS EM TEATRO E SEUS PERFIS CURRICULARES

Em 2002, Santana apontou em sua pesquisa, um total de 100 cursos de licenciatura voltados para a formação de professores em Artes, sem distinguir, até então, quais desses possuíam o perfil curricular polivalente. Para o empreendimento desta pesquisa, da qual se originou este artigo, com o intuito de verificarmos a amplitude da formação de licenciados em Teatro, fizemos uma consulta através da plataforma oficial E-MEC, para averiguarmos a oferta dessas licenciaturas ao longo do território nacional.

Utilizamos como critério de busca os cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Artes Cênicas, nas modalidades presencial e a distância, nos contextos do ensino público e privado. Contabilizamos a existência de ofertas de vagas por cidades, levando em consideração os Polos de Ensino a Distância (EaD), que muitas vezes pertencem a universidades externas à unidade da federação onde as vagas são oferecidas. Um caso em destaque fora a Universidade de Brasília (UnB) e os cursos oferecidos na modalidade a distância por essa

instituição. A referida universidade possui turmas em cidades no Acre, Tocantins, São Paulo, Goiás e Mato Grosso do Sul.

No ano de 2016 constavam na plataforma E-MEC¹ 80 ofertas autorizadas dos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Artes Cênicas e, desse total, 47 eram ofertados na modalidade presencial, 33 a distância e apenas 10 correspondiam ao ensino privado. Três estados não possuíam oferta de cursos de Licenciatura em Teatro, a saber: Espírito Santo, Piauí e Roraima.

1 Plataforma *on-line* gerida pelo Ministério da Educação, mantém um banco de dados sobre cursos de nível superior ofertados no Brasil.

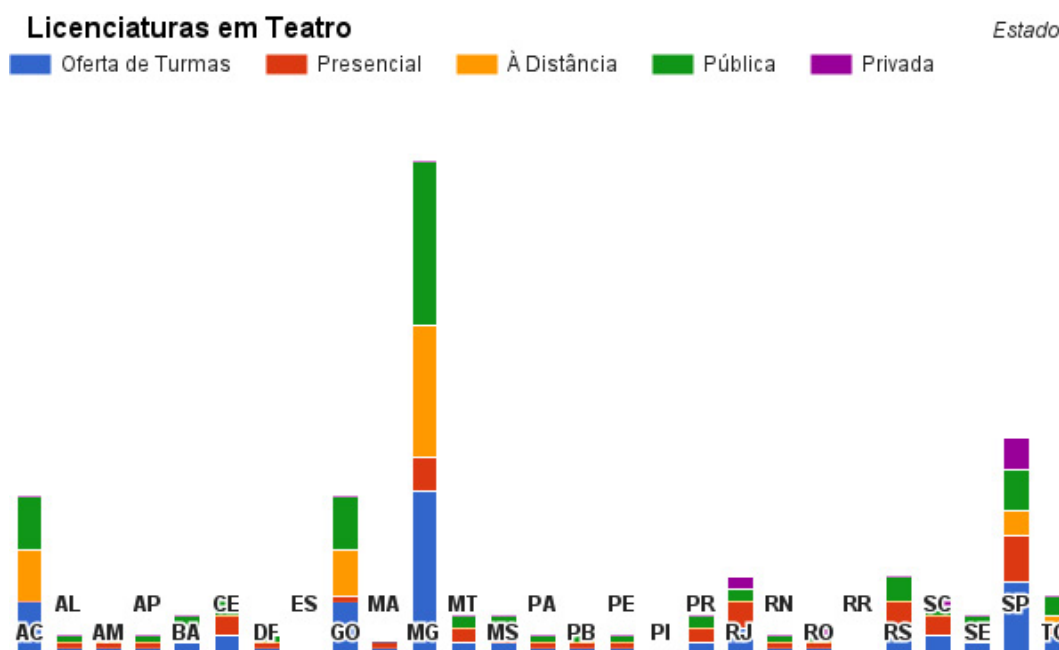


GRÁFICO 1: Distribuição das Licenciaturas em Teatro
Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 1 nos auxilia na visualização de um dado relevante para pensarmos a propagação das licenciaturas em Teatro. Verificamos que 39% dos cursos autorizados ao funcionamento são disponibilizados na modalidade a distância, e os estados com as maiores ofertas estão no Acre, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso do Sul. Silva (2016) em sua publicação *Mediações tecnológicas: da cena à formação de docentes em teatro*, destaca as políticas públicas de formação de professores associadas aos cursos de formação a distância, justificando a propagação desses cursos como uma tentativa do Governo Federal em sanar o déficit encontrado no censo educacional de 2007, no qual foi detectada a carência de professores com licenciatura na área em que atuavam.

Nesse sentido, a educação a distância seria uma alternativa para a formação desses professores, sendo assim uma das estratégias implementadas para alcançar

a meta 15 do PNE Plano Nacional da Educação (PNE), que trata da formação de professores. Em consulta a Lei nº 13.005, de junho de 2016, disponível no site do PNE, é possível verificar na primeira estratégia para alcançar a meta em questão, o seguinte texto:

Atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da Educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de Educação Superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes. (BRASIL, 2014)

A estratégia mencionada pode ter ressonâncias na expansão dos cursos de formação de professores na modalidade a distância, uma vez que estes tinham em sua gestão o foco na mediação entre municípios e universidades públicas. Silva (2016) destaca o Programa Pró-licenciatura, pioneiro na formação de licenciados em Teatro nessa modalidade. O programa fora extinto e atualmente os cursos que se mantêm em funcionamento estão vinculados a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A quantidade de cursos ofertados na modalidade a distância, em boa parte, demonstra a expansão das licenciaturas do referido curso para territórios, nos quais, em sua maioria, não havia qualquer formação de nível superior em Teatro. No entanto, é importante verificar que a atual extinção nos programas de Educação a Distância, com a provável não renovação das ofertas de curso para essa modalidade,² deixaram-nos com o prognóstico de 47 ofertas de cursos de Licenciatura em Teatro na modalidade presencial. Nesse contexto, lidamos com uma área em regressão de ofertas de vagas e, pela primeira vez contamos com uma legislação que insere o ensino de Teatro como obrigatório no ensino fundamental.

O impasse quantitativo se apresenta como urgente, no entanto, a questão relativa à formação desses docentes não perpassa apenas o número de licenciados egressos a serem “absorvidos” pelo mercado. Pupo (2010), quando menciona a transitoriedade dos currículos dos cursos de Licenciatura em Teatro, está atenta a uma possível fragilidade no diálogo entre a formação de professores e algumas tendências na cena contemporânea, como o Teatro pós-dramático.

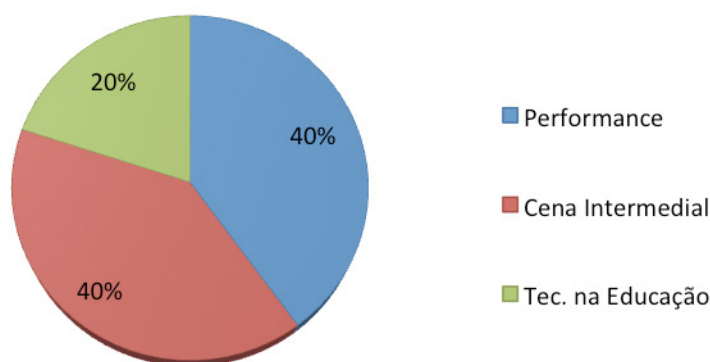
2 Em consulta aos sites das universidades como a Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), verificamos que no ano de 2020 a UNB voltou a oferecer cursos a formação na modalidade a distância nas cidades Alto Paraíso (GO), Araras (SP), Santos (SP), Vitória (ES) e Cuiabá (ES) e a UFBA concentra sua oferta nos municípios Alagoinhas, Feira de Santana, Irecê, Juazeiro e Vitória da Conquista, todos no estado da Bahia. Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) é possível verificar a não realização de vestibulares para novas turmas de Licenciatura em Teatro na modalidade a distância, a última entrada foi no ano de 2008. A Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir) e a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) também não oferecem dados sobre novos vestibulares de Licenciatura em Teatro nesta modalidade.

Optamos por empreender uma análise dos currículos das licenciaturas em Teatro,³ destacando a presença das disciplinas que abarcam como eixo central a performance e o uso das tecnologias na cena, por consideramos elementos centrais para pensarmos o Teatro-performativo (FÉRAL, 2008) ou a cena Pós-dramática. (LEHMANN, 2007)

Nosso levantamento levou em consideração 45 fluxogramas e destacamos as disciplinas em três eixos: 1) Performance, 2) Cena intermedial⁴ e 3) Tecnologia na Educação. No eixo 1, estávamos atentos às disciplinas que buscassem discutir a performance e suas implicações na cena. O eixo 2 ficou responsável por agregar uma formação atenta ao uso de outras mídias, como o vídeo, na formação de futuros docentes e suas possíveis implicações em propostas cênicas. O terceiro eixo, mais atento a questões pedagógicas, foi agregado, pois acreditamos que a discussão em torno da ferramenta tecnológica, mesmo em um contexto apenas pedagógico, poderá instrumentalizar professores e professoras de Teatro para demandas de familiarização com o maquinário em suas práticas docentes.

Após esse levantamento, foi possível encontrar, em 60% dos currículos a presença de, pelo menos, uma disciplina que pertencesse a um dos eixos destacados. O Gráfico 2 apresenta a sua concentração:

DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS



3 Não foi possível o acesso aos currículos das instituições, Unimontes-EaD, Centro Universitário Sant'Anna (Unisant'anna) e Centro Universitário em Itu e Salto SP (Ceunsp).

4 Entendemos o conceito Cena intermedial, como o espaço de representação do teatro, da performance ou da dança que acione em sua narrativa as articulações entre humanos e mídias, podendo essas serem digitais ou analógicas. As mídias compõem a fábula como inerentes a ela, não existindo apenas como pano de fundo, mas elaborando o eixo central da trama.

GRÁFICO 2: Distribuição das disciplinas
Fonte: Elaborada pela autora.

Ao observarmos a distribuição das disciplinas nos currículos, podemos perceber que já é possível encontrar disciplinas que dialogam com a cena contemporânea. A forte incidência de conteúdos associados à Performance e Cena intermedial nos permite vislumbrar projetos de curso atentos a uma demanda de renovação na formação desses futuros docentes. Em 44% dos currículos, identificamos a presença de mais de uma disciplina nos eixos destacados. Ressalta-se, ainda, o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que após um período de disciplinas do núcleo em comum, possibilita ao aluno a escolha de um eixo de ênfase formativo, dividido em:

1. Atuação;
2. Dramaturgia, estética e teoria teatral;
3. Cenografia e tecnologia cênica;
4. Encenação.

No exemplo em destaque, temos a formação de licenciados voltada para a complexidade da cena teatral e a formação de professores com acesso a disciplinas diversas, para além da formação de atores. De maneira geral, as disciplinas em torno do ator e jogos teatrais ainda preponderam nos currículos das licenciaturas, porém, já podemos afirmar que o currículo da maioria dos cursos de formação de professores de Teatro no Brasil inicia um diálogo com a cena contemporânea.



REVERBERAÇÕES CONTEMPORÂNEAS E PEDAGOGIA DO TEATRO

Os dados apresentados até agora indicam uma tendência de atualização de currículos, mas como torná-los viáveis através de práticas formativas para esses novos docentes?

A questão levantada nos aproxima das metodologias de formação docente e de como essas poderiam auxiliar nas conexões pertinentes entre formação em Teatro e cena contemporânea. André (2011, p. 172), ao retomar em sua pesquisa as principais propostas metodológicas referentes ao contexto por ora discutido, chama a atenção para o fato de a cena contemporânea exigir uma lógica nova no que tange à pedagogia do Teatro.

Diante desta situação, muitos problemas surgem para o educador. De imediato, três deles nos tomam de assalto e se configuram em três questões. São elas: 1) O que acontece com o ensino das artes quando a correspondência entre discurso e realidade é de difícil apreensão? 2) O que acontece com as aulas de teatro na escola quando se fala em morte do sujeito, morte da obra de arte, morte do drama? 3) No momento em que a representação da realidade se torna uma impossibilidade, como lidar com o legado moderno dos projetos de ensino das artes?

Lidar com novas formas artísticas, implica em rever metodologias após a atualização desses currículos. Desse modo, a formação de docentes há muito dialoga com a aproximação da prática artística como possibilidade de rever métodos de docência em sala de aula. André (2011) se dedica à orientação de uma abordagem pautada na lógica da ação cultura.

Segundo a autora supracitada, as aulas de teatro não seriam baseadas em estruturas conteudistas, ou seguindo métodos estratificados da pedagogia do Teatro, mas responderiam a propostas da arte contemporânea, problematizando essa experiência no contexto da sala de aula. A narrativa historiográfica, as estéticas e metodologias dos encenadores, seriam dissolvidas em um contexto que privilegiasse a ação do aluno e sua experiência artística. Trata-se de uma proposta na qual o sujeito é colocado no centro do processo, de forma crítica, atento não apenas à dupla forma/conteúdo, que muito orienta as práticas docentes em arte, mas sendo estimulado à produção de questões/intervenções sobre uma realidade em que está inserido.

Tal direcionamento faz muito sentido a uma pedagogia do teatro que ressoa na cena contemporânea. A fragmentação do sentido, o entrecruzamento das formas e linguagens, a exposição da experiência e o enfraquecimento da representação, dizem respeito ao Teatro performativo (Féral) e Pós-Dramático (Lehmann). A ação levantada por André (2011) está tomada por uma forma de fazer e pensar a cena que em muito diz respeito à estética contemporânea dos fazedores deste Teatro. Seu direcionamento nos indica uma retomada dos *projetos de ensino de arte*, tomando, desta vez, a perspectiva de docentes propositores de experiências críticas.

O lugar de “ativador” de experiência, não exige o docente de um real aprofundamento teórico/prático acerca daquilo que pretende investigar juntamente com seus discentes. Lepage⁵ (2014), em seu artigo “La formation à l’enseignement d’une discipline artistique: développement de compétences professionnelles”, trata das competências que considera pertinentes aos docentes de arte. As referidas competências foram elencadas a partir de uma pesquisa quali/quantitativa, elaborada pela equipe de Lepage. Sua metodologia usou como instrumento principal a aplicação de um questionário a 350 professores de Arte no ano de 2013.

5 Chantale Lepage
Chantale Lepage é professora da École Supérieure de Théâtre da Université du Québec em Montreal, no Canadá. Sua pesquisa destaca a formação dos professores de arte no contexto do Canadá francês e suas práticas docentes.

Seu público alvo eram professores de universidades que formam licenciados em artes, licenciados em arte em atuação nas escolas e licenciados em arte, ainda em formação, todos residentes na cidade de Montreal (Canadá). Foram priorizados profissionais com habilitação em Teatro, no entanto, a pesquisa também englobou profissionais das artes visuais. Após a análise das respostas a equipe elencou as competências reconhecidas com mais vigor nos questionários: prática reflexiva, interação, a conservação do traço, passagem à ação, retroação, modelagem, adoção e cultivo de uma postura de mestre aprendiz, autonomia, atitude, abertura (curiosidade e receptividade), engajamento, respeito, escuta e criatividade.

A partir de um olhar atento às competências elencadas por Lepage, é possível destacar aquelas que são ativadoras de uma pedagogia do Teatro em conexão a proposta de *ação cultural*. Toda a lista supracitada diz respeito a uma postura docente crítica, no entanto, as competências elencadas podem ser deslocadas para pensarmos com mais cautela sobre esse docente de Teatro em ação correspondente a uma proposta estética coerente com a perspectiva da encenação contemporânea.

Nossa análise do referido artigo, reconhecemos que em nenhum momento há ênfase sobre questões curriculares. As competências são associadas à escuta, em movimentos de ida e volta na relação discente/docente. Mais do que um ensino de arte conteudista, os docentes e os futuros docentes entrevistados por Lepage privilegiaram atitudes relacionadas a práticas que estimulem seus discentes a uma educação estética instrumentalizada por uma crítica ao próprio fazer artístico, deslocando as aulas de arte de procedimentos modeladores, vinculados a escolas e movimentos artísticos, para uma expansão de possibilidades metodológicas, guiadas por ações e mediadas por conhecimentos prévios. A constante retomada do contexto artístico seria para a autora um dos deslocamentos necessários a esses docentes de arte:

Muitos professores reconhecem a necessidade de fazer movimentos de ida e volta constantes entre teoria e prática, entre a prática artística e ensino, passando do papel do professor ao papel do estudante. Essas trajetórias conduzem o aluno a fazer as conexões, a antecipar como ele pode reinvestir aquilo que ele aprende e a transferir essas aquisições no ambiente escolar. Além de promover essas ancoragens, a aprendizagem contribui para o estabelecimento de um pensamento reflexivo.⁶ (LEPAGE, 2014, p. 27, tradução nossa)

A presença do professor de arte em um contexto de aprendizagem é tomada na pesquisa canadense, como requisito para um pensamento reflexivo. Lepage está atenta a uma aproximação constante do professor de arte das práticas artísticas, para que, a partir delas problematize sua prática docente, revendo-a e a nutrindo-a com a cena contemporânea.

Pupo (2010), André (2011) e Lepage (2014) traçam, em suas argumentações acerca da pedagogia do Teatro, a necessidade do flerte constante entre o docente de arte e a prática artística. Há um claro entendimento entre o espaço docente e o espaço da arte, no entanto, as tendências apontadas pelas autoras, autorizam-nos a pensar em um processo de valoração dos procedimentos da cena, como indicadores de encaminhamentos possíveis para a sala de aula.

6 "Plusieurs formateurs identifient la nécessité de faire des allers-retours constants entre la théorie et la pratique, entre la pratique artistique et l'enseignement, en passant du rôle de formateur à celui d'étudiant. Ces trajectoires amènent l'étudiant à faire des liens, à anticiper comment il peut réinvestir ce qu'il apprend et à transférer ces acquis dans le milieu scolaire. En plus de favoriser ces anrages, les apprentissages contribuent à l'établissement d'une pensée réflexive.")

Corroborando a premissa, Telles (2008) empreendeu um estudo etnográfico acerca dos procedimentos pedagógicos dos atores de rua através de um estudo focado em três grupos: Grupo Cultural Yuyachkani (Lima-Peru), Grupo Imbuanga (Sergipe-Brasil) e Grupo dos Atuadores Ôi Nóis Aqui Traveiz (Rio Grande do Sul/Brasil). Em sua pesquisa, estava interessado em perceber os modos formativos e as pedagogias internas de cada grupo. Apropriou-se do conceito de bricolagem, e direcionou sua pesquisa para a possibilidade de um pedagogo teatral *bricoleur*.

A bricolagem apreendida por Telles perpassa uma proposta docente, atenta ao contexto de sua sala de aula, disposta a ajustes e novas leituras de planejamento: “rearranjos de práticas e conteúdos realizados pelo artista-docente como agente criador de ações e proposições ao grupo de alunos, reutilizando materiais e conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória profissional”. (TELLES, 2013, p. 18) O pedagogo teatral como *bricoleur*, retoma a escuta e a flexibilização da prática docente, já apontada por André (2011) e Lepage (2014), aumentando, também, o eco sobre a importância dessa experiência e acessos à cena teatral como elemento de sustentação dessa bricolagem.

Destacamos, ainda, a difusão do termo artista-docente. Nele está contida a discussão em torno da prática pedagógica interna dos grupos de teatro na qual, segundo Telles (2008), as relações de formação sempre existiram, ficando essa a cargo de um(a) ou mais artistas, geralmente aquele ou aquela com mais experiência cênica. Logo, a prática da cena sempre conteve estruturas pedagógicas, muitas vezes não registradas ou, ainda, pouco discutidas, como é o caso da preparação para a atuação na rua. No entanto, as práticas pedagógicas estão presentes, ativas e formando indivíduos artistas nas técnicas que lhe são essenciais. Tomar os grupos de teatro de rua como espaço para reconhecer suas práticas formativas é uma atitude que permite ao docente se apropriar e repensar suas práticas acadêmicas e artístico-pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os pedagogos e pedagogas teatrais vistos até agora, vislumbramos uma tendência na pedagogia teatral em pensar sua prática e teoria a partir da experiência e aproximação com a cena artística. Não se trata de um empreendimento novo, haja vista que muitos encenadores⁷ desenvolveram métodos de atuação que se tornaram referência para se pensar a estruturação dos currículos das licenciaturas em teatro. Mas podemos argumentar que a constituição e organização da cena contemporânea tende a influenciar práticas docentes em Teatro, principalmente no que diz respeito a desestruturação de modelos de aplicabilidade, tomando a experiência do sujeito como única, percebendo nela possíveis modos de ação. A referida atuação funcionaria como uma resposta à experiência prévia desse artista-docente, afeito a movimentos de ida e retorno, entre docência no contexto escolar e práticas profissionais artísticas.

Reconhecemos no levantamento feito até o momento, o significativo aumento de pesquisas e formação na área da pedagogia do Teatro. Destacamos em nossa argumentação pesquisas na área que alimentam a interface entre currículos e práticas artísticas contemporâneas, implicando neste processo uma retroalimentação que não privilegia a transposição de práticas artísticas profissionais para o ambiente escolar, mas que reconhece nessas práticas, procedimentos e recortes de ação que ao serem redimensionadas e problematizadas pelo docente de Teatro, podem gerar abordagens significativas e emancipadoras de um ensino de Teatro calcificador.

7 É importante lembrar dos mestres encenadores, como Brecht, Meyerhold e Stanislavski, e suas propostas para o ator e para a cena, como balizadores de muitos currículos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Carmina Mendes. *O teatro pós-dramático na escola* – Inventando espaços: estudos sobre as condições de ensino do teatro em sala de aula. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394 *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Promulgada em 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Editora do Brasil, 1996. p. 15. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>
Acesso em: 04 jul. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. *E-mec*. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 06 ago. 2016

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. *Sala Preta*, São Paulo, v. 8, p. 197-210, 2008.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

LEPAGE, Chantale. La Formation à l'enseignement d'une discipline artistique: developpement de competentes professionnelles. *Revue Québécoise d'études théâtrales: L' Annuaire Théâtral*. Montréal, n. 55, p. 23-41, Primavera, 2014.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Formação de formadores em cena. *Lamparina*. v. 1, p. 1-6, 2012.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. *Sala Preta*, São Paulo, n. 2, p. 247-252, 2002.

SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2000.

SILVA, Marineide Câmara. *Mediações tecnológicas: da cena a formação docente em teatro*. Curitiba: Appris, 2016.

TELES, Narciso. *Pedagogia do teatro e o teatro de rua*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERNANDA AREIAS: Professora do Departamento de Artes Cênicas, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Atua como docente no curso de licenciatura em Teatro e nos mestrados em Artes Cênicas e Cultura e Sociedade, da mesma universidade. Coordena o Grupo de Pesquisa Laboratório de Tecnologia Dramática (@labtec drama). Esta pesquisa é realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. E-mail: nandaareias1@gmail.com