



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO E ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

FRANCISCO ANDRÉ SOUSA LIMA

**TRÊS CURRÍCULOS-DISPOSITIVOS, UMA ENCRUZILHADA: A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEATRO**

Salvador

2020

FRANCISCO ANDRÉ SOUSA LIMA

**TRÊS CURRÍCULOS-DISPOSITIVOS, UMA ENCRUZILHADA: A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEATRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, PPGAC-UFBA, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Artes Cênicas.

Orientador: Luiz Cláudio Cajaíba Soares

Salvador

2020

Lima, Francisco André Sousa.

Três currículos-dispositivos, uma encruzilhada: a educação profissional em teatro / Francisco André Sousa Lima. - 2020.

374 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Cláudio Cajaíba Soares.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, Salvador, 2020.

1. Atores 2. Teatro - Estudo e ensino (Superior) 3. Representação teatral - Estudo e ensino (Superior)
4. Ensino profissional 5. Currículos I. Soares, Luiz Cláudio Cajaíba II. Universidade Federal da Bahia.
Escola de Teatro. III. Título.

CDD - 792.028092

CDU - 792.071.2.028

TERMO DE APROVAÇÃO

Francisco André Sousa Lima

**"TRÊS CURRÍCULOS-DISPOSITIVOS, UMA ENCRUZILHADA: A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL EM TEATRO"**

Tese Aprovada Como Requisito Parcial Para Obtenção do Grau de Doutor em Artes
Cênicas, Universidade Federal da Bahia, pela Seguinte Banca Examinadora:

Aprovada em 09 de novembro de 2020.



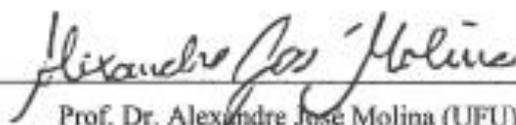
Prof. Dr. Luiz Cláudio Cajaíba Soares (Orientador)



Prof. Dr. Denise Maria Barreto Coutinho (PPGAC/UFBA)



Prof. Dr. Fábio Dal Gallo (PPGAC/UFBA)



Prof. Dr. Alexandre José Molina (UFU)



Prof. Dr. José Simões de Almeida Júnior (FACON)

À

Minha mãe, Dona Francisca, que como tantas outras mulheres brasileiras, dedicou toda uma vida para que seus filhos tivessem um futuro diferente daqueles trilhados pelos seus antepassados.

À Dona Elza Lima (*in memorian*), Maria Madalena Lima (*in memorian*), Maricélia do Rosário (*in memorian*), Luciene de Souza (*in memorian*) e Nivalda Souza (*in memorian*) grandes mulheres, grandes mães, grandes exemplos de força, coragem e que pesaram na conta da saudade nesse processo de doutoramento.

A meu tio Emanuel Salvador Lima (*in memorian*).

Ao prof. Dr. Antonio Saja (*in memorian*).

Ao Grupo de Teatro Finos Trapos, que me inspira na caminhada de artista docente pesquisador.

A Felipe, meu acalanto das horas difíceis e companheiro de todas as alegrias e conquistas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, pela confiança em mim depositada desde o processo seletivo para ingresso como aluno regular, agradeço às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, em especial a Antônia Pereira, Betti Grebler, Claudio Cajaíba, Cleise Mendes, Denise Coutinho, Eduardo Tudella, George Mascarenhas, Gláucio Machado, Hebe Alves, Luiz Marfuz, e Suzana Martins.

Ao professor orientador Cláudio Cajaíba, pela paciência, companheirismo e pela palavra certa, no momento certo.

Às professoras e professores membros da banca examinadora, por aceitarem o convite em participar desse trajeto, sendo os primeiros leitores e críticos desse trabalho.

À professora Silvana Garcia que me acompanhou durante a estadia na EAD e que com o seu carinho e generosidade me proporcionou a estabilidade necessária para executar a primeira etapa de campo da pesquisa ora compartilhada.

Aos meus e minhas colegas de turma, solidários e solidárias nos momentos de dificuldade e companheiros nos debates durante os seminários interdisciplinares de pesquisa, possibilitando que meu projeto e a pesquisa ganhassem musculatura.

A Alessandro Marba, Beth Azevedo, Breno da Matta, Carlos Alves da Costa, Carlos Henrique Silva, Carolina Lira, Celso Júnior, Chica Carelli, Clara Romariz, Danielle Rosa, Diana Ramos, Flávia de Araújo, Gabriela Sandyeggo, Geisa Dias, Guilherme Carrasco, Hayaldo Copque, Iamara Dourado, Inácio Deus, Isabel Setti, Isadora Titto, Jackson Silva, Joaquim Gama, João Victor Toledo, Joedson Silva, Jordan Dafne, José Fernando Peixoto de Azevedo, Yan Britto, Leandro Alves Dias, Letícia Bassit, Lucas Silva, Luísa Valente, Marcelo Jardim, Maria Eugênia Farias, Márcio Meirelles, Martin Domecq, Marvan Carlos, Michel Glória, Miniky Marla, Monica Leite, Murilo Basso, Murilo Borges, Renan Ferreira, Rodrigo Lelis, Rogério Tarifa, Rubens Alexandre, Silvana Garcia, Sonia Leite, Sol Faganelo, Thom Galeano, Toni Reis, Ueliton Alves, Victor Gally, Vinício Oliveira e Viviane Almeida que proporcionaram grandes contribuições à pesquisa de campo, seja com seus depoimentos sobre as experiências analisadas, seja fornecendo acesso a dados preciosos para compor o banco de dados do trabalho. Finalmente, um agradecimento especial a Carlos Henrique, Cristiane Barreto, Danielle Rosa, Frank Magalhães, Gabriela Sandyeggo, Luís Granger e Uendel Oliveira pela boa escuta, conselhos e ombro amigo nos momentos de crise e desalento nesse percurso.

Este trabalho foi construído durante um período conturbado de nossa trajetória sociopolítica. Um momento em que o exercício da produção de conhecimento não pôde estar desassociada da necessária luta e engajamento em prol da universidade pública, gratuita e de qualidade; da proteção das minorias sociais; das políticas afirmativas e de distribuição de renda; da luta pela manutenção dos direitos da classe trabalhadora e da seguridade social; do combate ao racismo, a misoginia, homofobia, fundamentalismo religioso, *fake news* e discurso anticientífico; e, sobretudo, pela preservação do estado laico, democrático e de direito, que desde a reabertura política de 1985 nunca esteve tão ameaçado como agora.

Nessa conjuntura, foi segurando as mãos de companheiras e companheiros de sonhos, ideias e paixão pelo teatro, pela vida e pela pesquisa em artes cênicas que consegui atravessar o percurso de doutoramento e me orientar nesse terreno cheio de desafios, encruzilhadas, medos, inseguranças e um misto de encantamento, por estar fora da minha zona de conforto. Aqui fica a justa homenagem a essas mãos e mentes que possibilitaram tornar esse caminho um momento todo especial em minha vida.

Ninguém solta a mão de ninguém!

[...] talvez seja a hora de tentar trabalhar no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura e imprópria.

Jorge Larrosa (2016, p. 07)

LIMA, Francisco André Sousa. *Três currículos-dispositivos, uma encruzilhada: a educação profissional em teatro*. Orientador: Luiz Claudio Cajaíba Soares. 374 f. il. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

Neste trabalho delinheio um estudo da organização da aprendizagem no âmbito da educação profissional em teatro visando interpretar, sob um viés epistemológico, as características de seus itinerários formativos. O foco se centra na observação e análise de currículos-dispositivos destinados à formação em interpretação teatral. Por meio da metodologia de estudo de casos múltiplos, analiso as estratégias curriculares e bases conceituais que norteiam práticas localizadas em Salvador-BA e São Paulo-SP. São elas: o curso de formação de atores (Técnico em Teatro – Eixo Tecnológico: Produção Artística, Cultural e Design) da Escola de Arte Dramática vinculada à Escola de Comunicação em Artes da Universidade de São Paulo (EAD ECA USP); o Programa Universidade Livre do Teatro Vila Velha (BA) e o sistema pedagógico em que se insere o curso de atuação da SP Escola de Teatro (SP). A escolha dos casos se orientou pelas configurações institucionais ora existentes no setor (escolas técnicas formais, escolas livres e programas de qualificação profissional não formais) e buscou envolver no escopo de análise o pioneirismo das escolas de teatro modernas e o experimentalismo de iniciativas mais recentes, desenvolvidas a partir de 2010. Busco responder as seguintes questões: Como as instituições observadas no estudo de casos vêm formulando suas estratégias pedagógicas? Que paradigmas epistemológicos orientam seus percursos de ensino-aprendizagem? Que estratégias são ali utilizadas como meio de apropriação dos saberes-fazer teatrais e o que elas nos indicam sobre o currículo na formação de artistas cênicos? Para respondê-las, além dos dados obtidos em campo, me ancoro nas teorias sobre currículo desenvolvidas por Ivo Goodson, Guimeno Sacristan e Roberto Sidnei Macedo; na teoria da complexidade desenvolvida por Edgar Morin; no conceito de dispositivo proposto por Gilles Deleuze e Feliz Guattari; e no saber de experiência proposto por Jorge Larrosa. De igual modo, para definir educação profissional em teatro, recorro aos marcos legais (decreto federal 5.154/04, as leis federais 6.533/78 e 9.394/96), aos estudos sociológicos de Pierre-Michel Menger e à estética da formatividade de Luigi Pareyson. Por meio desse arcabouço teórico, destrincho aproximações que percebo entre currículo, mundo do trabalho e pedagogia teatral com vistas a identificar as especificidades da formação de artistas cênicos. Na primeira seção do trabalho, realizo delimitações conceituais e apresento um breve panorama das escolas e programas de educação profissional em teatro no Brasil. Da segunda a quarta seção, apresento os resultados da pesquisa de campo que reúnem a análise das propostas pedagógicas, documentos e atos de currículo nas três experiências eleitas para estudo. Na quinta e última seção, destrincho as recorrências encontradas nas experiências, apresento e fundamento os elementos que julgo caracterizar a organização da aprendizagem na formação em interpretação teatral. Como síntese do estudo, defendo a tese de que na educação profissional em teatro os currículos acompanham as propriedades do conhecimento artístico. São, por isso, incompletos, flexíveis, dinâmicos e apostam na autonomia, liberdade e protagonismo das/dos agentes de ensino-aprendizagem. Traduzido esse pensamento por meio da expressão *currículo aberto*.

Palavras Chave: pedagogia do teatro. educação profissional em teatro. currículo aberto. formação. interpretação teatral.

LIMA, Francisco André Sousa. *Three device curricula, a crossroads: the professional education in theater*. Thesis advisor: Luiz Claudio Cajaíba Soares 2020. 374 s. ill. Thesis (Doctorate in Performing Arts) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

ABSTRACT

In this work, I outline a study on learning organization within the scope of professional education in theater in order to interpret, under an epistemological bias, the characteristics of their formative itineraries. The focus here is on the observation and analysis of curriculum-devices intended for training in theatrical interpretation. Through the methodology of case studies, I analyze the curricular strategies and conceptual bases that guide practices located in Salvador-BA and São Paulo-SP. They are: the Actors Training course (Técnico em Teatro – Eixo Tecnológico: Produção Artística, Cultural e Design) from Escola de Arte Dramática of the Universidade de São Paulo (EAD ECA USP); the Programa Universidade Livre of Teatro Vila Velha (BA) and the pedagogical system in which the acting course of the SP Escola de Teatro (SP) is inserted. The choice of cases was guided by the institutional configurations now existing in the sector (formal technical schools, free schools and non-formal professional qualification programs) and sought to involve in the scope of analysis the pioneering spirit of modern theater schools and the experimentalism of more recent initiatives, developed in the 2010s. I try to answer the following questions: How have the institutions observed in the case studies been formulating their pedagogical strategies? What epistemological paradigms guide their teaching-learning pathways? What strategies are used there as a means of appropriating theatrical know-how and what do they tell us about the curriculum in the training of these artists? In order to answer them, in addition to the data obtained in the field, I am anchored in the theories on curriculum developed by Ivo Goodson, Guimeno Sacristan and Roberto Sidnei Macedo; the complexity theory developed by Edgar Morin; in the concept of device proposed by Gilles Deleuze and Félix Guattari; and the knowledge of experience proposed by Jorge Larrosa. Likewise, to define professional education in theater, I use legal frameworks (federal decree 5.154/04, federal laws 6.533/78 and 9.394/96), sociological studies by Pierre-Michel Menger and the aesthetics of formativity by Luigi Pareyson. Through this theoretical framework, I unravel the approximations that I perceive between curriculum, world of work and theatrical pedagogy in order to identify the specificities of the formation of theater artists. In the first session of the work, I make the conceptual delimitations and present a brief overview of schools and professional education programs in theater in Brazil. From the second to the fourth sessions, I present the results of the field research, they gather the analysis of the pedagogical proposals, documents and curriculum acts in the three experiences chosen for study. In the fifth and last session, I unravel as recurrences found in the experiences; present and justify the elements that I believe to characterize the organization of learning in formation in theater interpretation. Synthesizing the study, I defend the thesis that in professional education in theater the curricula follow the properties of artistic knowledge. They are, therefore, incomplete, flexible, dynamic and bet on the autonomy, freedom and protagonism of the teaching-learning agents. This thought is translated through the expression open curriculum.

Keywords: theater pedagogy; professional education in theater; open curriculum; formation; theatrical interpretation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dados da Educação Profissional em Teatro por Região do País	63
Gráfico 2 – Ciclo metodológico dos módulos na SP Escola de Teatro.....	148
Gráfico 3 - Ciclos de Formação Inicial do Programa Universidade Livre.....	183

QUADROS

Quadro 1 - Escolas de Teatro pioneiras no Brasil	74
Quadro 2 – Componentes curriculares eixo <i>Formação Cultural</i> EAD 1ª Fase.....	85
Quadro 3 – Componentes curriculares eixo <i>Fundamentos Técnicos de Expressão</i> EAD 1ª Fase	87
Quadro 4 – Componentes curriculares eixo <i>Interpretação</i> EAD 1ª Fase.....	91
Quadro 5 – Componentes do Curso de Formação de Ator EAD 2ª Fase (1971-1980).....	96
Quadro 6 – Matriz curricular EAD 2013-2019	103
Quadro 7 – Módulos e eixos temáticos da SP Escola de Teatro (2011-2019)	138
Quadro 8 – Estrutura dos módulos da SP Escola de Teatro (2011-2019).....	140
Quadro 9 – Detalhamento anual do sistema pedagógico da SP Escola de Teatro (2011-2019)	141
Quadro 10 – Metodologia dos módulos da SP Escola de Teatro (2011-2019)	144
Quadro 11 – Projetos de trabalho da Universidade Livre (2013-2019)	184
Quadro 12 – Arcos dramáticos na Universidade Livre (2013-2019)	189
Quadro 13 - Eixos de ensino-aprendizagem da Universidade Livre (2013-2019).....	192

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos de Graduação em Teatro no Brasil	58
Tabela 2 – Escolas e programas de educação profissional em teatro no Brasil	62

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	TEORIAS DO CURRÍCULO, MUNDO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEATRO.....	26
2.1	CURRÍCULO E FORMAÇÃO EM PERSPECTIVAS NÃO-DISJUNTIVAS	27
2.1.1	Aproximações entre Currículo e Formação.....	40
2.2	ARTISTAS DA CENA E MUNDO DO TRABALHO	44
2.2.1	A lógica de mercado e o mercado da arte.....	48
2.2.2	A educação profissional nas artes cênicas	52
2.3	BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEATRO	57
2.3.1	O escopo de análise: currículos-dispositivos da formação em interpretação teatral	68
3.	(IN)ADEQUAÇÕES CURRICULARES NO DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO FORMAL: A ESCOLA DE ARTE DRAMÁTICA (EAD ECA USP).....	73
3.1	ORIGEM DO PROJETO ARTISTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE ATUAÇÃO DA EAD	79
3.2	OS EIXOS NORTEADORES DA PEDAGOGIA EMPREENDIDA PELA EAD	84
3.3	A EAD NA USP: INCORPORANDO O ENSINO TÉCNICO FORMAL.....	91
3.4	A EAD CONTEMPORÂNEA	99
3.5	O PERFIL DE EGRESSO DA EAD	109
4	ARTISTAS QUE FORMAM ARTISTAS: A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA SP ESCOLA DE TEATRO	118
4.1	ORIGEM E INFRAESTRUTURA	125
4.2	PILARES DA PROPOSTA ARTISTICO-PEDAGÓGICA.....	129
4.3	O SISTEMA PEDAGÓGICO DA ESCOLA	134
4.4	METODOLOGIA DE EXECUÇÃO DO SISTEMA.....	144
4.6	O PERFIL DE EGRESSO DA SP ESCOLA DE TEATRO	150
5.	O PARADIGMA DA LIBERDADE NA PROPOSTA DA UNIVERSIDADE LIVRE DO TEATRO VILA VELHA.....	157
5.1	TEATRO VILA VELHA: DAS ORIGENS À UNIVERSIDADE LIVRE.....	159
5.2	OS PRINCÍPIOS ARTISTICO-PEDAGÓGICOS DA UNIVERSIDADE LIVRE.....	169
5.3	O ITINERÁRIO FORMATIVO DA UNIVERSIDADE LIVRE	180
5.4	METODOLOGIA DO PROGRAMA	191
5.5	PERFIL DE EGRESSO DA UNIVERSIDADE LIVRE	197
6.	CURRÍCULO ABERTO: UM EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEATRO.....	205
6.1	APRENDIZAGEM E PRÁXIS ARTÍSTICA: DESAFIOS E FRONTEIRAS	216

6.2	A NOÇÃO DE CURRÍCULO ABERTO.....	225
6.3	CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
7.	REFERÊNCIAS	243
	APÊNDICE A – Escolas e programas de formação em atividade no Brasil em 2019.....	250
	ANEXO A – Projeto Pedagógico da Escola de Arte Dramática (2013-2019).....	277
	ANEXO B – Cartilha sobre sistema pedagógico da SP Escola de Teatro	321
	ANEXO C – Projeto pedagógico da SP Escola de Teatro (2013-2019)	335

1 INTRODUÇÃO

Preliminarmente, convém reconhecer o meu lugar de fala. A abordagem aqui proposta nasce de um artista-pesquisador-docente com experiência profissional predominante no contexto do teatro de grupo, da formação de artistas de teatro, das ações culturais voltadas à iniciação e qualificação profissional, com todas as condicionantes desse olhar especializado – e, portanto, restrito – de compreensão do tema central deste trabalho: o currículo como dispositivo de ensino-aprendizagem na educação profissional em teatro.

Meu encontro com esse objeto de estudo ocorreu ainda durante a pesquisa que resultou na dissertação de mestrado (LIMA, 2014), em que abordei as práticas pedagógicas promovidas pelo teatro de grupo brasileiro. Naquela ocasião, me detive a uma análise das contribuições desse movimento e de suas ações para uma diversificação da pedagogia teatral. Durante os estudos, fui fortemente atravessado pela ação cultural e os espaços não formais de educação como catalizadores de produção de conhecimento, troca de saberes, experimentação de procedimentos e metodologias, algo que também contribuiu para as delimitações do pressuposto de *currículo aberto* que será apresentado e desenvolvido nesta tese.

Mesmo ali, já era possível não só observar problemáticas, recorrências e peculiaridades da educação profissional em teatro, mas também me intrigar com o caráter fluido e flexível dos seus itinerários formativos. Isso porque os coletivos artísticos brasileiros têm grande participação na promoção de ações destinadas à formação e qualificação profissional, com impactos significativos. Principalmente nas regiões fora dos eixos metropolitanos. Essa interface foi o trampolim para que eu me interessasse em desenvolver um olhar mais apurado para essa frente de trabalho da pedagogia teatral, a fim de perceber seus princípios, paradigmas, desafios e contradições.

O que me mobilizou nessa nova jornada de investigação, portanto, foi o debate em torno da organização da aprendizagem no ensino de teatro realizado na educação profissional. Nesse sentido, o que aqui estará em evidência serão o currículo e a formação propostas em programas independentes, escolas livres e técnicas de nível médio brasileiras que oferecem cursos de formação de artistas de teatro (mais especificamente o ensino de interpretação teatral, meu recorte de análise).

A designação educação profissional associada à formação para o mundo do trabalho¹ no teatro se orienta pelo que é disposto no decreto federal de nº 5.154/2004, ora em vigor, que regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.934/96). No seu artigo 1º, o decreto estabelece que essa modalidade de ensino “[...] 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).

Como essa modalidade de ensino é ampla, o problema aqui abordado se centra em níveis específicos de promoção de educação profissional. E para que isso fique explícito, usarei ao longo do trabalho duas expressões para demarcar as diferentes dimensões do debate: *educação para o trabalho* e *educação profissional*. A primeira sempre irá se referir à educação profissional em sentido amplo, enquanto que a segunda irá designar cursos livres (educação não formal) e o ensino técnico de nível médio (educação formal) destinados à formação inicial e continuada de artistas de teatro. Ainda que os termos sejam sinônimos no uso corrente de outras áreas, essa diferenciação cumpre aqui um caráter didático.

A decisão de me lançar numa investigação envolvendo a educação profissional revelou-me uma empreitada deveras desafiadora. Primeiro, pela vasta literatura já existente na área da Educação sobre os temas currículo e formação. Segundo, pelo debate proposto trazer a reboque determinados estigmas oriundos do meio acadêmico e do imaginário da sociedade brasileira sobre esta modalidade de ensino, além da relação sempre conturbada do campo das artes com o mundo do trabalho. Ainda é necessário suplantar, por exemplo, herança da visão assistencialista que durante muito tempo permeou o setor e a visão neoliberal ainda predominante nesses contextos pedagógicos para que se perceba a real importância dessa modalidade de ensino para o desenvolvimento do país. Para além dos estigmas, a educação profissional comporta espaços pedagógicos atravessados por tensões entre perspectivas teórico-filosóficas, políticas e socioeconômicas. Essas tensões não podem ser ignoradas nos debates acadêmicos sobre esse campo educacional.

Para além desses desafios, o que me mobilizou durante a empreitada foi a percepção da educação profissional como uma via importante de acesso à formação inicial nas distintas áreas do saber; como espaço de investigação de novas práticas, tecnologias e metodologias;

¹ Dou preferência nesta tese ao uso da expressão “mundo do trabalho” em substituição a “mercado de trabalho”, uma vez que o segundo termo me soa inadequado para se referir as configurações profissionais existentes no contexto da produção cênica brasileira. Os motivos dessa inadequação serão explicitados no decorrer deste trabalho.

como complementaridade de estudos e aprofundamento na prática artística ou mesmo como possibilidade de expansão de oferta de mercado de trabalho docente para licenciadas, licenciados e especialistas.

No contexto da pedagogia teatral, por exemplo, o incentivo à educação técnica de nível médio pode ampliar o acesso à formação, capacitação e profissionalização de artistas em todas as regiões do país, suprimindo a demanda de formação técnica nas distintas especialidades da engenharia cênica e fortalecendo o desenvolvimento do mundo do trabalho no setor. Ressalvando a recente ampliação dos cursos superiores destinados à formação em licenciatura, é notória a deficiência na oferta de ensino da gama de profissões relacionadas a área, já que tanto a formação inicial quanto a qualificação profissional de nível superior ainda permanecem restritas aos grandes centros urbanos e com grande concentração no sudeste do país.

Durante o desenvolvimento da pesquisa que resultou neste trabalho foi perceptível a necessidade de demarcar um posicionamento político, inclusive dentro Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC-UFBA), onde em distintos momentos fui instado a defender a relevância de trazer o currículo para o centro de uma discussão sobre a formação em interpretação teatral e no âmbito da educação profissional, como se estas não demandassem esse tipo de pauta. Ao longo do processo, pude perceber que essas opiniões ou eram derivadas de uma compreensão já ultrapassada do tema ou de uma tentativa de demarcação político-ideológica em prol da autonomia da criação artística nos espaços educacionais.

Percebo que essas ideias partem de um dado pragmático: nos espaços de ensino-aprendizagem – destinados a formar artistas profissionais que estão ou estarão nas relações de trabalho como praticantes do ofício de intérpretes – há uma forte valorização dos processos criativos em artes, com toda sua dimensão violenta, arbitrária, flexível, complexa, limitada, e ao mesmo tempo fértil de relações educativas. O que também sublinha essas distorções de entendimento é o fato de esse contexto pedagógico não demandar necessariamente a atuação de artistas-docentes com formação em licenciatura.

Me parece comum a quem trabalha em cursos de formação profissional no campo das artes a ideia (não equivocada) de currículo como um mecanismo de controle. Uma estrutura, e como tal, condicionante da liberdade criativa e da *práxis* tão valorizada pelos artistas. Talvez por isso, os sistemas orientadores do processo de ensino-aprendizagem não ocupem discussões mais aprofundadas nesses espaços, ainda sendo considerado um instrumento apenas de cunho burocrático (isso, quando sistematizado) que pouco traduz ou impacta no cotidiano das relações artístico-educacionais. N'outra monta, como o intuito maior desses cursos é o de proporcionar

aos estudantes o domínio de princípios e procedimentos relacionados à prática artística. As experiências das salas de ensaio estão sempre em primeiro plano.

A discussão que aqui pretendo empreender sobre currículo, ao contrário de negligenciar os aspectos e peculiaridades da nossa prática pedagógica, vai justamente ver na dinâmica dos processos criativos das artes cênicas características de um itinerário formativo que conjuga de maneira indissociável projeto e didática, planejamento e execução, teoria e prática, apetências e competências, currículo e formação. É por isso que nesta tese delineio um estudo das bases epistemológicas que norteiam práticas artístico-educacionais localizadas em dois contextos de produção cênica brasileira. O intuito é o de verificar os saberes-fazer e paradigmas predominantes em experiências contemporâneas para, com base nos dados obtidos em campo, desenvolver uma interpretação sobre o tema do currículo que se alinhe aos princípios, procedimentos e relações de ensino-aprendizagem da educação profissional em teatro.

A imagem da encruzilhada evocada no título do trabalho não é sem propósito. A ideia de educação profissional no campo das artes ainda suscita estigmas, indefinições e paradoxos, seja do ponto de vista artístico, pedagógico, sociológico ou no que diz respeito às epistemologias e paradigmas que orientam seu modo de operar. A superação dessas ambivalências e eventuais distorções – seja de cunho conceitual, ético ou didático-pedagógico – existentes nessa aproximação entre mundo do trabalho, formação de artistas cênicos e organização da aprendizagem, a meu ver, só é possível por meio da observação, análise e debates envolvendo o campo empírico.

Com isso em perspectiva, delimitarei uma investigação partindo da metodologia de estudos de casos múltiplos e analisei percursos formativos destinados à formação em interpretação teatral oferecidos por escolas livres, técnicas de nível médio e programas de qualificação profissional localizadas nos estados da Bahia e São Paulo. Ao cruzar as recorrências teóricas e metodológicas encontradas em três distintos padrões de organização da aprendizagem no setor, meu interesse foi o de compreender o conceito de currículo atrelado à educação profissional em teatro, e, assim, contribuir para suas sistematizações didático-pedagógicas.

A estratégia de pesquisa levou em consideração o fato de não ser possível, nos limites de uma tese, dar conta de toda a diversidade de experiências formativas do país e mesmo das microrregiões onde os casos estudados se situam. De todo modo, a análise de itinerários formativos situados em polos regionais contrastantes como o nordeste e o sudeste brasileiro

possibilita uma compreensão, ainda que parcial, da problemática em que está envolta a formação inicial e profissionalização de artistas em diferentes contextos.

As propostas artístico-pedagógicas reunidas neste estudo de casos representam, de um lado, o pioneirismo e a histórica contribuição da primeira escola de teatro moderna brasileira, e do outro, o experimentalismo de iniciativas mais recentes, desenvolvidas a partir de 2010. Essa estratégia me viabilizou analisar três perfis de itinerários formativos distintos, possibilitando que os dados colhidos em campo ilustrem um recorte dos possíveis paradigmas consolidados e abordagens contemporâneas sobre o ensino de interpretação teatral. A partir desses dados, realizo uma interpretação sobre os modos e meios pelos quais os temas do currículo e da formação se entrelaçam no contexto da educação profissional em teatro.

São estas as experiências eleitas para estudo: 1) O curso de formação de atores (Técnico em Teatro – Eixo Tecnológico: Produção Artística e Cultural e Design) da Escola de Arte Dramática, vinculada à Escola de Comunicação em Artes da Universidade de São Paulo (EAD ECA USP); 2) O curso técnico de Atuação da SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco, ligada à Secretaria de Cultura e Economia Criativa de São Paulo e administrada pela Associação dos Artistas Amigos da Praça (ADAAP), também situada em São Paulo; e 3) o Programa Universidade Livre do Teatro Vila Velha, desenvolvido no Teatro Vila Velha, um dos consolidados e pungentes espaços culturais da cidade do Salvador-BA.

O escopo do debate, portanto, centra-se nos percursos destinados à formação de atores/atrizes/atuadores/performers e congêneres. Busquei perceber suas propostas pedagógicas, sua execução no cotidiano dos espaços artístico-educacionais e suas convergências com as demandas (poéticas e profissionais) da cena brasileira contemporânea. Note-se que a análise perpassa não apenas o currículo *pré-ativo* – ou seja, sua função de documento estruturante e herança cultural balizadora do aprendizado (GOODSON, 2008) – como também a sua dimensão *ativa* e encarnada no cotidiano das relações de ensino-aprendizagem. O horizonte teórico com o que dialogo nessa empreitada põe em perspectiva as teorias da complexidade sob o prisma dos trabalhos de Edgar Morin e Denise Najmanovich; os conceitos de dispositivo, rizoma e cartografia propostos por Gilles Deleuze e Michel Foucault; o saber de experiência como nos propõe Jorge Larrosa; a dimensão histórico-sociológica da organização do ensino-aprendizagem como sistematiza por Ivo Goodson; as noções de atos de currículo e formação em ato propostas por Roberto Sidnei Macedo; a sociologia do mundo do trabalho artístico na visão de Pierre-Michel Menger; e a estética da formatividade proposta por Luigi Pareyson.

Com essa estrutura conceitual e metodológica, pretendo aqui discutir e demonstrar como as experiências observadas no estudo de casos se alinham ao pressuposto de que os itinerários formativos da educação profissional em teatro se guiam por uma estrutura centrada no protagonismo de artistas-estudantes e artistas docentes, principais agentes das relações de ensino-aprendizagem. Suas formas de operar são, portanto, dinâmicas, flexíveis, provisórias e particularizadas.

Denomino o pressuposto em questão de *currículo aberto*. Tal termo se justifica pelo interesse deste trabalho em compreender o currículo na sua dimensão volátil, encarnada e (por isso) dinâmica. O currículo enquanto dispositivo de aprendizagem. Não como um artefato ou agente externo que condiciona as relações em sala de aula, mas um agente disparador dessas relações.

Essa discussão possui franca aproximação com o que Silvio Gallo (2003), a partir da sua leitura das contribuições das obras deleuze-guattarianas ao campo da educação, denomina de educação rizomática. Em minha revisão de literatura, inclusive, descobri que a própria ideia de currículo rizomático vem sendo desenvolvida nas últimas duas décadas em pesquisas e debates do campo educacional, o que convalidaria seu uso no escopo deste trabalho.

No entanto, transitando entre o pensamento de Foucault e Deleuze, entendo que os dispositivos são anteriores ao rizoma. São os vetores, as forças motrizes que impulsionam a teia de relações pedagógicas. Os currículos rizomáticos seriam então uma das formas de apresentação dos currículos-dispositivos, como veremos no caso da Universidade Livre do Teatro Vila Velha. Uma ideia que, portanto, gira em torno dos interesses da noção de currículo como um conceito aberto nas artes cênicas.

Dou preferência aos termos *currículos-dispositivos* e *currículo aberto* por entender que esses não visam caracterizar um gênero ou abordagem curricular específica (como me parece o caso da expressão currículo rizomático), mas se referem a um pensamento epistemológico sobre a organização da aprendizagem em teatro. Esse recurso também cumpre a função de situar o debate no contexto das artes cênicas e evitar apropriações equivocadas de um termo já desenvolvido e sistematizado em outros campos do saber.

A compreensão do pressuposto de *currículo aberto* passa, necessariamente, por uma análise dos paradigmas que orientam a experiência do fazer-pensar artes cênicas. Uma vez que o compromisso desses itinerários é com a aprendizagem dos fundamentos, técnicas e procedimentos das linguagens teatral e cênica, seus agenciamentos, como demonstrarei com o estudo de casos, evidenciam recursos metodológicos como a pedagogia de projetos, o conhecimento de base empírica, a crítica, fruição e a experimentação e vivência de processos

criativos em teatro. Como consequência, o dinamismo cotidiano dessas experiências curriculares colocam em questão a relação dependência/independência das macroestruturas institucionais/administrativas em que se situam, o que explicaria, inclusive, a tendência verificável em boa parte das instituições do setor de optarem por situar seus cursos e programas de ensino no âmbito da educação não formal, mesmo quando possuem alto grau de sistematização pedagógica e administrativa.

Tentarei demonstrar no decorrer deste trabalho que não há, no entanto, uma relação imediata entre abertura e (in)formalização do currículo. Embora o pressuposto de *currículo aberto* seja perceptível de forma mais imediata em espaços artístico-educacionais não formais, como é o caso das escolas livres, cursos e programas de qualificação profissional; o princípio de abertura pode ser aplicado e/ou verificado em diferentes contextos de ensino-aprendizagem. Opero, portanto, com uma ideia fluida, provisória e maleável de currículo. O que ao mesmo tempo não desemboca numa simplificação dos processos artístico-pedagógicos ou uma superficialidade em relação a conteúdo, procedimentos e saberes veiculados pelos casos estudados. Pelo contrário. Entendo que esse processo caminha em consonância com as teorias da complexidade, na medida em que esses dispositivos de ensino-aprendizagem se organizam a partir da teia de relações e trocas que caracterizam os saberes-fazeres das artes cênicas.

Para fundamentar esse debate, observei, propositalmente, experiências situadas na educação formal (o curso técnico de Formação de Atores da EAD ECA USP) e não formal (o curso técnico de atuação da SP Escola de Teatro e o Programa Universidade Livre do Teatro Vila Velha), a fim de perceber o meu objeto em distintos cenários. O banco de dados resultante da pesquisa de campo reúne registros documentais e iconográficos (imagens, materiais audiovisuais, obras artísticas, publicações, etc.), transcrições de observações *in loco* e de entrevistas² com atores curriculares (gestores, professores, estudantes e egressos dos cursos).

No estudo da aventura do percorrer-fazer, que aqui traduzo como *currículo aberto*, não me restringi, portanto, à análise dos documentos oficiais (projetos artístico-pedagógicos, fluxogramas e matrizes curriculares) sistematizados ou não pelas instituições que compõem o estudo de casos múltiplos. Persegui o objetivo de traçar um quadro mais amplo que me possibilitasse uma compreensão do planejamento e execução desses itinerários. O propósito era de que a análise dos rastros de atos de currículo (MACEDO, 2014) me auxiliasse na percepção das possíveis reverberações das propostas de ensino-aprendizagem junto aos sujeitos-agentes

² O uso desses depoimentos para fins acadêmicos e a publicização da identidade de seus autores neste trabalho possui a anuência das/dos entrevistadas/entrevistados, formalizada por meio de termo de cessão de direitos sobre depoimento oral.

dessas instituições. Um dos princípios que buscarei explicitar neste trabalho é a de que os percursos de ensino-aprendizagem estudados – que exemplificam três distintas abordagens curriculares desenvolvidas no âmbito da educação profissional em teatro – operam, sem disjunção ou hierarquização, as esferas do *currículo* e da *formação*. Não há um que preceda ou se imponha ao outro. São etapas que se desenvolvem *pari passu*, convergindo para um objetivo em comum. Um caminho flexível, aberto e que se molda durante o percorrer-fazer.

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, desenham 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.

Convém ponderar que a ideia de *currículo aberto* que aqui fundamentarei não implica, necessariamente, uma proposta alternativa que se afirme numa negação ou oposição ao formato disciplinar – de tal maneira assimilado por nossos sistemas educacionais que revertê-lo parece uma meta inatingível. Muito menos visa destacar itinerários que tenham no seu desenho de fluxograma ou matriz curricular um grande número de disciplinas eletivas ou optativas, espaços onde regularmente os estudantes possuem autonomia de escolha de matérias a serem cursadas (o que não implica uma maior participação na escolha de seus conteúdos), a exemplo do que vem propondo a arquitetura dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs) adotados recentemente por algumas universidades federais brasileiras.

Ao invés de sistematizar ou sugerir novas propostas curriculares de pretensões inovadoras, meu intuito neste trabalho é o de analisar os meios pelos quais a produção contemporânea de conhecimento em artes vêm sendo introduzida às novas gerações de artistas e que frestas vem sendo abertas nos sistemas de ensino para fazer escoar a volatilidade de nossas experiências artístico-pedagógicas. O sentido de abertura proposto se entrelaça com o discurso de um currículo que aposta na autonomia e protagonismo de artistas-professores e artistas-estudantes em suas relações de ensino-aprendizagem, desejos e querer. Um currículo, que mesmo salvaguardando características do formato disciplinar, não funciona como um agente externo, fazendo eco a uma compartimentação do ensino-aprendizagem ou à herança enrijecida e arqueológica dos saberes. Um currículo que não deseja ser o espelho irretocável de uma

herança cultural de valores inquestionáveis de passagem obrigatória para a compreensão de um campo de estudos. Um currículo que salvaguarda a possibilidade de que os agentes do processo, durante o percurso, descubram o que é importante investigar/debater/experimentar, que metas individuais e coletivas devam ser priorizadas e qual o perfil de saída desejável ao término daquele itinerário.

Utilizo, portanto, o pressuposto de *currículo aberto* para traduzir a pedagogia cênica particularizada observada no estudo de casos. Uma pedagogia que se molda a partir das inquietações artísticas, necessidades, histórias de vida, narrativas socio-histórico-políticas, apetências e competências (individuais e coletivas) de professores e estudantes que se reúnem a cada turma que se inicia. Em cada ciclo, ao mudar a configuração daqueles atores curriculares, necessariamente, mudam-se os objetivos artístico-pedagógicos, conteúdos, métodos avaliativos e o percurso de ensino-aprendizagem. Docentes e discentes transformam-se então em agentes e não pacientes condicionados às prescrições dos sistemas reguladores das relações de ensino-aprendizagem delimitadas por gestores e burocratas da educação. Ambos vivenciam um currículo-experiência que não visa uma padronização do que é aprendido e ensinado em sala de aula, mas que, ao contrário, corresponde às necessidades artísticas, cognitivas e filosóficas dos principais agentes do sistema educacional.

A produção acadêmica no campo das artes vem se afirmando enquanto possibilidade de revisão das bases positivistas e cartesianas que ainda orientam a produção de conhecimento nas universidades e nos espaços de ensino-aprendizagem, seja pela via da subversão ou flexibilização dessa lógica sistêmica. A discussão proposta sublinha essa necessidade de um olhar complexo, particularizado, contemporâneo, sensível, humano, não-mecanicista ou meramente tecnicista sobre a educação profissional, desafios que ainda pairam não apenas sob o nosso campo de atuação, como em quase todas as áreas de conhecimento.

Dito isso, delinheiro algumas questões que servirão de linhas de força neste trabalho, contribuindo para elucidar o debate sobre currículo aberto enquanto dispositivo de aprendizagem na pedagogia do teatro: Como as instituições observadas no estudo de casos vem formulando suas estratégias pedagógicas? Que paradigmas orientam seus percursos de ensino-aprendizagem? Como as estratégias artístico-pedagógicas ali utilizadas viabilizam uma apropriação dos saberes e fazeres teatrais pelas e pelos discentes? A partir desses marcadores encadeio um debate desenvolvido em cinco partes onde busco desenvolver essas questões no contexto das experiências estudadas, o que nos possibilitará um diagnóstico, ainda que parcial, dos modos e meios pelos quais a educação profissional em teatro vem formulando estratégias curriculares e formativas.

Na primeira seção, desenvolvo as palavras-chave que nortearam o meu olhar sobre os casos estudados: currículo, formação, mundo do trabalho e educação profissional em teatro. Além de uma delimitação conceitual desses termos, teço considerações sobre alguns desafios e paradoxos que se instituem no diálogo entre produção artística, lógica de mercado e mundo do trabalho no campo das artes. Fatores que diferenciam a organização da aprendizagem em cursos destinados a formação da/do artista cênico dos demais setores produtivos. Ainda nesta seção, traço um breve panorama do cenário atual da educação para o mundo do trabalho no teatro, de modo a possibilitar uma compreensão do contexto no qual se insere os casos eleitos para estudo.

Na segunda seção, abordo o problema do currículo no interior da experiência sistematizada pela Escola de Arte Dramática (EAD ECA USP), criada em 1948 na cidade de São Paulo. Ali observo os modos e meios pelos quais essa instituição veio transformando seus princípios e percursos de ensino-aprendizagem ao longo das décadas, de modo a corresponder às demandas do ensino formal e à dinâmica da formação em interpretação teatral. O percurso de formalização do currículo da EAD põe em evidência os desafios de adequação das especificidades do conhecimento artístico e cênico às normatizações oficiais e ritos burocráticos de instituições tradicionais como a Universidade de São Paulo. Através dessa experiência, representativa entre escolas de teatro pioneiras do país, perceberemos como um currículo organizado em consonância com as políticas educacionais pode escapar do caráter prescritivo para preservar a fluidez e abertura necessária à apropriação dos saberes-fazer inerentes à linguagem cênica.

Já a terceira seção, descreve os princípios e modos de operar do sistema pedagógico projetado pela SP Escola de Teatro, criada em 2010 também na cidade de São Paulo. Sua arquitetura curricular é organizada por módulos de abordagem não-cumulativos e não-hierárquicos. Além de potencializar os processos criativos como espaço natural de partilha de saberes nas artes cênicas, o currículo da SP traz para os processos educacionais em teatro a dinâmica do mundo do trabalho no setor e os modos de organização proeminentes no teatro de grupo paulistano. Por meio desse caso, perceberemos como os currículos e a formação em teatro podem se abrir ao pensamento complexo, à imprevisibilidade dos processos criativos e ao mesmo tempo resguardar um planejamento sistemático e com complexo nível de organização da aprendizagem.

Por sua vez, na quarta seção abordo o Programa Universidade Livre do Teatro Vila Velha, desenvolvido desde 2013 em Salvador-BA. Trata-se de um percurso de ensino-aprendizagem que guarda características de ocupação de espaços culturais e que possui na práxis artística seu principal dispositivo artístico-pedagógico. A Livre vai apostar na

autoinstrução e num alto nível de exposição da/do discente à dinâmica dos processos criativos e rotinas de trabalho de um equipamento cultural de médio porte como via de apropriação da formação em interpretação teatral. Há, portanto, alto grau de abertura e imprevisibilidade do percurso de ensino-aprendizagem, que se organiza em função dos interesses artísticos de colaboradores e participantes, dos encontros sazonais com artistas nacionais e internacionais que desenvolvem residências artísticas no teatro e as demandas de ocupação artística do Vila Velha. Um currículo aberto e rizomático que aposta no calor, suor e caos criativo como via de apropriação dos saberes teatrais e com isso desenvolve uma formação de base empírica que não dissocia educação profissional em teatro da dinâmica cotidiana das produções artísticas.

Finalmente, a última seção realiza uma síntese das características observadas em campo junto aos casos estudados, buscando, a partir disso, definir a noção de currículo aberto no âmbito da educação profissional em teatro. Para explicitar essa interpretação, aproximo as observações de campo aos princípios da estética da formatividade de Luigi Pareyson; e às definições de dispositivo, rizoma, cartografia e experiência verificáveis nas teorias de Guiles Deleuze, Félix Guattari e Jorge Larrosa. O intuito é o de oferecer ferramentas conceituais que nos possibilitem perceber o currículo e a formação em interpretação (e de modo transversal a formação da/do artista cênico) como um currículo-dispositivo atravessado pelo encontro entre corpos e mentes criativas, ou seja, um percurso de ensino-aprendizagem que potencializa a experiência e os processos criativos como meio fundamental de apropriação do conhecimento teatral.

2 TEORIAS DO CURRÍCULO, MUNDO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEATRO

Escolhi por iniciar o debate sobre o currículo aberto como dispositivo de aprendizagem na formação profissional em teatro descortinando a rede semântica que no contexto deste trabalho aproxima as noções de currículo, formação, educação para o trabalho e pedagogia teatral. São temas e princípios originários de campos de estudos distintos e que se unificam na dimensão complexa e encarnada das experiências que tomei por objeto de análise na pesquisa aqui compartilhada.

Assumo privilegiar a perspectiva da pedagogia teatral no diálogo com esses temas já bastante explorados isoladamente na literatura acadêmica integrando o objeto de um grande número de pesquisas consolidadas, fomentando importantes linhas de investigação e correntes de pensamento de outras áreas como a Educação, Filosofia e Sociologia. Não está imbricado nisso qualquer julgamento da relevância dessas produções, mas a tentativa de enxergar o problema por meio de uma lógica autorreferente. Concordo com Adilson Florentino (2009, p.12) quando afirma que “O teatro é um campo de estudos que contém fenômenos, problemas e processos que constituem em si mesmos o material para realizar investigações em diferentes perspectivas” (p.12). Por isso, mesmo chamando ao diálogo outras epistemes, o que me interessa aqui é evidenciar os saberes-fazeres próprios do teatro ou que se alinhem a nossos princípios, abordagens, procedimentos e métodos.

Como os termos aqui utilizados suscitam densas discussões que se entrelaçam com distintas dimensões do trabalho artístico, o que está em evidência nesse debate introdutório é a fundamentação das escolhas e ferramentas conceituais utilizadas para interpretar os casos estudados. Elas me orientaram na estruturação de um pensamento sobre os modos e meios pelos quais a organização da aprendizagem no âmbito da educação profissional em teatro compartilha os saberes-fazeres teatrais às novas gerações de artistas em formação. São temas que suscitam amplas discussões, atuais e pungentes, que não se encerram nos limites programáticos de uma tese de doutorado. Durante o período da pesquisa, inclusive, fui atravessado pela dimensão política do debate, algo que aqui será minimizado para dar espaço ao caráter teórico-epistemológico dos termos utilizados.

Nesse sentido, destrincho a seção em três frentes que viabilizam: a compreensão do conceito de currículo aqui adotado; as características que demarcam a interação das linguagens artísticas com o mundo do trabalho; e uma contextualização da educação profissional em teatro

enquanto setor da pedagogia teatral. A partir desses marcadores, poderemos compreender o problema epistemológico da organização da aprendizagem em escolas, cursos e programas destinados à formação da/do artista cênico, em especial a formação em interpretação teatral, nosso recorte de estudos.

Para além disso, a discussão apresenta e justifica as estratégias de pesquisa e metodologia adotadas em campo. A partir desses instrumentais conceituais, partiremos para a análise dos casos da pesquisa e delimitar o que de fato busco definir por meio da expressão *currículo aberto*.

2.1 CURRÍCULO E FORMAÇÃO EM PERSPECTIVAS NÃO-DISJUNTIVAS

O tema do currículo tem ocupado pouco espaço nos debates da pedagogia teatral e das artes cênicas em geral. Durante a revisão bibliográfica realizada junto aos bancos oficiais de teses e dissertações brasileiras³, percebi que o horizonte das pesquisas publicadas sobre o tema se restringe a análises do ensino de teatro na educação básica e dos currículos do ensino universitário, sobretudo os destinados à formação de professores em cursos de licenciatura em teatro e/ou dança. Em se tratando de um tema tão relevante às relações educativas, o cenário atual me parece não dar conta de compreender a diversidade de contextos pedagógicos apontada pelos próprios estudos do campo, que vêm ampliando significativamente a nossa compreensão do que vem a ser pedagogia cênica, seus princípios, fenômenos, frentes de trabalho, modos e meios de organização.

Como aqui demonstrarei, a pertinência das discussões sobre currículo não se encerra no contexto da educação básica. Elas elucidam problemáticas importantes que envolvem os distintos níveis de ensino, modalidades educacionais, áreas e campos do saber, sobretudo porque evidenciam não apenas os modos e meios de organização da aprendizagem como também as batalhas epistemológicas de um determinado campo (ou de vários, no caso do ensino básico). Os currículos são atravessados por debates que buscam compreender ou definir o que entendemos por conhecimento – que aspectos socio-históricos, políticos e econômicos contribuíram para serem validados como matéria relevante no âmbito da produção científica, das artes e da educação.

³ Aqui me refiro especificamente ao banco de teses das fundações federais de apoio a pesquisa (CAPES e CNPQ), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e Repositórios Institucionais das universidades federais com programas de pós-graduação em artes cênicas e educação. No caso das universidades estaduais, apenas os repositórios de instituições dos estados da Bahia e São Paulo, *loci* dos casos estudados na pesquisa, foram consultados.

Uma vez que a educação ocupa importante papel na construção de imaginários e referências que modulam as distintas dimensões da vida em sociedade, as definições sobre *o quê ensinar e como aprender* perpassam as visões de mundo de determinada sociedade, território cultural, classe social, campo produtivo, área do saber e, de certo modo, vão refletir toda a dinâmica socioeconômica, cultural e política na qual as relações de ensino-aprendizagem estão imbricadas. Isso porque os espaços educacionais, independente do grau de instrução que veiculam, são uma espécie de microcosmo da sociedade, não estando alheios a suas tensões e transformações.

Concordo com a leitura que faz o educador Miguel Arroyo (2013, p.11) do panorama educacional brasileiro atual onde outros atores sociais, ora marginalizados, anseiam por espaço de visibilidade nas políticas, nos discursos e nos currículos, que historicamente omitiram suas heranças culturais e produção de saberes como objeto relevante de discussão em sala de aula. As lutas de gênero, sexualidade, do movimento negro, das comunidades indígenas, quilombolas e do campo vão trazer para os espaços pedagógicos um número significativo de tensões e debates que já não podem mais ser invisibilizados pelos currículos ou tratados apenas como efemérides, currículo oculto ou nos projetos esporádicos destinados à inter e transdisciplinaridade.

A educação, finalmente, nos seus diferentes níveis, vem sendo instada a se adequar ao pluralismo de abordagens e perspectivas. Obviamente que isso não tem ocorrido sem resistências. Esses debates abriram uma verdadeira caixa de pandora e o pensamento conservador tem saído do armário e se posicionado de forma acintosa e sem escrúpulos. Diante dessas tensões inerentes à dinâmica social, não há mais saber que não esteja implicado, sendo necessário agora distinguir ou sublinhar a que discursos ideológicos eles estão atrelados, a que ou a quem servem e de que modo se posicionar diante deles. Também não é possível mais ignorar as trajetórias de vida, o contexto sociocultural ou tratar as/os estudantes como agentes passivos na relação com o saber e a informação.

A questão, portanto, não é apenas de uma batalha de perspectivas morais, político-ideológicas e epistemológicas influenciando e tensionando a educação. Ela já está posta. Como então lidar com essas tensões de maneira que a organização da aprendizagem mobilize esses debates? Uma mobilização espontânea e não somente pelas vias burocráticas, como ocorre na atualidade quando os espaços no currículo para discussões identitárias, ideológicas, políticas e sociais só são efetivamente garantidos por medidas legislativas. Precisamos avançar no sentido de que o currículo seja o disparador das relações de ensino-aprendizagem e não somente um

documento normativo que sintetiza o consenso resultante das tensões sociais e disputas epistemológicas em torno do que efetivamente se tornará objeto da aprendizagem.

Particularmente, acredito que para avançarmos em torno de uma educação que acompanhe as novas epistemologias e produção de saberes, precisamos reconhecer que o problema é muito menos de ordem das reformulações curriculares globais, da pesquisa acadêmica ou da formação docente como vêm sendo executadas até aqui e mais do modo como as chaves conceituais e teorias contemporâneas são operacionalizadas e convertidas em práxis pedagógicas nos distintos níveis de ensino. O problema fundamental, a meu ver, é de ordem das políticas educacionais, de como elas vem sendo estruturadas e orientadas.

Cito como exemplo a dinâmica da escola básica, que está sujeita a inúmeras normatizações e padronizações, ao que a ideia de currículo em voga nesses ambientes possui uma dimensão marcadamente cartorial e prescritiva. Para o Estado e seus órgãos de gestão o currículo e o projeto pedagógico das instituições são de fato encarados como documentos administrativos, subordinados às normativas e leis estruturantes das políticas educacionais. Mas, cabe-nos questionar: Por que priorizamos instituir determinados conhecimentos como curriculares, delegando a outros saberes a periferia ou a dimensão oculta/não explícita das relações educativas? Que forças sociais, políticas e culturais operam para estabelecer essas divisões? Em muitos casos, embriões de alienação de saberes e epistemicídios⁴ são enunciados – explicitamente ou nas entrelinhas – pelo próprio currículo.

Transformar determinado saber em objeto de estudo e análise a ser absorvido, catalogado e veiculado pelos sistemas educacionais são atitudes que derivam de escolhas epistemológicas, filosóficas e, sobretudo, políticas. Esse é um dos aspectos que tornam a práxis pedagógica algo tão normatizado e controlado, quando o corriqueiro poderia ser a descentralização e liberdade de parâmetros.

Michel Foucault (1999) já nos alertava:

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (p. 43-44)

⁴ Tomo aqui a expressão proposta por Boaventura de Souza Santos (2009, p.07), que ao refletir sobre a influência do colonialismo e capitalismo moderno na validação das epistemologias estabelece que esses processos dispararam “uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade”. A esse processo, o autor denomina de epistemicídios.

Não me parece inquestionável que o papel do Estado em relação à educação seja justamente o de instituir medidas que visam a padronização necessária a uma educação formal, que jamais pode ser relativizada enquanto espaço de garantia de um ensino que se guie pelos conhecimentos sistematizados, pela diversidade ideias e liberdade de expressão. Mas, como o próprio Foucault sinaliza, o currículo e os sistemas de organização da aprendizagem também irão se configurar enquanto dispositivos de poder que podem estar a serviço da vigilância social e repressão ou da construção de saberes, da consciência e reflexão sobre as forças difusas no tecido social e que se distribuem a partir da relação entre estado, mercado e sociedade.

Medidas como a instituição de uma base nacional comum curricular, por exemplo, que se apresentam com um intuito de garantir a homogeneização da qualidade da educação, acabam por condicionar o olhar e diminuir a autonomia institucional de gestores e educadores. Quando a elaboração de um currículo está subordinada a uma base comum, que reforça determinados parâmetros epistemológicos, além de delimitar o alcance das novas propostas curriculares, o estado acaba assumindo o papel de mediador da organização da educação, ampliando sua influência nos ambientes pedagógicos. Ainda que a fiscalização estatal seja necessária para a garantia de um ensino laico, diferenciar essas duas competências (regulamentação e mediação) é importante para que os marcos regulatórios instituídos para o ensino formal não se transformem em “receitas de bolo” para a aprendizagem.

O ensino regular como instrumento que garante o fortalecimento de um estado laico não precisa, portanto, ser sinônimo de uma educação dirigista e restritiva. A escolha por essa abordagem vai servir a propósitos específicos, por vezes mascarados por discursos bem-intencionados. Ao tratar da dimensão política e socio-histórica do currículo, o educador Ivo Goodson denuncia esses propósitos escusos ao afirmar que, enquanto documentos orientadores da aprendizagem os currículos prescritivos acabam por se tornar um mecanismo de controle e validação social. Isso se dá na medida em que apenas determinados grupos sociais são passíveis de integrarem os temas e conteúdos que são objetos da aprendizagem:

O currículo prescritivo e o interesse dos grupos dominantes estão imbricados em uma parceria histórica poderosa que estrutura essencialmente o currículo e efetivamente subverte qualquer tentativa de inovações ou reformas. As prescrições fornecem ‘regras do jogo’ bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras. (GOODSON, 2007, p.247)

Essa parceria histórica que garante a manutenção do *status quo* dos grupos sociais dominantes explica porque as reformas curriculares globais instituídas pelos governos centrais acabam no mais das vezes dando uma roupagem de ares novidadeiros ao mesmo sistema

baseado na ideologia do currículo como prescrição. Há também para o autor um significativo elemento condicionante da liberdade docente, já que a sua autonomia para escolher temas e conteúdos passíveis de abordagem nos ambientes pedagógicos é bastante limitada e vigiada pelas agências reguladoras da educação formal.

No Brasil, a herança escravocrata que incentiva a ignorância como ferramenta de controle social explica as dificuldades de se implementar uma educação compromissada com uma visão crítica, aberta ao debate e à diversidade de pensamentos e epistemologias. O receio da classe dominante do país talvez seja que uma práxis pedagógica de viés crítico e pós-crítico potencialize as distintas lutas por direitos – das classes menos favorecidas, dos grupos étnico-raciais, de gênero e sexualidade postos à margem – evocando uma intensa reorganização de forças na estrutura sociocultural e econômica.

Nesse viés prescritivo, os currículos pedagógicos, sobretudo na educação básica e na educação profissional, ao invés de ser encarados como uma *força motriz*, impulsionando as relações de ensino-aprendizagem, e que por isso, estariam abertos a adequações (ou mesmo transformações) que potencializem o contexto pedagógico, o processo formativo, os desejos e interesses da linha de frente do sistema (docentes e estudantes) – para onde todos os esforços das políticas educacionais deveriam convergir – acaba por se tornar um molde a ser reproduzido, quaisquer que sejam as variáveis cognitivas e contextuais. A própria nomenclatura *matriz curricular* sublinha esse sentido.

Mas como implementar a mudança? Por meio de adequações e reformas ou uma reestruturação completa dos sistemas e mecanismos reguladores do ensino? No caso brasileiro, uma vez que todo o sistema de ensino é interligado, não há como pressupor que os problemas de determinado nível de escolaridade possam ser tratados e resolvidos de forma separada e sem uma ampla discussão sobre a necessária mudança dos paradigmas epistemológicos que norteiam a nossa educação. Uma renovação efetiva precisa vir acompanhada de uma reforma do pensamento e de postura em todo o sistema educativo, que deve ser compreendido na sua dimensão interconectada e complexa.

Pensar uma nova educação é algo mais abrangente do que resolver questões de modo isolado e restrito a um dos níveis ou modalidades de ensino. Os problemas enfrentados pela educação básica, educação profissional e ensino universitário brasileiros perpassam toda uma cadeia de problemáticas – sociais, políticas, culturais, econômicas, administrativas e filosóficas – que não terão eficácia se tratadas de forma compartimentada. No ensino formal esse processo de transformação é lento e permeado de lutas internas. É intrínseca a essa modalidade de ensino a necessidade de enquadramento das instituições às normas e dinâmicas

preestabelecidas. É óbvio que isso interfere diretamente no ritmo das mudanças/adequações curriculares e nos seus projetos pedagógicos, o que causa certos descompassos entre currículo e o cenário da pesquisa e produção epistemológica.

Ainda que sejam passíveis de reformulação, a educação formal como um todo enreda os seus agentes pedagógicos em um eterno trabalho de Sísifo. Propostas de adequações curriculares com vistas a incorporar demandas contemporâneas entram em pauta e escalam a montanha burocrática; quando chegam ao cume para serem aprovadas e implementadas, a dinâmica escolar e da produção de conhecimento já se modificou profundamente; faz-se necessário então o retorno ao estágio de elaboração de propostas.

Se, por imobilismo ou desinteresse da classe dominante, mudanças estruturantes não são operacionalizadas em âmbito nacional nas políticas educacionais, outros caminhos talvez possam ser viabilizados. Concordo com Silvio Gallo (2003) quando – ao transpor a ideia deleuziana de “literatura menor” aplicada à obra de Kafka para o campo da educação – afirma que as micropolíticas desenvolvidas no cotidiano escolar (denominadas pelo autor de “educação menor”) podem (e devem) fazer resistência a esse conjunto de macropolíticas que visam o controle das relações de ensino-aprendizagem:

Ora, se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior⁵, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle.

As táticas de uma educação menor em relação a educação maior são muito parecidas com as táticas de grevistas numa fábrica. Também aqui se trata de impedir a produção; trata-se de impedir que a educação maior, bem-pensada e bem-planejada, se instaure, se torne concreta. Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre. (p. 81)

Como bem denuncia a obra de Paulo Freire, a pretensa neutralidade na educação é um discurso, no mínimo, imoral; um *modus operandi* que mascara o propósito de alienação das grandes massas populares e manutenção da estrutura socioeconômica vigente. E uma vez que ser neutro não é possível, muito menos desejável, nesta discussão sobre currículo e educação profissional em teatro não me furto de um olhar sociológico da educação e da prática artística.

⁵ Gallo define a *educação maior* como sendo “[...] aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos.” (GALLO, 2003, p.78)

Por isso, meu discurso, assim como o de Gallo, tende a se posicionar do lado do trabalhador e da trabalhadora do campo cultural; de uma educação que possibilite uma sociedade mais justa, heterogênea, equânime e humana; e de um saber que esteja em favor do desnudamento das opressões, das injustiças sociais, das forças políticas e econômicas dominantes.

Os epistemicídios verificáveis nos currículos oficiais, que delega os saberes populares, das comunidades tradicionais e toda herança cultural das periferias brasileiras, dos grupos étnicos e raciais como saberes não-relevantes e/ou passíveis de abordagens aprofundadas nos ambientes escolares e acadêmicos, também fazem parte desse projeto macroestrutural. Isso acaba por condicionar o horizonte de expectativas das/dos estudantes situados à margem, de forma que seus sonhos e desejos direta e subliminarmente reforcem as ideologias e imaginário sociocultural proposto pelos detentores do capital e dos meios de produção. Temos, portanto, um sistema oficial de ensino que subordina essas subjetividades a condições e meios avaliativos enviesados, dentro de uma lógica de valoração da herança cultural dos colonizadores que ajudaram a sedimentar uma elite financeira, social e intelectual no país, enredando as novas gerações num sistema simbólico e socioeconômico excludente, cruel e desumano.

Definir o que é ou não prioritário enquanto objeto de ensino-aprendizagem nos ambientes educacionais é uma atitude que traz consigo inúmeras implicações políticas, ideológicas, socioculturais e mesmo econômicas. Ainda que não seja a única fonte de saber e de formação, o ensino sistematizado, em especial o regular, opera como um grande filtro destacando determinados aspectos da realidade social em detrimento de outros. Com isso, modula imaginários e projeta perspectivas de sociedade que podem servir a distintos propósitos.

Outro exemplo desses desafios aparentemente intransponíveis é a superação do sistema disciplinar e a divisão dos conhecimentos em unidades seriáveis no interior dos sistemas educacionais. Como esses modelos pedagógicos se orientam dentro da perspectiva do paradigma simplificador⁶, que já não dá conta da diversidade de fenômenos, temas e discussões contemporâneas, precisamos agora dar um passo adiante e trazer para a escola outras abordagens e epistemologias que busquem compreender o conhecimento e os fenômenos na sua dimensão complexa.

⁶ O termo aqui surge dentro da perspectiva proposta por Edgar Morin quando afirma que a produção de conhecimento nas ciências se guiam pelo princípio da disjunção, redução e abstração formulado por René Descartes: “Esse paradigma, que controla a aventura do pensamento ocidental desde o século XVII, sem dúvida permitiu os maiores progressos ao conhecimento científico e a reflexão filosófica; suas consequências nocivas últimas só começam a se revelar no século XX”. (MORIN, 2011, p. 11).

Edgar Morin (2008) denomina tal desafio de tragédia da complexidade. Para o autor, diante da tarefa de tratar o conhecimento numa perspectiva complexificadora, institui-se um paradoxo em dois níveis:

Em nível do objeto, somos postos incessantemente diante da alternativa entre, de um lado, o fechamento do objeto do conhecimento, que mutila a solidariedade com outros objetos bem como com o seu meio (e exclui, em consequência, os problemas globais e fundamentais) e, por outro lado, a dissolução dos contornos e das fronteiras que afoga todo objeto e condena-nos à superficialidade.

Em nível da obra, o pensamento complexo reconhece ao mesmo tempo a impossibilidade e a necessidade de totalização, de unificação, de síntese. Deve, pois tragicamente visar a totalização, à síntese, mesmo lutando contra a pretensão à essa totalidade, unidade, síntese, com a consciência absoluta e irremediável do caráter inacabado de todo conhecimento, de todo pensamento, de toda obra. (p. 38).

No campo educacional, uma alternativa que percebo para incorporar esses paradoxos é que a organização da aprendizagem aposte em estratégias e dispositivos que potencializem uma formação que se assuma incompleta, questionadora, provisória e aberta à interação com o mundo. Uma aprendizagem que se assuma, menos como instrumento de iniciação dos estudantes no mundo das ideias e do conhecimento. Uma que se faça perceber como um dos modos possíveis de exercício de leituras do mundo, como bem nos provoca Paulo Freire. Se penso a educação como inserção/transferência/formatação, acabo por desconsiderar as experiências prévias das/dos estudantes e de que o aprendizado é inerente à condição humana, podendo ocorrer independente das didáticas, pedagogias e processos de escolarização.

A organização da aprendizagem, portanto, a meu ver precisa se abrir ao imprevisível, circunstancial, ao incerto e provisório. Se o mundo, os seres e os fenômenos estão em constante dinamismo, não há porque a escola enredar-se no casulo da mera transmissão da herança cultural de uma sociedade. Paulo Freire em sua obra também nos alerta para o fato de que as relações que estabelecemos com o mundo ocorrem de forma espontânea, nas trocas cognitivas, afetivas e sensoriais que realizamos com o mundo. A educação é apenas um meio para potencializar essas relações: “Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente como sujeito, que o homem pode realmente conhecer.” (FREIRE,1992, p.27). Se Freire estiver correto, somos *agentes*, e não *pacientes*, na relação com o saber. A educação, nessa visão, aponta caminhos. Não é um fim em si mesma, apesar dos inúmeros objetivos e finalidades a elas relacionados, mas um *trajeto* que nos apresenta possibilidades e formas de interação com o conhecimento.

Para este trabalho, portanto, me importa muito mais investigar e levar em consideração a dimensão *encarnada* do currículo⁷. Entendo que o currículo enquanto documento oficial é a ponta de um robusto *iceberg*, ou seja, a parte imediatamente visível de um processo bem mais amplo, denso e dinâmico. A sua função é, de fato, organizar a aprendizagem, mas não apenas como um instrumento institucional, frio e regimental. Os currículos evocam uma ação, delimitam estratégias e sugerem caminhos que se esvaziam de sentido se não forem corporificados pelos agentes de ensino-aprendizagem. Não subestimo, com isso, o currículo e sua dimensão de documento normativo servindo como parâmetro das práticas educativas. Mas, se assumirmos apenas essa acepção do termo, perderemos de vista a compreensão de outras vias pelas quais essa ferramenta opera.

Ivo Goodson me auxilia nessa compreensão das possibilidades de interpretação do termo na medida em que institui que tão importante quanto estudar o processo pelo qual os currículos ganham forma enquanto políticas – ou seja, o *background* socio-histórico das disputas em torno do que se deve ou não se deve lecionar em determinado percurso de aprendizagem – é perceber como esses conteúdos e saberes ganham forma no cotidiano escolar.

Em sua visão socio-histórica de currículo o autor aponta que as problemáticas relacionadas ao termo podem ser encaradas em duas dimensões: a *pré-ativa* e a *ativa*. Na dimensão *pré-ativa*, os estudos tentam dar conta da sua natureza normativa. Do currículo como dado histórico; do processo de validação de tecnologias, conteúdos e saberes sistematizados e socialmente aceitos como relevantes para as relações de ensino-aprendizagem de determinada área ou modalidade de ensino. Nesse sentido, “[...] o ‘currículo como fato’ responde pela priorização do ‘estabelecimento’ intelectual e político do passado, tal como está inserido no currículo escrito.” (GOODSON, 2008, p. 19). Analisa-se também a contextualização dos conteúdos e sua validação epistemológica enquanto saber plausível, coerente e cognoscitivamente estruturado de forma a ser veiculado nos programas disciplinares.

Por sua vez, a dimensão *ativa* dos estudos curriculares busca observar o modo como as políticas, os saberes e os agentes de ensino-aprendizagem (docentes, estudantes e comunidade escolar) se movimentam. Percebe as tensões das dinâmicas sociopolíticas das comunidades em que as escolas se inserem, do modo como os saberes impulsionam as relações

⁷ A expressão aqui se filia ao que é proposto por Denise Najmanovich quando discute os desafios epistemológicos da educação do século XXI. A autora afirma que a educação contemporânea precisa considerar que: “Conhecer já não é sinônimo de apropriar-se de uma essência imutável. O conhecimento é um processo dinâmico e encarnado em sujeitos e instituições sociais em interação com seu meio ambiente vital e em permanente transformação. Esta dinâmica implica em que já não é possível obter um ‘produto’ válido *per secula seculorum* e, portanto, a educação já não pode ‘vender’ esse projeto. (NAJMANOVICH, 2001, p.129)

no cotidiano escolar; e percebe ainda o processo de transformação dos conteúdos, disciplinas e suas ementas ao longo do tempo. Se os saberes se modificam, não há porque emoldurá-los nas grades curriculares como um dado absoluto e irretocável. Segundo o próprio autor, “[...] o ‘currículo como prática’ dá a precedência à ação contemporânea e faz concessões à ação contraditória, anômala ou transcendente em relação à definição pré-ativa.” (Ibidem, p. 19).

Se por um lado o caráter *pré-ativo* do currículo possibilita um horizonte de formulação preconcebido dos valores, epistemes e visões de mundo a serem veiculadas pela escola é quando observamos a sua dimensão *ativa* que a sua etimologia– do latim *currere* (ato de correr, percurso) – ganha melhor expressão. Isso porque o entendimento do currículo apenas como política estruturante acaba por transformá-lo em mero artefato, quando os seus tentáculos dentro dos processos educativos são bem mais amplos.

Consigo conceber esses tentáculos da dimensão ativa do currículo a partir do que propõe o catedrático em didática José Guimeno Sacristan (2007). Ele define o currículo como sendo um conglomerado de intenções que influem sobre a escolaridade, mas que não a condiciona ou determina:

Na medida em que o texto-curriculo é explícito, podemos discuti-lo, escolhe-lo, muda-lo, comprovar como se realiza, mas sem esquecer que há um texto-tecido concreto e sempre real na ação, pois o sentido, a orientação e o conteúdo são inerentes a toda ação humana. Para lhe dar uma expressão que diferencie tal peculiaridade, distinguimos o *currículo implícito* do *explícito*. O texto que vai se tornando realidade no desenvolvimento das ações de influir sobre os alunos (termo cuja raiz significa alimentar-se) geralmente não pode ser refletido de forma detalhada no texto explícito: no que temos o que desejamos que aconteça e no que consideramos o que está ocorrendo quando as coisas transcorrem como acreditamos que devam ser. Por isso, ao falar, discutir ou tomar decisões acerca do que queremos que apareça, dificilmente conseguiremos incluir tudo o que dá significado a nossas práticas, nem podemos ter a pretensão de articular nesse texto todos os conteúdos das ações. O texto explícito é a expressão de uma intenção e do conteúdo; os êxitos das ações são a realidade, a qual não pode ser prevista, a não ser em termos bem amplos. Esse texto é uma espécie de partitura que representa uma música, mas não é música. Deve ser traduzida na prática por executantes e com instrumentos apropriados; a música depende disso. (p. 118-119)

A imagem da partitura evocada pelo autor ilustra bem a diferenciação entre o currículo como um documento de organização da aprendizagem e a sua dimensão encarnada. 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. O que 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 a 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 socio-histórico político que vivenciam. Essas tensões não inviabilizam o aprendizado, ao contrário, podem ser aproveitadas para impulsioná-lo.

Cada individualidade irá se aproximar ou distanciar dos saberes veiculados pelo currículo a partir de sua história prévia, do seu lugar social e momento de vida pessoal. O encontro com esses saberes será transpassado por inúmeras variáveis que aproximam ou distanciam essas subjetividades do processo vivenciado com o conhecimento. A balança tênue entre informação, contextualização, prospecção e subjetivação é o que diferencia o conceito de aprendizado da ideia de repetição mecânica. Se tratamos os saberes como mera informação a ser veiculada nas salas de aula, sem perceber as oportunidades de aproximação dos contextos (globais, locais, sociais, políticos, culturais, etc.) e das subjetividades dos estudantes, as reverberações possíveis desse saber no seu aprendizado tendem a ser bastante limitadas.

Vale ressaltar que para os processos formativos a opção por conteúdos historicamente reconhecidos pelo currículo não anula a eficácia de um aprendizado que se guie pelo estudo de acontecimentos, dados e procedimentos do presente. Essas duas forças motrizes não são concorrentes ou se anulam, pelo contrário, aproximações entre elas, sempre que possível, são bem-vindas e necessárias. É preciso ser flexível e perceber as arestas que potencializam o desenvolvimento do pensamento crítico. Como negar que os acontecimentos políticos e sociais de 2013 ou 2018, por exemplo, com todas as suas possíveis reverberações na dinâmica da sala de aula, emergiam como um disparador de inúmeras potencialidades pedagógicas? Quando o debate de temas, situações e problemas do cotidiano são encarados como perturbação da ordem e do fluxograma instituído, ou quando são admitidos na escola apenas sob a alcunha de *currículo oculto*, temos aí um sério problema de disjunção entre planejamento pedagógico e aprendizagem.

O saber útil para os sistemas educacionais deveria ser aquele que se faz em movimento, que mobiliza abstrações, subjetivações, sensibilidades, o uso do corpo, do espaço e que se adequa aos distintos contextos e variáveis. É preciso estarmos abertos, portanto, a uma relação afetiva, coerente, crítica, política e implicada com os saberes. Desenvolver essas

competências em nossos estudantes, muito mais que os ensinar fórmulas e conceitos meramente abstratos, é o papel de qualquer pedagogia que pretenda desenvolver a autonomia e amorosidade nos moldes sugeridos por Paulo Freire.

O mundo contemporâneo, em plena ebulição, vem construindo em torno de si teias de relações num emaranhado tão rebuscado que evocam a todo momento reformulações epistemológicas e de relações com o saber. Ao permanecer com uma visão da escola como socialização de herança cultural e não migrarmos para a percepção de que esta é uma comunidade ativa – com identidade própria; produtora de cultura; que incorpora, ressignifica e veicula de distintas formas os saberes tradicionais e contemporâneos, locais e globais – encontraremos barreiras para conectar o imaginário das/dos estudantes com o gosto pelo conhecimento. Aprendizado é movimento e por isso mesmo currículo é, antes de tudo, um *itinerário*.

Ivo Goodson (2008, p.21) aponta que qualquer sistematização curricular é uma sugestão de trajeto fundamentada e sistematizada por especialistas, com base na experiência acumulada e no conhecimento validado por determinado campo do saber. A questão, todavia, é como lidamos com essa sugestão. Numa visão prescritiva, a entendemos como um trilho a ser seguido – como os corredores ferroviários e metroviários que são rigidamente controlados pelas agências de monitoramento – e que não podem ser desviados, ao que a alternativa seria os descarrilhamentos e acidentes. Por sua vez, se encaramos o currículo como um percurso de aprendizagem, metaforicamente podemos associá-lo aos atuais GPSs automotivos, nos quais se define previamente onde se quer chegar, mas as rotas e o trajeto podem ser modificados a qualquer momento, a partir dos acasos, variações de fluxo, desejos e interesses dos ocupantes do veículo. Comunidade escolar sai, portanto, de uma postura passiva para uma perspectiva ativa e implicada de relação com o conhecimento em um percurso *aberto* a interações e modificações.

Me parece óbvio que nem todo saber ou conteúdo de uma área ou formação está previsto nas ementas disciplinares, nos fluxogramas e/ou matrizes curriculares das instituições de ensino. Isso pode facilmente ser justificado pelos limites espaços-temporais necessários na delimitação de um processo de ensino-aprendizagem. Não é possível, e nem creio que deva ser esse o papel da educação, esgotar todo conhecimento produzido por um campo do saber. Nesse sentido, o papel do currículo é muito mais o de despertar o interesse e a curiosidade dos agentes do processo educativo, mobilizando-os na sua jornada de descoberta de si mesmo, de seus pares no mundo, do próprio mundo e/ou de determinada área ou campo do saber.

O interesse desse trabalho, portanto é compreender o currículo na sua dimensão ativa, aberta e encarnada. O currículo como um dispositivo de aprendizagem. Ele não é um artefato ou agente externo que condiciona as relações em sala de aula, mas um agente disparador dessas relações.

Tomo de empréstimo a acepção de dispositivo proposta por Gilles Deleuze (2016), quando aborda o termo a partir de uma revisão crítica da obra de Michel Foucault⁸. O currículo tem sempre uma função estratégica e é atravessado pelas relações de poder. Ele é uma rede que mobiliza práticas e discursos. Como na interpretação Foucaultiana de dispositivo, ele responde as emergências sociais, morais, científicas, filosóficas, políticas e culturais. Mas, quando se corporifica nas relações de ensino-aprendizagem, o conjunto de forças que modulam o currículo normativo se dobra, ganhando características dinâmicas e criativas. É ali que ele assume as propriedades descritas por Deleuze, conjugando forças contrárias que não se anulam, mas que vão resultar em subjetivações e troca de saberes que podem estar a serviço das normas instituídas, superá-las ou transgredi-las.

Deleuze afirma:

Pertencemos a tais dispositivos e agimos neles. A novidade de um dispositivo relativamente aos anteriores, chamamo-la sua atualidade, nossa atualidade. O novo é o atual. O atual não é o que somos, mas antes o que devimos, o que estamos em via de devir, ou seja, o Outro, nosso devir-outro. Em todo dispositivo, é preciso distinguir o que somos (o que já nem somos mais) e o que estamos em via de devir: *a parte da história e a parte atual*. A história é o arquivo, o desenho do que somos e deixamos de ser, ao passo que o atual é o esboço do que devimos. De modo que a história ou arquivo é o que ainda nos separa de nós mesmos, ao passo que o atual é este Outro com o qual já coincidimos. (DELEUZE, 2016, p. 365-366).

Os currículos-dispositivos conjugam, a meu ver, essa tensão perene entre a herança cultural a ser veiculada às novas gerações e esse *ser em devir* evocado pelo autor. É por isso que a ação contemporânea do currículo, que vai ter como parâmetro o que é instituído no documento curricular, constrói sistemas de fuga que acabam superando ou transgredindo as previsões que guardam um caráter normativo.

O currículo-dispositivo se abre ao imponderável das relações interpessoais. Nesse caminho, as linhas de força instituídas pelas agências de monitoramento e controle da

⁸ Para Deleuze, dispositivo “Primeiramente, é uma meada, um conjunto multilinear. Ele é composto de linhas de natureza diferente. E essas linhas, no dispositivo, não cercam nem rodeia sistemas, dos quais cada um seria, por sua vez, homogêneo – o objeto, o sujeito, a linguagem, etc. – mas seguem direções, traçam processos sempre em desequilíbrio e ora se aproximam, ora se distanciam uma das outras. Cada linha é rompida, submetida a *variações de direções*, bifurcante e forquilhada, submetida a *derivações*. Os objetos visíveis, os enunciados formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos em posição, são como vetores ou tensores.” (DELEUZE, 2016, p. 359).

aprendizagem se dobram aos interesses e necessidades dos agentes que estão na linha de frente das relações educativas. É por isso que por mais que o estado e as instituições busquem regulamentar e normatizar os processos educacionais, a liberdade e autonomia inerente a produção e partilha de saberes proporão constantemente linhas de resistência e de fuga. Assumir essa dinâmica ao invés de negá-la no interior dos currículos é, a meu ver, um movimento mais propositivo e coerente com a complexidade e a dinâmica dos fenômenos contemporâneos.

Um currículo que se assume flexível e aberto, delegando autonomia e protagonismo aos agentes de ensino-aprendizagem, acaba por reconhecer esse fluxo de tensões e linhas de força que atravessam os ambientes de ensino-aprendizagem, transformando os conflitos de interesse e de ideias em espaços-potência de troca de saberes. Se essas premissas podem encontrar resistência nos espaços educativos em geral, sobretudo na educação básica, no âmbito da pedagogia teatral (e do ensino das artes como um todo) elas encontram sinergia e profícuo espaço de aceitação, uma vez que autonomia, liberdade e provisoriedade são paradigmas recorrentes nas formas de expressão e produção de conhecimento desses campos.

2.1.1 Aproximações entre Currículo e Formação

Se o currículo, como vimos, é a dimensão plausível, objetiva e explícita de um percurso de ensino-aprendizagem, sua execução é tensionada pelo efêmero, subjetivo e imponderável do cotidiano das relações educativas. Cada turma que se forma demonstra dificuldades, potencialidades e formas de se portar em relação ao ato de aprender tão particulares que (em tese) os conteúdos e a didática estabelecida nos componentes curriculares precisam constantemente ser revisados e adequados à realidade que se apresenta.

Acredito que todo percurso de aprendizagem é permeado por momentos de crises e de inspiração criativa. Esses altos e baixos não dizem respeito diretamente à dimensão curricular, mas ao processo formativo. E é aqui onde a dimensão encarnada do currículo e a formação se aproximam e ao mesmo tempo se diferenciam. Para compreender esse processo, portanto, é necessário recorrermos a uma definição minimamente precisa do que efetivamente vem a ser formação.

Enquanto fenômeno, a formação diz respeito à aventura dos sujeitos no processo de construção de suas identidades (sociais, políticas, profissionais, morais, culturais, etc.) e de formulação de saberes. É um percurso mediado pelo mundo, os encontros e desencontros que realizamos vida afora. Em especial, é algo que se desenvolve de forma implicada, consciente e apaixonada. Um universo onde cognição, afetividade e relação se emaranham de tal forma que

não podem ser desassociadas. O ato formativo deriva da curiosidade de homens e mulheres e a necessidade de traçar respostas objetivas/abstratas/sensoriais sobre os fenômenos, a natureza, as coisas e subjetividades que existem no mundo em seu entorno. É a aventura do conhecer em sua mais ampla acepção. É, por isso, permeada de escolhas, observações, trocas e experiências.

Formar-se, portanto, não é algo restrito à educação escolarizada ou aos mapas cartográficos desenhados pelos currículos. Acredito que por mais que tentemos formalizar (a escola como espaço onde se veicula formação), delimitar (a educação básica como primeiro estágio de formação), titularizar (doutorar-se, tornar-se especialista em determinada função), objetificar (estudar a formação), coisificar (o diploma como signo que representa o término de uma etapa de formação) ou mesmo condicionar a formação, ela em si remete a um processo particular, intransferível, irrepetível e imponderável.

O currículo apesar de evocar uma formação, não se confunde com ela. Currículos veiculam informações reconhecidas e validadas, mas não há como prever as relações e reverberações que o conhecimento estabelece com as subjetividades de cada indivíduo. Do mesmo modo que a troca de saberes no itinerário de uma curta oficina de teatro pode despertar em um/uma jovem estudante conexões tão fortes que o fará escolher essa profissão para toda vida, o robusto currículo apreendido na graduação em direito de uma instituição de grande respaldo na área não é em si garantia de envolvimento afetivo e cognitivo dos jovens, por vezes selecionados em concorridos processos seletivos.

Apesar da frustrante constatação, é fato que finalizar um itinerário proposto pelo currículo não é garantia de aprendizado. E mesmo se o percurso possibilita aquisição de conhecimentos, isso não significa em si uma formação. Quantos diplomados não desistem de exercer a profissão, mesmo estando tecnicamente qualificados para tal? Houve nesse itinerário uma formação?

Frente a essa dimensão imponderável do que vem a ser o ato formativo, Roberto Sidnei Macedo (2010) afirma:

[...] a formação como um fenômeno se fazendo, acontecendo, ou plasmado em algum momento da nossa vida, não se explica pelas lógicas dos modelos teóricos, não se deduz, *compreende-se*, *explicita-se* no seu acontecer *com o Ser existindo* em formação, refletindo/narrando sobre a sua formação e o “estar formado”. O que deve ser desde as suas concepções – de forma responsável e mutualista – são as ações pedagógicas em seu favor; são os dispositivos em seu favor; os recursos em seu favor; as condições em seu favor; as políticas em seu favor; a legitimação institucional conferida em seu favor. (p.31/32).

O grande desafio dos processos educativos é mobilizar as energias subjetivas e particulares. Gerar estímulos para que cada discente perceba suas apetências e desenvolva

competências que não encerram o processo formativo – permeado de encontros e desencontros epistemológicos, relacionais e pessoais. Chamo de desafio porque qualquer uniformidade curricular ou pedagógica precisa levar em conta que o que instiga e mobiliza em cada sujeito corresponde a um processo pessoal, intransferível e que se vincula a sua trajetória individual, apetências, visões de mundo e processos de subjetivação.

Há características distintas que demarcam as linhas de força que circundam o currículo e a formação. Elas operam na relação que se estabelece entre essas duas dimensões dos processos de ensino-aprendizagem. Dimensões que se atravessam no território encarnado das salas de aula, salas de ensaio e demais espaços de ensino-aprendizagem, mas que guardam funções e especificidades que precisam ser aplainadas.

O currículo como agente moderador do aprendizado irá operar na dimensão objetiva, concreta, planejada e sistemática. No que se deseja compartilhar a título de saberes, técnicas e procedimentos plausíveis e reconhecidos como relevantes de determinado campo do saber. Para tanto, ele estabelece os vetores e possibilidades de trajeto a serem seguidos. Mesmo na sua dimensão aberta e flexível, onde o percurso se molda durante o processo, ele irá estabelecer os parâmetros, os fundamentos e o lugar onde se deseja chegar.

Já a formação, dá conta da dimensão subjetiva e particularizada desse processo de relação com o conhecimento. Seus vetores não determinam o caminho, mas sim o fluxo, o modo como os agentes caminham de forma individual e coletiva. Se o currículo indica o caminho, a formação é o movimento de organização, reorganização, transformação das redes epistemológicas e procedimentais em processos cognitivos e afetivos. O currículo vetoriza o percurso. A formação mobiliza indivíduos e indivíduos em prol do aprendizado. Em síntese, uma vez o aprendizado sendo a razão de ser de um currículo-dispositivo, a formação é o processo, o modo como as relações interpessoais, a herança cultural, a cultura em movimento, as ferramentas e sistematizações, os lugares, as emoções e os sentidos se plasman de forma a possibilitar o crescimento individual e coletivo dos sujeitos.

A formação aqui, portanto, é experiência. Experiência no sentido de acontecimentos. De algo que se passa. Mas a formação não se encerra com a experiência. Se experiência é algo que nos passa, a formação seria, a meu ver, aquilo que nos transpassa. Aquilo que nos arrebatava, que fica na memória emotiva, cognitiva e corporal. Um saber de experiência, como bem define Jorge Larrosa (2019):

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana em particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um

saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou sem-sentido de sua própria existência, de sua finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (p.32)

Para atingir o seu principal objetivo de proporcionar aprendizado todo currículo precisa ser encarnado; se converter em experiências; concretizar-se a partir de abstrações, emoções, enunciações, interpolações, questionamentos, movimentos, pausas, tensões e afetividades – seja nos territórios das salas de aula, das aulas de campo, dos corredores escolares, dos pátios, das bibliotecas, dos livros didáticos, dos dispositivos eletrônicos, dos estudos individuais e coletivos ou de todo o aparato disponível. Para tanto, a formação evoca uma didática que requer disponibilidade para o debate, trocas sensoriais e de enunciação de discursos.

Toda essa cartografia de relações e experiências é o que denominamos processo formativo. Um termo tão imediatamente inteligível como marcadamente impreciso, volúvel, imponderável. Formação é um termo difícil de precisar, assim como é nebuloso o próprio fenômeno do aprender.

Foi me esgueirando pelas arestas e fluxos dessas duas dimensões do processo de ensino-aprendizagem que pretendi perceber *in loco* os paradigmas instituídos nos três casos estudados durante a pesquisa, que me parecem representativos da diversidade de currículos que podem ser encontrados na educação profissional em teatro. Esse entrecruzamento se justifica não apenas pelos modos de organização da aprendizagem no setor como também porque as próprias teorias do currículo vêm caminhando em direção à supressão dessas disjunções.

O educador Roberto Sidnei Macedo (2014, p.52), ao fazer uma revisão epistemológica dos termos currículo e formação aponta que apesar de servirem a propósitos acadêmicos específicos, esse tipo de análise disjuntiva acaba por não desenraizar as heranças dos produtivismos tayloristas e fordista, ainda tão presentes na organização da aprendizagem brasileira. Uma educação que, por focar numa abordagem simplificadora desses temas, dificulta a compreensão do emaranhado complexo que se dá entre esses dois fenômenos no cotidiano dos espaços de ensino-aprendizagem.

Opero numa perspectiva complexificadora dos fenômenos e da aprendizagem teatral. Não por pretender negar a eficiência das disjunções ou do pensamento simplificador já tão absorvido e canonizado no campo científico, mas por reconhecer a insuficiência desses

métodos na lida com os fenômenos e objetos de estudos do campo artístico. O problema não está na existência dessas ferramentas, mas na supervalorização dessas como meios operacionais ou critérios de validação do conhecimento e/ou do aprendizado.

No caso específico das artes cênicas, onde nem tudo que está relacionado aos processos formativos pode ser decupado e organizado de forma sistemática e com o grau de previsibilidade que costumeiramente é encontrado em outros contextos pedagógicos, uma análise da organização da aprendizagem entrecruzando as dimensões do currículo e da formação nos auxilia, sobretudo, na compreensão das aparentes incoerências e lacunas que podem ser observadas no interior das nossas experiências artístico-pedagógicas. O que não aparece de forma objetiva e sistematizada nos documentos curriculares se corporifica – por vezes de forma espontânea – na cartografia sinuosa e imprecisa dos processos formativos.

Essa abordagem, portanto, intenta preservar o grau de arbitrariedade, incerteza e provisoriade que demarca os parâmetros do conhecimento artístico. Se a dimensão subjetiva atravessa não apenas a formação como também o próprio conhecimento artístico, o que irá se refletir nos conteúdos e objetos de ensino-aprendizagem, a meu ver não há como ignorá-la em uma análise sobre a organização da aprendizagem na formação da/do artista cênico.

2.2 ARTISTAS DA CENA E MUNDO DO TRABALHO

Uma vez delimitada a abordagem do que vem a ser currículo e formação no contexto desta tese, é necessário agora adentrarmos na compreensão do conceito de educação profissional e de que modo ela se configura no mundo do trabalho do teatro e das artes. Essas definições visam caracterizar o campo no qual se insere os diferentes casos reunidos na pesquisa.

A terminologia educação profissional (ou educação para o trabalho) se refere a distintos níveis de aprofundamento, especialização e capacitação em determinada área de atuação e, por isso, envolve toda a cadeia de cursos e programas de formação e aperfeiçoamento profissional: cursos livres, técnicos de nível médio, tecnológicos de nível superior, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Para Francisco Córdão e Francisco Morais (2017, p.77), entre essas formas de apresentação “O que supostamente muda é o grau de sofisticação dos conteúdos estudados e das competências esperadas no perfil de conclusão, com variação correspondente na carga horária e nos anos de duração.” Todas, no entanto, concorrerão para o mesmo propósito: a orientação vocacional,

assimilação e/ou aprofundamento propedêutico, técnico, científico que possibilitam a iniciação ou aperfeiçoamento profissional em determinada especialidade ou campo produtivo.

Na educação para o trabalho, assim como em todos ramos e modalidades educacionais, os currículos e a formação estão imbricados numa complexa teia macroestrutural – política, social e econômica – que impacta e modula subjetividades, trajetórias de vida na mesma intensidade com que postula os critérios objetivos e meios avaliativos dos percursos formativos. Só que nesses contextos de ensino-aprendizagem as batalhas epistemológicas estão mais explícitas.

As propostas pedagógicas do setor não precisam assumir-se imparciais e, por isso, podem abertamente propor, por exemplo, uma abordagem meramente instrumental, minimizando as necessárias apropriações das dimensões conceitual, filosófica, política, cultural e cidadã dos campos de saberes estudados. Como envolvem o mundo do trabalho, seus currículos acabam por espelhar a eterna luta de classes do sistema capitalista, revelando em suas entrelinhas todas as contradições e efeitos do campo econômico no tecido social. Neles é possível perceber os princípios e valores oriundos da lógica de mercado, a dimensão sociológica do trabalho e as disputas políticas em torno do papel que a educação e o trabalho devem desempenhar na sociedade.

Só que isso não ocorre de forma homogênea. No caso de uma formação profissional de nível universitário, a autonomia pedagógica do setor e as propriedades de uma formação que articula ensino, pesquisa e extensão acabam por amenizar essas disputas políticas e epistemológicas. Já no ensino técnico de nível médio e mesmo na educação superior tecnológica⁹ elas estão escancaradas pelo fato de serem vias de acesso mais imediatas ao mercado de trabalho. O caráter de formação mais curta, objetiva¹⁰ e pragmática faz com que essas duas modalidades estejam em favor das demandas econômicas do setor produtivo e mais suscetíveis a abordagens tecnicistas.

No dossiê publicado por Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2006, p.71-96) sobre a cultura de mercado no ensino técnico brasileiro, os autores denunciam que a partir da década de 1990 a globalização econômica e a lógica neoliberal assumem grande centralidade nos currículos e nas abordagens pedagógicas veiculadas pelas políticas educacionais do setor. Pôs-se em destaque, por exemplo, a formação do trabalhador criativo e inovador dentro de uma

⁹ Apesar de se equivaler a um bacharelado ou licenciatura universitária, a educação superior tecnológica se caracteriza pela ênfase do ensino na capacitação e qualificação profissional. Há grande sinergia com a lógica de mercado e com o setor produtivo.

¹⁰ Via de regra, os cursos não-universitários (superior tecnológico e técnico de nível médio) e de Qualificação Profissional (não-formais) possuem entre 12, 24 e 36 meses de duração.

estrutura produtiva que estimula o desempenho e o mérito particular como principal meio de manutenção do emprego e progressão de carreira. Isso, segundo os autores, desvirtua a ética que deveria nortear os propósitos de uma educação para o trabalho.

A visão assistencialista perniciosa de “inclusão social pelo trabalho”¹¹, explícita no *status* e a forma como a educação profissional veio sendo pensada pelo menos do início do século XX até a primeira metade da década de 1970¹², nos anos 1990 cede, em definitivo, espaço a uma educação profissional que se oferece como alternativa ao modelo de formação acadêmica veiculada no ensino universitário. Nela, as/os estudantes têm acesso a uma educação mais alinhada com os princípios neoliberais (competitividade, produtividade, colaboração, criatividade, etc.) satisfazendo o nicho de profissionais mais interessados numa formação que proporcione um bom desempenho técnico e uma posição de destaque no mercado de trabalho. A universidade, nesse cenário, contemplaria o perfil de profissional mais alinhado com o desenvolvimento de pesquisa e inovação.

Nesse projeto neoliberal de educação profissional, formar mão de obra qualificada é um meio para estimular a competitividade entre os trabalhadores e otimizar a mais valia das grandes corporações, o que não torna a mão de obra menos descartável e alienada que no modelo industrial taylorista/fordista. O fantasma da precarização do trabalho se nutre desse ambiente concorrencial enquanto que o empresariado e as multinacionais predatórias terceirizam sua produção e usufruem de vantagens fiscais em detrimento da relativização dos direitos e garantias legais dos trabalhadores e trabalhadoras. A educação profissional, nesse cenário, está apenas a serviço das demandas de mercado. Não é impulsionada enquanto via estratégica para desenvolvimento social e econômico do país. O Estado a põe a serviço da iniciativa privada, que no mais das vezes considera a geração de empregos como sendo o principal retorno social a ser esperado enquanto contrapartida das inúmeras concessões e isenções de impostos necessárias para a implementação de seus empreendimentos.

¹¹ À época, essa modalidade de ensino era direcionada às camadas mais pobres e miseráveis do país. Enquanto política de estado, a educação profissional assumia um viés assistencialista, com uma clara roupagem meramente instrumental. Francisco Cordão e Francisco Morais (2017) apontam que “Milhares de operários semiqualeificados eram adaptados aos postos de trabalho e desempenhavam tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. Apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com competências em níveis mais complexos, em virtude da rígida separação entre planejamento e execução. Havia pouca margem de autonomia para o trabalhador. O conhecimento técnico e organizacional era exigido apenas das elites trabalhadoras. Somente a essas elites cabia a condução da inteligência do trabalho, como se o trabalhador manual fosse desprovido de sabedoria, mera ‘mão de obra’, e como se o trabalho não fosse fator educativo importante e fundamental. (p.67).

¹² A educação profissional como um princípio pode ser percebida no Brasil desde o período colonial. O recorte temporal a que me refiro toma como base as primeiras políticas públicas do período republicano nacional pensadas com esse intento. Segundo Cordão e Morais (2017, p. 40), é na gestão de Afonso Pena e Nilo Peçanha (1906-1909) que a educação profissional é incorporada pela primeira vez como política de estado, atribuída no período ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

É como se a força de trabalho estivesse alijada da sua característica de base do sistema produtivo capitalista, segundo a proposição de Marx e Engels (1998), para corresponder a um idealismo de novo trabalhador: capacitado, eficiente e engajado nos propósitos dos empregadores. A reboque de uma aparente autonomia, empreendedorismo, liberdade e meritocracia vem o intuito pernicioso de converter a força produtiva em instrumento de validação da corrente ideológica que supervaloriza o livre mercado e a competitividade como princípio balizador das relações sociais, econômicas e culturais.

Se o discurso ideológico da meritocracia expõe a tese de que a escolha profissional é uma definição autônoma, pessoal e intransferível de cada indivíduo, ao que irá resultar também o sucesso ou fracasso na carreira escolhida, a realidade empírica brasileira nos oferece a constatação de que as relações socioeconômicas e os contextos de ensino-aprendizagem vivenciados pelas e pelos estudantes influem diretamente nessas decisões. Num país tão desigual como o nosso, seria ingênuo não perceber que a educação e o trabalho, no modo como estão configurados atualmente, contribuem para manutenção dessas desigualdades como um estado natural e necessário ao bem-estar social coletivo.

A lógica neoliberal proeminente na educação profissional brasileira atravessa não apenas os currículos como também os mecanismos de promoção desse ramo educacional. Com a instituição legal das parcerias público-privadas (PPPs) e o decreto 2.118/97, que regulamentou a brecha estipulada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.934/96) no que diz respeito à não-obrigatoriedade do Estado na oferta da educação profissional, o governo federal e os estados partilham com instituições privadas a promoção de cursos e programas destinados à formação e qualificação profissional. Seguiu-se a essa medida o decreto 5.154/04, em substituição ao anterior, e em 2011 a Lei 12.513/11 que institui o Projovem e o Pronatec.

É notório que nas últimas duas décadas houve um fortalecimento e ampliação do número de Institutos Federais (IFs)¹³, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que tem desempenhado importante papel de consolidação de um perfil de abordagem – ainda que também fortemente alinhado com o discurso neoliberal – da educação profissional no país, seja ela de nível médio ou superior. A despeito dessa expansão,

¹³ O conceito de Institutos Federais foi cunhado em 2008, na gestão do presidente Lula, e reuniu os antigos Centros Federais de Educação tecnológicas (Cefets), as Escolas Agrotécnicas, as Escolas Descentralizadas de Ensino (Uneds) e Escolas Técnicas Federais numa única instituição. Criou-se com isso a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Cada uma dessas unidades possuem uma trajetória de fundação distinta. A mais antiga remonta a 1909, quando, no governo Nilo Peçanha, foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices, primeiras instituições federais destinada a educação profissional.

há um claro protagonismo da iniciativa privada, por iniciativas próprias ou via PPPs, na promoção de ações e programas destinados ao setor¹⁴.

Ao passo que essa mercantilização da educação profissional merece ser discutida e problematizada, é fato que essas medidas também possibilitaram o desenvolvimento de setores situados à margem das políticas socioeconômicas. Os movimentos sociais e o campo cultural, por exemplo, especialmente nos governos dos presidentes Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, também ampliaram sua participação na promoção de cursos de formação e qualificação profissional por meio de cooperativas, associações, sindicatos, coletivos artísticos e microempresas de natureza cultural e social. Além de difundirem uma abordagem crítica, implicada, social e ambientalmente responsável da educação para o trabalho esse setor ampliou a realização de cursos profissionalizantes (permanentes e esporádicos) para o interior dos estados brasileiros, especialmente em regiões onde a oferta de formação – como os da área cultural – é escassa. Atualmente, parte significativa dos cursos de qualificação profissional ofertados no campo artístico são financiados via PPPs e resultado de convênios e/ou processos seletivos via licitações ou editais públicos. E mesmo iniciativas exclusivas do setor privado comumente se beneficiam de concessões e renúncia fiscal.

A educação para o trabalho, portanto, não vai se estruturar de forma homogênea. Suas tensões e linhas de força operam de modos distintos dentro de cada setor do campo produtivo e do mundo do trabalho. Ela resguarda as especificidades e desafios socioeconômicos, políticos e culturais de cada setor e, por isso, quando falamos em currículos da educação para o trabalho ou educação profissional em geral não necessariamente nos remetemos aos princípios e organização da aprendizagem verificáveis no contexto da formação de artistas.

2.2.1 A lógica de mercado e o mercado da arte

Quando nos remetermos a 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. Essas especificidades se relacionam não apenas às

¹⁴ A maior e mais capilarizada das iniciativas oriundas de parcerias público-privadas é a rede conhecida como “Sistema S”, que congrega um conjunto amplo de iniciativas de formação e capacitação profissional destinada a setores como o comércio (SENAC), a indústria (SENAI), agroindústria (SENAR), transportes (SEST), e cooperativismo (SESCOOP).

formas de organização predominantes no campo artístico como também ao debate teórico sobre as definições de arte e trabalho que ao longo dos séculos moldou imaginários e suscitou estigmas que ainda hoje permeiam esse fazer.

A ideia de arte como meio de expressão, tão canalizada pelo romantismo do século XVIII, dificulta ainda hoje as aproximações do campo artístico com o mundo do trabalho e da produção, como se o caráter idealista, subjetivo e expressivo da arte suplantasse a sua propriedade de ofício. No meio artístico, as disjunções entre arte e setor produtivo são por vezes incentivadas para situá-la na contracorrente de outras dimensões da vida social. Esse posicionamento se explica também por uma crítica contundente das/dos artistas aos processos de alienação da mão de obra e segregação social sedimentadas com o capitalismo e a sociedade industrial a partir do Século XIX. O problema é que mesmo se opondo a essas micro e macroestruturas, as/os artistas e produtores culturais continuam precisando operar dentro da lógica capitalista, já que ela direta e indiretamente norteia as relações de trabalho e os meios de produção em todos os setores do mundo contemporâneo.

Hannah Arendt (2007) em sua incursão sobre as definições de labor, trabalho e a ação como três dimensões da vida humana em sociedade, me indica uma pista para suplantar essa aparente dicotomia entre expressão e produção. Ela cita a obra de arte como exemplo de trabalho que resulta em objetos duráveis e planejados, mas com pouca ou nenhuma utilidade prática, embora contribuam para a significação e permanência da humanidade no mundo. Para a autora,

As obras de Arte são frutos do pensamento, mas nem por isso deixam de ser coisas. O processo de pensar, em si, não é capaz de produzir e fabricar coisas tangíveis como livros, pinturas, esculturas ou partituras musicais, da mesma forma como o uso, em si, é incapaz de produzir ou fabricar uma casa ou uma cadeira. Naturalmente, a reificação que ocorre quando se escreve algo, quando se pinta uma imagem ou se modela uma figura ou se compõe uma melodia tem a ver com o pensamento que a precede; mas o que realmente transforma o pensamento em realidade e fabrica as coisas do pensamento é o mesmo artesanato que, com a ajuda do instrumento primordial – a mão do homem – constrói as coisas duráveis do pensamento humano. (ARENDR, 2007, p. 182).

Essa transposição da obra de arte do campo das ideias para o plano físico – mesmo que em forma de experiência, como ocorre com as artes cênicas – é, em si, trabalho. Um trabalho que não deixa de lado a necessidade de elaboração, planejamento, o emprego de força física, ferramentas e materiais. Em arte, uma ideia ou sensação é compartilhada através de uma plataforma – a obra de arte. Os meios de produção dessa plataforma não desvirtuam ou referendam a ideia ou sensação nela veiculada. É daí que nasce o parâmetro que irá embasar, por exemplo, todo o movimento de arte conceitual da década de 1960, que destituiu a crítica de

arte e a sua recepção estética de todo e qualquer formalismo para centrar sua valoração nas ideias e conceitos.

A partir da acepção proposta por Arendt concluo que o caráter expressivo da arte não a descaracteriza enquanto trabalho, pois são dimensões independentes do mesmo fenômeno. Não me restam dúvidas, portanto, que a produção artística constitui um *campo de trabalho*, expressão que me parece mais adequada que campo produtivo ou mercado de trabalho, tendo em vista as conjunturas do setor. Um campo permeado de contradições, mitos, estigmas e indefinições que, inclusive, disponibiliza farto material a ser explorado pelos estudos acadêmicos e científicos.

Do ponto de vista econômico, as artes não constituem um setor de realidade homogênea. Enquanto as demais áreas conseguem se capilarizar utilizando a lógica de mercado, o setor artístico é perpassado por características e desafios que complexificam a sua transposição para os padrões de produtividade e mais valia proeminentes no capitalismo contemporâneo. Determinadas linguagens artísticas como as artes visuais, a música e o cinema, dentro das suas especificidades, dialogam de forma mais efetiva com a lógica de mercado proeminente na chamada indústria cultural. Já outras linguagens de caráter mais artesanal demonstram grande dificuldade de adequação. É o caso específico das artes cênicas. A efemeridade e artesanaria inerente ao teatro, a dança, o circo, a performance, a ópera e congêneres são fatores agravantes nessa relação fazer artístico/fator econômico.

O campo artístico abertamente se situa na periferia das macroestruturas econômicas. O significa que, apesar de encontrar dificuldade de adequação à lógica neoliberal, seus modos e meios de produção não estão completamente alheios aos efeitos parasitários do capitalismo, como bem adjetivou Sigmunt Bauman (2010). O trabalho com as artes é permeado por intermitências, pouca ou nenhuma proteção legal, sobretudo no Brasil. Somos um campo completamente exposto aos ventos da especulação financeira, às oscilações de mercado e aos critérios arbitrários de valoração, validação e negociação de obras e/ou trabalho das/dos artistas. Também é sintomático: se a economia não vai bem, a cultura e as artes ocupam a linha de frente entre as categorias que mais sofrem seus efeitos negativos, seja pela mitigação de recursos e linhas de fomento para a área, seja pelo esvaziamento das casas de espetáculos provocados pelo baixo poder de consumo do público.

Por razões inerentes a cada forma de expressão artística, quanto maior a inadequação de determinada linguagem à lógica de mercado pior será o grau de intermitência e precarização do trabalho de seus e suas profissionais. O pesquisador e economista Alain Herscovici (2010) faz uma interessante leitura técnica desse problema no contexto das artes

cênicas ao propor uma análise econômica do setor com base no modelo teórico idealizado pelos norte-americanos Willian Baumol e Howard Bowen, no qual:

O conjunto das atividades econômicas pode ser dividido em duas categorias: o setor 1, constituído por atividades cuja produtividade do trabalho é intrinsecamente estagnante, chamado também de setor estagnante, e o setor 2, que inclui as atividades econômicas que conhecem ganhos de produtividade do trabalho (chamado de setor produtivo).

Com base nessa dicotomia, as artes cênicas são atividades estagnantes: no longo prazo, em razão de certas normas estéticas, não é possível realizar ganhos de produtividade importantes. Estão incluídas nessa mesma categoria as atividades ligadas à saúde e ao ensino: em razão das características técnicas dos processos de produção, não é possível aumentar de maneira substancial a produtividade do trabalho. (HERSCOVICI, 2010, p. 120)

Na análise, Herscovici nota a inadequação dessas linguagens ao modelo industrial fordista, que é a raiz da abordagem proposta por Baumol e Bowen. As artes cênicas são, em sua essência, as artes da presença. Parte significativa dos custos necessários para a realização de uma obra espetacular são constantes, uma vez que o fenômeno cênico se circunscreve ao momento efêmero de sua execução. Transportar essa experiência para outras plataformas (como o audiovisual, por exemplo), ainda que possível, fere o princípio que fundamenta toda a razão de ser dessas linguagens baseadas no encontro.

Mesmo considerando o auxílio das novas tecnologias, que como afirma Herscovici, é um dos fatores que possibilitam o aumento da produtividade desse mercado criativo, na atualidade uma peça de teatro, por princípio, destina-se a um público limitado, seja em razão do perfil majoritário dos espaços culturais ora existentes no país ou pelas características da cena contemporânea, que tem visado proporcionar novas configurações de experiência estética. Pensar as artes cênicas numa perspectiva prioritariamente mercadológica serve a um nicho específico e restrito de atuação na área, já que para a maioria das produções teatrais da atualidade não há margem para uma gestão autossustentável ou o manejo das forças produtivas implicadas no processo visando meramente o lucro financeiro.

Se considerarmos apenas as produções do chamado teatro comercial, que opera levando em consideração o apelo popular de suas obras, mesmo ali a bilheteria não tem sido fonte suficiente para gerar a receita necessária para cobrir os custos da engenharia teatral. Ademais, ingressos caros tendem a elitizar o acesso, o que associado à distribuição geográfica dos espaços culturais acaba por ser um elemento a mais na segregação entre obra e público. Diante desse panorama, para uma obra espetacular ser viabilizada e acessível a distintos perfis de espectadores ela precisará de outros subsídios – estatais ou privados – que deem conta do custeio das demandas essenciais para a sua realização.

Ainda que subsídios estatais sejam uma prerrogativa do capitalismo neoliberal, há nessas intercorrências uma clara inadequação do campo artístico à lógica produtivista e de mercado. Inclusive, a consciência dessas inadequações vem impulsionando artistas e profissionais de todo o ramo cultural a elaborarem estratégias conjuntas e articuladas enquanto movimento estético-político-ideológico visando a sustentabilidade de suas produções e soluções para a questão da intermitência e precarização do trabalho no setor.

O trabalho cooperativado e as estratégias em rede agora emergem como alternativa eficaz no enfrentamento das deteriorações oriundas da lógica neoliberal. Só que elas trazem consigo o desafio de superação das visões idealizadas e por vezes romantizadas do artista enquanto “entidade” de pura inspiração subjetiva, despido de uma perspectiva objetiva e quantificável de sua obra, acima das relações de trabalho e emprego, ou alheio aos reflexos e dinâmica do mundo capitalista. Particularmente, acredito que a educação para o trabalho nas artes tem muito a contribuir nesse trajeto de implementação e consolidação de estratégias e políticas destinadas ao aprimoramento socioeconômico do setor.

2.2.2 A educação profissional nas artes cênicas

As características do campo de trabalho nas Artes modulam não apenas o perfil das diferentes profissões e especialidades que compõem o setor como também delimita as formas de organização da aprendizagem destinada à formação inicial e qualificação profissional na área. É por isso que quando pensamos o currículo como dispositivo de ensino-aprendizagem na educação profissional em teatro, por exemplo, não necessariamente encontramos equivalência ou aproximação com o que comumente é sistematizado e implementado em outros setores. Mas, o que caracteriza essa especificidade?

Encontro uma possível resposta a esse questionamento no trabalho de Pierre Michel-Menger, que ao propor um debate sociológico sobre o ofício de artista me traz algumas pistas para delimitação da noção de educação para o trabalho nas artes. Numa síntese das investigações que realizou sobre contextos socioeconômico e de produção no teatro e na música francesas, o autor traça um paralelo entre a dinâmica dos setores criativos e o que denomina de metamorfose das configurações de trabalho no capitalismo contemporâneo. As profissões criativas, por princípio, se situam distante das configurações do trabalho que se guiam pela alienação da mão de obra, repetição mecânica e baixa qualificação, o que não significa que esse conjunto de trabalhadores e trabalhadoras não esteja conectado com a lógica produtivista e neoliberal.

Para Menger, “o trabalho artístico é feito de incerteza, e esta incerteza é uma prova a suportar ao mesmo tempo que é a condição da invenção original, da inovação, e da satisfação sentida ao criar.” (MENGER, 2005, p.11). Mesmo no cenário da precarização e das poucas garantias legais do setor, as/os artistas vão converter essas dificuldades em potência criativa. Essa condição social – e mesmo filosófica – sedimenta todo um conjunto de iniciativas que buscam responder as necessidades, ainda que imediatas, dos trabalhadores e das trabalhadoras da área, moldando assim uma cartografia de relações sociais e de trabalho baseada no empenho individual, na competitividade e na livre iniciativa.

Uma vez que as condições para o desempenho da profissão não são homogêneas e que essa realidade apresenta critérios arbitrários, particularizantes e flexíveis em relação às proteções legais comuns a outras áreas de atuação, o status de trabalhador no campo artístico é por vezes substituído por uma espécie de autonomia empreendedora. Um caminho cheio de percalços, especialmente pelas limitações dos artistas no domínio de ferramentas de gestão e *marketing* cultural, sem mencionar o sem-número de pré-requisitos ou mesmo a ausência de linhas de financiamento que contemplem as atividades do setor em instituições financeiras. Vale ressaltar que em se tratando de subvenção para produções artísticas, a esmagadora maioria dos recursos advém de iniciativa estatal e das cotas publicitárias da iniciativa privada.

Na relação entre trabalhadores da cultura e as grandes corporações não é raro no Brasil o fenômeno em que os contratos se dão via razão social, seja pelo cadastro dos artistas como Microempreendedores Individuais (MEI) ou mesmo a famigerada terceirização, com a contratação sendo intermediada por empresas especializadas em agenciamento de artistas e as microempresas de cunho cultural. Essas relações contratuais terceirizadas, via de regra, isenta os contratantes do pagamento de impostos trabalhistas e cobertura dos benefícios legais garantidos pela CLT. Não raro, significam também o repasse de recolhimentos obrigatórios – como a contribuição patronal e o Imposto sobre Serviços (ISS) – para o valor de cachê final que os profissionais irão receber.

As conclusões de Menger sobre o panorama atual das relações de trabalho no campo artístico apontam que apesar de ser um espaço atravessado por questões atinentes ao neoliberalismo econômico as práticas artísticas e os profissionais do campo não se percebem enredados ou reféns dessa teia de relações:

É nos paradoxos do trabalho artístico que se revelam algumas das mutações mais significativas do trabalho e dos sistemas de emprego modernos: forte grau de implicação na atividade, autonomia elevada no trabalho, flexibilidade aceite e mesmo reivindicada, arbitragens arriscadas entre ganhos materiais e gratificações muitas vezes não monetárias, exploração estratégica das manifestações desiguais do talento... [...] Nas representações atuais, o artista

é quase como a figura do profissional inventivo, móvel, rebelde perante as hierarquias, intrinsecamente motivado, que vive numa economia da incerteza, e mais exposto aos riscos de concorrência interindividual e às novas inseguranças das trajetórias profissionais. Como se, no mais próximo e no mais afastado da revolução permanente das relações de produção profetizada por Marx, a arte se tivesse tornado um princípio de fermentação do capitalismo. Como se o artista ele próprio exprimisse no presente, com todas as suas ambivalências, um ideal possível do trabalho qualificado com forte valor adicional. (MENGER, 2005, p.45)

O fenômeno da intermitência, a lógica concorrencial, as disparidades de remuneração entre artistas com mesmo nível de escolaridade e formação, a demanda por alto nível de engajamento no trabalho, etc. estão tão difundidos no campo artístico que acabam por ser invisibilizadas ou amenizadas pelo caráter afetivo e expressivo que permeia o trabalho no campo. Via de regra, um artista não se considera um operário treinado e capacitado a desempenhar determinados papéis recebendo ordens num contexto de divisão do trabalho por especialização. O artista no mais das vezes se considera um especialista e/ou intelectual que, para além de habilidades técnicas, precisa desenvolver cognição, criatividade, visão estética e opiniões sobre o mundo e seus fenômenos. Características sem as quais não seria possível desenvolver plenamente o seu trabalho. Ele sai, portanto, da posição de subordinado, tentando se encaixar em uma estrutura, para a de protagonista de sua própria trajetória, por mais incerta que esta seja.

É nesse caminho que a educação profissional nas artes opera. Ela irá corresponder muito mais à apropriação de uma espécie de atitude artística – ou identidade social, nas palavras de Pierre-Michel Menger – 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 a 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.

No caso específico das artes cênicas, como suas obras não estão sujeitas ao princípio de reprodutibilidade mecânica, nos moldes instituídos por Walter Benjamin (2014), o que é compartilhado nos percursos de ensino-aprendizagem são as perspectivas estético-poéticas, filosóficas e dispositivos criativos que viabilizam a materialização dessas obras. Para além de uma instrumentalização técnica, os cursos de educação profissional vão possibilitar uma apropriação dos saberes-fazeres, da ética e atitude profissional desse campo de atuação. A própria formação não acontece de forma isolada, já que as artes cênicas irão se orientar por uma lógica de coletivização do trabalho. O desenvolvimento individual da/do artista cênico se vincula não apenas ao aprimoramento de suas habilidades expressivas como também às interações realizadas em espaços criativos mobilizados por uma imbricada e delicada teia de relações interpessoais e de cooperação mútua essenciais para a concretização das obras cênicas.

São interações que superam, inclusive, os territórios e fronteiras entre as linguagens cênicas. As distintas especialidades de artistas-criadores no teatro, na dança, circo, performance, ópera e congêneres podem atuar profissionalmente de forma exclusiva em uma dessas linguagens artísticas ou passear por entre elas, conforme demanda, habilitação profissional e o seu nível de especialização. Dado o caráter coletivo inerente às artes cênicas, toda essa cadeia de profissões opera de modo articulado e interdependente, podendo assumir posições hierárquicas, compartilhadas ou colaborativas, a depender da natureza do processo criativo¹⁵. Os processos de ensino-aprendizagem no setor, portanto, preservam características de criação ou trabalho compartilhado, de modo a possibilitar um ambiente artístico-pedagógico que aproxime as/os aprendizes da dinâmica profissional que perpassa, inclusive, esse trânsito e interatividade entre as fronteiras das linguagens.

Existem muitas questões e pontos de convergência entre essas profissões – e, por consequência, seus processos formativos – uma vez que essas especialidades possuem o fato em comum de compor/amalgamar a engenharia cênica. O aspecto relacional dessa cadeia operacional, inclusive, fundamenta e fortalece as artes da cena enquanto espaço do encontro, da troca de saberes e experiências. O que não significa negar ou flexibilizar as particularidades inerentes a cada uma das especialidades artísticas.

¹⁵ Por essas características, no decorrer deste trabalho me utilizo de forma recorrente da expressão *formação da/do artista cênico* para caracterizar os processos artístico-pedagógicos realizados nas artes cênicas visando à formação inicial e capacitação profissional de artistas-criadores: intérpretes (atrizes/atores, dançarinas/dançarinos, performers e congêneres), dramaturgas/dramaturgos, encenadoras/encenadores (diretoras/diretores de teatro, coreógrafas/coreógrafos de dança), cenógrafas/cenógrafos, cenotécnicas/cenotécnicos, figurinistas, adrecistas, maquiadores, etc.

A complexidade do fazer artístico em campos coletivizados como esse 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 autodescoberta que só é possível dentro de pedagogias que intentem a autonomia das sujeitas e sujeitos em aprendizagem.

Em tese a formação da/do artista cênico ocorre por uma via humanizada e implicada, uma vez que o conhecimento artístico prescinde do envolvimento afetivo, cognitivo e corporal de seus fazedores. O próprio Karl Marx reconhecia essa propriedade libertadora da arte, quando considerava não ser possível desenvolver todo o potencial de um/a artista dentro do regime de alienação do trabalho. O/a artista, portanto, dentro da filosofia marxista, seria uma espécie de modelo de profissional consciente da função social de seu ofício e do papel político que desempenha no mundo (MARX e ENGELS, 1974, p.71-78). Por mais contraditório que pareça a Menger o fenômeno neoliberal no interior do campo artístico, a meu ver ali não há espaço para uma alienação do trabalho, já que o autoconhecimento, a visão crítica e o posicionamento dos sujeitos artistas sobre o mundo são condições indispensáveis a esse campo de atuação.

Isso não significa que eu não perceba ser necessário fomentar no setor reflexões sobre a sociologia e os discursos que norteiam os modos de produção e a lógica financeira por trás das relações de trabalho e os meios de produção nas artes. Esses são debates de extrema relevância, seja no contexto da educação para trabalho *lato senso* seja no âmbito da formação artística. O que talvez explique a razão pela qual são tão pouco incentivados nos processos formativos. Acredito que precisamos caminhar em direção ao fomento de uma pedagogia crítica que possibilite a estudantes o reconhecimento das micro e macroestruturas socioeconômicas que envolvem o mundo do trabalho para, dentro da autonomia que lhes cabe, ajustar-se a elas, subvertê-las ou coloca-las em favor de novos propósitos. Esse caminho, a meu ver, perpassa a observação empírica do que vem sendo proposto enquanto percursos de ensino-aprendizagem nas distintas áreas para, a partir disso, identificarmos, discutirmos e, se necessário, superarmos os paradigmas e epistemologias que norteiam o pensamento pedagógico das distintas áreas.

2.3 BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEATRO

Passemos, por fim, à compreensão do recorte de estudos eleito na pesquisa ora compartilhada. Como o teatro e as artes cênicas em geral congregam um aglomerado de ofícios que requerem distintos níveis de sofisticação e estratégias educacionais, na pesquisa desenvolvida me centrei especificamente na formação em interpretação teatral. Dediquei-me à análise de três currículos-dispositivos de cursos de atuação no interior de escolas livres e técnicas de nível médio localizadas na Bahia e em São Paulo. A partir dessas experiências, que considero representativas da diversidade de formatos proeminentes no setor, busquei compreender os modos e meios de organização da aprendizagem ali sistematizadas e veiculadas a fim de estabelecer uma interpretação epistemológica sobre o conceito de currículo como dispositivo de ensino-aprendizagem na educação profissional em teatro.

O estudo não visou uma análise comparativa entre as experiências nem à crítica dos currículos e da formação veiculados pelas instituições escolhidas como estudo de caso, mas o diagnóstico do que vem sendo veiculado enquanto organização da aprendizagem no setor. Ele se situa, portanto, numa etapa prévia aos debates analíticos e/ou comparativos propondo uma reflexão epistemológica sobre essas práxis artístico-pedagógicas. Os resultados visam apontar elementos conceituais que sirvam à comunidade acadêmica, pedagógica e artística, aprofundando o debate sobre currículo e formação na pedagogia teatral e, sobretudo, na educação profissional em teatro.

Para além de meu interesse pedagógico e científico em torno da formação em interpretação, a escolha desse recorte foi também derivada de um dado pragmático: no caso do teatro, dentre as poucas especialidades com uma educação para o trabalho consolidada e com certo grau de capilaridade nas distintas regiões do país, os cursos de atuação e direção teatral caminham ao lado da docência como as principais alternativas ora existentes. E em relação à modalidade de ensino, dei preferência a análise dos cursos livres e técnicos de nível médio por esses superarem em proporção de oferta os de nível superior tornando-se o caminho mais acessível de formação profissional em teatro nas distintas regiões do país.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) divulgou em 2018¹⁶ os números do censo da educação superior a partir do qual é possível identificarmos o seguinte cenário relativo aos cursos de graduação em teatro no Brasil:

¹⁶ Por padrão, as informações divulgadas pelo INEP em 2018 se referem ao ano base 2017. Em 2019 foi divulgado um estudo mais atualizado, com informações do ano base 2018 (INEP, 2019). No entanto, preferi por compartilhar a versão anterior, já que nessa publicação mais recente houve alteração na orientação do INEP, que passou a

Tabela 1 – Cursos de Graduação em Teatro no Brasil

Cursos de graduação Superior em Teatro presenciais e à distância em atividade no Brasil (ano base: 2017)				
Curso	Setor Público	Setor Privado	TOTAL	%
Professor/a de Teatro (Licenciatura)	44	8	52	55
Artes Cênicas com Habilitação em Interpretação, Direção, Cenografia ou Teoria (Bacharelado)	17	2	19	20
Teatro com Habilitação em Interpretação ou Direção (Bacharelado)	8	8	16	17
Cenografia (Bacharelado)	4	2	6	6
Interpretação Teatral (Bacharelado)	1	0	1	1
Direção Teatral (Bacharelado)	1	0	1	1
TOTAL GERAL	75	20	95	100%

Fonte: (INEP, 2018)

A partir desses dados é possível perceber que na educação superior há um claro protagonismo da licenciatura enquanto caminho de formação sugerido pelas universidades do país. Isso busca responder a uma necessidade real do mercado educacional, que a partir da década de 1970 vai requerer mão de obra especializada para corresponder às demandas evocadas pelas leis de diretrizes e bases da educação (LDBs 5.692/71 e 9394/96, respectivamente). Nesse sentido, ainda que o cenário atual esteja longe de contemplar na totalidade as necessidades atinentes à oferta de formação em licenciatura na área nas distintas regiões do país, o panorama atual do ensino universitário acaba por fotografar a relevância das conquistas do campo teatral no âmbito da educação formal, sobretudo no que diz respeito à incorporação do teatro e das artes como componente curricular na educação básica, sem a qual dificilmente teríamos esse nível de oferta de cursos superiores.

O interessante é que essa ampliação visando a atuação de artistas docentes no ensino básico proporcionou diversos benefícios a toda cadeia de educação profissional em teatro: possibilitou espaços de formação artística conjugados ao exercício da docência; alavancou o desenvolvimento da pedagogia teatral por meio do fomento a pesquisas direcionadas à didática e metodologia do ensino do teatro; e ainda democratizou o acesso e capilarizou o conhecimento teatral por meio dos processos de escolarização atinentes ao ensino regular. Essa incorporação – que por si já registra o avanço na relação entre as linguagens artísticas e os demais campos

divulgar os dados referentes aos cursos de artes cênicas não mais considerando cada uma das habilitações profissionais, subsumindo assim o detalhamento dos cursos por especialidade (interpretação, direção, teoria do teatro, cenografia, etc.) pela identificação genérica de “Artes Cênicas”.

do saber – criou o ambiente político propício para que a pedagogia do teatro se estruturasse enquanto campo de estudos. Os efeitos positivos dessas conquistas já se fazem sentir no âmbito da pesquisa acadêmica, nas políticas educacionais e mesmo no fomento à cadeia produtiva das artes cênicas. O teatro-educação, portanto, me parece um belo exemplo dos meios pelos quais as batalhas epistemológicas no âmbito do currículo interagem e proporcionam transformações profundas no tecido social.

Para além desse quadro da formação de artistas docentes, os dados do ensino superior em teatro me levam a refletir sobre o quanto ainda temos que avançar no tocante à oferta de formação em nível de bacharelado que contemple a diversidade de profissões que se congregam em torno da linguagem cênica. Dramaturgia, iluminação, figurino, maquiagem, adereços, cenotecnia, crítica e recepção estética, num nível menor a cenografia, dentre outras funções, ainda permanecem sendo apreendidas a partir do campo empírico, no contato panorâmico proporcionado pelos componentes curriculares das graduações existentes, no contexto de cursos esporádicos ou mesmo da habilidade que certos artistas possuem de agregar expertises desenvolvidas em outras áreas à linguagem cênica.

A pouca oferta e diversidade de cursos universitários destinados à formação de bacharéis em teatro ou artes cênicas com habilitações específicas é algo a ser observado, sobretudo do ponto de vista político. No Brasil, o teatro e a cultura de um modo geral por muito tempo foram tratados com descaso. Esses setores desde sempre gozaram de status e relevância enquanto herança cultural, compondo o rol de atividades validadas pelas classes dominantes como relevantes para atestar certo grau de erudição intelectual. Mas, a ideia de teatro enquanto ofício, apesar da considerável aceitação do público para com as/os artistas, sofreu duras perseguições de cunho moral em distintos momentos da história, não apenas em nosso país.

Embora esse cenário venha se modificando profundamente nas últimas décadas, a baixa oferta de bacharelados me soa como um resquício ou herança negativa desses séculos de marginalização e ausência de políticas públicas de fomento ao setor. Isso diz muito sobre o grau de validação atual do teatro e das artes enquanto campo profissional e atividade econômica. O ensino universitário – enquanto instância que se destina à educação profissional, o desenvolvimento de pesquisa e inovação necessária ao fortalecimento dos campos do saber e ao progresso do país – busca atender a demandas e prioridades da sociedade. Nesse sentido, o fortalecimento e ampliação dos bacharelados em teatro perpassa a militância da classe acadêmica e artística, já que cada curso de graduação implementado é resultante de acirradas batalhas políticas entre áreas do conhecimento, grupos sociais e econômicos.

Um dado a considerar no cenário de pouca oferta de cursos superiores voltados às distintas especialidades da engenharia teatral é que uma graduação universitária não é item indispensável para o exercício dessas profissões. Inclusive, a organização social do trabalho no campo das artes pouco se orienta pela hierarquia estabelecida por grau de escolaridade comumente utilizada em outras áreas. Num contexto profissional destinado à concepção e produção de uma obra cênico-espetacular, por exemplo, não há qualquer distinção hierárquica ou de atribuição considerando títulos acadêmicos. O que é utilizado como parâmetro são as funções criativas que compõem o núcleo estratégico e gerencial do projeto a ser levado a cabo, as habilidades e competências de cada grupo de profissionais reunidos na proposta.

Nesse contexto profissional uma titulação acadêmica pode ser bem menos relevante que o grau de expertise deste ou daquela profissional em determinada poética, estilo, técnica e/ou procedimento de trabalho. Cito alguns exemplos: um encenador sem nenhuma titulação acadêmica, com sua formação desenvolvida eminentemente na prática, pelo *know how* adquirido durante a carreira, pode estar à frente de uma encenação com bacharéis e pós-graduados em teatro; uma intérprete de nível técnico, por corresponder ao perfil e às prerrogativas de determinado papel, irá dividir o palco com outros atores e atrizes com titulações acadêmicas de nível superior, defendendo personagens de igual relevância – ou mesmo superior – no contexto da trama. Isso é bem distinto, se considerarmos a organização do trabalho em outras áreas, onde há uma clara subordinação dos profissionais de nível técnico aos bacharéis e especialistas. A própria oscilação das faixas de remuneração nas artes da cena, apesar de considerar o grau de escolaridade, poderá se orientar muito mais pelo *know how* profissional e a posição que um artista ou função ocupa nas relações de autoria no interior do processo criativo.

Obviamente que isso não afasta outros meios de instituição de uma hierarquia organizacional. Uma lógica de trabalho próxima dos modelos convencionais de gestão pode ser percebida, por exemplo, no trato com as funções operacionais da engenharia cênica: maquinista, camareiro/a, cenotécnica/o, costureiro/a, assistente de palco, operador/a de luz ou som, etc. Funções claramente subordinadas às deliberações do núcleo artístico e da produção do trabalho cênico. Os vínculos entre artistas dos diversos setores dos processos criativos são comumente construídos por arranjos esporádicos e menos rígidos, seguindo a dinâmica proposta pelos distintos estágios da criação.

No caso das artes cênicas, entendo que a titulação relacionada à escolaridade irá, em tese, determinar muito mais o perfil de formação das/dos profissionais. Digo, se mais comprometida/o com: uma abordagem empírica da profissão (formação técnica); um

aprofundamento teórico, o desenvolvimento de pesquisa e inovação (formação acadêmica universitária); ou os processos intuitivos e autodidatas (educação informal).

Essa dinâmica de organização do mundo do trabalho no setor me leva a perceber a educação profissional técnica de nível médio como um possível caminho estratégico para o desenvolvimento do setor. Para tal, suas experiências precisam ser observadas como objeto de estudo pela pesquisa acadêmica, de modo que se compreenda as dinâmicas e estratégias artístico-pedagógicas que ali são utilizadas. Um movimento que a meu ver pode contribuir não apenas para o desenvolvimento da pedagogia teatral como também para que distorções existentes nesse trânsito entre educação e mundo do trabalho nas artes sejam observadas, problematizadas e, sempre que possível, reparadas.

Outro dado que me orienta nessa interpretação é que diante da oferta limitada de bacharelados e cursos superiores tecnológicos na área cênica, esses cursos desenvolvidos no âmbito da educação formal e não formal surgem como as principais plataformas de oferta de educação profissional no campo teatral atual e se destacam, sobretudo, por sua ênfase na práxis artística. Para compreensão desse cenário, destrincho na tabela 2 (a seguir) um mapeamento que realizei durante a pesquisa. Busquei observar o panorama das escolas e instituições culturais que ofertam cursos e programas de formação direcionados à formação inicial e qualificação profissional dos trabalhadores e trabalhadoras do campo teatral.

Diferente da tabela 1 sobre a educação superior, preferi não destrinchar os dados a partir da oferta de cursos por especialidade, já que a análise do panorama de escolas e instituições culturais existentes me aparenta ser aqui mais relevante. O diagnóstico realizado demonstrou que o contingente massivo das instituições encontradas também centra sua oferta de cursos na formação em interpretação, sendo as demais especialidades contempladas apenas em cursos esporádicos. Apenas a SP Escola de Teatro foge a esse padrão, com uma oferta contínua de cursos destinados à formação de oito especialidades artísticas.

Também reparei que o quantitativo de cursos ofertados pelas instituições oscila a cada ano. Não é possível delimitar de forma precisa, como ocorre em relação ao ensino superior, quantos cursos estão efetivamente ativos ou apenas compõem o seu catálogo institucional. Apesar de fazer parte dos meus interesses de pesquisa, perceber o panorama específico de cursos em atividade atualmente demandaria por instrumentais e escopo de abordagem que fogem às pretensões do estudo ora realizado.

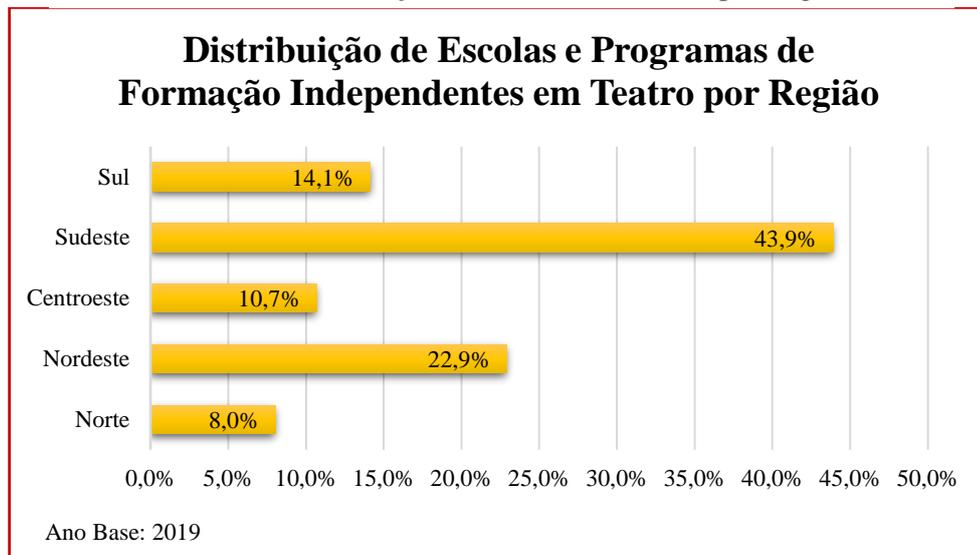
As instituições reunidas na tabela 2 corresponderam a pelo menos um dos seguintes critérios: 1) compor os bancos oficiais de programas de formação e escolas recomendadas pelos Sindicatos dos Artistas e Técnicos de Espetáculos e Diversões (SATEDs) regionais; 2) que

sejam programas de formação, escolas livres ou técnicas que oferecem 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).

Tabela 2 – Escolas e programas de educação profissional em teatro no Brasil

Escolas e Programas de Educação Profissional em Teatro em Municípios de Médio e Grande Porte Brasileiros (2019)						
Estados	Escolas Técnicas		Escolas e Programas Livres		TOTAL	%
	<i>públicas</i>	<i>privadas</i>	<i>públicas</i>	<i>privadas</i>		
Acre	01	0	01	01	03	1,1
Alagoas	01	0	01	01	03	1,1
Amapá	0	0	0	0	00	0
Amazonas	0	0	01	02	03	1,1
Bahia	04	0	01	09	14	5,3
Ceará	01	0	03	06	10	3,8
Distrito Federal	0	0	0	10	10	3,8
Espírito Santo	01	0	0	05	06	2,3
Goiás	02	0	0	08	10	3,8
Maranhão	01	0	01	02	04	1,5
Mato Grosso	0	0	01	02	03	1,1
Mato Grosso do Sul	0	0	01	04	05	1,9
Minas Gerais	05	0	02	07	14	5,3
Pará	01	0	01	05	07	2,7
Paraíba	0	0	04	04	08	3,1
Paraná	03	02	0	08	13	5
Pernambuco	01	02	0	07	10	3,8
Piauí	01	0	01	0	02	0,8
Rio de Janeiro	01	04	02	21	28	10,7
Rio Grande do Norte	01	0	01	02	04	1,5
Rio Grande do Sul	01	0	01	11	13	5
Rondônia	0	0	0	03	03	1,1
Roraima	0	0	0	01	01	0,4
Santa Catarina	02	01	01	07	11	4,2
São Paulo	05	13	03	46	67	25,6
Sergipe	0	0	01	04	05	1,9
Tocantins	0	0	01	03	04	1,5
TOTAL GERAL	32	22	28	179	261	100%

Fonte: Produzida pelo autor com base em dados de SATEDs, sítios eletrônicos de Secretarias de Educação e Cultura (estaduais e municipais) e banco de dados do buscador Google.

Gráfico 1 - Dados da Educação Profissional em Teatro por Região do País

Fonte: Produzido pelo autor com base em dados da Tabela 1

Esses dados atinentes à educação profissional de nível médio me revelaram um cenário mais amplo em proporções numéricas, mas não mais auspicioso no que tange à distribuição regional da oferta de formação. Há grande concentração da oferta nos centros urbanos do sudeste brasileiro, que se apresenta como a região melhor estruturada do ponto de vista técnico, formativo e econômico no país. A oferta de formação também reflete as desigualdades regionais e o modo como a organização da cadeia produtiva das artes cênicas vem sendo gestada pelas políticas de fomento.

Na tabela 2 também é possível perceber que a iniciativa privada surge como principal promotora de ações destinadas a formação livre e técnica de nível médio¹⁷, o que demonstra o protagonismo dos coletivos artísticos, associações, sindicatos, cooperativas e fundações culturais na mobilização da formação no país. Mas isso não significa completa ausência por parte do estado, já que uma parcela significativa das iniciativas encontradas usufrui de benefícios fiscais ou financiamento direto do poder executivo das distintas esferas da administração pública. O estado, nesse caso, sai da posição de protagonista para de mecenas, dando espaço para que a sociedade civil e a própria classe trabalhadora teatral formulem estratégias e dispositivos pedagógicos voltados à formação.

Outro ponto a destacar é o grau de “informalidade” dessas instituições. Apenas 21% das escolas e programas de formação encontrados se organizam de modo a adequar seus

¹⁷ Aqui me refiro especificamente ao número total de oferta de educação profissional encontrado. Das 261 Escolas e Programas de Formação encontrados, aproximadamente 76% correspondem a iniciativas oriundas da sociedade civil organizada enquanto que 24% são de origem estatal.

currículos às normas estabelecidas pela educação formal. O que significa que a grande maioria de nossas instituições não universitárias oferecendo uma formação inicial – que equivaleria ao que em outras áreas seria a formação profissional técnica de nível médio – optam por modelos institucionais e pedagógicos comumente denominados “Livres”, o que garante sua autonomia de gestão, desde que condicionadas a apenas emitir certificados de participação e não uma diplomação em grau de nível médio.

São documentos facilmente reconhecidos pelo SATEDs regionais. Ainda que esse seja uma agência reguladora do exercício da profissão e não da educação profissional, tal reconhecimento indiretamente valida o aprendizado realizado no interior dessas instituições. Em defesa dos cursos e escolas livres de teatro vale ponderar que a opção por esse formato não necessariamente caracteriza nível de precariedade ou robustez da formação e organização da aprendizagem nessas experiências artístico-pedagógicas. A crítica especializada, inclusive, tem consagrado algumas dessas instituições no rol das melhores avaliadas e bem estruturadas escolas de teatro do país, o que convalida socialmente esses ambientes pedagógicos como espaços de produção e troca de saberes – de onde se espraia a pesquisa e inovação da pedagogia teatral.

Foi curioso notar no panorama das instituições encontradas (ver apêndice A) 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. Um paradoxo, 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. Além disso, em todas as esferas (municipal, estadual ou federal) o gargalo de apoio financeiro é bem maior para a área da educação do que para a cultura, mesmo nos casos onde essas secretarias estão fundidas. Entendo que esse tipo de postura suscita importantes problematizações do ponto de vista didático-pedagógicos, burocráticos, de relações institucionais e mesmo relacionadas ao grau de descompasso entre as especificidades de nosso campo de conhecimento e a de outros saberes-fazer, inclusive o próprio campo da educação.

Pensar a sistematização, formalização e padronização dos currículos e projetos pedagógicos não é tarefa fácil, especialmente pelo grau de controle e dirigismo ainda existente na educação formal. São procedimentos institucionais que demandam certo nível de expertise, domínio pedagógico e de gestão educacional. Um dos indícios que me fazem ponderar o nível de dificuldades e desafios de adequação das experiências da educação profissional em teatro aos ritos da educação formal é que a oferta dessa modalidade de ensino não demanda

obrigatoriamente o envolvimento de licenciadas ou licenciados em teatro. Esses profissionais, pela natureza de sua formação, se apropriam com maior facilidade das ferramentas, dispositivos e normativas legais do ensino regular se comparados a bacharéis, especialistas ou artistas com formação eminentemente empírica que operam como artistas pedagogos e/ou gestores dessas experiências.

Nesse sentido, o caminho da educação não formal se torna uma opção que possibilita maior autonomia e liberdade a essas instituições. Liberdade que, no entanto, acaba por impedir a difusão das tecnologias educacionais e percursos de ensino-aprendizagem nela elaboradas através de vias estruturantes como a rede formal de ensino técnico e tecnológico, já tão capilarizada no país. Além disso, a não formalidade me parece sublinhar ainda mais a marginalização da nossa área de conhecimento e a não-responsabilização do estado na empreitada de desenvolver o setor da cultura como campo de trabalho sustentável.

Uma curiosidade que me instiga nesse campo de formação é identificar se a atitude de se situar à margem dos sistemas oficiais é um mero pretexto para escapar das agências reguladoras da educação ou se isso, de fato, deriva de uma escolha político-filosófica que se alinha aos paradigmas e epistemologias do campo teatral. Esse é um debate importante que a meu ver interessa, por diversas razões, à pedagogia do teatro.

Após a estruturação e expansão da formação superior em teatro no país – que segundo os registros reunidos por Marcos Falco de Brito (2011) ocorreu entre as décadas de 1960 e 1980 – práticas com a finalidade de formação e qualificação profissional em teatro foram fomentadas e se expandiram, sobretudo, a partir da difusão da produção acadêmica na área. Essa produção intelectual aliada aos mecanismos de fomento implementados a partir da década de 1990 impulsionaram o protagonismo da sociedade civil na promoção de atividades formativas, seja por meio dos festivais, mostras artísticas, encontros acadêmicos, pedagógicos ou das organizações políticas da classe teatral.

Nos últimos 30 anos temos percebido a ampliação vertiginosa da oferta de cursos livres, oficinas, workshops, demonstrações de trabalho, dentre outros formatos pelos quais associações, cooperativas, sindicatos, grupos, companhias teatrais e artistas independentes irradiam propostas de formação de artistas cênicos pelas distintas regiões do país. São iniciativas (continuadas ou esporádicas) que surgem do desejo de compartilhar procedimentos, técnicas, estéticas e poéticas específicas, desenvolvidas ou aperfeiçoadas por esses profissionais e coletivos.

Se atendo a esse cenário, onde boa parte das ações se desenvolvem à margem da educação regulamentada, numa publicação em que busca caracterizar a noção de cursos livres

e as prerrogativas legais que permitem essa forma de organização da aprendizagem, José Simões de Almeida Júnior (2013) aponta:

[...] *os cursos livres* encontram-se legalmente ligados às lógicas do mercado. Seu modo de funcionamento busca responder às necessidades e demandas do consumo. Todavia, dada a fragilidade do *modus operandi* e da diversidade do trabalho teatral nas cidades, as demandas que envolvem a criação de um *curso livre* de teatro são muito diversas dos cursos ligados a indústria e o comércio. Numa cidade de pequeno porte certamente não há um *mercado* teatral, mas existem profissionais que organizam mecanismos de produção levando em consideração a distância dos grandes centros. Desenvolvem produções teatrais de modo distinto das relações de trabalho existentes numa cidade de grande porte. Tais procedimentos são importantes modelos a serem pesquisados, seja em relação à produção cênica ou à relação do teatro e a cidade. (p.35)

Como o próprio autor indica, os cursos livres e programas de formação desenvolvidos na modalidade de educação não formal acabam por ocupar o terreno ocioso deixado pela pouca oferta de ensino regular direcionado à profissionalização na área. A sua relevância se faz sentir, sobretudo, nas regiões fora dos grandes eixos metropolitanos. Tendo em vista as diferentes realidades regionais, a troca de saberes entre profissionais da área e a oferta de cursos visando a formação de novos artistas é um modo de fortalecer o desenvolvimento do teatro nessas regiões, já que a função de artista pedagogo também se torna uma das frentes de trabalho para artistas experientes e com especialização profissional minimamente consolidada.

A expansão do número de diretores, dramaturgos, atores, atrizes e demais profissionais da cena que desempenham funções pedagógicas em diferentes contextos tem surgido muitas vezes como meio de resolução de problemas encontrados na área. Questões que vão desde o desejo desses artistas de socialização de expertises; a conciliação do fazer artístico com a pesquisa (artística e/ou acadêmica) e o desenvolvimento de procedimentos e métodos dos mais variados; além de emergir como estratégia de sustentabilidade financeira desses profissionais.

O problema é que nem todo procedimento investigado no contexto de uma pesquisa poética de determinado artista ou coletivo criativo serve a propósitos pedagógicos. No contexto de ampliação de reflexões sobre a pedagogia cênica e a popularização do trabalho sistematizado pelos grandes encenadores pedagogos do século XX tornou-se comum no *métier* teatral a associação da figura da/do artista cênico – sobretudo dos diretores e diretoras – com a noção de artista pedagogo, quando essas práticas não são sinônimas. Não é porque determinada/o artista domina uma técnica ou saber específico que se firma como relevante, seja para a comunidade

teatral ou para as epistemologias do teatro, que ele/ela irá se sair bem no contexto da prática docente direcionada à formação de artistas.

É comum também a confusão entre o aprendizado informal que nasce de forma espontânea nas relações humanas e no olhar curioso sobre o mundo e seus fenômenos com o aprendizado planejado (de nível formal ou não formal) com finalidades bem delineadas e uso consciente de procedimentos, técnicas e métodos. Ainda que se relacione com a pesquisa e criação artística, a prática docente em quaisquer das frentes da pedagogia teatral requer certo número de habilidades e competências específicas.

Inclusive, o cabedal de referências, experimentações e sistematizações que hoje nutrem as pesquisas (artística e acadêmica) e a produção cênica é tão diversificado que pensar a organização da aprendizagem teatral fatalmente nos leva a debruçar sobre a pergunta: como estabelecer mecanismos de validação e/ou transposição de ferramentas e teorias que emergem das pesquisas (artísticas ou acadêmicas) enquanto tecnologias educacionais? O que eleger como prioritário nos percursos de ensino aprendizagem destinados à formação de artistas cênicos?

Seja pelo arsenal de métodos, procedimentos e técnicas à disposição, seja pelo caráter provisório e arbitrário dos processos criativos, reconhecer o que é um modismo momentâneo e o que substancialmente irá contribuir para uma renovação do fenômeno cênico ou da sua pedagogia é um desafio que se apresenta a artistas docentes, gestoras e gestores dos processos de ensino-aprendizagem teatral. Transpor conhecimentos sistematizados – muitas vezes oriundos de experiências particulares de pesquisas ou artistas renomados – para novas corpografias – outros sujeitos com histórias de vida, apetências, competências e contextos socioculturais distintos – evoca o domínio de didáticas, metodologias e abordagens pedagógicas que muitos artistas práticos não necessariamente dominam.

Essas aproximações ou sobreposições entre competências distintas, epistemologias e práticas artísticas e pedagógicas abrem espaço para amplas e pertinentes discussões. E é nesse sentido que a formação de artistas cênicos surge como um campo profícuo a ser explorado pela pesquisa acadêmica. O meu interesse por analisar a organização da aprendizagem na formação em interpretação teatral se baseia na convicção de que a convergência de distintos olhares para esses espaços de ensino-aprendizagem 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.

2.3.1 O escopo de análise: currículos-dispositivos da formação em interpretação teatral

Nas minhas consultas aos bancos oficiais de teses de doutorado e dissertações de mestrado brasileiras cruzando temas como, por exemplo, *currículo, formação e teatro* pude perceber que apesar de expressiva produção relacionada à historiografia das instituições de ensino e ao desenvolvimento de procedimentos e metodologias criativas; os debates sobre a organização da aprendizagem teatral na educação profissional em teatro – seja na esfera das escolas livres, técnica de nível médio, superior tecnológico e, em menor grau, os bacharelados em teatro¹⁸ – são praticamente inexistentes.

Os únicos trabalhos científicos até então publicados que envolvem o nível de ensino aqui em debate – e que, por isso, foram de grande contribuição para essa pesquisa – foram a dissertação de mestrado de Paulo Luís de Freitas (1998) e a tese de doutorado de Ivan Cabral (2017). O primeiro desenvolve um estudo sobre o ensino de interpretação teatral do Brasil que envolve estrutura curricular, perfil docente e discente das diferentes instituições de nível técnico e superior que ofereciam cursos de interpretação até 1987. Já o segundo aborda a dimensão política do currículo da SP Escola de Teatro sob o prisma do que o autor denomina pedagogia covalente.

Diante dessa ausência de estudos específicos pautando o currículo da educação profissional em teatro, os trabalhos historiográficos sobre a trajetória das escolas de teatro inegavelmente contribuíram para o debate aqui proposto. Por não ser o foco dessas pesquisas, não há nessas discussões uma análise pormenorizada do tema – em muitos dos casos restringindo-se a breves citações sobre estrutura organizacional, fluxograma e proposta pedagógica. De todo modo, essas narrativas me possibilitaram uma visão, ainda que panorâmica, das formas de organização do ensino de teatro no país e me auxiliaram na empreitada de compreensão do tema do currículo num contexto mais amplo que o da formação de professores.

Apenas para citar alguns exemplos, isso ocorre no trabalho de Enio de Carvalho (1989) quando pauta o desenvolvimento da formação de atores na História do Teatro Ocidental; o estudo de Armando Sergio da Silva (1988) sobre a Escola de Arte Dramática (atual EAD ECA USP) na gestão de Alfredo Mesquita; o estudo da pesquisadora Elza Andrade (1996) sobre

¹⁸ Encontrei durante a investigação o trabalho desenvolvido por Cecília Aciolli (2014), sobre currículos dispositivos em cursos superiores das artes da cena, envolvendo também os bacharelados de direção e interpretação teatral na UFBA. Esse registro indica uma produção, ainda que vinculada a uma análise mais ampla, sobre organização da aprendizagem cênica em cursos de nível de bacharelado.

a Escola Dramática Municipal, atual Martins Pena; Raimundo Matos de Leão (2006) e Jussilene Santana (2011) e seus estudos sobre o processo de formação da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia; a tese de doutorado de Vilma Campos dos Santos Leite sobre a trajetória da Escola Livre de Teatro de Santo André (2010); a dissertação de mestrado de Paulo Marcos Falco de Brito (2011), que numa abordagem histórico-crítica analisa o momento de fundação dos primeiros cursos superiores em teatro do país; a dissertação de mestrado de Lee Taylor Moura Paula (2014), que aborda a metodologia de formação do ator sistematizada por Antunes Filho junto ao Centro de Pesquisa Teatral (CPT); a dissertação de mestrado de Gilberto dos Santos Martins sobre a gestão do Centro de Artes Cênicas do Maranhão (2016); a tese de doutorado de Simone Carleto (2017) sobre as práxis e metodologias de escolas livres de teatro paulistanas; dentre outros casos.

A partir dessa revisão de literatura e do diagnóstico realizado sobre o panorama atual do ensino superior e de nível médio, cheguei à conclusão de que o trabalho com a atuação é a grande porta de entrada a partir da qual as/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, também demonstra o quanto a experiência de palco é valorizada como caminho de apropriação do conhecimento cênico. O que não é sem propósito, já que o fazer artístico nas artes cênicas se conecta com a presença, com a exploração psicofísica e uma imersão na dimensão encarnada do fenômeno cênico.

Por essa razão, aferi que ao observar experiências atinentes a essa especialidade, me aproximaria dos modos e meios de organização da aprendizagem na educação profissional em teatro, percebendo assim o currículo e a formação nessa modalidade de ensino. Para tanto, empreendi um estudo de casos onde o principal interesse foi o de compreender o currículo encarnado, ou seja, os modos e meios pelos quais os saberes e fazeres teatrais vem sendo apresentados às novas gerações de artistas.

As observações me possibilitaram uma compreensão do conceito de currículo conjugado à flexibilidade, arbitrariedade e provisoriade própria dos processos criativos e formas de apresentação da experiência artística. O trabalho de campo se centrou na análise dos programas didático-pedagógicos das instituições e sua materialização em experiências no interior dos processos formativos. Nesse sentido, além de observações em campo – que me possibilitaram familiarização com a infraestrutura disponível nessas instituições (os espaços físicos, as formas de organização administrativa e pedagógica e seus agentes de ensino-aprendizagem) – me debrucei sobre o projeto pedagógico e demais documentos institucionais

que tensionam o cotidiano dessas escolas, visando compreender a filosofia pedagógica, as epistemes e práxis que norteiam a aprendizagem nessas experiências.

Para complementar essa análise do currículo *pré-ativo*, realizei também o contato direto com as e os agentes de ensino-aprendizagem. Além dos diálogos informais realizados nos corredores e dependências dessas instituições, o acompanhamento de mostras artísticas e eventos acadêmicos promovidos durante o período das observações em campo – que se desenvolveram entre maio e julho de 2018 em São Paulo e de janeiro a março de 2019 em Salvador – realizei um total de 42 entrevistas com docentes, discentes e equipe pedagógica das instituições. No caso das/dos discentes, dei preferência nas entrevistas a egressos e egressas dos cursos, já que, por terem concluído o trajeto proposto pela instituição, me trariam um diagnóstico mais preciso do percurso de ensino-aprendizagem que traçaram. No início do processo de investigação, havia o intento de acompanhar uma das turmas no percurso de pelo menos um semestre em cada instituição, mas isso precisou ser redimensionado no percurso por não ser possível conciliar a minha agenda de professor universitário com o calendário acadêmico previsto nas experiências analisadas.

A escolha das experiências para análise buscou congregar os meus interesses pessoais como artista e pesquisador com os diferentes padrões de organização institucional que, a partir da revisão de literatura e diagnóstico do cenário de oferta atual, observo como sendo predominantes na educação profissional em teatro. São eles:

1) *Escolas técnicas de nível médio*: cumprem as prerrogativas regulamentadas pela LDB e, por isso são validadas pelas agências reguladoras da educação formal para conferir diploma de nível médio. Oferecem cursos de interpretação teatral, que no catálogo nacional dos cursos técnicos (BRASIL, 2016) corresponde ao Curso Técnico em Teatro – Eixo Tecnológico: Produção Artística, Cultural e Design. Entram também nessa categoria as instituições delimitadas pelos SATEDs regionais como sendo escolas técnicas regulamentadas.

2) *Escolas livres de teatro*: se organizam por estruturas pedagógicas não formais. Privilegiam a liberdade e autonomia para instituir seus parâmetros educacionais. Geralmente se vinculam a investigações poéticas e modos de operar de coletivos artísticos, encenadoras/encenadores e artistas independentes. Por isso, a sua formação pode se destinar a uma apropriação do fazer artístico *stricto sensu* ou à formação em determinado gênero teatral, poética, técnica ou procedimento criativo. Sua organização da aprendizagem pode se apresentar em padrões intuitivos (com alto grau de informalidade) ou sistemáticos. No segundo caso, as formatações de currículo podem emular o modelo disciplinar adotado no ensino regular, se organizar por projetos de trabalho ou propor caminhos e estratégias experimentais.

3) *Programas de formação*: são cursos livres e programas desenvolvidos no interior de fundações, equipamentos culturais, associações, produtoras e grupos artísticos. Seguem as mesmas prerrogativas atinentes às escolas livres de teatro, com o diferencial de não se constituírem fundamentalmente como instituições de ensino, já que suas atividades formativas são uma das frentes de trabalho promovidas por instituições culturais públicas, mistas ou privadas. Podem estar vinculadas a secretarias de cultura, equipamentos ou agentes culturais e, por isso, correspondem a políticas estruturantes do campo artístico ou a filosofia de trabalho de artistas e coletivos teatrais relacionadas a sua estrutura organizacional.

Cada um dos casos observados representa um desses contextos organizacionais, o que me possibilita perceber como os itinerários formativos são estruturados em diferentes abordagens da educação profissional em teatro. Nesse sentido, a estratégia de um estudo de casos múltiplos me revelou ser a mais adequada para o que me propus a investigar, já que ela me possibilitaria justamente perceber as nuances do objeto de estudo em distintos cenários.

O primeiro desafio da empreitada foi o de estabelecer a teoria que será averiguada no interior das experiências. Como aqui já exposto, o intuito da investigação realizada foi o de interpretar, sob um viés epistemológico, as características dos itinerários formativos da educação profissional em teatro. Uma interpretação epistemológica pautada na realidade empírica é algo que me mobiliza, sobretudo porque uma sistematização dos paradigmas e princípios verificados nas experiências estudadas nos possibilita estabelecer, ainda que de forma provisória e não generalizante, parâmetros e instrumentos conceituais para analisar ou operar com esse ramo de atuação da pedagogia teatral, preche de problematizações e produção de saberes.

Traduzido esse pensamento por meio da expressão *currículo aberto*. Os currículos da educação profissional, independente das instâncias institucionais em que se situa – se dentro da estrutura da educação formal ou nos processos autônomos e intuitivos de organização da aprendizagem teatral – acompanham as propriedades do conhecimento artístico. São, por isso, flexíveis e apostam na autonomia, liberdade e protagonismo das/dos agentes de ensino-aprendizagem. As práticas e saberes teatrais são fortemente impulsionadas por uma dimensão subjetiva, arbitrária e provisória, seja em relação às normas poéticas estabelecidas para configuração das obras cênicas, seja no que tange aos procedimentos adotados nos percursos criativos. A liberdade e abertura, portanto, atravessa esses itinerários independente do desenho curricular proposto nas experiências, que podem se guiar pelo sistema disciplinar, modular, por projetos e mesmo por abordagens randômicas, rizomáticas flexíveis ou ocultas.

Nesse sentido, não pretendo aqui empreender qualquer espécie de antagonismo binário entre a noção de *currículo aberto* e os sistemas curriculares disciplinares. Também não há uma relação imediata entre abertura e (in)formalização do currículo. A ideia que norteia o estudo é que as instituições de ensino pesquisadas não se apoiam nos documentos curriculares como uma enrijecida tábua de salvação, condicionando a dinâmica da sala de aula. Não são currículos prescritivos, mas currículos-dispositivos.

Tal abordagem, evidencia uma análise desviante do modelo comparativo. Confesso que isso foi um desafio que me tensionou desde o início do processo de investigação, quando estabelecia que a perspectiva de *currículo aberto* surgia como um modelo alternativo aos *currículos plenos*. Ao padrão de escolarização vigente no ensino de teatro regulamentado e derivado diretamente dos padrões sistematizados pelas escolas de teatro pioneiras atualmente incorporadas à educação superior brasileira. O início de qualquer sistematização é sempre passível de equívocos e armadilhas – como a dicotomia, por exemplo. Desde então, com o transcorrer do processo de delimitação do objeto de estudo, tenho evitado qualquer traço comparativo, uma vez que esse tipo de abordagem tende a sublinhar antagonismos entre propostas distintas. A pesquisa de campo, inclusive, revelou que essa predefinição seria absolutamente incoerente com a realidade das propostas curriculares analisadas.

O caminho de delimitação dos casos a serem estudados também se modificou no trajeto da pesquisa. A princípio, tinha o intuito de analisar cinco experiências, uma das quais foi descartada por não ser desenvolvida de maneira continuada (a Universidade Antropófaga do Teatro Oficina Uzina Uzona) e a segunda por envolver o contexto da educação superior (o bacharelado em artes cênicas – habilitação em interpretação teatral da Escola de Teatro da UFBA), o que ampliaria o escopo do debate proposto.

Na minha arquitetura de arguição, a experiência da Escola de Arte Dramática da USP (EAD ECA USP) foi eleita entre as instituições pioneiras que desenvolveram as primeiras formatações curriculares no âmbito do ensino em interpretação teatral. Uma experiência que ilustra o modo como as instituições longevas vêm lidando com essa longa trajetória de sistematização de parâmetros, modos e meios de pensar e executar a formação de artistas cênicos. A parte do cenário dessas instituições já consolidadas, a SP Escola de Teatro e a Universidade Livre aparecem no debate representando iniciativas mais recentes e que, por isso, já nasceram tensionadas pelos paradigmas contemporâneos. Nessa encruzilhada de idiosincrasias, percebo princípios recorrentes que podem nos orientar no trajeto de compreensão dos caminhos possíveis de organização da aprendizagem na formação em interpretação teatral.

3. (IN)ADEQUAÇÕES CURRICULARES NO DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO FORMAL: A ESCOLA DE ARTE DRAMÁTICA (EAD ECA USP)



Estudo de Caso 1 – Curso de Formação de Atores (Técnico em Teatro – Eixo Tecnológico: Produção Artística, Cultural e Design) da Escola de Arte Dramática vinculada à Escola de Comunicação em Artes da Universidade de São Paulo (EAD ECA USP)

Ano de Fundação: 1948

Ano de incorporação à USP: 1966-formalizada em 1968

Período de formação: 4 Anos

Fluxograma: organização disciplinar, distribuída em 08 termos (ciclos semestrais)

Carga horária semanal: 25h semanais (aulas das 18:30 às 23h)

Carga horária total: 2820h

Turno: Noturno

Nível: Médio

Modalidade: Formal (Curso Técnico)

Titulação: diploma técnico de nível médio (Técnico em Teatro)

Oferta: Gratuita

Vagas Anuais: 20

Método de entrada: Anual, via seleção pública.

As primeiras escolas de teatro brasileiras do século XX protagonizaram importante papel no desenvolvimento do teatro nacional. Além de responder a uma demanda por profissionalização da área, contribuíram para que se sedimentasse no país um pensamento renovador, alinhando nossa produção cênica com as tendências internacionais e amplificando os debates em torno da cultura, da ética e disciplina artística. Seja criticando ou endossando suas propostas pedagógicas, em torno de algumas dessas escolas emergiu toda uma geração de artistas comprometida com as vanguardas e com um teatro que colocasse em pauta os conteúdos e temas de interesse nacional. Em síntese, elas unificaram o espírito renovador e experimental do movimento conhecido como Teatro de Amadores em torno de um projeto de surgimento de mão de obra qualificada e comprometida com as demandas emergentes do teatro.

Boa parte dessas instituições pioneiras continuam em plena atividade, agregando atributos para além de sua relevância histórica: o desenvolvimento de metodologias, pesquisas e adaptações pedagógicas. Por serem longevas, foram frequentemente instadas à renovação de seus saberes-fazer, de modo a adequar conteúdos, filosofia de trabalho e suas ofertas de formação ao estado da arte da pesquisa artística e acadêmica. As frequentes mudanças nas configurações legais, pedagógicas e administrativas do sistema educativo brasileiro

demandaram dessas instituições (sobretudo as que oferecem o ensino formal regulamentado) capacidade de adaptação e incorporação dessas diretrizes. Do ponto de vista pedagógico e administrativo, a regra comum entre elas parece ter sido a fusão, incorporação ou readequação, como indica o quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Escolas de Teatro pioneiras no Brasil¹⁹

Nomenclatura de origem	Ano de Fundação	Modalidade no início	Natureza institucional	Ano de Incorporação /readequação	Nomenclatura Atual	Modalidade atual
Escola de Teatro Martins Penna (Rio de Janeiro)	1908	Técnica de nível médio	Pública	–	Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Pena	Técnica de nível médio
Curso Prático de Teatro (CPT) (Rio de Janeiro)	1939	Técnico de nível médio	Pública	1979	Escola de Teatro do Centro de Letras e Artes da UNIRIO	Superior (graduação e pós-graduação)
Escola de Arte Dramática (EAD) (São Paulo)	1948	Livre	Privada (1948) Pública (1968)	1968	Escola de Arte Dramática da USP (EAD ECA USP)	Técnica de nível médio
O Tablado (Rio de Janeiro)	1951/ 1964 ²⁰	Livre	Privada	–	O Tablado	Técnica de nível médio
Teatro Universitário (Belo Horizonte)	1952	Técnica de Nível Médio	Pública	–	Teatro Universitário	Técnica de nível médio
Escola de Teatro da Universidade da Bahia (Salvador)	1956	Técnica de Nível Médio	Pública	1963	Escola de Teatro da UFBA	Superior (graduação e pós-graduação)

Fonte: produzido pelo autor com base em dados de Ênio de Carvalho (1989), Paulo Marcos Falco de Brito (2011) e Paulo Luís de Freitas (1998)

Em síntese, essas escolas desenvolveram importantes sistematizações metodológicas que serviram de embrião para o desenvolvimento e implementação de novos cursos de formação de artistas da cena, seja na educação profissional livre, técnica de nível médio ou no ensino universitário. Nos seus êxitos e fracassos encontramos um farto laboratório de experimentações da pedagogia teatral que serviram de ponto de partida para iniciativas no

¹⁹ As instituições aqui referendadas como *escolas pioneiras*, seguem os seguintes critérios: 1) fazem parte de um grupo específico de escolas surgidas entre o início do século XX e o final da década de 1950; 2) permanecem ativas até a atualidade; 3) pautam seu ensino por um estudo sistemático que busca dar conta de diferentes abordagens e técnicas de representação; 4) são escolas precursoras que contribuíram para a democratização do acesso e profissionalização das artes numa perspectiva moderna no Brasil.

²⁰ O Tablado primeiro surge grupo de teatro em 1951. É somente em 1964 que iniciam suas atividades pedagógicas, com a realização do Curso Livre de Improvisação, promovido desde então.

âmbito da formação da/do artista cênico e, em menor grau, do ensino do teatro na educação básica.

Diante de tamanha relevância, não poderia desconsiderar as contribuições dessas escolas num debate sobre o currículo e a formação de artistas de teatro. Não por um simples revisionismo histórico, mas por entender que isso nos leva a uma melhor compreensão dos modos e meios pelos quais as propostas pedagógicas do nosso campo profissional interagem com os meios de produção, veiculação e elaboração do teatro, servindo ou não às problemáticas do tempo presente. Entendo que a análise de uma dessas experiências nos possibilita, ainda que de maneira transversal, perceber as resultantes da trajetória de sistematização de um pensamento sobre currículo e formação na educação profissional em teatro no Brasil.

Decidi então eleger para estudo na pesquisa a proposição artístico-pedagógica veiculada na Escola de Arte Dramática (EAD), atualmente vinculada à Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). A escolha se deu por dois motivos. Primeiro, porque entre as escolas pioneiras ainda em atividade – que também se enquadrariam nesse perfil de estudo – a EAD se destaca não apenas pelos debates que suscitou em sua trajetória histórica, mas sobretudo por ser a precursora no país de uma formação da/do interprete numa perspectiva moderna, valorizando o teatro experimental, a pesquisa e a encenação de dramaturgos importantes, muitos deles até então inéditos e/ou desconhecidos do repertório das/dos artistas nacionais. E porque esta preserva ainda hoje o formato de curso técnico de nível médio, correspondendo, portanto, à modalidade de ensino aqui em evidência.

Criada em 1948 na cidade de São Paulo como uma instituição independente, idealizada e patrocinada por Alfredo Mesquita, a EAD logo nos seus primeiros anos de existência destacou-se como um centro catalisador da profissionalização de intérpretes, dramaturgos e cenógrafos, ainda que sua vocação principal sempre tenha sido a de uma oficina de atores, como bem sinaliza Armando Sérgio da Silva (1988) no título da sua tese de doutorado sobre a escola.

Se na atualidade a EAD disputa espaço com outros diversificados expoentes de produção e oferta de ensino-aprendizagem, nas suas primeiras décadas de atuação ela foi o principal agente irradiador da dinamização da cultura teatral em São Paulo, interagindo com outras iniciativas também importantes, a exemplo do Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) e as investigações de linguagem proposta por coletivos como o Arena e o Oficina. O Arena, inclusive, vai surgir em 1953 nas dependências da EAD, a partir da reunião de estudantes da primeira turma formada pela instituição.

O desenvolvimento da cena teatral brasileira conta com contribuições da EAD em distintos aspectos. Na opinião de muitos especialistas, inclusive, ela figura como a mais proeminente entre as escolas de teatro pioneiras. Para além da formação de artistas que irão atuar no teatro, no cinema e na televisão, um aspecto que se destacou das iniciativas empreendidas pela EAD foi a sua preocupação com a formulação de estratégias pedagógicas alinhadas ao nosso contexto sociocultural. A flexibilização da exigência do ensino primário e secundário como pré-requisito de ingresso dos discentes nas suas primeiras turmas, por exemplo, indicava um projeto que intentava dialogar com a realidade sociológica do período, onde o acesso ao ensino formal ainda era bastante limitado. Essa medida possibilitava incorporar nos seus quadros estudantis jovens talentos oriundos de contextos específicos como o dos núcleos circenses e artistas itinerantes, por exemplo. Vale ressaltar que o circo-teatro era um gênero em evidência no país entre os séculos XIX e meados do XX.

Maria Theresa Vargas (1989), ex-secretária da instituição, remetendo-se a sua filosofia de base, sinaliza que, na perspectiva empreendida por Alfredo Mesquita:

A EAD nasceria com firmes propósitos, aberta a todos aqueles que amassem verdadeiramente o teatro, fundamentando aquilo que seria uma de suas características essenciais: a solidariedade. Espécie de ‘legião estrangeira’, no bom sentido, não perguntará nunca a nenhum de seus alunos sobre suas crenças, sua maneira particular de ser. Exigirá, apenas, que uma vez transpostos os portões de entrada se pensasse somente em aprender, deixando para depois das aulas sua vida privada, seus problemas pessoais. (p.48-49).

Paradoxalmente, essa visão acolhedora da realidade brasileira não será transposta para a perspectiva de formação veiculada e experimentada pelo seu currículo. Mesmo considerando todo o caldo cultural e as tensões sociopolíticas que rebuliam as décadas de 1950 e 1960, inclusive no plano internacional, a EAD mantinha-se firme nos seus propósitos estritamente acadêmicos. Significativas críticas de artistas paulistanos em evidência no período, sobretudo egressos e colaboradores eventuais da escola, sinalizam o fato de o conhecimento ali veiculado deter-se em abordagens teórico-práticas sobre o trabalho do ator sem evidenciar a sua função social, tão requisitada pelos tempos conturbados que desde sua origem já se anunciavam.

De todo modo, o fato de a escola ter se originado de uma iniciativa independente proporcionou a liberdade e ousadia necessária para o desenvolvimento de uma sistematização artístico-pedagógica pioneira que colocava o desempenho das/dos estudantes no centro da formação e, por isso, estava mais alinhada com os princípios e saberes-fazeres da linguagem cênica. Outras instituições mais antigas, como a Martins Pena e o Curso Prático de Teatro (CPT), condicionadas à estrutura burocrática e limitações orçamentárias do fomento estatal, lançavam voos menos rasantes e, pelo menos até o surgimento da EAD, alinhavam suas

estratégias didático-pedagógicas a uma visão eminentemente teórica da experiência cênica, inclusive em componentes curriculares que, em tese, destinariam ao exercício prático da interpretação.

Paulo Luís de Freitas (1998), analisando as críticas imputadas à formação veiculada nessas duas escolas afirma que, em relação à Escola Martins Pena, “A ideia corrente era a de que se saía da escola discutindo teatro e não fazendo teatro” (p.37). Já no que diz respeito ao CPT, o aspecto mais enfatizado, além da estrutura curricular, era a sua tentativa de enquadrar o ensino de teatro aos padrões instituídos ao ensino técnico-profissionalizante em geral, o que incorria na admissão de um número extenso de alunos por turma, tornando impraticável um acompanhamento qualitativo do desempenho individual das/dos estudantes. (Ibidem, p.36-39).

A filosofia e estrutura da EAD caminhava na direção oposta, valorizando turmas menores e uma metodologia que impunha aos estudantes grande número de exercícios práticos, com aulas de técnica e interpretação teatral, além de significativas cargas horárias destinadas a conteúdos e discussões teóricas sobre história e desenvolvimento do teatro. Aliava-se então reflexão e práxis teatral. O intuito de Alfredo Mesquita era o de devolver à sociedade profissionais de nível cultural significativo atrelado ao domínio de técnicas e recursos de interpretação. Diferenciava-se, portanto, do ensino técnico em geral que começava a se estruturar no país, onde a principal função era a de formar profissionais no domínio de habilidades técnicas e capacitá-los para o exercício de funções de baixa complexidade. Com a EAD o nosso ensino de teatro passa a se preocupar com a formação cultural do artista, para além da técnica da representação.

Seguindo o propósito de formar profissionais das distintas especialidades necessárias à cadeia produtiva teatral, os cursos que irão aflorar na escola são os de atuação (1948), cenografia (1960), dramaturgia e crítica (1961). O projeto de implementação de um curso de direção não seguiu adiante por razões de ordem financeira e também pelo mentor da EAD ter mantido durante longo período uma opinião conservadora em relação ao tipo de formação mais adequada a essa função.

Mesquita aderiu à tese difundida por Jacques Coupeau, um de seus mentores intelectuais, de que a direção artística demandava de seus profissionais um nível mais avançado de erudição e compreensão dos recursos, tecnologias e estéticas teatrais. Cogitara até que o mais adequado talvez seria o desenvolvimento de uma formação em nível universitário. Curioso é que na proposta pedagógica implementada em sua escola as atividades obrigatórias, a complexidade dos conteúdos, debates e experimentações empreendidas não deixava em nada a desejar em relação à modalidade de ensino superior. Essa opinião sobre a função da encenação

preservava certa plausibilidade, especialmente considerando o espírito da época, onde o diretor começa a emergir como principal personagem no jogo das hierarquias do processo criativo do novo teatro. Mesquita aderiu a um teatro onde o texto ainda seria a mola propulsora da encenação, mesmo que a construção da representação se desse numa perspectiva moderna, o que justifica o seu apreço pela erudição dos diretores.

Depois de consolidada, as proposições pedagógicas da EAD serviram de referência e laboratório para a implementação de cursos de interpretação teatral de nível superior em departamentos de artes cênicas de distintas universidades, a exemplo da própria Universidade de São Paulo (USP), a qual é atualmente filiada; da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); além de outras federais como a de Minas Gerais (UFMG) e Rio Grande do Sul (UFRGS). Essa e outras conquistas são o substrato de uma trajetória conturbada, permeada por transformações e crises institucionais, adequações curriculares, além da constante busca pela sustentabilidade e continuidade de suas atividades. Assim como as demais escolas pioneiras, a EAD possui uma história dinâmica, com distintas configurações pedagógicas e administrativas até estabilizar-se no seu formato atual.

Permanece inflexível, no entanto, o seu compromisso em ser uma instituição voltada para a formação da/do atriz/ator, criando os modos e meios para que seus estudantes desenvolvam uma formação que se alinhe com as demandas da cena contemporânea e o compromisso ético com a profissão. Percebi nos encontros formais e informais durante a minha estadia para desenvolver a investigação um intenso sentimento de solidariedade entre estudantes, docentes e funcionários – traço aclamado por todos que documentaram sua trajetória como grande marca que caracterizou a sua primeira fase.

Traçarei a seguir alguns dados importantes da sua trajetória institucional, tendo como pano de fundo os eventos relacionados ao curso de interpretação, de modo a compreendermos os pilares epistemológicos que embasam a formação e o currículo adotado na EAD. Esses apontamentos se fazem necessários para contextualizar a nossa análise da sua atual proposta artístico-pedagógica. A narrativa acompanhará os pilares da proposta em três grandes fases. A *primeira fase* (1948-1968) corresponde ao período da EAD como instituição independente, administrada por Alfredo Mesquita. Já a *segunda fase* (1968- 1983) trata da sua incorporação à USP e as alterações curriculares resultantes dessa nova configuração institucional. Por fim, a *terceira fase* trata do currículo contemporâneo vigente desde 2013 e que segue os pilares defendidos na Carta Aquários de 1983.

3.1 ORIGEM DO PROJETO ARTISTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE ATUAÇÃO DA EAD

A EAD iniciou oficialmente suas atividades no ano de 1948 quando Alfredo Mesquita (1907-1986) tinha os meios de produção necessários para pôr em movimento o projeto de fundar uma escola de arte dramática dedicada à formação de novas atrizes e atores. Nos primeiros anos, seu currículo e metodologia foram uma espécie de rascunho. Uma proposta aberta, modificando e alterando seus pilares para corresponder às demandas que emergiam da práxis na escola. Até aquele momento eram escassos os parâmetros teórico-epistemológicos consolidados norteando a prática pedagógica no campo teatral.

Armando Sérgio da Silva (1987, p.59) aponta que a escola como um todo vai surgir de maneira improvisada: “[...] aos poucos é que ela foi se formando, segundo as necessidades brasileiras, ou seja, os problemas do teatro nacional. Era preciso sentir o que os alunos precisavam e ir criando um curso²¹, suprimindo o outro e assim por diante.” (p.59). A partir de 1951, esse desenho de diretrizes e fluxograma se estabiliza e a formação é expandida de três para quatro anos de duração.

São improvisações também de ordem estrutural. A Escola vai ocupar distintas instalações, iniciando suas atividades no antigo externato Elvira Brandão, transferindo-se logo depois, em 1949, para as instalações do Teatro Brasileiro de Comédia. A partir de 1952 se acomoda em um casarão da Rua Maranhão até transferir-se, em 1960, para uma das dependências do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo localizada na Rua Tiradentes, onde guardará pouso até a construção do seu módulo anexo para incorporação da EAD à Escola de Comunicação e Cultura (atual ECA) da USP, suas instalações atuais.

Paulistano de nascimento e entusiasta da arte de representar, as experiências de Alfredo Mesquita no teatro incluíam a prática como diretor e autor, além da participação em cursos e especializações na França e Estados Unidos entre 1935 e 1937. Dentre eles se destacam as formações promovidas pelas Companhias de Louis Jouvet, Gaston Baty e por instituições como o *Collège de France*, *Sorbonne* e Escola do Louvre. Como espectador, acompanhou experiências cênicas do teatro europeu e norte americano em viagens internacionais e no Brasil. Viagens aquelas que lhe possibilitaram conhecer escolas e iniciativas pedagógicas relacionadas

²¹ O termo “curso”, no contexto desenhado pelo autor, corresponde a duas acepções: às disciplinas ou componentes curriculares a serem oferecidos aos estudantes e à implementação dos demais cursos pretendidos pela escola, além do de atuação.

ao teatro desses países. Foi esse *background*, portanto, que norteou a sua visão artística e pedagógica.

Somam-se a isso suas experiências como gestor e empreendedor do ramo das comunicações²², que o dotaram de boa capacidade de liderança e espírito coletivo. Tais habilidades possibilitaram que ele utilizasse suas relações no circuito intelectual e artístico para atrair profissionais gabaritados em torno do projeto da EAD. Uma adesão quase que estritamente ideológica, considerando o orçamento que o impossibilitava praticar uma boa remuneração desses profissionais. A maioria dos colaboradores da escola eram oriundos de áreas afins, sobretudo os docentes das disciplinas práticas, considerando a pouca formação especializada na área teatral à época. Parte deles eram recém-chegados de formações ou experiências internacionais, o que agregava no ambiente dos anos iniciais da escola um espírito inovador e alinhado com o teatro de sua época, algo que foi se esvaindo com o passar dos anos.

Para dar conta das demandas artísticas, pedagógicas e administrativas que se apresentavam Mesquita, ainda em 1948, acaba sendo levado a abandonar suas incursões artísticas no Grupo de Teatro Experimental (GTE), do qual também era um dos fundadores junto com Abílio Pereira, para dedicar-se exclusivamente à empreitada na escola. Durante a minha estadia na instituição aprendi que essa *primeira fase* (1948-1968) é adjetivada como sendo o “período do Dr. Alfredo”. Para além de uma justa homenagem, uma vez que a EAD se tornara seu principal projeto de vida, o termo também é plausível por caracterizar a proposta pedagógica empreendida nessa época, já que as perspectivas e opiniões de Mesquita foram o que predominantemente delimitaram os principais eixos norteadores do trabalho na escola.

Não é por acaso que nessa fase a escola vai pautar seus referenciais estéticos e metodológicos pelas incursões e perspectivas do teatro moderno, em especial o francês, proeminentes no início do Século XX. Nomes como os de Jacques Coupeau e seus discípulos Louis Jouvet, Gaston Baty, aqui já citados, além de Charles Dullin, Jean Dasté e mesmo Etienne Decroux²³ terão grande influência no pensamento teatral veiculado na escola. Isso vai se dar, não apenas por suas contribuições ao teatro, mais especialmente pela grande admiração do Dr. Alfredo pelo teatro francês.

Ele assimilou boa parte das inquietações que Jacques Coupeau demonstrava sobre o teatro de seu tempo e que reverberaram nessa busca por um novo ator, sem as vicissitudes do

²² Mesquita era empreendedor que se dedicava à publicação e comércio de livros. Fundador da Revista Clima e da Livraria Jaguará, ambas em 1942. Sua família é a fundadora do jornal O Estado de São Paulo.

²³ Decroux será incorporado na filosofia da Escola através das contribuições do professor e artista Luís de Lima, em sua passagem como docente pela instituição.

teatro popular francês da sua época. Para Coupeau esse novo caminho só poderia ser almejado pela formação de uma nova geração de atores e atrizes. Havia, portanto, nessas duas personalidades uma perspectiva ideológica intrínseca ao desejo de se fundar novas escolas. Em Paris, isso resultou em distintas iniciativas, sendo a mais simbólica a fundação da já extinta Escola do Vieux Colombier (1915-1924). No Brasil, a grande referência foi a EAD e o trabalho desenvolvido pelo movimento de Teatro de Amadores no Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Pernambuco.

O primeiro aspecto norteando as escolhas epistemológicas, políticas, educacionais e artísticas da escola foi, portanto, a negação. Uma oposição ferrenha do seu idealizador à ética profissional e estética teatral praticada no teatro comercial brasileiro até então. Alinhando-se ao movimento de renovação que despontava no teatro das principais cidades do país, também em parte influenciado pelas ideias de Coupeau, Mesquita compreendia que para a realidade brasileira o caminho para aperfeiçoamento da linguagem cênica era a implementação de escolas de teatro destinadas a formar atores, diretores e técnicos de teatro comprometidos com o espírito teatral que já se consolidava em outros centros de produção cênica:

Dir-me-ão que nem todos os grandes artistas e diretores estrangeiros, nem sequer a sua maioria, passou por escolas de arte dramática. A objeção não se procede: é que nos países europeus, como nos Estados Unidos, há ‘uma cultura’ teatral, há um teatro, há o exemplo, há, enfim, uma tradição importantíssima. Quem lá chega a fazer teatro já viu muita coisa, e se chega a realizá-lo, o faz após longo trabalho, sob a direção, sob as vistas severas e exigentes de um diretor experimentado, conhecedor profundo do *metiér*, pois diretores não se improvisam. A frequência ao bom teatro, o trabalho sob direção inteligente e acertada, podem suprir, como de fato suprem, a escola, equivalendo a um curso. Entre nós, porém, o que poderiam ver ou assimilar atores e diretores que viriam mais tarde a representar ou dirigir um trabalho? Nada. Ou pior, viam o que havia por aí e que só lhes serviam para estragar o gosto. (MESQUITA apud SILVA, 1988, p.51)

Mesquita almejava uma escola que se detivesse na empreitada de formação de artistas de teatro engajados estritamente na pesquisa e no desenvolvimento de suas habilidades artísticas. Para tanto, precisava lecionar de forma independente, descompromissada com o teatro comercial ou com as vaidades e individualidade das/dos intérpretes. Desafio que, como vimos através de Coupeau, se impunha não apenas no Brasil como também em práticas internacionais. Esse intuito irá guiar, inclusive, a decisão de ser uma escola que desempenha suas atividades formativas no turno noturno o que contribuiria, de um lado, para afastar a clientela que ensejava na EAD um espaço para desenvolver teatro como atividade de lazer, sem pretensões profissionais, do outro, possibilitava o ingresso de estudantes que desenvolviam atividades laborais no turno diurno. Nesse caso, o aprendizado tendia a ser levado a sério pelo

estudante, já que dispor de um tempo significativo do turno noturno iria requerer determinados sacrifícios.

Outro aspecto que reforça essa postura diz respeito ao sistema de processo seletivo de ingresso da/do estudante, adotado desde os primeiros anos na Escola. Serviam para sondar as habilidades e vocação para o palco dos candidatos e candidatas, ao mesmo tempo em que as/os permitiam se familiarizar com os protocolos da instituição. Em relação a esses processos seletivos, Armando Sérgio da Silva (1988) documenta:

O candidato, nessa oportunidade, deveria, primeiro, mostrar razoável conhecimento da língua portuguesa e, em algumas épocas, também da língua francesa. Após a primeira fase, iniciavam-se os exames práticos propriamente ditos, quando o aluno deveria ser avaliado em sua potencialidade artística, através de provas divididas em duas partes: interpretar uma cena preparada anteriormente e uma outra sorteada no momento, para cuja realização o aluno dispunha apenas de quinze minutos de preparação. Durante alguns vestibulares, foram ainda incluídas outras provas, como cena de mímica e a apresentação de uma poesia. Todas essas provas eram julgadas por uma banca composta de professores, críticos, diretores e atores. (p.194)

Em virtude dessa complexidade dos exames admissionais foram adotados em alguns anos cursos preparatórios²⁴, visando a que possíveis candidatos se familiarizassem com os requisitos das provas. O intuito dos processos seletivos promovidos era também o de possibilitar uma democratização do acesso às vagas oferecidas e atingir integrantes de grupos amadores do interior de São Paulo e de outras regiões do país. O plano era de que esses, inclusive, pudessem contar com uma bolsa de estudos, conforme consta no primeiro relatório anual da instituição²⁵.

Do ponto de vista pedagógico e filosófico o primeiro momento da escola será mais voltado ao desenvolvimento da ética profissional e, especialmente, à erudição da classe teatral. Isso estava bem mais em evidência que necessariamente o incentivo à experimentação de gêneros e formas que proporcionassem a renovação do teatro nacional. Se veiculava muito pouco, por exemplo, as perspectivas poéticas já em voga no teatro europeu e norte-americano que empreendiam uma pesquisa de linguagem centrada no trabalho da atriz/ator – como propunham Meyerhold, Stanislavski e Antonin Artaud, contemporâneos de Coupeau.

²⁴Importa aqui diferenciar os cursos preparatórios destinados à comunidade, realizados em caráter extensionista, que vem a ser o caso do contexto citado, do curso ou componente curricular “Preparatório” ministrado por Alfredo Mesquita no currículo da escola, que visava a assimilação de vocabulário, princípios e recursos básicos da encenação.

²⁵No relatório, a gestão da EAD estabelece: “A escola oferecerá bolsa de estudos aos componentes de grupos de amadores, não só do interior do estado, como de outros estados do país, que desejarem estudar em São Paulo. Aos grupos de teatro amador da capital, funcionando regularmente é, desde já, oferecido um lugar grátis a um dos elementos, credenciados pela diretoria.” (apud VARGAS, 1989, p.52). Não encontrei dados, no entanto, que me proporcionassem dimensionar se a medida foi efetivamente implementada.

As transformações estéticas e incursões no sentido do incentivo ao desenvolvimento da linguagem, nesse caso, são consequências e não a principal finalidade do ensino veiculado na EAD. Formava-se o artista numa base sólida teórica e prática, possibilitando que este estivesse autoconfiante para traçar seus voos independentes, quaisquer que fossem eles. O escopo da proposta didático-pedagógica pensada por Alfredo Mesquita e seus colaboradores era bastante específico: promover a formação de atores e atrizes de modo a que estejam inteirados da tradição do teatro ocidental, aliando a isso a experimentação de recursos técnicos, preparação corpóreo-vocal e a vivência de processos criativos:

Eu queria uma base cultural. E vocês se lembram: eu dizia isso todos os dias. Acho que teatro é cultura. [...] Fiz um curso de Jouvett e de Baty e tive a maior das decepções, porque cheguei à conclusão de que esses cursos eram uma espécie de armadilha para atrair gente moça. Eles levavam os alunos bons para a Companhia deles. [...] Não cheguei a ver pessoalmente nem Jouvett, nem Baty. Era um professor, ator da Companhia deles, quem se encarregava das aulas. Um só. Era o sistema francês. Na Comédie Française também era assim: cada aluno do Conservatório, às vezes durante o ano inteiro, só trabalhava uma cena da peça com um professor [...] Havia um curso de história, mas eles nem davam porque os alunos não iam. Fui ver duas escolas nos Estados Unidos e cheguei à conclusão de que tudo que vi seria completamente inútil no Brasil, porque os problemas brasileiros eram diferentes dos deles. (MESQUITA *apud* VARGAS, 1989, p. 48)

Fica perceptível no depoimento citado que as aproximações da EAD com as propostas Jacques Coupeau e seus discípulos eram muito mais uma filiação de cunho filosófico que diretamente teórico-metodológica. Apesar de estar a par dessas experiências internacionais, Mesquita expressamente afirmava não ter se guiado especificamente por nenhum padrão anteriormente sistematizado no Brasil ou no exterior. Armando Sérgio da Silva (1988, p.60), no entanto, aponta em sua tese uma ligeira semelhança de estrutura da EAD com a Escola do Vieux Colombier de Coupeau.

No fundo, essa negação de Mesquita também é indício de que o projeto da EAD foi sendo moldado no transcorrer do processo de execução. Não haviam bases teórico-epistemológicas sólidas. A práxis era sua principal bússola. Era um currículo que se permitia ganhar corpo no processo, o que se dava pelas contribuições dos docentes que estavam a frente das disciplinas, os diretores colaboradores convidados e a relação com os discentes. Parâmetros que iam se consolidando a partir das experiências bem ou malsucedidas de determinado componente e/ou conteúdo ministrado para determinada turma.

Consciente ou não, essa abertura e flexibilidade possibilitou à EAD traçar caminhos e estratégias teórico-metodológicas contextualizadas na realidade artística do teatro paulistano dos primeiros anos de sua implementação. Essa estratégia tem seus prós e contras, pois, como

veremos, uma vez superado esse momento de transição do teatro brasileiro para a modernidade, outras questões mais relevantes se apresentariam, evocando novos paradigmas que orientassem a formação dos artistas, tornando obsoletas metodologias que anteriormente se mostravam inovadoras.

Tal característica legou também ao seu currículo um aspecto híbrido, onde dentro de um fluxograma fixo se institui conteúdos e abordagens que possam ser maleáveis, adequando-se às incursões artísticas e pedagógicas pretendidas pelos agentes do processo de ensino-aprendizagem. O resultado direto disso é um pensamento artístico-pedagógico centrado na/no discente, em suas demandas e necessidades, algo que permanece nas diretrizes que orientam o currículo atual.

3.2 OS EIXOS NORTEADORES DA PEDAGOGIA EMPREENDIDA PELA EAD

Até 1951, o fluxograma da EAD era organizado por ano de atividade, num total de três períodos letivos, onde se distribuía uma carga horária total de 1200 horas aulas. Em 1952, a formação passa a ser instituída em quatro anos de duração, ampliando o número de aulas para 1353, o que vai durar até a incorporação à USP, onde a carga horária vai ser amplificada, tanto para corresponder às demandas da práxis pedagógica quanto para adequar o curso às diretrizes do ensino formal técnico de nível médio.

Em ambos os momentos as aulas eram distribuídas entre teoria e prática, além da execução de atividades interdisciplinares como a realização de seminários temáticos, aulas abertas e temporada dos espetáculos de final de ano. A proposta desse período estabelecia componentes denominados de “cursos” (um equivalente a disciplinas), reunidos em três grandes eixos estruturantes: *formação cultural*, *fundamentos técnicos de expressão*, e *interpretação*. Cada eixo representava, em linhas gerais, os princípios defendidos pela escola.

Formação cultural visava a erudição dos artistas teatrais, cumprindo o papel de apresentar a memória da produção cênica em termos dramaturgicos e de estilos de representação. Dialogava, portanto, com conteúdos relacionados às epistemologias do teatro e das artes em geral. Os cursos eram ministrados no intuito de abordar e debater conceitos pertinentes à área, os fundamentos estéticos, a história geral do teatro e, um pouco mais tarde, a história do teatro brasileiro. Promovia-se, com isso o acesso da/dos estudantes aos clássicos da produção teatral, com grande ênfase nas tradições grega e elisabetana e no classicíssimo francês. Isso se dava através de aulas expositivas, seminários, leituras dramáticas e outros projetos interdisciplinares.

Um dado curioso foi a oferta de um curso destinado à iniciação das/dos estudantes na língua francesa, o que possibilitou aos estudantes a leitura de obras ainda não traduzidas à época. A meu ver, esse é um claro indicativo da valorização do teatro francês como principal referência internacional para o modelo veiculado pela escola. Iniciativa que, no entanto, me parece um tanto controversa por parte da EAD. Propor um ensino do teatro atrelando-o ao estudo da língua e cultura francesa, que em muitos aspectos destoava dos costumes e fenômenos culturais brasileiros, acabou por enfatizar determinada herança cultural, quando o ideal seria uma formação que oportunizasse um panorama da diversidade de estilos, formas e poéticas teatrais observadas ao redor do globo ou pelo menos do ocidente.

Ao passo que o discurso sobre elevar o nível cultural do teatro brasileiro sinaliza um desejo imediato por uma modernização das nossas práticas cênicas, ao priorizar os cânones franceses e europeus como ponto de partida para uma formação artística, a escola acaba indicando certo menosprezo pela trajetória cênico-dramatúrgica da produção nacional e mesmo da língua portuguesa em geral. Isso só é corrigido mais adiante, quando se percebe no interior da instituição a necessidade de implementar algumas horas de formação dedicadas ao estudo da língua portuguesa e sua estética.

Nessa primeira versão de itinerário formativo, portanto, os cursos mais frequentemente ministrados que se relacionavam ao eixo *formação cultural* eram:

Quadro 2 – Componentes curriculares eixo *Formação Cultural* EAD 1ª Fase

Curso	Ano de inclusão no fluxograma	Principais docentes a ministrar
História do Teatro	1948	Décio de Almeida Prado Sábato Magaldi Paulo Mesquita
Língua Francesa	1948	Luis Contier
Língua Portuguesa	1950	Leila Coury
Estética da Língua Portuguesa	1951	Guilherme de Almeida Nilo Scalzo
Psicologia	1952	Pedro Balaz
Estética Geral	1953	Gilda de Melo
Estética Teatral	1956	Décio de Almeida Prado
Psicologia do Ator	1959	Roberto Freire
História do Teatro Brasileiro	1962	Alfredo Mesquita

Fonte: Produzido pelo autor com base em dados de Silva (1989, p.58-71)

A *formação cultural* foi, sem dúvida, o eixo mais valorizado no projeto artístico-pedagógico nesse primeiro período, sobretudo nos anos iniciais da escola. Era considerado indispensável para a continuidade das atividades das/dos estudantes nos demais eixos, sendo

item de caráter eliminatório nos dois primeiros anos da formação. Com o tempo e a partir das demandas percebidas, instituiu-se uma divisão mais equitativa entre os eixos, possibilitando o aumento de carga horária destinada aos componentes de prática. Armando Sérgio da Silva (1989, p.61) indica que essa valorização da erudição correspondia aos firmes propósitos iniciais da EAD que eram claros em sinalizar para as/os estudantes que não bastava apenas o domínio da técnica e/ou se destacar nas aulas de interpretação. A reprovação em componentes como Estética Geral e História do Teatro, por exemplo – que ocupavam não menos que 350 horas do fluxograma das primeiras turmas – resultaria em não prosseguimento no curso.

Se o primeiro eixo citado era eminentemente teórico, o de *fundamentos técnicos de expressão* buscava dar conta do exercício de habilidades essenciais ao bom desempenho do trabalho com a interpretação: o domínio corporal, a dicção e expressividade vocal, o treinamento rítmico, a respiração, os recursos de prosódia e entonação, a relação com o espaço de encenação, dentre outros aspectos considerados relevantes na formação de um/a intérprete. Como hoje de praxe nos contextos educacionais teatrais, os conteúdos aqui relacionados eram reunidos na EAD em duas categorias essenciais denominadas preparação corporal e vocal.

É importante sinalizar que a EAD foi a pioneira em lançar mão de sistematizações nesse sentido. Pela pouca frequência de profissionais especializados em torno de técnicas e procedimentos relacionados ao trabalho da/do atriz/ator, os professores reunidos por Mesquita desenvolveram métodos e abordagens que logo se tornam referência na área.

A carga horária instituída para o trabalho vocal visava dar conta do estudo do texto dramático, da prosódia, dicção e os recursos de entonação. O canto coral também contribuía para o desenvolvimento de habilidades expressivas, na medida em que possibilitava a exploração melódica e rítmica da voz. Representaram grande contribuição para o trabalho nessa área os estudos empreendidos pela profa. Maria José de Carvalho, que durante seus 19 anos à frente de disciplinas como Dicção, Coro e Empostação Vocal sistematizou uma metodologia própria, inovadora para a época, cruzando recursos literários, canto coral, musicalidade e o trabalho da interpretação. Uma pesquisa que de tão experimental acabou por suscitar polêmicas, sobretudo didático-pedagógicas. Independente da plausibilidade ou não das críticas sobre o método, o pioneirismo da iniciativa é evidente.

De modo geral, a preparação vocal veiculada nessa primeira fase da EAD era objeto de controvérsias e estigmas no meio artístico. Estudantes egressos saíam com uma espécie de estilo ou abordagem vocal que, ao passo de ser uma marca característica da escola, não era apropriada a determinados trabalhos.

O que se tornava mais notável em relação ao trabalho com a preparação corporal era o seu alinhamento com as tendências e procedimentos veiculados por Jacques Dalcroze e Rudolf Laban. Isso muito em razão da expertise da principal docente a conduzir o curso na fase inicial da escola: Chinita Ullmann. Os exercícios propostos, davam conta de atrelar o domínio expressivo do corpo com a realização de distintos estilos rítmicos, exercícios acrobáticos, flexões, noções de tempo e espaço, queda e recuperação, além de experimentações psicofísicas que iam desde a instauração de atmosferas emocionais à mimese e improvisações situacionais.

Um dado crítico, no entanto, levantado por Mariângela Alves de Lima (1989, p.83-84), é que a representação, nos moldes instituídos pelo treinamento de Ullmann, ainda guardava certas características do artificialismo do velho teatro, que a própria escola buscava combater. Algumas alterações curriculares realizadas buscaram contornar esses descompassos, de forma que os recursos utilizados – parte significativa oriundos da dança e da ginástica – favorecessem as necessidades da representação no teatro. Outra grande contribuição a essa mudança foi incorporação da professora Haydéé Bittencourt, que desenvolvera uma formação específica em teatro no Reino Unido, trazendo consigo uma bagagem metodológica que se alinhava com os interesses estéticos de Mesquita. O quadro 3, abaixo, nos situa essas mudanças:

Quadro 3 – Componentes curriculares eixo *Fundamentos Técnicos de Expressão* EAD 1ª Fase

Curso	Ano de inclusão no fluxograma	Principais docentes a ministrar
Dicção	1948	Vera Janacópulos Magdalena Lébeis Maria José de Carvalho
Coros	1948	Maria José de Carvalho
Preparação Corporal	1948-1955	Chinita Ullmann Lavignia Viotti Tatiana Brawnwieser
Improvisação	1951	Isabelle de Lima Haydéé Bittencourt
Impostação da Voz	1951	Magdalena Lébeis Maria José de Carvalho
Mímica	1955	Chinnita Ullmann Haydéé Bittencourt Luis de Lima
Esgrima	1956	Carlos Cotrim Hugo Matos
Ritmo	1956-1959	Chinita Ullmann
Movimentação	1957	Haydéé Bittencourt Alfredo Mesquita
Expressão Corporal	1959	Gilda de Melo

Fonte: Produzido pelo autor com base em dados de Silva (1989, p.71-86)

Em 1955 recursos como a mímica corporal, a improvisação e a esgrima passam a integrar o currículo como componentes independentes. Parte de seus conteúdos compunham antes o curso de técnica corporal, ministrado desde o início da EAD, que a partir de então foi readequado para priorizar exercícios rítmicos, acrobáticos e experimentações psicofísicas. Por um tempo este vem a se chamar “Ritmo”, retomando em 1959 a nomenclatura oficial de “Expressão Corporal”. Fica perceptível nessas reformulações dos componentes de técnica uma evolução dos conteúdos ministrados em direção a uma centralidade do processo de ensino-aprendizagem na linguagem teatral. Isso possibilitava amplificar o olhar das/dos estudantes para determinado aspecto relevante da prática cênica que se encontrava dissolvido e com pouco destaque no interior do componente “Preparação Corporal”.

Armando Sérgio da Silva (1989, p.85) aponta que essa evolução também foi significativa no que diz respeito à carga horária destinada ao eixo, que transitou de 153 para 300 horas aulas nos anos de 1950 e 1959, respectivamente. Isso traria contribuições significativas à formação como um todo. Mesmo diante desses avanços metodológicos e de carga horária, importa considerar que o treinamento corporal e vocal dessa primeira etapa se colocava a serviço da tendência do teatro textocentrado – ao qual a EAD de Mesquita se filiava.

No plano geral, podemos perceber que a configuração do eixo de *Fundamentos Técnicos da Expressão* demandou maior esforço institucional da EAD. Acredito que a pouca sistematização teórico-epistemológica pré-existente que auxiliasse a instituição nessa seara e a ausência de professores especializados no treinamento corpóreo-vocal específico para teatro explicam as necessidades de readequação. Me parece notório também que as primeiras vivências e implementações do curso de atuação acabaram por se configurar como espaços de formação e aperfeiçoamento docente. Isso porque uma pequena parcela das/dos estudantes egressos das primeiras turmas, inclusive, retornaria à instituição na década de 1960 na condição de artista docente ou colaborador/a desses componentes curriculares e como encenadores.

Finalmente, o último pilar que norteava a pedagogia proposta na EAD do período do Dr Alfredo era o *Eixo de Interpretação*. Como a própria expressão suscita, se pautava pelo estudo e caracterização de personagens, a vivência de processos criativos e a assimilação da prática cênica. Os experimentos veiculados no interior das disciplinas e em mostras públicas de caráter espetacular irão proporcionar esse diálogo da/do discente com a realidade profissional, seja em troca direta com diretores externos convidados ou com os docentes da própria EAD.

O desenho de fluxograma era organizado de maneira a propor uma evolução gradativa da exigência em performance das/dos estudantes. O primeiro ano era sempre preparatório, com aulas teóricas e práticas de iniciação teatral. Nesse momento não estariam

aptos a defender um personagem numa montagem. Só dos meados do curso até o último ano poderiam se exercitar plenamente dentro da práxis e participar dos exames públicos. A profundidade das obras estudadas também seguia essa lógica didático-pedagógica.

As discussões e conteúdo desse eixo possuíam um caráter mais aberto, vinculando-se aos anseios artísticos das/dos docentes da EAD e o grande número de diretores externos convidados a contribuir com o curso na função de diretor. Isso significa que na perspectiva da encenação não havia uma diretriz que condicionasse o estilo ou época da obra a ser encenada. Também não era necessário conduzir o olhar da/do estudante sobre a interpretação numa perspectiva de linearidade histórica nas montagens, já que o eixo de teoria cumpria a função de apresentar esse panorama.

Havia um grau de autonomia do/da diretor/a para escolher que obra seria encenada. Mas, Armando Sérgio da Silva (1988) aponta que, ainda que se preservasse esse espectro aberto em relação à variedade de estilos e abordagens teatrais inerentes às poéticas de cada diretor/a, “[...] seguiam todos com o esquema metodológico semelhante (exceção, talvez, de um ou outro diretor), que consistia no trabalho em que se privilegiava a leitura de mesa, valorizando assim o texto do dramaturgo.” (p.116). Criava-se com isso uma unidade procedimental baseada no que a escola considerava fundamental em um processo artístico formativo.

Acompanhavam de perto os exercícios de interpretação como docentes fixos nas disciplinas Alfredo Mesquita e Haydéé Bittencourt. Eram essenciais sobretudo nos primeiros anos da formação, quando Mesquita ministrava o seu curso Preparatório, iniciando as/os estudantes nas experimentações básicas de movimentação no palco; enquanto que Bittencourt ora conduzia jogos improvisacionais, ora ministrava o curso de mímica. Mesquita, inclusive, era o único diretor artístico integrando permanentemente o corpo docente da escola. A frequência desses dois docentes possibilitava um acompanhamento processual do desenvolvimento das/dos alunos atrizes/atores, inclusive nas ocasiões em que não estavam à frente das montagens e experimentos públicos.

No que diz respeito às colaborações externas, os diretores e diretoras convidados eram, no geral, nomes expressivos e de boa reputação entre a classe artística paulistana e carioca. Era comum que a atuação nos processos criativos se desdobrasse em outras intervenções pedagógicas em formatos que iam desde a participação efetiva conduzindo componentes como Drama, Comédia e Interpretação, até ministrando palestras, seminários e atividades interdisciplinares.

O perfil desses diretores era bastante variado. Entre os estrangeiros e imigrantes se destacam os italianos Ruggero Jaccobi (entre 1950 e 1952), Gianni Ratto (1955-1956) e Alberto

D'aversa (1957-1962); o português Luis de Lima (1952 a 1955); o francês Maurice Vaneau (1963); o americano Donald Robinson (1952); e o Húngaro G. Thomaz (1952). Já entre os nacionais as contribuições mais recorrentes foram de Antunes Filho (1964-1965), Dersi Bogнар (1965-1968), Olga Navarro (1958); e os ex-alunos da EAD Sara Pessimoto (1958), Cândida Teixeira (1956-1964), Silnei Silqueira (1968) e Rui Nogueira (1967-1968). Outros nomes – como Paschoal Carlos Magno, Cacilda Becker, Augusto Boal, Heleny Guariba – colaboraram em distintas atividades e no componente Interpretação, mas não chegam a conduzir montagens enquanto diretores dentro do curso de atuação. Em momentos pontuais, também houve importante troca da EAD com o corpo de profissionais vinculados artisticamente ao TBC, o Teatro de Arena e o Oficina.

Autores clássicos, contemporâneos, brasileiros e estrangeiros fizeram parte do repertório dos espetáculos montados nessa primeira fase, o que permitia aos estudantes experimentar o seu potencial artístico em distintos estilos. Silvana Garcia (2009, p. 63), que integra atualmente o corpo docente da escola, aponta que Alfredo Mesquita, nas escolhas de textos a serem encenados por si e pelos diretores convidados, buscava se esmerar em um repertório refinado, diversificado e muitas vezes inédito no Brasil. Ele próprio fazia a tradução e adaptação de obras internacionais, quando necessário.

Ainda que no eixo de formação cultural a escola caminhasse em direção a uma valorização do classicismo francês e do teatro realista do século XIX, não havia uma predominância de estilo ou uma via ideológica conduzindo a escolha das montagens. O foco era apenas na aprendizagem e no exercício de palco. A escolha da obra ficava a cargo do diretor, mesmo nos processos com os colaboradores convidados. Nesse sentido, as colaborações possibilitavam que as/os estudantes tivessem contato com abordagens diferentes das veiculadas pelos docentes da EAD, o que proporcionava ganhos consideráveis para suas formações. As montagens também eram importantes no sentido de engaja-las/os no trabalho cooperativado dos bastidores, onde podiam contribuir em distintas frentes, formando-se assim enquanto artista de teatro, para além da função de intérprete. Os cursos vinculados ao eixo de *Interpretação* eram:

Quadro 4 – Componentes curriculares eixo *Interpretação* EAD 1ª Fase

Curso	Ano de inclusão no fluxograma	Principais docentes a ministrar
<i>Drama</i>	1948	Alfredo Mesquita Gerald Thomas Gianni Ratto
<i>Comédia</i>	1948	Alberto Daversa Cacilda Becker Luis de Lima
<i>Interpretação</i>	1948	Alberto Daversa Antunes Filho Haydéé Bittencourt Maurice Vaneu
<i>Preparatório</i>	1951	Alfredo Mesquita

Fonte: Produzido pelo autor com base em dados de Silva (1989, p.71-86)

Percebo no *Eixo de Interpretação* uma relação positiva dos processos formativos da EAD dessa fase com o cenário do teatro profissional paulistano. O conhecimento ali veiculado permitia a estudantes um diálogo com a práxis artística, garantindo-lhes a possibilidade de desenvolver uma percepção empírica das estratégias e demandas do trabalho cênico. Uma oportunidade preciosa de pôr em movimento os saberes apreendidos e discutidos nos demais eixos da formação.

É dentro dessa estrutura organizada por os eixos de abordagem que a EAD vai orientar a sua pedagogia. Um curso que irá conjugar disciplinas práticas, teóricas e atividades esporádicas como seminários e eventos que envolverão todas as turmas. O desenho de disciplina e fluxograma irão prevalecer sem grandes alterações até o final da década de 1960, quando se operam definições importantes sobre o futuro administrativo da instituição.

3.3 A EAD NA USP: INCORPORANDO O ENSINO TÉCNICO FORMAL

Em 1969 Alfredo Mesquita se afasta definitivamente do trabalho na EAD, após o processo de transferência da sua gestão para a Universidade de São Paulo, iniciado em 1966. Isso disparou um novo momento na instituição, marcado por um maior engajamento e participação do corpo estudantil nas decisões da escola e o aprofundamento de suas sistematizações didáticas e metodológicas.

A principal motivação para uma mudança tão profunda de gestão foi de ordem financeira. Do ponto de vista administrativo, esse era o único caminho no horizonte de possibilidades que viabilizaria a sobrevivência da escola. Financeiramente já em frangalhos,

“Ou a EAD passava a depender de terceiros ou fechava suas portas”, registra Maria Theresa Vargas (1989, p. 64), antiga secretária da instituição e uma das intermediárias desse processo de incorporação. A Universidade do Estado de São Paulo já era uma instituição centenária na década de 1960 e finalmente se abria para a implementação de uma política de incentivo às Artes. A aproximação entre a EAD e a USP, portanto, se prometia bastante auspiciosa.

Nas projeções iniciais de Mesquita, além de resolver os embaraços financeiros da sua escola a incorporação apontava um caminho de aperfeiçoamento do trabalho ali desenvolvido, resolvendo especialmente a questão de ordem estrutural. Na prática foi uma parceria cheia de entraves. De um lado, o paternalismo e caráter centralizador da personalidade de Mesquita; do outro, os ditames burocráticos de uma instituição pública da envergadura da USP. Diante dos contínuos impasses, em 1968 Mesquita se afasta oficialmente do acompanhamento dessa transição, abertamente contrariado e descontente.

Ainda que outros aspectos justificassem tal decisão, o mais notável deles era o não cumprimento do acordo original aprovado e publicado no termo de incorporação formal de 1966. O desejo de ter recursos financeiros que amparassem a integralidade das necessidades da EAD não fora inteiramente correspondido. A ideia auspiciosa de instalações próprias que atendessem satisfatoriamente a estrutura de uma escola de arte dramática se transformara na construção de um anexo de uso compartilhado com o Setor de Teatro da Escola de Comunicações e Cultura (ECC), criada pelo mesmo decreto estadual nº 46.419/66 que instituiu a incorporação da EAD à USP.

A transição para a USP, inclusive, se dera de modo paulatino. Os cursos de Cenografia, Crítica e Dramaturgia foram dissolvidos da EAD para compor o Setor de Teatro da ECC e nesse processo ganharam status de curso de nível superior. Restava à EAD a continuidade do curso de Formação de Ator, que permaneceu sendo executado na Rua Tiradentes até 1970, quando se transfere definitivamente para o campus universitário. Esse último, continuou com o *status* de curso de nível médio, o que causou diversos embaraços legais para a USP.

A convivência entre as duas escolas – ECC e EAD – é um assunto que ainda hoje causa debates na instituição. Os cursos do Setor de Teatro (atual departamento de Artes Cênicas) – à época, Dramaturgia, Cenografia e Crítica – ocupam o turno diurno do Módulo Anexo, enquanto que o curso de Formação de Atores da EAD funciona no turno noturno. Isso causa prejuízo para ambos os cursos, limitando suas capacidades de desenvolver plenamente as atividades de ensino, pesquisa e extensão. A disputa de recursos financeiros da universidade também é outra questão problemática entre as duas unidades até os dias atuais.

Do ponto de vista formal, há também pouco diálogo entre os cursos oferecidos pelas duas instituições. Isso não impede, contudo, que ocorram pequenas parcerias e colaborações entre estudantes e docentes de ambas as unidades para o desenvolvimento de seus experimentos cênicos. Ainda que essa ausência de integração seja percebida nos dias atuais, Nanci Fernandes (2009, p. 40-41), docente aposentada da EAD, registra que entre os anos de 1986 e 1991 alguns processos artísticos realizados em regime de criação compartilhada envolvendo os distintos cursos das duas escolas resultaram em um momento de particular pungência criativa, pautas unificadas e conquistas institucionais junto à gestão da Universidade. Na configuração atual, a EAD é uma das unidades subordinadas administrativamente à Escola de Comunicação e Artes (ECA), ainda que sua gestão se realize de modo independente em certos aspectos, como veremos adiante.

O momento de transição da EAD para a USP foi um período conturbado que se prolongou por muitos anos. Com o afastamento de Mesquita, o desafio agora era o de repactuação dos seus princípios e filosofia de trabalho, além de uma afirmação institucional para garantir o seu espaço político dentro da estrutura universitária. A primeira década de incorporação vai refletir esse conflito identitário, tornando-se uma espécie de hiato temporal onde o que prevalece são as incertezas sobre seus caminhos teórico-metodológicos.

O depoimento colhido junto à professora Isabel Setti, que integra o atual quadro docente da instituição, nos contextualiza sobre as consequências desse conflito identitário. Ao ser questionada sobre o grau de influência do percurso formativo vivenciado como discente nessa *segunda fase* da EAD²⁶ sob suas escolhas profissionais e área de especialização atual – no caso, a voz para cena – ela observa:

O trabalho de voz que eu fiz na EAD, era um trabalho de impostação vocal. Dentro daquilo que é a primeira coisa que nos aparece como impostação. Uma voz ser pensada como a impostação do radialista, a impostação para algo. Impostação de voz de teatro, impostação da voz redonda, cheia, para fazer os grandes clássicos... Tudo isso eu fiz, eu fui formada por isso. Num tempo que o teatro já não mais pedia isso. [...] para você ter uma ideia daquele momento, toda minha turma quando se formou foi fazer teste para o Antunes [Filho] e a primeira coisa que o Antunes dizia era: ‘Não me venham com voz de Mylène [Pacheco]²⁷’. [...] era um entendimento de que aquilo não me serviria para o teatro que eu via, para as coisas que eu via, as coisas que me provocavam um movimento forte. Então eu fiz como a gente faz uma ‘disciplina que precisa ser feita’. [...] a gente tinha a sensação de perda de tempo, inclusive porque havia mudado muito – a partir do Arena, sobretudo – a ideia de tamanho. Você

²⁶ Maria Isabel Sett foi aluna da EAD em duas ocasiões. A primeira, na turma 26 (1974), que abandonou para dedicar-se à graduação em História na USP. Logo após graduar-se, retorna para integrar a Turma 30 (1978-1981), com a qual segue até o final o Curso de Formação de Ator. Atualmente, é professora e diretora artística na instituição conduzindo os componentes Voz, Expressão Verbal e Interpretação.

²⁷ Mylène Pacheco foi Professora de Dicção na EAD por mais de 20 anos (1960-990).

não fazia teatro para quinhentas, você fazia para noventa pessoas. [...]. Mas eu gosto de não confundir a ideia da tradição que a Milene representava com o teatro que se fazia na EAD. Eu tenho a impressão que ele acompanhava, que ele percebia muito bem o seu entorno. Há autores que foram montados pela primeira vez na EAD. A Mylène foi resistente na tradição dela, entendeu? Então são coisas diferentes daquilo que se passava na EAD como teatro. Eu nunca tive na EAD uma experiência de um teatro que entrasse em contradição com o desejo contemporâneo do mesmo modo que a gente tinha como a Mylène. Ela era uma representante de um tempo que os próprios diretores da EAD não faziam mais. (SETTI, informação verbal, 2018)²⁸

Ao cruzar as informações de sua entrevista com os dados dos anuários da EAD, que registram o repertório encenado, percebo a plausibilidade de suas afirmativas. No período de sua passagem como discente (1976/1978-1982) foram produzidas na EAD obras como *A Alma Boa de Set-Suan* (1976), *A Exceção e a Regra* (1978), *O Casamento do Pequeno Burguês* (1980) e *Baal* (1982) de Bertolt Brecht; *Marat-Sade* (1979), de Peter Weiss; *Estado de Sítio* (1979), de Albert Camus; além dramaturgias nacionais como *Homens de Papel* (1976), de Plínio Marcos; *Mafalda* (1980), de Carlos Alberto Sofredinni; *As Desgraças de uma Criança* (1981), de Martins Pena; e *República dos Mendigos* (1982) de Joracy Camargo. Há também um repertório de adaptações e dramaturgias originais, oriundas de experimentos de criação coletiva. Um escopo de produções diversificado e mesmo arrojado para a época, especialmente considerando o momento sociopolítico que o país vivenciava.

No relato da experiência de Setti é possível constatar certa contradição entre conteúdos e abordagens metodológicas veiculadas no curso de *Dicção* (que compunha o *Eixo de Técnica*) com as poéticas e práticas cênicas que eram desenvolvidas no *Eixo Interpretação*. Um indicativo de que nesse período duas perspectivas acabam convivendo na mesma instituição. Se por um lado a abordagem metodológica adotada por Mylène Pacheco caminhava numa perspectiva de emparelhamento com o que era adotado na era Mesquita, as experimentações de interpretação já começavam a se abrir para uma renovação do olhar do teatro sobre o seu entorno.

Esse tipo de descompasso ilustra a pouca coordenação da proposta pedagógica, à época, e mesmo o trânsito paulatino de parâmetros e abordagens ocorrendo na escola. Me parece natural que na ausência de uma figura paternalista e centralizadora como Alfredo Mesquita – orientando o olhar artístico e pedagógico a ser empreendido pelo conjunto de docentes – cada professor/a tendesse a se isolar na sua linha de abordagem, perdendo de vista

²⁸ Entrevista presencial concedida ao autor em 18 de Junho de 2018 na Sala de Professores da EAD ECA USP.

o escopo mais amplo do itinerário formativo que cada turma realizava. O depoimento também me leva a compreender que a absorção da EAD USP de parte do quadro docente da gestão anterior tenha sido um dos fatores que contribuíram para a continuidade das abordagens metodológicas veiculadas anteriormente. No caso mencionado, a própria Mylène Pacheco, outra ex-aluna da EAD, foi discípula de Maria José de Carvalho, tornando-se uma espécie de continuadora de seus métodos, mesmo após o rompimento das relações pessoais ocorrido entre as duas.

Nessa *segunda etapa* da EAD os contínuos embaraços de gestão e entraves burocráticos foram a sua principal marca. Os primeiros dez anos da EAD-USP foi um período no qual a escola buscava estratégias de compreensão e absorção dos mecanismos institucionais para manter-se viável na estrutura da universidade. Isso demandou uma adequação contínua e progressiva da sua práxis pedagógica e administrativa. Foram estabelecidas rotinas e normas internas com vistas a tornar viável dentre outros aspectos: os vínculos empregatícios das/dos docentes; os mecanismos de seleção e conclusão de curso das/dos discentes; o reconhecimento formal do curso de interpretação; as políticas de sessão e utilização dos espaços físicos; e as dotações orçamentárias para custeio das despesas essenciais ao seu funcionamento.

No que diz respeito ao projeto pedagógico, em 1971 se estabelecem as primeiras adequações de maneira a alinhar o curso ao parecer 727/65 do Ministério da Educação, que estabelecia um currículo mínimo para as escolas de nível médio. Na oportunidade, levou-se em consideração também a Lei federal 4.641/65 que regulamentava os cursos de teatro e suas categorias profissionais correspondentes.

Esse currículo foi logo substituído no ano subsequente, quando em 1971 no estado de São Paulo se estabelece o curso de Formação de Ator como uma das formações integradas ao sistema estadual de ensino. A alteração buscava corresponder às resoluções do Conselho Estadual (Parecer CEE nº 08/71) e Federal (Parecer nº 853/71) de Educação, que estabelecia um núcleo comum de disciplinas para os currículos de ensino de 1º e 2º graus. Essas normatizações, sobretudo as de âmbito federal, trouxeram consigo certas ambivalências. De um lado, elas refletem os avanços legislativos em torno do ensino profissional obrigatório ofertado pelo estado e da regulamentação da educação a partir da LDB de 1971, o que viabilizou a construção de um sistema pedagógico nacional unificado. Do outro, os conteúdos e disciplinas instituídas como núcleo comum a todos os níveis de ensino e habilitações profissionais (no caso do ensino profissionalizante) vão também servir ao dirigismo e controle militar, com a educação servindo indiretamente à propaganda do regime. A partir de então aplicava-se à EAD, portanto, as mesmas medidas e requisitos previstos para o Ensino de Nível Médio.

No currículo vigente entre 1971 e 1980, portanto, as/os discentes passaram a frequentar o seguinte conjunto de cursos:

Quadro 5 – Componentes do Curso de Formação de Ator EAD 2ª Fase (1971-1980)

Práticas	Teóricas	Núcleo Comum Obrigatório
Interpretação	História do Teatro	Português
Improvisação	História do Traje	Literatura Geral
Dicção	História do Teatro Brasileiro	Filosofia
Esgrima	Literatura Dramática	Inglês
Expressão Corporal	Psicologia Aplicada	História da Civilização
Música e Canto		Educação Física
Maquiagem		História da Civilização e das Artes
Montagem		Educação Moral e Cívica
Expressão Corporal e Dança		Anatomia e Fisiologia Humana
CARGA HORÁRIA		1.464h (1971) 2.597h (1972) 2.566h (1973-1980)

Fonte: Produzido pelo autor com base em dados de Fernandes (2009, p.48-62).

Podemos notar no quadro 5 que essas primeiras reformas ampliaram de modo paulatino a carga horária e o número de componentes obrigatórios a serem ministrados para discentes no curso de Formação de Ator da EAD. Medida que, no entanto, resultou em prejuízo da cadeia específica de disciplinas de teatro, que teria que dividir espaço com matérias como Português, Inglês, História da Civilização e das Artes, Educação Moral e Cívica. Medida que, como dito, reflete também o momento político do país, onde há uma intervenção e o controle do regime autoritário sobre as distintas modalidades de educação.

Outro dado a acrescentar é que, a partir dessas mudanças, os mecanismos institucionais adotados no exame de ingresso dos estudantes acabavam por afunilar a entrada de estudantes, sobretudo os oriundos das classes populares. O primeiro aspecto nessa direção foi a prerrogativa de conclusão do ensino primário para ingresso no curso, delimitando de modo substancial o público alvo a ser atendido pela escola. Ademais, com a supervisão da universidade, os critérios de seleção passaram a ser mais rigorosos, uma vez que se estabelecia como parâmetro o rigor e o caráter de interesse público de ações promovidas pela USP, uma instituição que, apesar de estatal, atendia predominantemente a elite paulistana. A própria localização do curso, agora lotado na cidade universitária, acabava também por contribuir para essa alteração de público.

Tendo em vista as dificuldades encontradas com a clientela anterior, de origem mais diversificada, os avaliadores da EAD, agora sem a supervisão de Mesquita, puderam adotar

critérios mais rigorosos na seleção, especialmente considerando o alto índice de procura pelo curso. Isabel Setti, comparando a estrutura de seleção atual com a sua experiência no vestibular da EAD de 1974, quando a primeira das avaliações realizadas era uma prova teórica que exigia uma bagagem cultural e fluência dissertativa, observa:

E há uma grande mudança nesse lugar da prova escrita porque no caminhar das coisas, no longo dos anos, sobretudo os professores que são mais antigos (não de idade, mas mais antigos na escola), havia uma percepção de que a prova teórica era desclassificatória. Ela tirava a possibilidade de você tomar contato com as pessoas com bastante talento e vocação para o teatro e que tinham uma dificuldade maior na expressão escrita, um hábito pequeno de leitura. (SETTI, informação verbal, 2018)²⁹.

Esse olhar criterioso da banca apontado por Setti acabava por selecionar um perfil bem específico de estudantes, já com boa bagagem cultural, desenvoltura para cena e com um mínimo de experiência com os palcos que as/os possibilitasse romper o funil do processo seletivo. Ainda que a adoção desses critérios possa ser relativizada, podendo ser um fato bastante circunscrito, especialmente considerando as distintas configurações de comissão, o dado concreto é que a entrada na EAD nunca deixou de ser um processo bastante concorrido e rigoroso. Um estudo apontado no projeto pedagógico atual (EAD, 2013, p.05), por exemplo, aponta que entre 1992 e 2013 houve em média 496 concorrentes por ano no processo seletivo, que se destina a aprovar anualmente 20 candidatos. Isso resulta numa concorrência média de 24,8 candidato/vaga em um contexto onde a EAD já dividia espaço com outras escolas de teatro em São Paulo. Não há dados específicos sobre a concorrência das seleções na escola no período da *segunda fase*, na qual se enquadra o relato de Setti. Pelo contexto, é possível que esses números sejam ainda maiores.

Para além do perfil discente, os impactos dessas adequações institucionais e de currículo reverberaram também com grande força sobre a classe docente, sobretudo entre remanescentes da EAD da era Mesquita. Mesmo com a incorporação, eles não podiam usufruir dos benefícios institucionais da carreira de professor estatutário de nível universitário, uma vez considerados formalmente orientadores celetistas de nível médio pela USP.

Os docentes precisaram também lidar com novas rotinas de trabalho e conflitos que se estabeleceram no interior da escola. Um exemplo concreto das tensões que emergem desse novo cenário é a situação problema que Nanci Fernandes (2009) descreve quando analisa o período relativo à gestão do professor Antônio Lúcio Galvão (1978-1979), que buscou

²⁹ Entrevista presencial concedida ao autor em 18 de Junho de 2018 na Sala de Professores da EAD ECA USP.

incorporar no seu trabalho à frente da escola rotinas pedagógicas e administrativas comuns ao ensino formal:

A gestão de Lúcio Galvão teve pelo menos um aspecto positivo, pois, além de professor, fora também diretor de escola pública e, quanto a este aspecto, trouxe sua prática pedagógica (que não questionamos em termos qualitativos, ou seja, se vinculada a outro contexto e outras situações distintas da prática pedagógica de uma escola de teatro). Por outro lado, sua passagem foi marcada por problemas de convivência com o corpo docente: afeito a uma disciplina rigorosa que emanava das normas das escolas estaduais, provocou sérios atritos ao tentar aplicá-las a um quadro de professores que se configurava, em sua maioria, como professores dublês de artistas; no trato com o teatro, pela própria natureza dessa arte, questões de disciplina só funcionam quando matizadas pelo consenso e pela condescendência ao lidar com casos-limite. Em consequência das dificuldades criadas, o diretor foi afastado do cargo e demitido como professor. De qualquer forma, deve-lhe atribuir a primeira ocasião em que os docentes foram convidados a fazer uma semana de planejamento para orientar o seu trabalho pedagógico. (FERNANDES, 2009, p.54-55)

O conflito gerado na gestão de Galvão me parece sintomático de uma EAD que se encontrava em vias de transitar de uma perspectiva guiada pela intuição – do constante conserto de remendos a partir dos erros e acertos verificados na práxis, como era a postura na era de Alfredo Mesquita – para um formato de gestão que demandaria certa terceirização das decisões – uma vez estando subordinada à reitoria da USP e fiscalizada pela Secretaria Estadual de Educação (SEE SP) – e a adoção de rotinas de trabalho pouco usuais na sua trajetória anterior. Era natural, portanto, que essa passagem da autonomia e flexibilidade para um novo contexto que demandaria um maior rigor no que diz respeito ao planejamento didático-pedagógico e o estabelecimento de metas – de curto, médio e longo prazo para a instituição – não se fizesse sem perdas, consensos e/ou um chamado à reflexões éticas e filosóficas sobre a pedagogia veiculada na escola.

Concordo quando Fernandes aponta, no trecho citado, que o trabalho no campo artístico é dotado de prerrogativas éticas, filosóficas e procedimentais muito específicas. E isso demanda – ora dos agentes de ensino-aprendizagem do campo teatral, ora das estruturas administrativas e burocráticas – certa adaptação e flexibilidade. Ambos devem se movimentar para que se institua um rigor outro, que conjugue o aspecto apolíneo e dionísio do trabalho com as artes e seus processos formativos.

É importante lembrar que em paralelo à questão financeira, desde os últimos anos da gestão de Alfredo Mesquita na Escola já haviam constantes reivindicações de estudantes para que a formação da EAD se alinhasse ao novo momento da cena paulistana e brasileira, que na década de 1960 se expressava com vigor nas investigações empreendidas por coletivos como

o Arena, o Oficina e no trabalho de diretores independentes. O espírito inovador da escola nos seus primeiros anos já não se emparelhava com as demandas teatrais e sociopolíticas daquela década, atravessada por importantes mudanças de paradigmas e em meio a um cenário político conturbado.

O movimento estudantil tem importante participação nos acontecimentos marcantes das décadas de 1960 e 1970, seja empreendendo um ferrenho combate à ditadura militar instaurada no Brasil, seja reivindicando a mudança de paradigmas culturais e o combate ao capitalismo predatório. Os acontecimentos subsequentes às Revoltas de maio de 1968 na França, por exemplo, terão impactos significativos na juventude de todo o mundo, fazendo-se sentir também no campo artístico e entre a comunidade universitária. Um pensamento contestatório que irá fortalecer e difundir novas tendências estéticas e filosóficas e ao mesmo tempo refutar outras, tidas como conservadoras e tradicionais.

É o que acontece em relação à antiga proposta da EAD, ocasionando uma série de divergências entre corpo docente e discente no cotidiano da escola. Reivindicações por uma maior participação estudantil nas decisões da escola foram pautas constantes no período entre 1968 e 1981. Além de se posicionarem em prol de uma atualização da proposta pedagógica da escola, as/os discentes cobravam maior engajamento artístico e político da EAD nas lutas contra o cerceamento da liberdade de expressão. Nomes influentes como Augusto Boal – que foi docente do curso de Dramaturgia (1960-1968) – e diretores colaboradores ligados aos movimentos de esquerda política se engajaram ativamente nesse debate. As tensões vividas no interior da escola foram também herança (ou reflexo) da teia de acontecimentos em nível local e global do período.

A nova fase é marcada pela tentativa de reconfiguração a partir das relações que se estabelecem entre a EAD, ECC e USP. Isso irá impactar, inclusive, na sua produção artística, que busca dentro desse solo instável encontrar algum lampejo dos momentos gloriosos anteriores. Esse estado de incertezas só irá se alterar a partir de discussões realizadas no período entre 1978 e 1983 que fermentam importantes mudanças de cunho metodológico e da abordagem teatral veiculada na escola, resultando em um novo projeto artístico-pedagógico.

3.4 A EAD CONTEMPORÂNEA

Desde o início da incorporação cada gestão que se sucedia na EAD-USP buscava, mesmo com dificuldades, aperfeiçoar ferramentas e esclarecer os pontos frágeis dos vínculos curriculares e administrativos da escola com a Secretaria de Educação e Reitoria. Provocando

mudanças paulatinas. Entre 1981 e 1986 essas adequações foram implementadas de modo mais objetivo, resultando na formalização de um novo currículo e do estabelecimento de diretrizes para a instituição.

Disso tudo resultou uma proposta pedagógica mais consistente e alinhada com o teatro de seu tempo. O currículo atualmente vigente na EAD preserva essas sistematizações que consolidaram conquistas e promoveram uma repactuação da filosofia de trabalho da Escola. Destaco, abaixo, as transformações mais significativas do período:

- Foi concedida maior autonomia institucional à EAD por parte da USP para gerir sua proposta pedagógica – a partir de 1981, a escola passa a possuir um Regimento Interno que norteia suas atividades e a sua fiscalização pedagógica é atribuída à Secretaria de Educação (SEE SP), o que possibilita um melhor gestão e controle das suas rotinas pedagógicas, ainda que administrativamente continuasse subordinada à USP;

- Os mecanismos de processo seletivo se desenvolveriam de forma independente, não sendo acompanhados e fiscalizados pelas instâncias administrativas da universidade – com isso a EAD pôde adotar critérios e selecionar um público dentro dos parâmetros que melhor lhe aproovessem, zelando apenas para que a seleção estivesse em consonância com os dispositivos legais que orientam a educação formal;

- Em 1982 o curso de Formação de Atores ganhou oficialmente o status de ensino técnico profissionalizante – o que o desobrigava a incorporar o núcleo comum obrigatório de disciplinas praticado nas Escolas de 2º grau. Esse foi um grande passo para estruturação e retomada de um currículo que focasse apenas nas especificidades do teatro;

- Em 1983 ocorreu a eleição do ex-estudante Claudio Luchesi como novo diretor da EAD. Sua gestão possibilitou o apaziguamento dos ânimos entre corpo docente e estudantil e instituiu avanços pedagógicos importantes na escola. Ele promoveu espaços de debate – a exemplo da jornada pedagógica de agosto de 1986 – que culminaram numa repactuação definitiva dos princípios e filosofia de trabalho da escola;

- Resultado concreto mais significativo da gestão de Luchesi foi o novo projeto pedagógico sistematizado ainda em 1986 e batizado com o nome de “Carta Aquários”, dando a proposta também um ar de manifesto político em prol da sustentabilidade, independência e relevância histórica da EAD;

- Instituiu-se em 1990 o conselho intitulado Comissão Pedagógica, ativo desde então, que se ocuparia de resolver eventuais conflitos, promover atualizações curriculares e discutir todas as demais questões envolvendo a política artístico-pedagógica da escola.

Nanci Fernandes (2009), discutindo esse processo de definições institucionais, considera a ocasião de elaboração do documento “Carta Aquários” um marco importante na trajetória da EAD, sobretudo porque reuniu todo o corpo docente em torno de uma profunda discussão sobre a filosofia e os pilares teórico-epistemológicos que fundamentam a sua práxis pedagógica:

[...] houve questionamentos sobre qual ‘linha’ seria aquela a ser buscada numa nova proposta pedagógica. Seria uma linha política ou de pensamento? Considerou-se a necessidade de se aclarar as linhas separando-se pedagogia de estética. Formar atores para ‘que teatro’ e ‘para quem?’ ‘Ensinar o quê, para quê e para quem?’ A partir destas colocações e de amplo debate, chegou-se a uma declaração-síntese: *a. a formação do ator* deveria ser entendida em seu sentido mais amplo, unindo-se teoria e prática; *b. dever-se-ia atentar para o atendimento de um mercado de trabalho diversificado*, entendido como opções de desempenho profissional; *c. seria preciso levar em conta a interferência do artista no meio social*, visando à emergência do artista cidadão; *d. como alicerce do seu trabalho, a observação e o respeito às normas éticas* devem ser entendidos como condição apriorística ao exercício profissional artístico. (p.57)

Através desse amplo debate e a sua sistematização num novo documento artístico-pedagógico as gestões posteriores puderam nortear suas decisões e estratégias em uma base mais sólida, coerente e numa lógica de continuidade. Um importante passo na consolidação das conquistas políticas da escola. Outro dado importante da carta Aquários é que os princípios ali defendidos apaziguam questões relevantes que sempre foram objeto de impasse entre a comunidade da EAD. Se por um lado preservava suas origens – na medida em que não foi suplantada a perspectiva acadêmica da organização dos saberes em eixos de aprendizagem (agora denominados técnico, prático e teórico) que marcou a época de Mesquita – ao mesmo tempo, sua pedagogia se abria para uma abordagem sobre a função social da atriz/ator e a um diálogo mais profícuo com as diferentes tendências estético-poéticas da cena.

O novo projeto era claro em sinalizar a não adoção de *uma* mas *várias* linhas de abordagem técnicas, teóricas e estéticas sobre o trabalho da atuação. Isso permitia que a EAD passasse a empreender debates e experimentações nos distintos campos de trabalho da/do intérprete. A/o discente poderia agora perceber a sua profissão numa abordagem mais abrangente, ainda que o foco principal da formação continuasse sendo a interpretação para teatro.

De certo modo isso também fortaleceu a autonomia docente na instituição. Uma vez estabelecida a diretriz de diversificação da abordagem artística, o projeto pedagógico permitia que a/os docentes elaborassem seus planos de curso considerando as perspectivas cênicas de seu campo de domínio e especialização. Não haveria no currículo uma orientação no

sentido de se estabelecer a prioridade a determinados conteúdos e/ou escolas de pensamento sobre o teatro, já que o foco da aprendizagem, a partir de então, se estabeleceria no intenso diálogo com a práxis artística e pedagógica. Obviamente que, para que as propostas guardassem certo nível de coerência, isso passou a demandar maior coordenação e diálogo entre docentes e um olhar mais minucioso para cada coletivo de artistas que se reuniam a cada turma.

Para viabilizar essas características – a fluidez e atualização do programa de estudos previsto nos organogramas – no início da década de 1990 se estabeleceu que os currículos seriam revisitados e discutidos a cada cinco anos, possibilitando uma contínua atualização de estratégias, procedimentos e epistemologias do teatro. Desde então as adequações pontuais não modificaram em essência a proposta didático-pedagógica, que continua se guiando pelos mesmos princípios defendidos na Carta Aquários. Silvana Garcia, que acompanhou de perto essa rotina de atualizações, nos traz um panorama do que essencialmente foi modificado no período da década de 1990 aos dias atuais:

Quando eu entrei aqui como professora [1989] a escola tinha esgrima, tinha maquiagem, tinha uma serie de disciplinas que tomavam um certo tempo do trabalho com os atores. E aí todas essas disciplinas foram caindo em função de abrir um espaço maior para prática de interpretação, porque assim a escola funciona idealmente. Nesse momento a gente está até revendo por que não estamos conseguindo manter isso. Ela funciona tendo um primeiro momento que varia entre os dois primeiros anos, um ano e meio, em que a gente considera ‘mais formativo’. Então é muito mais um momento de autoconhecimento de levantar algumas áreas do conhecimento e alguns conteúdos que são necessários para o desenvolvimento do trabalho. Depois, a partir do quarto semestre ou do quinto, dependendo das condições eles começam a trabalhar em oficinas de montagem, que podem ser com professor ou pode ser com um diretor de fora convidado. Esse novo modelo que tem predominado nas últimas três décadas e meia. Logo que eu entrei aqui a gente já em seguida começou a implantar esse sistema. Ele já existia de uma forma um pouco menos sistematizada. (GARCIA, informação verbal, 2018).³⁰

Na descrição de Garcia podemos perceber que há uma clara mudança da relação da escola com o conhecimento artístico no novo currículo. A perspectiva de verniz cultural empreendida pela era Mesquita foi completamente suplantada para se privilegiar experimentações, sobretudo no plano da interpretação e da técnica, que estivessem em consonância com o perfil dos agentes de ensino-aprendizagem e os determinados graus de aprofundamento do trabalho de atuação.

No fluxograma, por exemplo, não há um sistema de pré-requisitos ou estabelecimento de um componente curricular como condicionante da progressão do discente no curso, como ocorria anteriormente. O mesmo se organiza de modo a estruturar o percurso

³⁰ Entrevista presencial concedida ao autor em 08 de Junho de 2018 na Sala de Professores da EAD ECA USP.

em etapas, possibilitando ao estudante o acesso ao conhecimento teatral numa via ascendente – ou seja, da menor para maior complexidade. É nesse sentido que o texto do atual projeto pedagógico estabelece:

Quanto ao planejamento global do curso, o objetivo principal é que o aluno passe, ao longo dos oito termos do curso, por um processo programado de desenvolvimento, cujo primeiro estágio encontra-se organizado em torno do *autoconhecimento* (conhecimento centrado no ator), passando em seguida, para o estágio do *reconhecimento* (ênfase no trabalho de construção da personagem), vindo depois, o estágio do *jogo teatral* (ênfase na situação dramática), chegando, por fim, à elaboração do *produto estético* (a encenação). (EAD, 2013, p. 11, grifo meu)

É interessante notar nessa definição que o próprio sistema de eixos de ensino-aprendizagem acaba subsumindo-se na estruturação de um sistema progressivo de aprofundamento da atuação. Ainda que os eixos da teoria, da técnica e da prática de interpretação continuem sendo adotados, eles serão redimensionados em favor do diálogo interdisciplinar no interior do curso – diálogo esse proporcionado pelo foco da aprendizagem na prática da interpretação. Vejamos no quadro 6 o desenho de itinerário vigente na instituição:

Quadro 6 – Matriz curricular EAD 2013-2019

Disciplina	1º Termo	2º Termo	3º Termo	4º Termo	5º Termo	6º Termo	7º Termo	8º Termo	TOTAL
Análise do Texto e da Cena	-	-	30h	30h	30h	-	-	-	90
Canto	-	-	30h	30h	30h	-	-	-	90
Dança	-	-	60h	60h	60h	60h	-	-	240
Estudos de Dramaturgia e História do Teatro	30h	30h	30h	-	-	-	-	-	90
Estudos de Dramaturgia e História do Teatro Brasileiro	-	30h	30h	30h	-	-	-	-	90
Estudos e Práticas de Interpretação em Linguagens Multimídia	-	-	-	-	-	-	60h	-	60
Estudos e Práticas de Montagem	60h	-	420						
Expressão Corporal	60h	60h	-	-	-	-	-	-	120
Fundamentos do Teatro	30h	30h	-	-	-	-	-	-	60
Improvisação	30h	30h	-	-	-	-	-	-	60
Interpretação	90h	90h	90h	90h	-	-	-	-	360
Oficina de Montagem	-	-	-	-	150	210	240	-	600
Projeto de Conclusão de Curso	-	-	-	-	-	-	-	300	300
Temas do Teatro Moderno e Contemporâneo	-	-	-	30h	30h	30h	-	-	90
Voz e Expressão Verbal	60h	30h	30h	30h					150
Total de horas/aulas	360	300	2820h						

Fonte: (EAD, 2018, p.09).

O curso atual é realizado num período de quatro anos, com carga horária total de 2820h distribuídas por oito termos (o equivalente a semestre). Leva em consideração os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e se enquadra formalmente no eixo tecnológico Produção Cultural e Design (BRASIL, 2016). Um dado que salta aos olhos nesse novo itinerário é a robustez de carga horária do curso. Enquanto que o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2016, p. 200), que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, estipula um mínimo de 800h para a formação com habilitação em Teatro do eixo Produção Cultural e Design, o curso da EAD é desenvolvido num período de 2820h.

Ou seja, pelo grau de profundidade da proposta ora vigente na escola, seu currículo facilmente se adequaria a uma formação superior tecnológica, por exemplo. O curso não preserva a perspectiva acadêmica disposta no ensino universitário e visa fundamentalmente o aprofundamento e especialização na função de interpretação, o que em si caracteriza a formação tecnológica. Essa alteração no status do curso, poderia trazer vários benefícios à instituição, mas, pelo contexto, acredito que a acomodação da EAD na modalidade técnica de nível médio também serve às acomodações políticas entre essa e a Escola de Comunicação e Artes na USP. De todo modo, essa característica do currículo demonstra o compromisso da instituição com uma formação artística robusta e aprofundada.

Se olho em retrospectiva, percebo que há uma preservação dos principais componentes veiculados nas outras propostas curriculares e o acréscimo de outras especificidades, como a interpretação para linguagens multimídia e o debate sobre temas do teatro moderno e contemporâneo. Mas, mesmo com essa manutenção, há uma clara mudança na abordagem do curso, seja para atualizar-se ao estado da arte no teatro contemporâneo, seja para corresponder às características delimitadas a partir da Carta Aquarius.

No escopo global do fluxograma atual, há uma diminuição da carga horária destinada ao eixo de teoria. As disciplinas predominantemente teóricas compõem 420h (aproximadamente 14,9%) do tempo da formação nesses quatro anos. Isso sinaliza um itinerário que notoriamente busca privilegiar o trabalho na sala de ensaio, o desenvolvimento de habilidades e competências que viabilizem o domínio de práticas de interpretação. Ao que pude constatar através dos depoimentos, mesmo as disciplinas teóricas passam por profunda transformação. O que é atualmente evidenciado no interior dos cursos teóricos não é mais a ideia de herança cultural da produção cênica pura e simplesmente, mas um diálogo com essa tradição em consonância com as inquietações artísticas que mobilizam a prática cênica da atualidade.

Vejam o que sinaliza Silvana Garcia sobre a prática docente na escola:

Vários professores – e agora ainda mais porque nós estamos num número muito reduzido (somos só dez professores com mais uma professora de canto que é convidada, não é da escola). Nós fazemos um pouco uma intersecção entre a teoria e a prática, a técnica e a prática. A professora de voz também dirige, também conduz processos. Existe uma disciplina que seria o correspondente da História do Teatro – em que o professor Rogerio Toscano, que ainda segue uma certa cronologia – mas eu por exemplo, que trabalho com uma disciplina que se chama *Temas do Teatro Moderno e Contemporâneo*, trabalho numa relação mais horizontal com os temas. Trabalho muito a partir dos alunos. Eu sempre tenho um pé na história, sou uma historiadora antes de mais nada, porém eu sempre não parto... não trabalho com cronologia. Eu trabalho com o campo de entendimento. Vou através de alguns vetores e indo encontrar elementos na História. E eu introduzo a História. Então se estou trabalhando com a questão da performance, eu estou discutindo a questão da performance a partir determinados pensadores, textos e coisas do tipo, aí eu jogo lá para história um pouco para explicar. [...] O professor José Fernando [Peixoto de Azevedo] que também é professor de teatro brasileiro, ele trabalha muito com os grupos. Os alunos lá estão direto fazendo pesquisa com os grupos. Ele trabalha já direto na atualidade, ele não começa lá com [Padre José de] Anchieta, por exemplo. (GARCIA, informação verbal, 2018).³¹

Nesse aspecto, Garcia e os demais professores entrevistados convergem em opinião. O consenso é o de que cada professor tem autonomia para eleger a abordagem que melhor se adequa ao plano de curso que pretenda empreender em determinada turma. Uns se guiam por uma perspectiva cronológica, outros organizam o aprendizado por temas de abordagem ou ideias-força, uns são mais abertos à colaboração dos discentes na estruturação da proposta, outros adotam uma abordagem mais vertical...

Importa considerar, no entanto, que essa autonomia e flexibilidade verificável no planejamento artístico-pedagógico não é transplantada para o fluxograma. A grade de disciplinas é fixa e a/o discente em formação tem pouco espaço para definir o que irá cursar como componente curricular nos semestres. Sobre isso, Silvana Garcia sinaliza: “Nós dialogamos com os alunos na medida do possível, quando se trata da vinda de um diretor lá de fora, mas todo o processo está sob controle pedagógico dos professores do corpo docente da escola. Não tem nenhum regime de escolha de optativa, nada disso.” (informação verbal, 2018).³²

O único momento de protagonismo da/do discente no que diz respeito ao fluxograma é a sua participação no componente “Projeto de Conclusão de Curso”, realizado nos últimos seis meses de formação. Ali, terá total liberdade para estabelecer a proposta de investigação, os caminhos teóricos e metodológicos que resultarão na sua montagem de

³¹ Entrevista presencial concedida ao autor em 08 de Junho de 2018 na Sala de Professores da EAD ECA USP.

³² Entrevista presencial concedida ao autor em 08 de Junho de 2018 na Sala de Professores da EAD ECA USP.

formatura. Sua autonomia também é preservada na escolha em desenvolver o processo junto a sua turma de origem, se num trabalho individual ou a participação em um projeto de encenação desenvolvido externamente com outros coletivos, companhias e artistas independentes. No caso de ser uma montagem com a turma, o conjunto de estudantes deverá definir um encenador ou encenadora que estará à frente do processo criativo.

Isso não significa que a relação com as/os discentes não seja considerada na sistematização dos planos de curso das/dos docentes. É importante observar um segundo aspecto que sinaliza a mudança de abordagem possibilitada nessa nova proposta pedagógica: a valorização de uma formação particularizada – a consideração das características efêmeras de cada coletivo de estudantes que são reunidos nas turmas que se formam na EAD. A ideia de turma, desde então, passa a assumir grande importância na dinâmica da escola. Ela vai se tornar, sobretudo, um demarcador imediato dos temas, poéticas cênicas, estratégias teóricas e metodológicas e demais aspectos da formação recebida pela/o estudante. Cada configuração de conteúdos e epistemologias apreendidas na formação, ainda que possuam um fio condutor em comum, vai determinar um perfil diferente de aprendizagem da atuação.

Nas escolhas das experimentações artísticas, de técnicas, dispositivos cênicos e projetos de montagem a serem encenados são levadas em consideração as apetências e inquietações dos docentes, discentes e encenadores colaboradores. O alinhamento de interesses ocorre nos intercâmbios proporcionados na sala de aula e na sala de ensaio. Desse modo, uma turma que desenvolveu nas oficinas de montagens, por exemplo, experimentações de teatro do absurdo, bufonaria e palhaçaria certamente sairá com um perfil bem distinto de outra que experimentou processos envolvendo os gêneros do melodrama, naturalismo e teatro musical.

Isso só é possível porque a estrutura do novo projeto foi organizada de modo que as próprias definições de ementas e conteúdo de cada componente curricular fiquem a cargo de cada professor, considerando o seu campo de especialidade, a relação a ser construída entre seus pares e o perfil discente que se apresenta nas turmas que leciona. Não há concretamente um ementário padronizado de disciplinas disposto no projeto pedagógico, apenas orientações gerais sobre o escopo de abordagem a ser adotado em cada grupo de componentes curriculares.

As definições do escopo de cada disciplina são reunidas numa espécie de chaves temáticas – item 7.4 do projeto pedagógico (EAD, 2013, p.14-20), onde cada proposta de conteúdo pode ser elaborada a partir da perspectiva desejada/empreendida pelo/a professor/a regente. Junta-se a isso o fato de o projeto pedagógico não delimitar a distribuição de temas ou conteúdos por ciclo da formação, o que também fica a critério da abordagem e metodologia dos docentes.

Vejam, como ilustração, o que diz as orientações do plano de curso sobre o componente “Estudos de Dramaturgia e História do Teatro”, que é ministrado ao longo dos três primeiros ciclos:

Na disciplina Estudos de Dramaturgia e História do Teatro, pretende-se que o aluno construa um olhar sobre a relação crítica entre a experiência histórica e a formalização do espetáculo teatral, no Ocidente. O amadurecimento de sua visão analítica se faz importante para que os diferentes contextos histórico-sociais sejam compreendidos em uma perspectiva dinâmica e reflexa com as formas cênicas de cada período.

Os estudos sistematizados dos componentes da cena, como a Dramaturgia, a Cenografia, o Figurino e o Jogo Cênicos almejam articular um percurso conceitual, que visa formar um olhar criativo – capaz de reconhecer as demandas da tradição e, também, as necessidades de ruptura que caracterizam a teatralidade contemporânea. Exponentes teóricos, criadores e autores que modificaram concretamente os modos de pensar (e de fazer) teatro perfazem o corpo de leituras e de interesses que se desenvolvem durante o curso. (EAD, 2013, p.15)

Verifico um escopo amplo de possibilidades de conteúdo, habilidades e/ou competências que poderiam ser desenvolvidas no interior desse conjunto de disciplinas³³. Esse olhar crítico entre a historiografia e as formas espetaculares pode ser desenvolvido dentro de uma abordagem eminentemente teórica ou envolvendo práticas como, por exemplo, a realização de leitura encenadas, experimentos cênicos, exercícios de escrita dramática, dentre outros recursos. O modo como a orientação didática sobre a disciplina é construído dá margem para que as atividades de cada componente se relacionem com as apetências e competências de cada docente e discente envolvido nos itinerários formativos, possibilitando que os conteúdos e habilidades compartilhados nas disciplinas estejam em favor da aprendizagem da/dos estudante e não o contrário.

Elegi para demonstração propositalmente a disciplina descrita acima para evidenciar que essa característica não está circunscrita à cadeia de disciplinas do eixo de técnica e da prática. Esse aspecto transpassa toda a proposta pedagógica e não apenas aos componentes que mais diretamente interessam à experimentação cênica. Das disciplinas teóricas, apenas “Fundamentos do Teatro” (Ibidem, p.16) se apresenta no projeto pedagógico com uma delimitação mais restritiva e objetiva de abordagem e conteúdo³⁴.

³³ O curso (ou disciplina) “Estudos de Dramaturgia e História do Teatro” é desenvolvido ao longo de três períodos letivos, o que me faz considera-lo um conjunto ou cadeia de componentes curriculares.

³⁴ Diz o seguinte o projeto sobre o componente em questão: “Na disciplina Fundamentos do Teatro busca-se investigar as condições originárias do Teatro no Ocidente e suas relações com a poesia (épica e lírica) e com a filosofia no exercício da leitura, análise e interpretação crítica dos poemas atribuídos a Homero e Hesíodo (a poesia épica), dos poemas líricos, da comédia e da tragédia gregas, assim como dos textos dos pré-socráticos, Platão e Aristóteles que pertencem a este contexto e implicam nesta investigação”. (EAD,2013, p.16).

No cotidiano da escola essa delimitação de conteúdo de cada disciplina é construída pelo docente titular no início de cada ano letivo e são previstos e/ou organizados para serem desenvolvidos em cada semestre de trabalho, junto com o plano de curso. José Fernando de Azevedo, a partir de sua experiência como docente e atual diretor da EAD, nos esclarece sobre as motivações que orientam essas definições de conteúdo:

Há um certo momento em que a gente compreende que aluno está na escola e ele não está aprendendo Stanislavski. E nós não queremos ensinar a ele Stanislavski, porque nós temos a [Cristiane Paoli] Quito ou a Isabel [Setti] que tem poéticas próprias. Então o que nós começamos a entender é que há uma espécie de contato direto do aluno com perspectivas poéticas que em alguns casos podem ser apropriação ou reelaboração de referências, mas em outros casos são perspectivas poéticas muito específicas. A Quito e a Isabel recentemente terminaram seus mestrados sobre o seu trabalho poético, que está intimamente ligado ao trabalho pedagógico. Então o que nós entendemos é que o aluno trava contato com perspectivas poéticas. A primeira coisa! A segunda coisa é que são artistas dando aula, mesmo os que estão nas disciplinas teóricas. [...] embora a gente mantenha especificidades da teoria, uma especificidade do laboratório, uma especificidade da oficina, o fato é que todos os professores dirigem e com isso as perspectivas poéticas se tornam a chave do trabalho. Na prática, isso torna o nosso plano, o nosso currículo, móvel. Não existe um currículo fixo. (AZEVEDO, informação verbal, 2018).³⁵

Esse depoimento, ao meu ver, ilustra bem os princípios que orientam a didática da EAD atual e o modo flexível e dinâmico com o qual a proposta de currículo vigente se relaciona com os saberes-fazer da prática cênica. Não se trata de uma desvalorização dos cânones teatrais ou um alinhamento incondicional às práticas artísticas emergentes, mas compreender que essas produções artísticas e teórico-epistemológica precisam estar em favor do aprendizado. Como o conhecimento no campo teatral é volátil e a experiência teatral é irreproduzível, entender essas características, sobretudo nos processos criativos, é uma medida que considero fundamental para desenvolvermos estratégias pedagógicas que dialoguem com nossos saberes-fazer.

Importa destacar que o fato de a proposta atual pressupor essa disponibilidade para o diálogo com as demandas da práxis artística não significa necessariamente negação ou subversão da herança cultural teatral. As disciplinas do eixo teórico – “Fundamentos do Teatro”, “Estudos de Dramaturgia e História do Teatro”, “Estudos de Dramaturgia e História do Teatro Brasileiro” e “Temas do Teatro Moderno e Contemporâneo” – continuam cumprindo a prerrogativa de dialogar diretamente com a tradição teatral, apresentando um panorama das abordagens artísticas e epistemológicas que permearam a trajetória da produção cênica no

³⁵ Entrevista presencial concedida ao autor em 20 de Junho de 2018 na diretoria da Escola de Arte Dramática.

ocidente. Não é o conteúdo, mas a forma do diálogo que é reelaborada ou formatada de acordo com as abordagens propostas por cada docente a frente desses componentes. A partir dos depoimentos desses e dessas profissionais, percebi que a grande maioria das práticas atuais buscam um diálogo mais horizontal e “não-arqueológico” com essa tradição – o que não significa subestimar-la ou subvertê-la despropositadamente em benefício da experimentação artística. Nesse sentido, entendo que a pedagogia da EAD continua, ainda que sob novos moldes, promovendo o aspecto de formação cultural da/do artista.

As definições das disciplinas no projeto pedagógico (EAD, 2013, p.14-20) delimitam um horizonte de possibilidades de abordagens – elas indicam encenadores pedagogos e teóricos que poderão servir como ponto de partida da proposta metodológica. Ainda que não se apresente com um caráter sistemático mais tradicional, apontando referências bibliográficas, conteúdos e conceitos a serem explorados em cada componente curricular, numa divisão semestral, as definições do projeto pedagógico atual dão orientações gerais que suscitam à práxis pedagógica um planejamento e mesmo o diálogo com a herança cultural da produção do teatro ocidental.

São por essas características que enxergo nessa proposta de currículo um hibridismo de formato. Um currículo que não é impositivo aos docentes, mas ao mesmo tempo lança pistas para uma organização do ensino-aprendizagem coerente e com propósitos bem definidos. A proposta da EAD é ao mesmo tempo *sistemática*, no sentido de prever as distintas etapas a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo e *aberta* às distintas abordagens teóricas e metodológicas. Um currículo impositivo em estrutura e que paradoxalmente preserva a autonomia e protagonismo dos agentes de ensino-aprendizagem. Isso torna a pedagogia da EAD dinâmica, possibilitando um grau de rigor acadêmico e flexibilidade artística inerente aos processos artístico-pedagógicos.

3.5 O PERFIL DE EGRESSO DA EAD

Uma característica que se destaca na EAD é o aprofundamento de estudos possibilitado aos estudantes do curso de Formação de Ator. Ao dividir o aprendizado em quatro etapas de apropriação do conhecimento sobre o trabalho de interpretação – autoconhecimento, reconhecimento, jogo teatral e produto estético –, a escola possibilita um caminho formativo que parte da apropriação das possibilidades expressivas do principal material de trabalho da/do atriz/ator (seu corpo, sua voz e criatividade) para depois empreender uma relação com a representação (construção e caracterização de personagens). Só depois desse trajeto de

autodescoberta a/o estudante irá se apropriar das interações que ocorrem nas situações dramáticas (o palco, as relações entre intérprete, personagem e público) no interior do jogo teatral e instituir o desenho estético-poético que mobiliza sua identidade artística. Esse caminho metodológico constrói o entendimento de uma relação com a profissão baseada na pesquisa, experimentação e empenho (individual e coletivo) em torno das obras teatrais, o que naturalmente inibe o trabalho focado apenas no resultado final da obra, além de contribuir para a diminuição dos espaços de exercício das vaidades artísticas e de uma possível ênfase da carreira na repercussão do trabalho junto ao público.

Seu currículo vai demandar uma intensa dedicação e estudo por parte das/dos aprendizes. Traçando um paralelo entre o grau de aprofundamento e exigência da EAD com outros contextos de ensino-aprendizagem, o discente egresso Renan Ferreira, que integrou a turma 63 da EAD (2011-2015), destaca:

Posso estar falando uma grande bobagem, mas as escolas [técnicas] de formação que eu conheço hoje em dia aqui de São Paulo normalmente tem um currículo de formação de dois anos mais ou menos... na média. E na EAD a gente fica quatro anos. A gente [turma 63] ficou cinco, e você fica lá de segunda a sexta das 18:30 as 23h. E eu sinto que a gente, quando você decide entrar na EAD, decide cursar aquela escola inteira. Você tem que abrir um espaço de tempo na sua vida pra de fato estar lá, porque se você só chega lá todos os dias na hora da aula já é muito tempo que você vai ficar. E geralmente a gente chega antes. No processo do Rinoceronte então [referindo-se ao trabalho como projeto de conclusão de curso], a gente praticamente morou na EAD. (FERREIRA, informação verbal)³⁶

O empenho dos discentes ressaltado por Ferreira foi amplamente percebido por mim durante o período da pesquisa de campo. Ainda que eu não conseguisse diferenciar com clareza as/os estudantes específicos da EAD dos vinculados ao bacharelado em interpretação da ECA, que compartilham o mesmo módulo anexo da USP, no entardecer, os pátios do entorno da escola costumeiramente se preenchiam de artistas, individualmente ou em coletivo, dedicando-se à preparação e ensaio de experimentos cênicos, provavelmente vinculados a alguma disciplina. Diante do perceptível envolvimento e compromisso daqueles aprendizes, pude com isso dimensionar a demanda de horas extracurriculares para dar conta dos estudos.

Ao presenciar alguns desses ensaios ao ar livre e o diálogo informal com alguns dos discentes, pude perceber que a maioria das iniciativas não se relacionava diretamente com o preparo de intervenções cênicas com poéticas voltadas para espaços urbanos ou lugares alternativos de encenação, mas uma estratégia utilizada para contornar a pouca oferta de

³⁶ Entrevista presencial concedida ao autor em 21 de Junho de 2018 no Ateliê Cênico da Cia Teatro do Osso.

espaços apropriados para essas investigações das/dos discentes em horário extracurricular – considerando que as instalações da escola são ocupadas pelas atividades regulares da ECA (diurno) e EAD (noturno). Apesar de ser a resultante de um problema institucional, as estratégias adotadas pelos discentes durante esses momentos de observação do cotidiano da escola me fizeram considerar que a precariedade também influi positivamente na sua formação, já que o uso das áreas externas acabava também sendo um convite a se pensar outras estratégias de investigação corpóreo-vocal e uma oportunidade para um diálogo, ainda que indireto, com um público ocasional.

Outro dado que o discurso de Ferreira indiretamente aponta é que as demandas curriculares e o tempo de convivência necessário para a integralização dos quatro anos de formação na escola criam as condições necessárias para se estabelecer um senso de comunidade e pertencimento, seja das/dos estudantes entre si ou desses com a equipe pedagógica da escola. Isso acaba por nutrir uma lógica de respeito com o palco e o cuidado necessário com a cadeia de relações (profissionais e interpessoais) que é construída em torno do fenômeno cênico.

O grau de convivência entre os estudantes de cada turma, inclusive, tem provocado nos últimos anos o surgimento de coletivos e grupos artísticos com origem direta ou indireta relacionada à EAD. Os Crespos (2005), o Coletivo Negro (2007), o Grupo 59 (2010), Cia do Pássaro (2011) e a Cia Teatro do Osso (2015) são exemplos dessa nova geração de coletivos paulistanos que descobriram suas pesquisas estético-poéticas a partir do trajeto formativo delineado por ex-alunos e alunas na escola. Além de terem seus componentes predominantemente formados por egressos da EAD, alguns desses coletivos e grupos também se originaram a partir da boa repercussão do trabalho de conclusão de curso (TCC) desenvolvido no último ano da formação, em que cada discente pode exercitar sua autonomia criativa e desenvolver um projeto poético relacionado a seus interesses de pesquisa e experimentação como intérprete. O desejo de dar continuidade ao trabalho fora dos muros da escola foi o pontapé inicial de grande parte desses coletivos.

Ainda que isso tenha ficado mais evidente nos últimos anos, sobretudo pelas temáticas que atravessam o trabalho desses grupos, esse é um traço que acaba por acompanhar toda a trajetória da escola, que tem interagido ativamente não só com os grupos, mas com todos os movimentos e aspectos da produção teatral paulistana. Inclusive, parte do corpo docente atual da escola, como a Silvana Garcia, o José Fernando Azevedo e a Paoli Quito, tem se envolvido artisticamente em debates e produções teóricas sobre o teatro de grupo e o cenário atual do teatro na cidade.

Sobre essas interações que a escola estabelece com algumas tendências da cena contemporânea, Silva Garcia afirma:

[...] se nós não dialogarmos com isso [a produção contemporânea], nós não sobrevivemos. E ao mesmo tempo da nossa parte há uma inquietação de estar sempre um pouco antenado e atualizados. Não com as ondas, não com os modismos – porque aqui eu não tenho mais idade nem paciência para seguir qualquer onda, entendeu? Porque são interesses já sedimentados. (GARCIA, informação verbal, 2018).³⁷

Há uma tendência natural, percebida tanto pelos docentes quanto pelos egressos, de que a escola não busca se manter isolada dos debates, dos movimentos e correntes estéticas que são veiculadas no teatro de seu tempo, ainda que, pela sua própria contribuição histórica ao teatro brasileiro, ela acabe assumindo uma posição conservadora, no sentido de ater-se ao que considera fundamental na formação de um/a intérprete – o que não significa necessariamente um engessamento de sua proposta pedagógica. Talvez por sua trajetória já consolidada, ao invés de suas propostas (artísticas ou pedagógicas) se posicionarem na vanguarda da produção cênica, experimentando a novidade e as possibilidades que a cena contemporânea apresenta aos artistas, a escola acaba por observar o panorama artístico da época e absorver o que se consolida como parâmetro na pesquisa e reflexão teórica da área. Isso não significa prejuízo a sua proposta pedagógica, apenas que – com o passar dos anos e com o surgimento de outros polos de produção de saberes, epistemologias e práticas cênicas – a EAD tem diminuído seu protagonismo entre as escolas de teatro, ainda que a sua relevância na atualidade não possa ser invisibilizada ou questionada.

Na EAD, as/os estudantes têm a oportunidade de apreender diferentes estilos e abordagens metodológicas. É uma diversidade que reflete tanto a trajetória histórica da instituição – e que, por isso, agrega docentes de distintas gerações, formados por diferentes perspectivas e estilos teatrais – quanto indica o grau de autonomia atribuída aos docentes. O depoimento de Letícia Bassit, que cursou a EAD na turma 64 (2012-2016), ilustra bem esses conflitos geracionais e como isso pode agregar a formação ou ser objeto de tensões no interior do percurso de ensino-aprendizagem da escola:

Na turma que eu entrei, tive aulas com alguns professores das antigas. [...] O [Claudio] Luchesi se aposentou depois de dar aula pra gente no primeiro ano. É claro que existe um pensamento sobre o teatro diferente, mais tradicional, os jogos teatrais dados em sala de aula são mais tradicionais em relação ao teatro, a coisa do corpo do ator físico, da fisicalidade e tal, (que eu sou apaixonada)... Então, eu lembro que tinha uma resistência a Luchesi de alguns alunos. De verdade. [...] Mas ao mesmo tempo eu vi que o foco do Luchesi era outro, eu entendi um pouco isso, entendi o que professor tinha pra me dar

³⁷ Entrevista presencial concedida ao autor em 08 de Junho de 2018 na Sala de Professores da EAD ECA USP.

de melhor. [...] Celso Franteschi: ‘A visita da Velha Senhora’ [espetáculo]. Trabalho de mesa, texto, leitura, dividir cena, dividir personagem, ao mesmo tempo não era um personagem pra cada um porque tinha uma sala de 20 pessoas pra poucos personagens... Era um tipo de pensamento mais tradicional. Eu nem sei se essas palavras que estou usando estão corretas. Mas em compensação, eu tive montagem com Luciane Guedes, Quênia Dias... A Quênia traz um trabalho de corpo completamente surreal, com ventiladores industriais em que o corpo vira e a dramaturgia é criada pelos próprios corpos, pela gente que está ali. Eu tive aulas com [Paoli] Quito, [...] e a Quito trabalha com a presença do ator, o jogo do aqui agora, o estado de presença, do improvisado que tem a ver com palhaço,... É engraçado assim porque tem uma visão do EAD ser muito formal e tal, por conta da tradição e é claro que, assim, eu posso falar e falo com muito orgulho – apesar da performance me chamar, apesar da coisa mais depoimento, do improvisado me chamar, da sujeira me chamar – eu também tenho um lugar que gosto muito que EAD me proporcionou. (BASSIT, 2018, informação verbal)³⁸

Os distintos padrões e escolas de pensamento sobre a representação, que correspondem à pluralidade de abordagens convivendo numa mesma instituição, são fatores que irão demandar certo grau de maturidade das/dos discentes, no sentido de perceber o que desse repertório se relaciona mais diretamente com a sua identidade poética e perspectiva de atuação. No desenho de itinerário da EAD, me parece claro que, a partir desse repertório referencial que a escola oferece, cabe à/ao artista aprendiz realizar as sínteses necessárias e encaminhar sua carreira a partir de suas apetências e competências observadas no diálogo com essas tendências. Inclusive, o último semestre é dedicado a essa afirmação artística, quando os discentes podem escolher livremente o tema e a abordagem do trabalho de conclusão de curso, que pode ser desenvolvido dentro ou fora da instituição.

Ficou recorrente no discurso dos entrevistados que esse trabalho final é o momento mais desafiador da formação. Primeiro, porque é o espaço de afirmação e independência artística da/do aprendiz. Segundo, porque, como aqui já apontado, cabe ao estudante realizar as sínteses e, sobretudo, se experimentar nos bastidores das montagens dentro da dinâmica da produção cênica:

Foi muito desafiador. [referindo-se ao TCC]. Muito desafiador. Porque é um pouco... tomar a frente de autorias e decisões. Aí vem a importância de ter disciplina. A importância de a gente fazer o exercício da leitura, do que a gente tá produzindo. A gente tinha como orientação a [Paoli] Quito. A gente chamava ela às vezes pra entrar na sala de ensaio e olhar o que a gente estava fazendo e provocar. [...] Foi um processo que foi difícil, doloroso, mas foi muito recompensador também pra gente, sabe? Era o que a gente estava

³⁸ Letícia Bassit, estudante egressa da EAD, turmas 64 e 65 (2012-2017). Entrevista presencial concedida ao autor em 21 de Junho de 2018 no Teatro do Contêiner, Companhia Mugunzá de Teatro.

querendo fazer. Precisávamos fazer naquele momento, dar os nossos próprios passos. (FAGANELO, 2018, informação verbal)³⁹

[referindo-se aos desafios e prazos de conclusão do TCC] você tem oito semestres, são quatro anos. passando disso você paga pra ir pra USP e perde todos os benefícios, que são poucos, que a USP te dá. Você não é mais aluno da Escola. Então, pra gente que já tinha essa coisa de teatro e já trabalhava fora dos muros da USP e com companhia, aí você fala: “eu fico lá ou vou ganhar dinheiro, sobreviver?”. Só que aí, o que aconteceu, no meu caso, quando a gente chegou no terceiro semestre, na terceira montagem antes do estágio, eu fui contemplado com o Proac de Primeiras Obras [editais de fomento paulistano] em 2015, pra montar uma peça. Graças à EAD, a minha questão de entendimento como homem negro já estava muito latente, por conta das disciplinas. Então, o que aconteceu, essa peça que eu estou em cartaz hoje ela foi o meu estágio da EAD. [...] Então eu adiantei o meu processo de estágio e aí ficaram da minha turma original oito pessoas, da turma 66. Porque, o que acontece: na EAD, como ela é uma escola bem rígida, existe reprovação, você pode trancar... então, as turmas vão se agregando. Turmas [remanescentes] de outros processos seletivos vão entrando pra tua turma. Então ficaram oito pra se formar agora. (MARBA, 2018, informação verbal)⁴⁰

A EAD ela instrumentaliza muito bem pra ser ator. Mas, de resto é tudo por conta do intérprete. Então o que faz uma falta sim... quando acabou, na hora de escrever o projeto [ação vinculada ao TCC] eu não sabia nem o que era um mapa de palco, por exemplo. E aí tudo foi primeiro na prática e depois muito também no desespero. Então na hora de aprender na prática você erra muito, talvez se tivesse uma preparação não tinha errado tanto. Se você erra você tem que correr pra corrigir os seus erros e aí você perde muito tempo, perde muita energia. Aí o trabalho da criação, o trabalho de abrir espaço pra uma ampliação acaba ficando em segundo plano porque a produção estava em primeiro plano. [...] Acho importante a preparação do produtor. (CARRASCO, 2018, informação verbal)⁴¹

Como fica perceptível na grade curricular e nesses depoimentos dos egressos, não há oferta de disciplinas ou conteúdos que visem proporcionar uma compreensão introdutória dos signos e dinâmica das áreas técnicas, artísticas e de produção teatral. A relação das/dos discentes com essas práticas e áreas de especialidade se dá apenas ocasionalmente, a partir do segundo ano, quando esses se engajam como intérpretes em torno de um projeto de montagem conduzido pelos docentes ou encenadores convidados. A falta desse lastro acaba por impactar no desenvolvimento do projeto de conclusão, onde os discentes são os responsáveis pela escolha do projeto de encenação, do diretor, dramaturgia e produção da obra. Essa ausência acaba por

³⁹ Sol Faganelo, estudante egressa da EAD, turma 62 (2010-2015). Entrevista presencial concedida ao autor em 22 de junho de 2018 no Espaço Cultural Casa das Rosas.

⁴⁰ Alessandro Marba, estudante egresso da EAD, turma 66 (2014-2018). Entrevista presencial concedida ao autor em 18 de junho de 2018 na sede da Cia do Pássaro, Voo e Teatro.

⁴¹ Guilherme Carrasco, estudante egresso da EAD, turma 63 (2011-2015). Entrevista presencial concedida ao autor em 21 de junho de 2018 no Ateliê Cênico.

ser compensada pelo acompanhamento de um professor orientador do projeto, quando esse é desenvolvido no interior da instituição.

O depoimento acima descrito do egresso Alessandro Marba me leva a inferir que estudantes que desenvolveram a expertise de artista produtor ou contatos prévios com as áreas técnicas e de encenação se beneficiam nessa empreitada do TCC, já que podem, inclusive, computar como crédito projetos desenvolvidos profissionalmente fora dos muros da escola. O protagonismo estudantil deliberado nos trabalhos de conclusão de curso – nos quais o grupo de estudantes pode optar por uma montagem regular ou um processo investigativo – me parece a única etapa do percurso de ensino-aprendizagem na EAD onde as/os discentes têm a oportunidade, não apenas de exercitar suas escolhas poéticas, como também de traçar uma experiência em diálogo com a realidade do mundo do trabalho no teatro.

Esses aspectos vinculados ao currículo e a formação na EAD indicam que, ainda que seja uma escola disposta a observar e acompanhar o seu tempo, ela acaba se furtando de um movimento mais radical de renovação que a possibilitaria também ser um espaço de partilha de princípios e ferramentas que potencializem, por exemplo, essa aproximação entre o trabalho de interpretação e a interface artista/pesquisador/produtor, tão demandada no cotidiano da práxis teatral contemporânea no Brasil. Isso viabilizaria um lugar de maior autonomia para o pleno exercício da profissão, considerando os aspectos que permeiam a realidade empírica. Isso iria de encontro ao lema que norteia o seu perfil profissional de saída: o desejo de que seus estudantes “[...] não atendam o mercado profissional, mas sejam agentes modificadores desse mesmo mercado” (EAD, 2013, p. 07). Ao meu ver, essa postura propositiva, que evoca profissionais conscientes e atuantes para modificar a realidade, só é possível estando a par dos desafios e problemáticas do cotidiano da profissão.

Não há como negar, no entanto, que o intérprete formado pela EAD estará preparado para os desafios que se impõem ao seu ofício no contexto da sala de ensaio e das relações criativas do teatro, do audiovisual e de outros ambientes profissionais vinculados ao ofício de intérprete. Se falta ao currículo um diálogo mais horizontal com as distintas especialidades da engenharia cênica, esse aprofundamento no estudo da interpretação agrega à EAD o caráter de uma formação especializada e coerente com o que se propõe. Ainda que a instituição forme um perfil específico de artista da cena, esse certamente encontrará um amplo campo de trabalho. Não há como desconsiderar também que o peso dessa longa trajetória da instituição no teatro brasileiro é uma marca que mais agrega que onera o currículo dos seus aprendizes.

Quando se trata do perfil de saída desejável, a EAD não vai instituir qualquer orientação ideológica ou estético-poética, mas o elenco de características determinadas: a apropriação de competências e habilidades técnicas a serem desempenhadas no exercício da profissão; a conduta ética e estética no trato com seus pares; e uma compreensão ampla da função da atuação no contexto da obra cênica. Não me restam dúvidas de que o caminho formativo proposto pela instituição possibilita aos discentes espaços de apropriação desses princípios. E vão além. Uma formação que se inicia por um processo de autodescoberta, certamente contribui para despertar nas e nos artistas estudantes profundas reflexões sobre si mesmo e o teatro.

Ao contrário de demonstrar certo grau de fragilidade do currículo, o modo como o projeto pedagógico da EAD delinea sua organização da aprendizagem demonstra que a proposta, mesmo se utilizando do sistema disciplinar – que por princípio se orienta pela compartimentação do conhecimento em unidades seriáveis – não se guia por uma abordagem simplificadora. As disciplinas se orientam por chaves temáticas, conceituais e procedimentais que visam impulsionar o debate e as rotinas cotidianas em sala de aula, o que é bem distinto de decupar o conhecimento artístico e veiculá-lo dentro de uma objetividade que desconsidera os agentes do processo, seja em relação ao que é veiculado enquanto conteúdo de ensino-aprendizagem, seja no que diz respeito às relações traçadas no cotidiano da escola.

A materialização do seu currículo no cotidiano – e mesmo no modo como essas unidades seriáveis são descritas no documento pedagógico – acabam subvertendo a lógica disciplinar, que é marca característica dos currículos normativos. Sua pedagogia não busca desassociar, por exemplo, as dimensões sujeito e objeto que – segundo Edgar Morin (2011, p.37-44) – é marca significativa da perspectiva simplificadora. Na medida em que a instituição pensa suas abordagens e estratégias metodológicas considerando o coletivo de indivíduos e indivíduos que se formam a cada turma, o currículo encarnado acaba por romper ou flexibilizar a compartimentação em nome da complexidade que demarca a troca de saberes e os processos vivenciados na sala de ensaio no teatro.

O depoimento do estudante egresso Alessandro Marba, ilustra bem essa dinâmica:

O grande diferencial da EAD é que as turmas são formadas por 20 alunos. [...] você está assessorado desde o primeiro ano que você entra, até o momento que você sai. Toda a grade de professores, eles estão focados nesses alunos, nesses 20. Eles estão acompanhando, todos, o seu passo a passo dentro da escola. Então não adianta você pra uma aula de corpo ter um rendimento baixo e achar que ‘ah, na montagem o professor não está sabendo...’ não! Eles sabem de tudo. Isso é muito incrível porque o tempo que você está lá dentro, você sabe: existem pessoas que estão dedicando o tempo delas com a minha construção como ser humano e como cidadão atuante no teatro e na vida.

Então, todas as disciplinas estão interligadas sim. Mesmo teoria. [...]. A turma, ela é específica, tem uma trajetória diferente na EAD. Nem todo mundo vem com a mesma trajetória, nem todo mundo passa pelos mesmos professores, porque não dá. As técnicas até são as mesmas [para cada turma], mas em momentos diferenciados dentro da tua formação. (MARBA, 2018, informação verbal)⁴²

Esse tratamento individualizado, seja em relação aos estudantes ou às turmas, acaba por redimensionar essa relação da organização da aprendizagem com o conhecimento teatral na escola. Obviamente, há um padrão de percurso estabelecido e normatizado do início ao fim do trajeto, típico do modo como a educação formal estabelece suas diretrizes. No processo de corporificação desse currículo, o que aparece de forma isolada e estrita no interior das disciplinas do currículo enquanto documento de ensino-aprendizagem – se redimensiona na realidade empírica. O processo se dá tanto a partir da distribuição de disciplinas entre os docentes – que têm a liberdade para vincular estratégias e recursos entre os componentes quando esses são ministrados para uma mesma turma – quanto no que diz respeito às escolhas de obras, técnicas e metodologias que serão veiculadas nos processos criativos realizados com as turmas – algo que perpassa essa avaliação do perfil, dificuldades e potencialidades dos agentes de ensino-aprendizagem.

São por essas características que a proposta pedagógica da EAD me parece ilustrativa dos modos e meios pelos quais a organização da aprendizagem na educação profissional em teatro pode tensionar e mobilizar a liberdade e criatividade, criando as condições e o ambiente propício para a produção e escoamento dos saberes-fazeres teatrais, sem abrir mão do planejamento e rigor necessário às delimitações didático-pedagógicas de um percurso formativo. Um rigor que não é o mesmo das perspectivas simplificadoras, mas um que preserva a incerteza, a sujeira, o inacabamento e a subjetividade como espaços-potência de produção de saberes.

Mesmo no interior da educação formal, as características do conhecimento artístico podem ser preservadas, na medida em que o currículo é encarado como um dispositivo de ensino-aprendizagem que apresenta horizontes de possibilidades – as intenções, temas, objetos e pré-textos relevantes aos processos de ensino-aprendizagem. Assim, é uma referência e não um modelo a ser reproduzido com vistas a formatar ou engessar a aprendizagem.

⁴² Alessandro Marba, estudante egresso da EAD, turma 66 (2014-2018). Entrevista presencial concedida ao autor em 18 de junho de 2018 na sede da Cia do Pássaro, Voo e Teatro.

4 ARTISTAS QUE FORMAM ARTISTAS: A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA SP ESCOLA DE TEATRO



Estudo de Caso 2 – Curso de Atuação da SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco, promovido pela Associação de Artistas Amigos da Praça (ADAAP)

Ano de Fundação: 2010

Período de formação: 2 Anos

Fluxograma: organização modular e não-acumulativa distribuída em 04 Módulos (ciclos semestrais)

Carga horária semanal: 20h semanais

Carga horária total: 1920h

Turno: Matutino (das 9 às 13h) e vespertino (das 14:30 às 18:30)

Nível: Médio

Modalidade: Não Formal (Curso Livre)

Titulação: Certificado de Conclusão de Curso

Oferta: Gratuita

Vagas Anuais: 100 (duas turmas de 25 aprendizes por semestre)

Método de entrada: Semestral, via seleção pública.

A SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco foi inaugurada oficialmente na cidade de São Paulo em 25 de novembro de 2010 e desde então vem desenvolvendo uma proposta artístico-pedagógica que já se destaca como referência internacional. A sua criação está vinculada a um momento de efervescência do teatro paulistano. Falo da década de 1990, quando as produções teatrais de São Paulo ganharam repercussão e visibilidade nacional, sobretudo por sua veia experimental. Uma grande diversidade de coletivos cênicos surgiu no período, com pesquisas de linguagem própria e resultados cênicos que logo se destacaram como representativos de um novo momento estético-poético do teatro brasileiro. É o caso de grupos como o Boi Voador (1985), Os Satyros (1989), o Teatro da Vertigem (1990), os Parlapatões, Patifes e Paspalhões (1991), o Pia Fraus Teatro (1992), a Companhia do Latão (1996), Folias D'arte (1996), dentre outros.

Ao pôr em perspectiva um teatro fundamentado na pesquisa de linguagem e no trabalho continuado próprio do teatro de grupo, o teatro da época evidenciou o benefício das produções experimentais para o desenvolvimento da linguagem cênica, mas trouxe a reboque a necessidade de se pensar caminhos alternativos e estratégias de sustentabilidade dessas iniciativas. O capital simbólico acumulado pelos grupos e artistas experimentais não vinha se traduzindo em viabilidade financeira de suas produções, seja em relação ao fluxo da bilheteria, seja no que diz respeito ao mecenato público ou privado. Esse contexto associado ao *background* de engajamento político de artistas, técnicos e intelectuais do teatro da região

reuniu as condições ideais para a eclosão do movimento Arte Contra Barbárie (1999-2002), que mudou radicalmente a cartografia das relações do teatro com a cidade. Ele possibilitou a criação de uma rede de ações continuadas que fizeram significativas alterações nas relações da produção teatral com os mecanismos de fomento públicos, além de inaugurar uma propositiva articulação entre o teatro e os problemas socio-econômico-culturais da cidade.

O Arte Contra a Barbárie se iniciou de modo difuso no ano de 1999, restrito aos grupos Companhia do Latão, Tapa (1974), Parlapatões, Pia Fraus, União e Olho Vivo (1973), Folias D'Arte (1997) e alguns artistas e profissionais independentes. O foco central das manifestações era o protesto contra a política de eventos e a mercantilização da cultura empreendida, sobretudo, pela Lei Rouanet. O movimento propunha a busca de estratégias mais efetivas e continuadas por parte da prefeitura de São Paulo que viabilizassem o financiamento dos grupos de teatro e artistas independentes da cidade.

Em trecho do primeiro manifesto, editado em junho de 1999, se lê:

Torna-se imprescindível uma política cultural estável para a atividade teatral. Para isso, são necessárias, de imediato, ações no sentido de: Definição da estrutura, do funcionamento e da distribuição de verbas dos órgãos públicos voltados à Cultura.

Apoio constante a manutenção dos diversos grupos de Teatro do país. Política regional de viabilização de acesso do público aos espetáculos. Fomento à formulação de uma dramaturgia nacional.

Criação de mecanismos estáveis e permanentes de fomento à pesquisa e experimentação teatral.

Recursos e políticas permanentes para a construção, manutenção e ocupação dos Teatros públicos.

Criação de programas planejados de circulação de espetáculos pelo país. Este texto é expressão do compromisso e responsabilidade histórica de seus signatários com a ideia de uma prática artística e política que se contraponha às diversas faces da barbárie - oficial e não oficial - que forjaram e forjam um país que não corresponde aos ideais e ao potencial do povo Brasileiro. (Manifesto Arte Contra Barbárie)⁴³

Como podemos observar, esse primeiro discurso reunia uma pauta ampla de reivindicações e era dirigido aos diferentes entes federativos, de modo a dar visibilidade a demandas que eram comuns à classe teatral de distintas regiões do país. Com o tempo, na busca de uma estratégia mais eficaz para o movimento, as ações se unificaram em torno de uma reivindicação direta à secretaria de cultura do município: a elaboração de políticas e programas de fomento direcionados ao teatro experimental e que possibilitassem uma infraestrutura mínima ao trabalho de coletivos e grupos teatrais da cidade.

⁴³ Disponível em: <http://www.companhiadolatao.com.br/html/manifestos/index.htm#1> Acesso em 23/05/2020

Desde o primeiro ano os adeptos e adeptas do Arte Contra Barbárie conseguiram demonstrar um discurso coeso; clareza das reivindicações; organização e efetividade das estratégias; e sobretudo um caminho propositivo de militância política. As três edições do manifesto publicadas eram sínteses de um discurso acompanhadas por uma série de ações pensadas tanto para dar visibilidade às pautas quanto para a elaboração coletiva de ideias. Os eventos públicos envolviam fruição artística, discussões sobre temas relevantes e definições de estratégias de militância.

Pelo seu grau de organização e a força das pautas almeçadas, o movimento se amplificou rapidamente abarcando grande número de adeptos oriundos do meio artístico e personalidades influentes de outras áreas. No transcorrer das edições seguintes foram criados grupos de trabalho que desenvolveram ações continuadas, resultando num estado de mobilização permanente. Isso aproximou a classe teatral que mesmo com proposta poéticas e formas de organização distintas puderam pensar caminhos e alternativas de sustentabilidade para o teatro alternativo da cidade.

A principal conquista do conjunto de mobilizações realizado foi, sem dúvida, a aprovação da Lei Municipal de Fomento ao Teatro (Lei 13.279/02) que institui um programa de financiamento continuado às ações dos coletivos teatrais paulistanos por meio da seleção pública de até 30 projetos artísticos para acessarem um fundo público que, segundo a legislação, “[...] terá anualmente item próprio no orçamento da Secretaria Municipal de Cultura com valor nunca inferior a R\$ 6.000.000,00 (seis milhões de reais).” (SÃO PAULO, 2002). Os projetos poderiam ser automaticamente renováveis, de acordo com a avaliação de mérito, resultados atingidos e transparência no uso dos recursos, o que é proferido pela comissão de seleção montada a cada ano.

O ato protocolar e a redação da lei contaram com a participação direta do próprio Arte Contra Barbárie, que entre os anos 2000 e 2001 vinha se dedicando a pensar um programa que evidenciasse as pautas levantadas pelos artistas. O texto da lei portanto institucionaliza esse programa de fomento elaborado por um núcleo instituído pelo movimento e com amplo debate e participação da classe artística.

Para garantir que os recursos fossem destinados exclusivamente às propostas experimentais e de pesquisa, sobretudo do teatro de grupo paulistano, ficou estabelecido no texto da lei:

Art. 14 - A Comissão Julgadora terá como critérios para a seleção dos projetos:

- I - Os objetivos estabelecidos no artigo 1º desta lei.⁴⁴
 - II - Planos de ação continuada que não se restrinjam a um evento ou uma obra.
 - III - A clareza e qualidade das propostas apresentadas.
 - IV - O interesse cultural.
 - V - A compatibilidade e qualidade na relação entre prazos, recursos e pessoas envolvidas no plano de trabalho.
 - VI - A contrapartida social ou benefício à população conforme plano de trabalho.
 - VII - O compromisso de temporada a preços populares quando o projeto envolver produção de espetáculos.
 - VIII - A dificuldade de sustentação econômica do projeto no mercado.
- (SÃO PAULO, 2002)

Com isso o dispositivo legal proporcionou uma agenda calendarizada de espetáculos e ações artístico-culturais experimentais e, sobretudo, a pulverização da produção e fruição teatral pelas distintas regiões da cidade. Ainda que a lei não estabeleça objetivamente a descentralização territorial da produção teatral, o inciso das contrapartidas sociais acabou por cumprir essa função de estimular iniciativas que visassem o público das periferias e a ocupação de espaços alternativos em regiões precárias ou marginalizadas.

O fomento catapultou um substancial aumento de espaços culturais na cidade: com a revitalização de teatros inativos; a ocupação de galpões e espaços adaptados para abrigar as sedes dos coletivos; dentre outras ações. Segundo a pesquisa desenvolvida por José Simões de Almeida Junior (2007, p.135-153), entre 2000 e 2004 houve um incremento de 75 novos espaços teatrais em São Paulo, que passou a contabilizar 248, com ligeiro acréscimo do número de localizados em regiões afastadas do centro.

A mudança de postura ética é outra conquista impulsionada pelo Arte Contra Barbárie e reverberada em distintos programas, projetos e ações estatais promovidas em nível municipal e estadual em São Paulo. O curador e crítico teatral Kil Abreu (2012), analisando os dez primeiros anos da lei do fomento, destrincha esses novos parâmetros que desde então passaram a ser basilares na relação entre agentes culturais e estado:

Podemos dizer, inspirados nos termos do Programa, que a cultura que o Fomento fomenta parte já de um pressuposto crítico evidente, no sentido de colocar os pingos nos is quanto aos aspectos da civilidade que interessam: se a intenção é promover o desenvolvimento humano através da arte este desenvolvimento ganha princípios, meios, objetivos e estratégias determinados, quais sejam: inventar um novo paradigma de gestão da coisa pública no trato da produção cultural e seu usufruto e estruturar condições mínimas para criação e circulação do bem cultural – através de agentes eleitos como fundamentais para isso, os grupos de teatro, tomados como sujeitos históricos ideais nesse novo cultivo. (p.226)

⁴⁴ O artigo mencionado institui que o objetivo do programa seria o de “[...] apoiar a manutenção e criação de projetos de trabalho continuado de pesquisa e produção teatral visando o desenvolvimento do teatro e o melhor acesso da população ao mesmo.” (SÃO PAULO, 2002)

Fica notório no discurso de Abreu a defesa de que as ações de fomento devam preservar o aspecto do interesse público. Zelar pela transparência e uma parceria efetiva entre teatro e democratização do acesso aos bens culturais. Essa postura traria benefícios em via de mão dupla. Artistas e produtores culturais passariam a atuar como “braço” do estado, sendo atores sociais em iniciativas de interesse público. Já para os operadores do teatro, o benefício era que o fomento passava a ser instituído como política de estado, não estando refém dos joguetes político-partidários.

Na prática, a relação dos grupos paulistanos com a lei do fomento vem sendo permeada por certa ambiguidade. Se por um lado a lei criou uma infraestrutura mínima que possibilitou aos artistas de grupo desenvolverem suas pesquisas e produções cênicas de modo mais autônomo e independente; também demandou que as próprias resultantes dessas pesquisas se desdobrassem em outras distintas frentes de trabalho para dar conta do caráter de contrapartida social exigido. Maria Lúcia Pupo (2012), se atendo ao cenário artístico-pedagógico estimulado pelo fomento, indica que a partir da Lei 13.279/02 os grupos paulistanos passam a operar dentro de uma “tensão fértil entre a arte e a ação social” (p.153). Boa parte das pesquisas artísticas desses grupos são compartilhados em caráter de cursos livres, oficinas, *workshops*, minicursos, aulas espetáculo, demonstrações de trabalho, ensaios abertos dentre outras atividades que se alinham ao território da ação cultural.

Essas contrapartidas então não estariam completamente desconectadas da prática cotidiana dos grupos. Ainda que isso seja relativo à postura ética adotada por cada coletivo em particular, as informações levantadas por Pupo sobre o manejo dessa demanda legal demonstram que as iniciativas de contrapartida podem se configurar em potenciais espaços criativos e de troca de saberes, trazendo contribuições mútuas a seus promotores e participantes (ibidem, p.152-173) – o que não destitui, no entanto, o caráter impositivo da medida, uma vez que a exigência de contrapartidas não é verificada em outros setores da produção econômica. Setores esses que também se sustentam via subsídios estatais, como o agronegócio, a extração de minérios, indústria automobilística, dentre outros.

Compulsoriamente ou não, o fato concreto é que as contrapartidas sociais possibilitaram emergir uma série de iniciativas de cunho artístico-pedagógico vinculada à produção das/dos artistas e grupos experimentais. Ações que direta ou indiretamente as/os permitiam tecer reflexões sobre a pedagogia teatral, seus modos e meios de interlocução com a práxis artística e a realidade social.

A proposta da SP Escola de teatro é uma das resultantes desses debates. Sua pedagogia vai refletir diretamente todo esse cabedal de discussões, políticas e práticas envolvendo o teatro de grupo e a cena experimental. Outro dado importante para a compreensão da origem da escola é o pensamento em rede provocado pelas mobilizações do Arte Contra a Barbárie. O aumento das ações de intercâmbio, parcerias e articulações institucionais entre os grupos e artistas paulistas aumentaram significativamente na primeira década do século XXI resultando em distintas plataformas de compartilhamento de ideias e iniciativas conjuntas. O incremento da promoção de festivais, mostras artísticas e o fortalecimento do regime de cooperativas teatrais também são indícios que sinalizam a capilarização e o escoamento de ações, troca de saberes e ideias que resultam nesse movimento em rede.

Todo esse caldo cultural vem modificando, inclusive, a urbanização da cidade de São Paulo. Distintas regiões do centro e da periferia da cidade atualmente abrigam sedes de grupos artísticos e servem de palco para inúmeras intervenções performativas e espetaculares. Algumas dessas áreas eram antes marginalizadas e hoje se encontram completamente revitalizadas abrigando livrarias, teatros, sedes de grupos e outros espaços alternativos onde pulsam as produções teatrais financiadas pelo fomento municipal e outros programas das distintas secretarias do município e do estado⁴⁵.

Esse é o caso da Praça Franklin Roosevelt, localizada na região central de São Paulo e onde se situa a primeira sede da SP Escola de Teatro. A Roosevelt, como popularmente é conhecida, surgiu na paisagem da cidade em 1960. Entre os anos 1980 e 1990 firmou-se na opinião dos paulistanos como um reduto de prostitutas, travestis, transexuais e consumidores de drogas ilícitas. Essa condição de marginalidade se deu em razão da degradação causada pelo fechamento dos estabelecimentos comerciais da região.

José Simões de Almeida Junior (2007), ao tecer considerações em sua tese sobre a cartografia política dos espaços teatrais paulistanos toma como objeto o entrelaçamento da Cia de Teatro Os Satyros com a praça. Ele defende que o espaço teatral é um agente irradiador dos processos de criação e a relação dos seus artistas com as políticas públicas. “A Praça Roosevelt hoje, é um outro espaço social depois da chegada dos Satyros” (p.158), afirma o pesquisador. De fato, com a abertura das duas salas de espetáculos da companhia (Satyros I e II) e a instalação

⁴⁵ Essa profusão de novos espaços culturais faz parte de uma política mais ampla de revitalização de espaços urbanos, que envolve não somente os setores da administração pública relacionados à cultura e envolvem os poderes municipais e estaduais paulistas. O Programa CEU (Centro de Educação Unificado) implementado pela prefeitura de São Paulo é um belo exemplo dessa política integradora que reverbera nos resultados da produção artística e teatral.

da sua sede em 1990, se inicia um processo de revitalização que foi otimizado com a chegada do grupo Parlapatões; das ações no Teatro Studio Heleni Guariba; as mostras e intervenções artísticas a céu aberto na praça; dentre outras ações possibilitadas pelo programa de fomento municipal.

Para Os Satyros esse vínculo com a praça ganha ainda mais profundidade. Não apenas por serem os pioneiros a ocupar artisticamente a região, mas porque o diálogo com o entorno da Roosevelt vai influenciar a sua produção cênica em distintos aspectos, como nos descreve Almeida Júnior:

[...] *Os Satyros* se instalaram na praça decadente e artisticamente não visível e imprimiram seu modo peculiar de criação cênica: a inserção da temática da praça e de seus moradores na dramaturgia, a gestão diferenciada do lugar teatral em projetos locais e o relacionamento com moradores e frequentadores do entorno da praça. Propuseram um conjunto de dinâmicas sócio artísticas, tais como: a promoção da praça como local de encontro e circulação dos moradores e artistas, ampliação da programação dos espaços teatrais em horários e dias alternativos; criação de projetos como o *Dramamix* e as *Satyrianas*, fomentando o desenvolvimento de um território de possibilidades artísticas na Praça Roosevelt, um campo de sociabilidades e visibilidades em conjunto com a cidade. (2013, p.37)

Há uma transformação mútua. O espaço se reconfigura, pelas intervenções estético-poéticas de artistas e colaboradores dos Satyros, e o grupo alimenta seu imaginário criativo, buscando os temas de abordagem de suas obras a partir desse diálogo com a praça e a cidade. Uma clara sinergia entre realidade social, teatro e temas contemporâneos suscitados por uma cartografia espacial.

Em 2007 surge a Associação Amigos da Praça (ADAAP), criada a partir dessa relação dos grupos artísticos residentes na Roosevelt com um conjunto de iniciativas, lideradas pelos Satyros, visando a revitalização e a promoção de ações culturais na região. Um movimento que agregou os moradores da localidade e se firmou como uma parceria com adesão de distintos artistas e colaboradores do teatro de grupo. A SP Escola de Teatro é a primeira ação concreta realizada pela associação, que atualmente agrega artistas de distintos coletivos da cidade.

A escola foi viabilizada por meio de uma Parceria Público-Privada (PPP) entre a Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo e a ADAAP, criada exclusivamente para essa finalidade. Em sendo uma organização social privada sem fins lucrativos, a ADAAP se tornava então elegível para o regime de concessão da gestão de equipamentos públicos previstos na lei estadual nº 846/98 (atualizada pela lei 1.243/14), no qual uma instituição privada sem fins lucrativos e de interesse público (OSCIP) pode receber recursos para operar iniciativas do

campo da saúde ou da cultura. Esse é mais um arranjo institucional que irá refletir direta e indiretamente as conquistas políticas da classe teatral paulista, sobretudo dos coletivos artísticos, e a evolução nos debates sobre a relação de interdependência entre teatro e estado.

A relação da produção teatral com a cidade e a aproximação entre os grupos são chaves importantes que irão desencadear a filosofia de trabalho e todas as ações empreendidas pela SP Escola de Teatro. Os dados que reuni durante a pesquisa me permitem inferir que os ideais germinados pela Escola estão conectados a todo esse caldo cultural que permeou o teatro paulistanos das últimas três décadas. Especialmente porque o teatro de grupo, o pensamento em rede e a busca por caminhos alternativos que correspondam à prática cênica contemporânea vão ser o grande lastro da Escola. O ideal de partilha, o diálogo com a cidade e a proposição de poéticas artísticas híbridas que possibilitam distintas intervenções no ambiente urbano vão ser difundidas por sua pedagogia a partir de um olhar sensível sobre o lugar social do artista – algo fortemente inspirado nas experiências bem-sucedidas de intervenções poéticas na cartografia social e espacial da Praça Roosevelt, que nesse período passou a ser um dos polos mais expressivos da cena teatral alternativa de São Paulo.

4.1 ORIGEM E INFRAESTRUTURA

A proposta da SP Escola de Teatro foi gestada no período entre 2006 e 2009, quando Ivam Cabral, Alberto Guzik, Rodolfo Garcia Vázquez e Cléo de Páris (Cia de Teatro Os Satyros) convidam Guilherme Bonfati (Teatro da Vertigem), Hugo Possolo e Raul Barreto (Os Parlapatões); Raul Teixeira (CPT Sesc-SP), Marici Salomão (Dramáticas em Cena) e José Carlos Cerroni (Espaço Cenográfico) para formarem a Associação dos Artistas Amigos da Praça (ADAAP) e a partir daí estruturarem a ideia da criação de um centro de formação artística para técnicos.

A ideia era auspiciosa. Primeiro porque isso preencheria a defasagem de capacitação profissional nas distintas funções e especialidades da engenharia cênica. Segundo porque a instituição poderia se tornar um caminho de implementação de políticas de democratização do acesso à formação, cumprindo um importante papel para com a juventude, sobretudo das camadas populares da sociedade paulista. Ao mesmo tempo, havia o interesse de que o seu projeto pedagógico correspondesse a uma formação artística alinhada com as dinâmicas e procedimentos da cena contemporânea.

Ivan Cabral e Rodolfo Garcia Vasquez – fundadores da Cia de Teatro os Satyros – afirmam que a iniciativa de se fundar a escola teve origem nas expertises artístico-pedagógica

desenvolvidas pelo grupo, que a partir de 2004 passou a promover ações sociais e formativas na periferia de São Paulo:

Por meio de oficinas de atuação gratuitas para jovens de regiões carentes da periferia, o coletivo entrou em contato com o difícil mundo dos jovens entre 18 e 21 anos em situação de risco. Recém-saídos do ensino médio, eles tinham dificuldade de inserção no mercado de trabalho e acabavam sendo seduzidos para o tráfico de drogas. Pensando em ações diante dessa realidade, Os Satyros passaram a oferecer a alguns desses jovens em situação de risco treinamentos para exercer funções técnicas do teatro, como operador de luz e som. A maior parte deles se profissionalizou e o grupo percebeu o potencial de transformação social dessas iniciativas. (CABRAL e VÁZQUEZ, 2016, p.120)

No projeto pedagógico da escola (SP ESCOLA DE TEATRO, 2014, p.13-14), os artistas sinalizam que essas primeiras ações eram desenvolvidas em caráter de voluntariado. Ainda assim, percebo importante alinhamento dessa iniciativa com a política de contrapartidas sociais demandadas pelo fomento municipal, do qual Os Satyros, à época, também era beneficiário.

O trabalho desenvolvido pelos Satyros na comunidade do Jardim Pantanal, periferia de São Paulo, entre os anos 2004 e 2005 será determinante na aproximação do poder público da proposta que originou na SP Escola de Teatro. Eram oficinas técnicas oferecidas a jovens da comunidade, por meio da aproximação e identificação desses com a poética e o trabalho desenvolvido pela companhia. Os cursos acabaram viabilizando a criação de mais um espaço sede – O Satyros III, também conhecido como Satyros Pantanal – que servia para realização das aulas e experimentos públicos. O projeto contou com o prestígio e simpatia do então prefeito José Serra, que esteve presente em distintas ocasiões acompanhando os resultados cênicos. Ao que consta nos relatos de origem da escola, o político foi um assíduo espectador de ações promovidas pelos Satyros.

É atribuída a José Serra, inclusive, a provocação aos artistas do grupo para pensarem/sistematizarem uma proposta de construção de um centro de formação técnica para o setor, com base no que vinha sendo desenvolvido no Satyros Pantanal. A concretização do projeto da Escola vai se dar a partir de 2007, também por sua intermediação, ocasião em que José Serra ocupava o cargo de governador do estado. Por meio da sua secretaria de cultura abre-se então tratativas com os artistas, já constituídos enquanto associação ADAAP, para formalizar meios legais de viabilização da Escola via concessão pública.

Para o poder público a SP Escola de Teatro é inaugurada oficialmente em 2009, mas o primeiro ano letivo da instituição seria iniciado apenas em fevereiro de 2010. Nesse ínterim, seu projeto político-pedagógico é sistematizado formalmente e implementado. O

processo contou com a consultoria pedagógica e de gestão de José Simões de Almeida Junior então contratado como diretor pedagógico interino da escola.

Ainda que não sejam tão claros os termos que levaram o governo paulista eleger a experiência dos Satyros como referência para balizar a iniciativa de financiar via Parceria Público-Privada (PPP) a criação de uma escola livre de teatro pública e gratuita – concedendo inclusive dotação orçamentária bastante generosa⁴⁶ – o fato é que desde o processo de elaboração até a atualidade a gestão da escola vem sendo conduzida de modo absolutamente transparente e, ao que tudo indica, republicano.

De todos estudos de caso eleitos para compor a pesquisa ora publicitada nesta tese a SP Escola de Teatro se destaca como sendo a que possui a melhor infraestrutura, grau de transparência na gestão e sistematização do seu projeto artístico-pedagógico. Seu sítio eletrônico, por exemplo, traz informações tão completas e acessíveis que é possível perceber a partir dele toda dinâmica de organização; extratos financeiros e balanços administrativos; atividades pedagógicas de ensino e extensão; e toda a rotina de trabalho semestral desenvolvida nas suas duas sedes.

São oito cursos ministrados que oferecem formação para artistas e técnicos de distintas especialidades da engenharia teatral, a saber: *atuação, cenografia e figurino, direção, dramaturgia, humor, iluminação, sonoplastia e técnicas de palco*. É a primeira instituição do gênero no país a oferecer essa grande variedade de cursos em um programa de formação integrado. O acompanhamento dos aprendizes nos cursos conta com ferramentas tecnológicas que auxiliam o monitoramento do desempenho, constantes avaliações e pesquisas de opinião, o que otimiza os distintos processos didático-pedagógicos implementados pela escola.

Na estrutura pedagógica da SP cada curso técnico é coordenado por um artista-pedagogo especialista e com significativa experiência na área de formação específica e acompanhado cotidianamente por oito formadores (um para cada curso), que realizam observações, conduzem aulas teóricas e práticas relacionadas ao campo de formação específico e ao processo criativo, além de orientar o trabalho desenvolvido pelos aprendizes nos estúdios. Os coordenadores também acompanham as práticas, mas numa função supervisora, consultiva e de avaliação de desempenho das/dos aprendizes. Há também a participação de formadores esporádicos, convidados a desenvolver um tema, técnica ou procedimento metodológico específico com as turmas, além da figura dos orientadores de experimento, responsáveis pela

⁴⁶ Os relatórios anuais de gestão da ADAAP (2011,2012,2013,2014,2015,2016, 2019), que explicitam todo o processo de administração da concessão pública com o estado para viabilizar a SP Escola de Teatro, apontam um orçamento anual médio de 10 milhões de reais para custeio de todas as despesas geradas pela instituição.

supervisão da prática artística dos aprendizes nos núcleos de criação compostos por integrantes dos distintos cursos.

A escola essencialmente opera em três frentes de trabalho: a oferta de *courses regulares*, promoção de cursos e eventos esporádicos em caráter de *extensão* e o *programa Kairós*. Este último visa promover interações entre arte e comunidade, por meio de ações de permanência estudantil (bolsas de estudo), intercâmbios culturais (nacionais e internacionais) e realização de parcerias institucionais que potencializem a colocação profissional de aprendizes egressos dos cursos regulares.

Para além das atividades presenciais de ensino, a instituição reúne em publicações de periódicos e em sítios virtuais importantes documentos que traçam reflexões e debates relevantes em torno das práticas cênicas contemporâneas, contribuindo não apenas para a formação dos seus aprendizes (termo utilizado pela escola para discentes) como também para a difusão de conhecimentos sobre essas práticas no Brasil e na América Latina.

Confesso que a etapa de campo do estudo que realizei em 2018 na SP me marcou intensamente, sobretudo por essas observações de infraestrutura e organização administrativa da instituição. Sendo alguém engajado na pedagogia teatral como sou, seria bastante improvável não me admirar com as condições em que os profissionais da escola operam e torcer para que todos os espaços de ensino-aprendizagem possam gozar de tais benefícios (embora a realidade brasileira teime em nos destituir desses ufanismos e utopias). Sua estrutura e o volume orçamentário com que opera são verdadeiramente invejáveis.

A Praça Roosevelt abriga sua primeira sede, que se avizinha dos espaços dos grupos Satyros e Parlapatões. É um edifício com instalações convidativas desde o *hall* de entrada, passando pelos laboratórios multiuso, estúdio, biblioteca e o setor pedagógico da instituição. Em outra região da cidade, num casarão histórico completamente restaurado, situado na rua Rangel Pestana no bairro do Brás, a segunda unidade da escola conta com salas de aula, um anfiteatro, acervo cenográfico e de figurino, uma biblioteca comunitária com um número considerável de publicações relevantes sobre teatro e cultura em geral, além de abrigar o setor administrativo da instituição.

Enquanto que na Roosevelt o concreto e o trânsito de carros se impõe na paisagem – algo que se modifica apenas à noite, com as atividades artísticas e culturais promovidas pelos espaços da região – o bairro do Brás é uma das regiões mais populares de São Paulo, onde a dinâmica do comércio popular informal disputa espaço com o intenso trânsito de indivíduos. Ao caminhar pelo entorno das duas regiões, pude perceber os diferentes públicos que agregam. Na Roosevelt, uma concentração das tribos alternativas; no Brás, os distintos sotaques e uma

energia cosmopolita misturada com aspectos da rotina afetiva das cidades interioranas. Todos os aprendizes passeiam pelas duas unidades, contaminando-se criativamente pela dinâmica desses territórios.

Compreender essa infraestrutura e o entorno dos espaços onde a escola se situa é importante para o desvelamento da pedagogia proposta. Uma que nasce justamente dessa relação do teatro com a cidade e do interesse de artistas paulistanos em construir um projeto político-pedagógico que se aproximasse da visão artística e perspectiva de mundo que empreendem.

4.2 PILARES DA PROPOSTA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA

A organização em perspectiva de curso e/ou escola livre soa bastante convidativa a propostas de ensino que desejam desenvolver uma didática e metodologia que privilegie a práxis artística e os princípios que regem as dinâmicas das relações de trabalho e dos processos criativos em detrimento do diálogo vertical com as epistemologias, estéticas e poéticas sedimentadas no transcorrer da história do teatro. Esse me parece o caso do que é proposto na SP Escola de Teatro. A instituição opera dentro dos parâmetros da educação não formal, tendo, por isso, flexibilidade para conceber e gerir sua pedagogia. A estratégia de ser uma escola livre e, portanto, distanciada das legislações que regulamentam o ensino técnico de nível médio, viabiliza que seus cursos se organizem por caminhos mais experimentais e que a instituição mantenha total autonomia pedagógica e administrativa.

Ivan Cabral (2012), um dos idealizadores da SP, justifica a decisão pelo formato de escola livre elencando potenciais dificuldades que outro modelo de organização imporá à proposta da escola:

Esses órgãos [referindo-se ao ministério e as secretarias de educação] não só regulamentam todo o processo de ensino, como também definem o perfil dos profissionais da Educação. No caso da nossa escola, esse modelo inviabilizaria uma série de ações artísticas e pedagógicas que compõem o processo de formação dos aprendizes. Por exemplo, seria impossível a presença de artistas na Escola como formadores, sem que esses não tivessem cursado uma licenciatura na área teatral, mesmo diante de trajetórias profissionais reconhecidas e relevantes para o teatro. Outra implicação seria o engessamento da matriz curricular da Escola. [...] Tudo deveria passar primeiro pela égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. (p.80)

Esse depoimento do artista me parece reforçar, ainda que de forma subliminar, um estereótipo muito difundido em nosso campo de atuação sobre o ensino formal e suas organizações curriculares enquanto limitadores das possibilidades de aprendizado e da expressão artística no teatro. Isso reflete, sobretudo, o senso comum sobre as dificuldades

observáveis nas formas tradicionais de organização de ensino, que vem sendo questionadas na contemporaneidade. Apesar da plausibilidade de algumas ponderações sobre esses sistemas, sobretudo o da educação básica, opiniões como a destacada acabam evidenciando que ainda persiste entre nós, profissionais do teatro, uma visão deturpada ou simplificadora sobre o tema.

O argumento de Cabral não se aplica, ao menos em parte, ao contexto da educação profissional. Essa modalidade de ensino, em seus diferentes níveis, conta com prerrogativas legais que garantem estreita liberdade para seus agentes proporem os caminhos de ensino-aprendizagem dentro de abordagens e dispositivos que melhor se adequem ao ramo de atuação profissional a ser ensinado. É flexibilizada, por exemplo, a exigência do grau de licenciado para atuação na área, seja no ensino técnico de nível médio ou na educação tecnológica. A educação para o trabalho como um todo irá considerar as contribuições de bacharéis, especialistas e mesmo não graduados⁴⁷ para os processos formativos.

Considerando o grau de sistematização verificado em campo da proposta artístico-pedagógica da escola, tendo a crer que a escolha por se manter à margem do sistema de ensino oficial seja mais uma escolha filosófica que, necessariamente, uma inadequação do currículo proposto às normativas e legislações da educação profissional. Ao optar por esse caminho a SP Escola de Teatro tem a oportunidade de estabelecer currículos provisórios, maleáveis e abertos, otimizando assim o diálogo das epistêmes pedagógicas com os saberes-fazer advindos da práxis artísticas.

O adjetivo *livre*, portanto, vai ganhar significado ainda mais profundo na experiência da escola, não se atendo apenas a identificar sua aderência a uma modalidade de ensino. Ele está na base das relações educativas propostas. O intuito de seus idealizadores era o de criar um ambiente onde cada aprendiz pudesse descobrir-se criativa ou criativo de forma autônoma, numa perspectiva de troca de saberes entre mentes criativas, o que, a reboque, vai requerer um sistema de ensino com características bem definidas e que faça ecoar esses princípios. Isso vai se materializar na proposição de um currículo sem pré-requisitos e atribuição de disciplinas, negando assim a perspectiva acumulativa de organização do conhecimento, onde a programação de conteúdos de aprendizagem é distribuída numa ordem da menor para maior complexidade. Na proposta da SP, portanto, sai de cena o *formato disciplinar* para se investir nos *projetos de trabalho* como caminho de introdução, debate e partilha dos saberes-fazer da arte teatral.

⁴⁷ Como ocorre na Escola de Arte Dramática, profissionais não-graduados que tenham comprovada experiência profissional e *know how* em uma técnica, procedimento ou saber específico, pode ser admitido no âmbito da educação formal, em razão das contribuições à formação profissional de determinada área.

Para além do currículo, o ideal de liberdade se espalha por toda a rotina pedagógica adotada. Ele fundamenta os modos e meios de escolha e sistematização dos conteúdos, temas e saberes compartilhados em aula; delimita o fluxo de estudantes entre as turmas e módulos de ensino-aprendizagem, o acompanhamento pedagógico do desenvolvimento dos aprendizes; e, sobretudo, orienta as escolhas procedimentais que são adotadas nos processos criativos realizados com os aprendizes.

Há preferência pela livre experimentação criativa. Com isso, se valoriza a autonomia da/do aprendiz e a troca de saberes entre artistas criadores, reunidos em torno de um propósito em comum: dar forma criativa, espetacular e/ou performativa a uma ideia por meio de dispositivos variados e da criação compartilhada entre distintas especialidades da engenharia cênica.

Atualmente, três grandes referências norteiam a filosofia de trabalho predominante na SP Escola de Teatro: a *pedagogia da autonomia* de Paulo Freire, as discussões em torno do conceito de *território* provocadas pelo geógrafo brasileiro Milton Santos e a *teoria sistêmica* estruturada pelo físico Fritjof Capra (CABRAL e VÁZQUEZ, 2016, p.121-124). Essas teorias servirão de lastro para suas escolhas pedagógicas e formatação curricular, ainda que a sua filiação a essas correntes de pensamento seja fluida e dialógica, adequando-se continuamente a novos referenciais e demandas que surgem nos eventos acadêmicos promovidos pela instituição e das observações do seu cotidiano.

Tais conceitos são evocados pela escola para fundamentar distintos aspectos da sua pedagogia. Tomemos como exemplo o ideal de uma formação que tenha como matéria prima a trajetória de vida, a subjetividade, as inquietações, visão crítica e estética de mundo de aprendizes, evocado pela pedagogia da autonomia de Paulo Freire. Esse ideal se articula com as relações de ensino-aprendizagem desenvolvidas na instituição, que tem como prerrogativa formar artistas com uma visão crítica de mundo e cientes do papel ético, social e estético de seu ofício.

Para Paulo Freire (1981), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (p. 79). Incorporando esse princípio, as metodologias ativas desenvolvidas pela escola vão apostar na horizontalidade das relações pedagógicas e na autonomia das/dos aprendizes como principal agente da dinâmica de ensino-aprendizagem. A solidariedade epistemológica enfatizada pela expressão “Artistas que formam Artistas”, adotada como lema da instituição baliza todo o percurso formativo.

Já o conceito de *território* incorpora na escola o pensamento de Milton Santos sobre o espaço como agenciador das relações humanas. Para o teórico, “[...] o mundo, como um

conjunto de essências e de possibilidades, não existe para ele próprio, e apenas o faz para os outros. É o espaço, isto é, os lugares, que realizam e revelam o mundo, tornando-o historicizado e geografizado, isto é, empiricizado.” (SANTOS, 2001, p.112). Ativo colaborador das discussões propostas no Arte Contra Barbárie, das quais, acredito, resultam essa incorporação de seu legado intelectual à filosofia empreendida pela Escola, as contribuições de Milton Santos possibilitam um lastro da intenção da SP de intervir de modo propositivo no entorno – por meio de suas práticas cênicas e da capacitação profissional de novos artistas.

Sua pedagogia está orientada no sentido de propor uma formação que não se furta de debates importantes sobre a realidade brasileira, tensionando e potencializando discursos sobre o espaço e a sociedade no interior dos processos formativos. Assume-se então o compromisso de delinear um olhar sobre os sujeitos, as problemáticas e as poéticas que emergem dos territórios, levando seus aprendizes a discutir a cartografia espacial e os sistemas de relações construídos no cotidiano da urbanidade paulistana.

Finalmente, o terceiro pilar conceitual da proposta é a teoria sistêmica discutida pelo físico suíço Fritjof Capra, que propõe a superação do modelo cartesiano de compartimentação dos saberes como caminho de resolução dos problemas contemporâneos. O autor indica que já não é mais possível uma compreensão isolada dos temas, seres, coisas e fenômenos desde que o mundo e as sociedades passaram a se estruturar de forma interdependente. A globalização, também problematizada por Milton Santos, acabou por estreitar os laços das populações e espaços geográficos, criando ecossistemas e superestruturas que só poderão ser compreendidas no século XXI de maneira holística. O pensamento simplificador, portanto, não daria conta de interpretar os fenômenos e acontecimentos:

A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e de integração. Os sistemas são totalidades integradas, cujas propriedades não podem ser reduzidas às de unidades menores. Em vez de se concentrar nos elementos ou substâncias básicas, a abordagem sistêmica enfatiza princípios básicos de organização. (CAPRA,2012, p.260)

Com base no que é proposto por Capra, correntes de pensamento em distintas áreas vão apostar na ecologia (definida pelo autor como estudo das relações e interligações entre sociedades, territórios e ambientes) como caminho de compreensão dos fenômenos e conceitos. No âmbito pedagógico, isso reforça o pensamento inter e transdisciplinar em detrimento do disciplinar. Uma corrente de ideias que se aproxima, em distintos aspectos, à teoria da complexidade proposta por Edgar Morin.

Para a SP Escola de Teatro, a teoria sistêmica valida a sua proposição de um pensamento em rede. O estabelecimento de critérios e modos de operar provisórios que se

adequam às necessidades e inquietações dos protagonistas das relações de ensino-aprendizagem: formadores e aprendizes. Em sua matriz curricular a escola não irá estabelecer conhecimentos prévios e fundamentais a serem distribuídos em unidades didáticas e apreendidos obrigatoriamente durante o percurso de aprendizagem. Os principais conteúdos e temas a serem debatidos e veiculados vão nascer durante o percurso, a partir das inquietações de artistas criadores no ambiente das salas de aula e das salas de ensaio.

Felipe Brancalião (2017), formador do curso de Atuação, aponta que esse aspecto foi sendo amadurecido e se modificando com o tempo na proposta da escola:

Em 2010 e 2011, os períodos de aula estavam concentrados nos três primeiros meses de trabalho do semestre. As atividades dos cursos funcionavam tanto como preparação para os processos criativos, quanto como oferecimento de elementos fundamentais do pensamento de cada área da criação.

No entanto, o que foi observado pelos coordenadores e formadores da Escola, naquele momento, é que essa organização mantinha corrente uma prática comum às escolas de teatro de modelos mais convencionais. As aulas funcionavam como período inicial de preparação, enquanto o período final do semestre voltado para o exercício teatral coletivo criava uma sensação de trabalho de finalização de curso. (p.77)

Nos anos seguintes, a instituição começa a relativizar o caráter de formação instrumental, bastante difundido entre os cursos da educação profissional e que esse modelo suscitava, no qual havia a necessidade de que o ensino oferecesse de modo sistemático noções básicas de técnicas, procedimentos, teorias e metodologias compreendidas como requisitos mínimos para o desempenho da profissão, sendo os resultados artísticos – no caso da formação em teatro – uma espécie de culminância do conjunto de aulas, disciplinas práticas e discussões conceituais realizadas separadamente.

Radicaliza-se a partir de então a compreensão na escola de que o contato com esses requisitos deveria se dar de modo difuso, espontâneo e mediado pela experiência concreta proporcionada pelos processos criativos. Seria o projeto de trabalho, portanto, que evocaria as ferramentas, saberes e teorias necessários para operar no interior da experiência artística. Dentro dessa imersão criativa participantes poderiam então apreender ferramentas e princípios que auxiliarão em suas práticas cotidianas, o que destituiria a demanda de aulas práticas ou teóricas de caráter instrumental desvinculadas do processo criativo e/ou das discussões propostas nos módulos de abordagem. O caráter processual passa a ser o principal agenciador das relações das e dos aprendizes com o conhecimento teatral.

Além de sustentar o percurso formativo da Escola, a teoria sistêmica também vai justificar a horizontalidade nas relações artístico-pedagógicas e o sistema de rede com que os cursos da SP Escola de Teatro operam. Boa parte da carga horária dos estudos é desenvolvida

de maneira compartilhada entre os cursos, que se reúnem em torno do mesmo projeto de trabalho. A troca entre essas distintas especialidades, que se dá no interior de um processo criativo, vai possibilitar aos aprendizes uma imersão nas características das relações de trabalho que costumeiramente são encontradas no cotidiano das produções teatrais e cênicas. Um microcosmo da atuação no campo profissional, com seus conflitos e momentos de troca que fertilizam a criatividade e germinam a obra artística.

É nessa teia de significados que a Escola vai construir o seu sistema artístico-pedagógico que resulta em um percurso de ensino-aprendizagem bastante estruturado, organizado e ao mesmo tempo aberto ao imprevisível da criação teatral.

4.3 O SISTEMA PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Como há essa intensa simbiose didático-pedagógica entre os cursos técnicos oferecidos pela SP Escola de Teatro, uma análise específica da proposta formulada para o curso de Atuação – nosso recorte de análise – não conseguiria estar desassociada da compreensão de todo o seu sistema pedagógico. Neste estudo de caso, o pensamento em rede e a pedagogia de projetos irão potencializar a integração como componente fundamental dos percursos formativos. São, portanto, oito cursos separados em essência, mas convivendo dentro de uma mesma arquitetura curricular e metodológica.

Para ter uma ideia desse grau de interdependência, vejamos os dados dos fluxogramas semestrais. Segundo o que foi compartilhado no site e nos relatórios anuais da escola, cada semestre letivo é costumeiramente desenvolvido ao longo de aproximadamente 21 semanas. Entre 16 e 18 delas, a depender do semestre, são destinadas a espaços de experimentação denominados de *estúdio* – onde ocorrem a pesquisa, desenvolvimento e socialização (mostras artísticas) dos processos criativos vinculados à aprendizagem.

Nos *estúdios* os laboratórios são divididos em duas etapas, cada uma com oito ou nove semanas de duração. A primeira, denominada *processo*, diz respeito à abordagem em sala de aula sobre o horizonte temático e estético-poético selecionado para o módulo do semestre. Ela ocorre de forma isolada entre os cursos, mas mantendo-se em comum o foco de investigação. Já o segundo, intitulado *experimento*, se estrutura a partir de uma relação entre núcleos criativos, que emulam a prática teatral em grupo, formados por aprendizes dos distintos cursos da escola.

Ou seja, da carga horária total desenvolvida durante os dois anos necessários à integralização do currículo proposto (1920h), as e os aprendizes que frequentaram a instituição

entre 2010 e 2019 realizaram a grande maioria das atividades em caráter inter e transdisciplinar. A etapa *experimento* desenvolvida no *estúdio* de cada módulo também garante pelo menos 43% da carga horária total do curso direcionada à convivência presencial entre aprendizes dos distintos cursos, o que cria um espaço significativo de trocas de saberes e investigações criativas compartilhadas.

Ademais, alguns sábados letivos ao longo do semestre são destinados a espaços interdisciplinares denominados “Território Cultural Expandido”, onde aprendizes e formadores das diferentes turmas, turnos e cursos trocam experiências, debatem questões contemporâneas, realizam visitas guiadas, residência em companhias ou com artistas convidados, apreciação de espetáculos, além de trocas sobre as investigações desenvolvidas nos *experimentos*.

Nesse sentido, ainda que cada curso tenha liberdade para estabelecer metas relacionadas às especificidades da função a ser desempenhada pelos aprendizes no mercado de trabalho, todas as formações partilham o mesmo programa de ensino-aprendizagem, que institui calendários, procedimentos e dispositivos a serem desenvolvidos no cotidiano da formação.

No caso específico do curso de Atuação, a instituição estabelece como objetivo fundamental oferecer um repertório de exercícios de improvisação, técnicas básicas e avançadas de corpo, voz e interpretação de maneira que aprendizes se apropriem da cena, tendo em perspectiva as orientações gerais da encenação. O curso é organizado de forma que os atores e atrizes desempenhem suas funções exercitando suas opções estético-poéticas e ao mesmo tempo estejam atentos e atentas às demandas apresentadas pelas outras funções que compõem o espetáculo. (SP ESCOLA de TEATRO, 2014, p.53). Há nesse caso uma ênfase tanto na autonomia como na criação compartilhada, o que possibilita ao processo artístico-pedagógico o exercício de habilidades individuais e coletivas. Essa é outra característica também comum a todos os cursos técnicos da SP.

Em sua tese de doutorado sobre a escola, Ivan Cabral (2017) aponta que uma das preocupações da equipe de elaboração da proposta pedagógica era justamente a de não estabelecer hierarquias entre os cursos e entre aprendizes: “Fomos pragmáticos, nesse sentido. O objetivo da equipe era desenvolver um sistema pedagógico que evitasse modelos de ensino centralizados na figura do protagonista⁴⁸, conceito que mina as potências latentes ao seu redor.” (p.35). Uma espécie de horizontalidade que contribui para sobrepujar as vaidades individuais de artistas (aprendizes, formadores e colaboradores eventuais). Considero que isso ganha

⁴⁸ O termo protagonista, no trecho citado, pode ser compreendido numa conotação ampla, caracterizando tanto o desempenho individual dos artistas quanto à relação entre as funções na dinâmica dos processos criativos em teatro e mesmo a relação entre os cursos no interior da SP Escola de Teatro.

particular relevância no caso do curso de Atuação, responsável por formar profissionais para a função que mais fica em evidência para o público no momento do espetáculo. Ao construir o seu trabalho em colaboração com as demais funções, além de desenvolverem uma visão holística sobre a obra em processo, aprendizes exercitam o desapego e a escuta, habilidades tão necessárias ao teatro, que como já dizia Jerzy Grotowski, é por essência a arte do encontro.

O programa de ensino pensado pela instituição estabelece um sistema estruturado em unidades que funcionam como vetores ou dispositivos para emergir temáticas, situações problema e referenciais estético-poéticos a serem encarados, debatidos e tratados artisticamente pelos agentes do processo de ensino-aprendizagem. Concretamente, são as e os aprendizes que dão o tratamento cênico para as questões levantadas, mas os vetores eleitos no semestre também condicionam o repertório de intervenções artístico-pedagógicas propostas pelos formadores e coordenação dos cursos.

Todas as oito formações são organizadas em quatro módulos de abordagem, com 480 horas/aula cada, independentes e não-hierárquicos. Eles não se organizam dentro de um sistema de pré-requisitos. Não há pretensão de que os módulos assumam uma condição de gradação do conhecimento por etapas acumulativas de aprendizagem. Aprendizes podem cursar os módulos aleatoriamente, de acordo com a oferta semestral, podendo concluir o curso após desenvolver o percurso, em qualquer ordem, nos quatro módulos programados. A sua participação em cada módulo independe do seu estágio na formação. E como não há ordem pré-definida de percurso, é comum que quem esteja no início do curso divida, já no seu primeiro ciclo, o mesmo espaço formativo com aprendizes de outros períodos. Vale ressaltar que a cada ano se altera, estrategicamente, a configuração de oferta semestral dos módulos, o que abre para as turmas distintas possibilidades de percurso.

A configuração de turmas heterogêneas é estabelecida de forma proposital pela instituição. Além da autonomia de percurso para aprendizes regulares, os processos seletivos de ingresso, realizados semestralmente, vão possibilitar um fluxo contínuo de aprendizes, o que além tensionar os processos de ensino-aprendizagem vai contribuir para que a SP preencha eventuais vagas residuais, o que tem impacto significativo em seus índices de evasão.

O sistema modular, nesse caso, se configura como um agenciador. Ele possibilita o fluxo contínuo de ingressos, a interação entre os cursos e uma imersão para aprendizes nos processos de criação compartilhada. Isso é defendido pela pedagogia da Escola como o principal caminho metodológico de aproximação das/dos artistas em formação com a prática cênica. Esse tipo de abordagem, além de propor uma via alternativa à escolarização na educação

profissional, cria o ambiente necessário para experimentações fundamentadas na dinâmica das relações de trabalho verificáveis no cotidiano das artes cênicas.

Convém ponderar que a escola não tem a pretensão de oferecer aos aprendizes um panorama introdutório das diferentes configurações profissionais e de relações de autoria encontradas no teatro profissional, que podem ser flexíveis/horizontais, hierárquicas/verticais ou mistas. A SP vai dar preferência aos caminhos de criação compartilhada (criação coletiva, colaborativa, trabalho cooperativado) e, com isso, reforça um discurso ideológico: o alinhamento com os sistemas de relação criativas e profissionais predominantes no teatro de grupo que, como já demonstrei, se vincula diretamente a sua origem. Ele me parece ser a base em que se estrutura todo o repertório de escolhas epistemológicas e procedimentais da escola. Considerando os eventos históricos e com base nos dados colhidos em campo, não seria exagero afirmar que o seu sistema é uma das abordagens possíveis da pedagogia do teatro de grupo, tema que tomei como objeto de estudo no meu mestrado (LIMA, 2014).

Joaquim Gama, coordenador pedagógico da SP, ao ser indagado sobre essas relações que a escola estabelece com as epistemologias do ensino de teatro, com as práticas (artísticas e pedagógicas) do teatro de grupo e com o território da experiência artística, afirma:

Existe uma pedagogia própria que é do teatro e que nos interessa. Então a gente tem um lema aqui que a gente diz assim: ‘Não é a pedagogia que vai organizar o teatro, mas é o teatro que vai determinar que pedagogias nos interessa para determinados projetos e determinadas relações’. Então quando a gente fala ‘artistas que formam artistas’, são exatamente artistas que tem uma relação muito profícua, que estão na lida com o teatro, e que também tem interesse em compartilhar os seus processos com jovens que pretendem entrar nessa área. (GAMA, informação verbal, 2018)⁴⁹

Como me parece claro no discurso de Gama, os módulos de abordagem e todo o sistema desenvolvido pela escola não busca reforçar uma pedagogização do conhecimento teatral. Talvez por isso, os temas, conteúdos e técnicas veiculados em sala de aula não se organizem dentro de uma abordagem estruturalista, onde o todo é esmiuçado em partes que se inter-relacionam. A perspectiva proeminente na escola é visivelmente mais alinhada às teorias da complexidade, como a própria aderência ao pensamento sistêmico proposto por Fritjof Capra reforça, sobretudo pelo olhar holístico sobre o conhecimento cênico e a valorização da práxis enquanto moderadora do acesso às epistemologias teatrais.

O principal objetivo delineado pela SP é o de introduzir as/os aprendizes no campo da experiência artística e dos processos de criação cênica. Não é que não haja lugar para a teoria nesse processo, mas a teoria é evocada pelas demandas da prática. Um movimento que caminha

⁴⁹ Entrevista presencial concedida ao autor em 21 de junho de 2018 na SP Escola de Teatro, sede Roosevelt.

na contramão do que é predominante em alguns espaços de ensino-aprendizagem, onde a prática está embasada e condicionada pela discussão de teorias e epistemologias.

Os módulos de aprendizagem da SP são identificados por quatro cores: amarelo, azul, verde e vermelho:

Quadro 7 – Módulos e eixos temáticos da SP Escola de Teatro (2011-2019)

Módulo	Eixo temático	Princípios recorrentes nas experimentações⁵⁰ (2011-2019)
Azul	Performatividade	Exploração de espaços não-convencionais; intervenções em praças, ruas e demais espaços públicos; hibridismo e diálogo com as linguagens multimídia; não-representação; teatro performativo; performance.
Amarelo	Narratividade	Uso de distintas disposições da caixa cênica; intertextualidade; criação a partir de obras teóricas e imagens; abordagem de temas sociais; jogo teatral; teatro épico.
Verde	Personagem/Conflito	Preferência à frontalidade (palco italiano); criação a partir de dramaturgias, contos, romances e livros nacionais e/ou estrangeiros; jogo teatral; teatro naturalista/realista.
Vermelho	Livre Exploração	Autonomia para definição da forma, conteúdo e espacialidade da obra, por parte das/dos aprendizes. Alinhamento com temas e formas trabalhados em outros módulos oferecidos no mesmo período letivo, a critério das/dos aprendizes.

Fontes: adaptado de SP Escola de Teatro (2014) com base em dados de ADAAP (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019)

Segundo Ivan Cabral (2017), essa identificação dos módulos por cores é uma alusão direta ao sistema viário do metrô paulistano: “A partir de uma determinada estação metroviária, um indivíduo pode fazer a própria trajetória: por exemplo, da linha amarela pode se ir à verde; depois para a azul e/ou a vermelha” (p.53). Além de suscitar a ideia de que o itinerário formativo aposta na autonomia da/do aprendiz, de certo modo essa metáfora também reforça simbolicamente a conexão da escola com a cidade.

Como destacado no quadro acima, cada módulo irá impulsionar a aprendizagem de diferentes abordagens das poéticas teatrais, de maneira a oferecer múltiplos horizontes de exploração criativa e artística aos aprendizes. A ideia central do sistema é que o percurso de ensino-aprendizagem seja permeado por debates sobre questões atuais e relevantes a serem

⁵⁰ Esse item do quadro delimita apenas um *padrão recorrente verificado nas experimentações* realizadas no período entre 2011 e 2019, o que não significa uma diretriz orientada pelos módulos. Essas experimentações estão detalhadas no quadro 9, mais adiante.

tratadas cenicamente durante os laboratórios criativos. Cada módulo vai ter em comum a estrutura, o percurso metodológico e o intuito de suscitar experimentações de perspectivas cênicas vinculadas aos estilos, formas, caminhos criativos e poéticas teatrais contemporâneas. É nesse sentido que se estabelece como fixos quatro horizontes de eixos temáticos – personagem/conflito, narratividade, performatividade e livre exploração – que fazem alusão às distintas formas ou poéticas teatrais a serem exploradas pelos aprendizes em seus percursos criativos.

Por outro lado, as definições conceituais da escola demonstram certa hesitação em assumir tais delimitações de eixo temático como sendo um direcionamento dos módulos à exploração de poéticas e formas específicas. No seu projeto pedagógico, por exemplo, os eixos temáticos estão vinculados à ideia de “[...] um tema que atravessa certos princípios estéticos, sociais e culturais e deve estruturar e conduzir os processos de estudo e criação cênica.” (SP ESCOLA DE TEATRO, 2014, p.58-59).

Entendo que isso contribui, tanto para não transparecer que a escola vincula sua pedagogia a determinada escola de pensamento ou estilo teatral, quanto para não reforçar as expectativas dos aprendizes sobre o ensino instrumental. Joaquim Gama me fez observações que, ao meu ver, justificam esse tipo de estratégia:

Tem uma questão que passa a ser uma tarefa nossa quando a gente pensa nesse projeto da escola que é também reconstruir na cabeça desse aprendiz, desse ingressante na escola, o que que a gente chama de formação. Entender que a gente prioriza sim o fazer e do fazer vai pra questão conceitual. Vai pra questão teórica e a questão teórica vai mobilizar novamente o fazer dele. Então há essa via de mão dupla. Então é preciso reconstruir isso, por que ele vem muito com essa ideia do especialista – do cara fechado numa determinada área – ele vem muito com a ideia tecnicista, e a escola tem uma perspectiva que é técnica e estética. Então não nos interessa formar só um sonoplasta que saiba mexer nos equipamentos, mas esses equipamentos são na verdade caminhos e elementos para determinada perspectiva estética que ele tem sobre a cena. (GAMA, informação verbal, 2018)⁵¹

Assim, as definições do projeto pedagógico corroboram para o alinhamento do discurso dos agentes de ensino-aprendizagem (formadores, aprendizes, coordenadores, orientadores, etc.) em torno dessa convergência entre a técnica e a estética, que são exercitadas na instituição a partir do ensino não-hierárquico e da aposta na autonomia das/dos aprendizes. Gama também me relatou na entrevista que essa compreensão, especialmente entre os aprendizes, leva tempo e vai se sedimentando a partir da vivência dos módulos. Não atrelando os eixos temáticos a formas teatrais específicas, a escola ratifica seus princípios e ao mesmo

⁵¹ Entrevista presencial concedida ao autor em 21 de Junho de 2018 na SP Escola de Teatro, sede Roosevelt.

tempo dá maior autonomia aos processos de ensino-aprendizagem. Eles passam a ser estabelecidos e planejados semestralmente, priorizando o foco de interesse imediato da equipe pedagógica.

Além dos eixos temáticos, a escola estabelece outras quatro unidades/vetores para os módulos de abordagem que se articulam para compor o percurso criativo e de ensino-aprendizagem de todos os cursos da instituição. São eles:

Quadro 8 – Estrutura dos módulos da SP Escola de Teatro (2011-2019)

Unidades	Descrição	Estrutura
Eixo temático	Tema que suscita uma forma, gênero ou estilo teatral com os quais os aprendizes desenvolverão suas investigações criativas.	Fixa. não se altera no decorrer dos semestres.
Operador	Aporte teórico que embasa as discussões realizadas durante o processo criativo. Pode ser uma teoria, um pensador contemporâneo ou obra(s) específica(s). Está intimamente relacionado com o material a ser investigado nas montagens.	Ocasional. Definido a cada início de semestre letivo, podendo ser comum a distintos módulos ou eleitos separadamente.
Material	Objeto da pesquisa cênica. Tema a ser tratado esteticamente no processo criativo.	Ocasional. Definido a cada início de semestre letivo, podendo ser comum a distintos módulos ou eleitos separadamente.
Artista-Pedagogo	Referência artística (individual ou coletiva) que aborda em suas produções temas, poéticas ou estéticas que se aproximam das discussões e investigações criativas propostas.	Ocasional. Definido a cada início de semestre letivo, podendo ser comum a distintos módulos ou eleitos separadamente.
Componente	Unidade de quatro horas pedagógicas onde são realizados cursos, oficinas, workshops, palestras, etc. que se relacionam direta ou indiretamente com o processo criativo vivenciado nos módulos, com as especificidades dos cursos técnicos e/ou com os pilares pedagógicos da escola. São ações promovidas tanto pelos formadores vinculados à escola, grupos residentes, artistas e pensadores convidados.	Ocasional. Definido no percurso do semestre, a partir das demandas da práxis e/ou de oportunidades pedagógicas que se apresentam (intercâmbios, residências, eventos acadêmicos, etc.). Pode ser comum aos distintos cursos e módulos ou realizados separadamente.

Fonte: SP ESCOLA DE TEATRO (2014)

Essas unidades são fixas em todos os módulos oferecidos, o que possibilita a convivência integrada entre os cursos e ao mesmo tempo abre espaço para desenvolvimento de questões, princípios e conceitos vinculados às especificidades de cada formação. Como o quadro demonstra, eles são interdependentes e construídos de modo que a exploração artística das e dos aprendizes parta de lugares comuns.

Também é possível notar pelo quadro que há grande flexibilidade do programa de ensino, uma vez que somente o eixo temático é predefinido em todos os módulos. Os demais são planejados a cada início de semestre. Ao que tudo indica, a prerrogativa é de que a equipe artística e pedagógica estabeleça os temas e abordagens dessas unidades para os módulos verde,

azul e amarelo, o que é provavelmente ocorre durante a semana de planejamento no início dos semestres. A colaboração estudantil nesse processo de escolha só fica explícita no módulo vermelho, onde se institui a livre exploração e autonomia das/dos aprendizes.

Todos esses cinco elementos – eixo temático, operador, material, artista pedagogo e componente – são organizados de modo a tensionar e impulsionar as relações criativas estabelecidas nos *estúdios* e nos encontros formativos realizados separadamente pelos cursos. As aulas e os experimentos artísticos compõem um todo coeso tensionado pelas questões suscitadas pelas unidades a cada semestre, o que possibilita a convergência de ideias e debates entre as especificidades de cada curso e os espaços de experimentação coletiva. Obviamente, como veremos mais adiante, nem sempre é possível conciliar todos esses interesses. Ainda assim, essa estrutura potencializa os lugares comuns e a convivência entre os princípios da formação técnica e estética.

No quadro a seguir, destrincho um panorama das unidades e as experimentações realizadas em cada módulo no período entre 2011 e 2019:

Quadro 9 – Detalhamento anual do sistema pedagógico da SP Escola de Teatro (2011-2019)

Período		Turma	Módulo	Eixo Temático	Operador	Material	Artista-Pedagogo
2011	1º Semestre	Matutina	Azul	Performatividade e elementos da performance.	Praças, ruas e outros espaços abertos e públicos	Livro “Van Gogh- o suicida da sociedade” (Antonin Artaud)	Antonin Artaud
		Vespertina	Verde	Elementos do Teatro Realista.	Caixa preta do teatro italiano	Dramaturgia de “A Gaivota” (Anton Tchécov)	Anton Tchécov
	2º Semestre	Matutina	Vermelho	Livre	Livre	Livre	Livre
		Vespertina	Amarelo	Elementos da narrativa	Caixa cênica	Livro “Viva o Povo Brasileiro” (João Ubaldo Ribeiro)	João Ubaldo Ribeiro
2012	1º Semestre	Matutina	Verde	Texto dramático	Brás	Texto “Bella Ciao” (Luís Alberto de Abreu)	Luís Alberto de Abreu
		Vespertina	Azul	Performatividade	Lucia Koch e Peter Greenaway	Obra da artista plástica Lucia Koch e a obra do cineasta, autor e artista multimídia Peter Greenaway.	Lucia Koch e Peter Greenaway
	2º Semestre	Matutina	Amarelo	Narratividade	Mai de 2006 – ação do PCC em São Paulo	Abordagem intertextual da obra de Paul Virilo	Paul Virilo
		Vespertina	Vermelho	Livre	Milton Santos – “Por Uma Outra Globalização”	Epígrafe: “O mundo é formado não apenas pelo que já existe, mas pelo que pode efetivamente existir”, (SANTOS, 2001, p.160).	Livre
2013	1º Semestre	Matutina	Azul	Performatividade	A moral	Livro “Vida em fragmentos – sobre a estética pós-moderna” (Zigmunt Bauman)	Romeo Castelucci
		Vespertina	Verde	Personagem e conflito	Gilles Lipovetsky e o tema da família	Livro “A sociedade pós-moralista” (Gilles Lipovetsky)	Nicky Silver
	Matutina	Amarelo	Narratividade		A obra “O Nativo Relativo” do pensador	A obra e trajetória de Laerte Coutinho e a obra	

	2º Semestre				Eduardo Viveiro de Castro	“Agoromo – O manto de Plumas”(Zeami)	Grupo Ishin Ha (Japão)
		<i>Vespertina</i>	Vermelho	Livre	O tema da parrésia em “O Governo de si e dos outros”, de Michel Foucault	Livre	16 obras teatrais modernas
2014	1º Semestre	<i>Matutina</i>	Verde	Personagem e conflito	Criancismo	Livro “Childism confronting – Prejudice against children” (Elisabeth Young Bruehl)	Philip Ridley
		<i>Vespertina</i>	Azul	Performatividade	Criancismo	Livro “Childism confronting – Prejudice against children” (Elisabeth Young Bruehl)	Grupo Forced Entertainment (Inglaterra)
	2º Semestre	<i>Matutina</i>	Amarelo	Narratividade	Dinheiro e poder no Brasil	Livro “O capital do século XXI” (Thomas Piketty)	René Pollesh
		<i>Vespertina</i>	Vermelho	Livre	Dinheiro e poder no Brasil	Livro “O capital do século XXI” (Thomas Piketty)	Livre
2015	1º Semestre	<i>Matutina</i>	azul	Performatividade	Indivíduos da cidade	Livro “O que é cidade” (Raquel Ronlik)	Grupo Rimini Protokoll (Alemanha)
		<i>Vespertina</i>	Verde	Personagem e conflito	Indivíduos da cidade	Livro “O que é cidade” (Raquel Ronlik)	Mike Leigh
	2º Semestre	<i>Matutina</i>	Vermelho	Livre	Imagens: o que vemos, o que nos olha	Livro “O que vemos, o que nos olha” (Georges Didi-Huberman)	Livre
		<i>Vespertina</i>	Amarelo	Narratividade	Imagens: o que vemos, o que nos olha	Livro “O que vemos, o que nos olha” (Georges Didi-Huberman)	Robert Lepage
2016	1º Semestre	<i>Matutina</i>	Verde	Personagem e conflito	Obra da escritora nigeriana Chimamanda Adichie	Álbum “A Mulher do Fim do Mundo” (Elza Soares)	Stef Smith e Angélica Liddell
		<i>Vespertina</i>	Azul	Performatividade	Obra da escritora nigeriana Chimamanda Adichie	Álbum “A Mulher do Fim do Mundo” (Elza Soares)	Stef Smith e Angélica Liddell
	2º Semestre	<i>Matutina</i>	Amarelo	Narratividade	A obra psicanalítica de Jorge Forbes	Relatos de amizade e o tema da Philia.	Tim Burton
		<i>Vespertina</i>	vermelho	Livre	Livre	Livre	Livre
2017	1º Semestre	<i>Matutina</i>	Verde	Personagem e conflito	Distopia, a partir de dramaturgia da série Black Mirror (Charlie Brooker)	Obra do teórico Alex Gendler	Charlie Brooker
		<i>Vespertina</i>	Azul	Performatividade	Distopia, a partir da obra do escritor e editor Alex Gendler	Dramaturgias suscitadas pela série fotográfica “Distopia” (Petri Damsten)	Petri Damsten
	2º Semestre	<i>Matutina</i>	Amarelo	Narratividade	Eu, refugiada. Eu, refugiado.	Obra teórica de Milton Santos	Cia de Teatro Heliópolis e os grupos Estopô Balaio, Clariô de Teatro e Sinhá Sózima
		<i>Vespertina</i>	Vermelho	Livre	Eu, refugiada. Eu, refugiado.	Obra teórica de Milton Santos	Livre
2018	1º Semestre	<i>Matutina</i>	Verde	Personagem e conflito	Obras de Abdias Nascimento, Paul B. Preciado e o líder Yanomami Davi Kopenawa	Corpos Desviantes – Contra a imposição de um corpo padrão	Raul Damonte Botana
		<i>Vespertina</i>	Azul	Performatividade	Obras de Abdias Nascimento, Paul B. Preciado e o líder Yanomami Davi Kopenawa	Corpos Desviantes – Contra a imposição de um corpo padrão	Linn da Quebrada e Michelle Mattiuzzi
		<i>Matutina</i>	Amarelo	Narratividade	Reflexões de Ana Maria Goldani, Bibiana Graeff e Mirian Goldenberg	Etatismo – Contra a estereotipificação do envelhecimento e da velhice	12 filmes do século XXI sobre o tema

	2º Semestre	<i>Vespertina</i>	Vermelho	Livre	Reflexões de Ana Maria Goldani, Bibiana Graeff e Mirian Goldenberg	Etarismo – Contra a estereotipificação do envelhecimento e da velhice	Livre
2019	1º Semestre	<i>Matutina</i>	Verde	Personagem e conflito	Obra teórica de Ingrid Dormien Koudela	Faz de conta na infância: O imaginário nos jogos teatrais	Cia Barbixas, Cia Marginal e grupos Bagaceira de Teatro e Faces
		<i>Vespertina</i>	Azul	Performatividade	Obra teórica de Ingrid Dormien Koudela	Faz de conta na infância: O imaginário nos jogos teatrais	Cia Barbixas, Cia Marginal e grupos Bagaceira de Teatro e Faces
	2º Semestre	<i>Matutina</i>	Amarelo	Narratividade	Obra do filósofo camaronês Achille Mbembe	Necropolítica	Mestre Tião Carvalho e Bloco Afro Ilú Obá de Min
		<i>Vespertina</i>	vermelho	Livre	Obra do filósofo camaronês Achille Mbembe	Necropolítica	Livre

Fonte: Produzido pelo autor com base em dados de ADAAP (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019)

Como pode ser constatado no quadro, a partir de 2012 há uma mudança de compreensão da escola sobre o encaminhamento dado a cada unidade, o que indica um alinhamento do currículo com o intuito da equipe pedagógica de não suscitar nos aprendizes a ideia de uma valorização do ensino instrumental.

Por exemplo, nos *eixos temáticos*, o termo “elementos do teatro realista”, “elementos da performance” e “elementos da narrativa”, que fazem uma alusão direta a um panorama introdutório em determinado recorte temático ou campo de discussão, foram substituídos por outros que suscitam um visão discursiva e aberta das formas, estilos e temas abordados em cada módulo. Do mesmo modo, o *operador*, que em 2011 aparenta delimitar a definição do espaço cênico como principal aporte a orientar as encenações, nos anos seguintes abre margem para discussões teóricas mais amplas impulsionadas por um tema recorte, obra teórica e/ou personalidade. Apenas os *materiais* e os *encenadores pedagogos* guardam certa coerência nos dois períodos.

Fica perceptível também certa fluidez na interpretação das unidades. Em alguns anos uma obra teórica, autor ou livro é indicado como *material*, que caracteriza o objeto central da investigação artística. Em outros, um tema específico, que poderia ser perfeitamente explorado como principal material da montagem (exemplos: “Braz”, “Maio de 2006: Ação do PCC em São Paulo”, “Eu, refugiada. Eu refugiado”, etc.) são indicados como *operadores*, que cumpre a função de aporte teórico das investigações.

Esse trânsito, a meu ver, longe de suscitar um debate em torno de possíveis incoerências nas definições conceituais propostas pela escola, indica a ênfase em determinado aspecto dentro dos debates e investigações cênicas, além de sublinhar o caráter volátil e subjetivo predominante nas experimentações artísticas. Cada contexto criativo vai evocar interpretações específicas, princípios e procedimentos que os vetores buscam tensionar e provocar.

As cinco unidades ou vetores do sistema pedagógico da SP são, portanto, uma estrutura que encaminha os debates, a relação entre conteúdos, teorias, técnicas e processo criativo. Sobretudo, eles criam o lastro que reverbera nos espaços teatrais de criação compartilhada alinhavando as discussões conceituais e artísticas que, sem um aporte como esse ou por uma aposta radical na subjetividade, poderiam dissipar a integração entre os cursos.

4.4 METODOLOGIA DE EXECUÇÃO DO SISTEMA

O que essa arquitetura curricular aponta é que a formação da SP vai demandar o planejamento e adequação contínua dos seus percursos de ensino-aprendizagem. Cada semestre letivo gera uma matriz diferente, que apesar de possuir uma estrutura fixa, se esvazia de conteúdos, metas e referenciais para dar corpo a um novo percurso de ensino-aprendizagem. É como nos processos criativos em teatro, que ainda utilizando-se das mesmas ferramentas e dispositivos, resultarão em obras artísticas completamente diferentes.

Para que os vetores cumpram o seu papel e os formadores fixos e eventuais proponham rotinas de trabalho que convirjam formação e criação artística, de maneira a alcançar os objetivos artísticos e pedagógicos propostos, cada módulo é subdividido em etapas de execução que oportunizam a realização de aulas individuais dos cursos, os encontros para experimentações nos estúdios e a reflexão sobre a prática. São elas:

Quadro 10 – Metodologia dos módulos da SP Escola de Teatro (2011-2019)

Etapas	Descrição	Procedimento
Processo	Primeira etapa do Estúdio. Diz respeito à instrumentalização técnica, pesquisa e debate de conteúdo, temas e formas relacionadas aos vetores que mobilizam a formação no semestre.	Cada curso trabalha separadamente; aulas teóricas e práticas ministradas pelos formadores fixos e eventuais. Ao término, são eleitos oito projetos de montagem, criados durante o processo, a serem investigados na etapa de experimento.
	Segunda etapa do estúdio. Processo de experimentação cênica em núcleos criativos que	Todas as turmas trabalham em conjunto. Aprendizes são divididos em oito núcleos

Experimento	reúnem componentes dos distintos cursos com o intuito de elaborar uma produção cênica a ser levada a público. Etapa que dá conta da criação e apresentação pública das obras cênicas das e dos aprendizes.	criativos, sob a supervisão de um artista orientador, para uma investigação cênica.
Formação	Ocorre de duas maneiras: como terceira etapa do estúdio e etapa final do módulo. Avaliação processual dos resultados estéticos atingidos na etapa do estúdio. Definição e projeção das demandas e princípios que orientarão os as etapas consecutivas dos laboratórios criativos. Ao final do semestre, é realizada uma avaliação de todo o conjunto de ações e desempenho individual e coletivo dos envolvidos.	Após as vivências no interior do Estúdio, as/os aprendizes retornam a suas turmas de origem para tecer considerações sobre o trabalho nos núcleos criativos. Ao final do semestre é feito um processo avaliativo considerando todo o trajeto individual e coletivo de aprendizes e formadores.

Fonte: SP ESCOLA DE TEATRO (2014)

Essa estrutura possibilita que os cursos estabeleçam seus parâmetros e planejamento de modo a construir uma rotina de trabalho considerando a agenda em comum a ser desenvolvida no *experimento* e ao mesmo tempo atribua discussões e investigações que interessem exclusivamente às oito especialidades separadamente. Obviamente, isso irá demandar sinergia entre os diferentes cursos e um rigor programático necessário à concretização do objetivo final do módulo. Nesse sentido, quanto maior o grau de articulação e sintonia criativa – dos cursos entre si e dos membros dos núcleos formados para o trabalho – mais estimulante e profícua será a formação proporcionada pela experiência.

No caso das rotinas específicas de cada área de formação, elas são continuamente objeto de discussão entre formadores, aprendizes e coordenadores, sobretudo porque as etapas *processo* cumprem a função tanto de possibilitar essa apropriação de signos inerentes ao fazer teatral quanto para o debate e investigação dos temas e poéticas provocados pelos vetores eleitos no semestre. Conjugiar esses dois objetivos nem sempre é possível na plenitude desejada pelos agentes de ensino-aprendizagem, sobretudo porque o tempo de execução desse trabalho muitas vezes entra em descompasso com o ritmo necessário à experimentação e elaboração de uma visão artística pelos aprendizes.

Felipe Brancalião (2017), ao analisar os aspectos formativos da proposta de criação compartilhada empreendida pela escola, aponta que o debate entre *apropriação e expressão*⁵² são frequentes no cotidiano da escola, instaurando certa instabilidade que muitas vezes atravessa todo processo criativo. Ele considera que essas crises constantes no interior da etapa *processo* derivam da própria escolha operacional e pedagógica da escola:

⁵² Aqui me refiro especificamente à apropriação de ferramentas, técnicas e princípios que norteiam a profissão em aprendizagem concorrendo com a necessidade de empreender tempo e esforço criativo para construção dos experimentos que resultam da expressão artística dos aprendizes.

Ainda que, em seu projeto, a Escola afirme que ‘não foi pensada para suprir a carência do mercado, mas, fundamentalmente, para compartilhar conhecimentos e, através deles, oferecer uma formação artística’, há uma estrutura pedagógica que, dividida em oito cursos, não se configura apenas como um convite à livre experiência teatral, mas se propõe a oferecer, também, uma habilitação profissional. (2017, p.57)

Essa promessa de uma formação especializada, ainda que a partir da imersão na experiência criativa, gera expectativas e mesmo frustrações, uma vez que o currículo da SP, no modo como se organiza, institui que o ensino de competências e habilidades básicas relacionadas a profissão esteja aglutinado – e por isso invisibilizado – nos processos criativos. É evidente que não há qualquer pretensão de se empreender uma perspectiva conteudista na pedagogia da escola, mas o modo como a dimensão técnica das profissões em aprendizado é abordado pela equipe pedagógica demanda dos aprendizes certo esforço cognitivo em direção à compreensão das especialidades teatrais para além da lógica do mercado profissional. E isso requer, fundamentalmente, a compreensão e incorporação da perspectiva filosófica e epistemológica proposta pela escola.

Não soa estranho considerar que essas tensões verificadas nas etapas de *processo* ou *experimento* também sejam resultantes de atropelos relacionados ao ensino da técnica e das noções básicas sobre a profissão, que ocorrem especialmente nos momentos de definição, investigação, produção e lapidação da obra cênica que será posta a público. Isso porque a intensa rotina de trabalho empreendida no interior dos módulos vai exigir que o processo pedagógico se conecte rigorosamente com os calendários estabelecidos no semestre. Os encontros formativos esporádicos realizados com formadores convidados, que podem se conectar ou não com o processo de investigação do semestre, também abre margem para esses atropelos ou suspensões no processo didático, ainda que causem inúmeros outros benefícios para a formação das/dos aprendizes.

Felipe Brancalhão (2017) põe em evidência na sua dissertação de mestrado a experiência profissional desenvolvida na instituição como formador do curso de Atuação, no qual o mesmo pôde perceber no cotidiano da escola alguns desses atropelos e descompassos entre os ideais defendidos no projeto pedagógico e o que é praticado por agentes de ensino-aprendizagem:

Ainda que a experimentação pedagógica seja um norte, ao se voltarem para seus cursos, coordenadores e formadores muitas vezes dedicam-se com intensidade exclusiva aos aspectos formativos apenas de suas áreas e, repetindo uma atitude ‘escolarizada’, estabelecem programas de trabalho que não se alinham a uma atitude ensaística.

Em algumas situações, desvinculam suas propostas de aula dos temas investigados coletivamente e tratam os eixos de investigação de linguagem

como conteúdos estanques, vistos sob uma perspectiva disciplinar. [...] Por outro lado, como vimos também, há aprendizes que resistem às propostas de experimentação e solicitam aulas nos moldes convencionais, baseadas na exposição e no desenvolvimento de aptidões. (ibidem, p.70-71)

Essas contradições demonstram, em certa medida, as dificuldades que algumas propostas de ensino encontram no seu diálogo com o pragmatismo inerente à educação profissional. Se por um lado a proposta da SP deseja apostar na experiência artística como via de acesso ao conhecimento teatral, por outro o seu discurso acaba precisando se justificar/enquadrar dentro da lógica de mercado que embasa as políticas públicas que financiam suas atividades. Vale também destacar que, apesar de todo o idealismo que envolve as práticas artísticas, essa lógica de mercado também atravessa o campo empírico das artes cênicas, ecoada no discurso de alguns profissionais e nas precárias relações de trabalho que ali se estabelecem.

Outro componente importante nessa estrutura metodológica é o caráter de avaliação processual que a unidade metodológica *formação* possibilita. Em cada etapa do módulo, aprendizes retornam para suas turmas de origem para participar de um amplo debate com formadores e coordenação pedagógica sobre a etapa de estúdio. Ali são avaliados os núcleos de trabalho, os processos criativos, as propostas cênicas, as relações interpessoais, o desenvolvimento coletivo e individual de cada aprendiz.

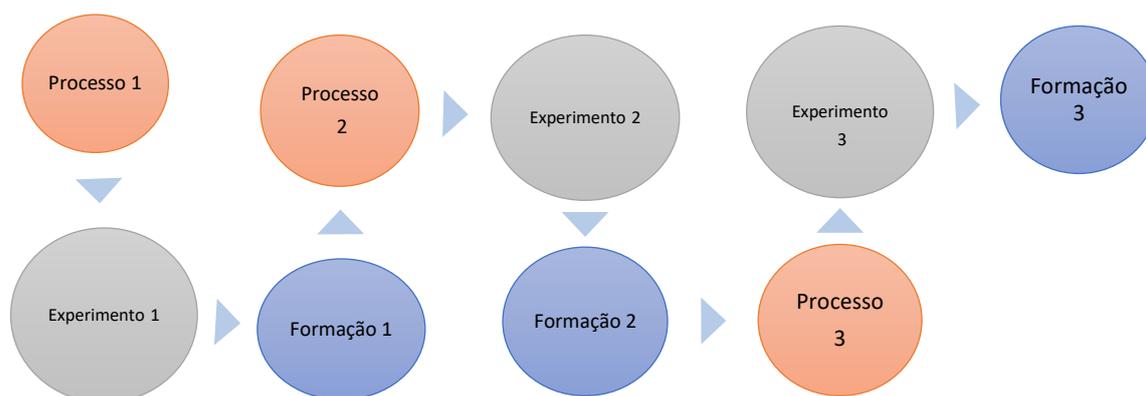
Segundo a instituição o termo *formação* é adotado porque essa etapa vai potencializar o aspecto pedagógico das experimentações desenvolvidas em sala de ensaio durante os estúdios: “A intenção é subverter o caminho convencional do ‘saber’ para o ‘fazer’, mesclando-os.” (SP ESCOLA DE TEATRO, 2014, p.62). Ou seja, o intuito da escola é que não hajam etapas estanques, como ocorrem tradicionalmente nas escolas de teatro, onde há um ensino introdutório, o desenvolvimento de um processo ou procedimento criativo e ao final avalia-se os resultados alcançados. Há nisso um claro movimento para que o processo de avaliação esteja subsumido ao processo criativo.

Uma ressalva a ser feita, no entanto, é sobre a denominação “*formação*”, que me parece um tanto inapropriada para identificar esses momentos onde predominam o debate, a avaliação processual e o retorno pedagógico sobre os processos criativos. Isso reforça a ideia de que a *formação* está situada em um momento localizado, quando o termo, no âmbito das teorias pedagógicas, como aqui já discutimos, refere-se a um processo pessoal e intransferível que resulta da síntese de todas as vivências e experimentações proporcionadas pelo curso durante a trajetória da/do aprendiz na instituição. Se a *formação* se torna sinônimo de avaliação para uma instituição, podemos inferir, por exemplo, que as demais etapas que compõem o

processo de troca de saberes e de experiências não necessariamente concorrem para essa dimensão da aprendizagem.

O ciclo formativo de cada módulo prevê que as etapas metodológicas *processo*, *experimento* e *formação* sejam repetidas três vezes, como ilustra o gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2 – Ciclo metodológico dos módulos na SP Escola de Teatro



Fonte: Produzido pelo autor com base em dados de SP Escola de Teatro (2014)

Essas repetições potencializam o caráter de laboratório artístico, valorizando o aspecto de criação em processo dos exercícios cênicos realizados. Além disso, possibilita o aprofundamento do debate sobre os temas e poéticas abordadas no semestre; o apuro técnico e artístico das obras desenvolvidas nos experimentos; e a inserção do público como componente relevante no aprendizado dos novos artistas. Um conjunto de características que propicia o amadurecimento das propostas cênicas e, a reboque, alimenta a elaboração de uma visão própria relacionada à técnica e estética teatral por parte das/dos aprendizes. Isso porque nesse caminho metodológico eles e elas têm a oportunidade de desenvolver três versões de um mesmo objeto de estudo que é levado a público, avançando assim na sua compreensão dos modos e meios de operar com a linguagem cênica.

No caso específico da etapa de *experimentos*, os dois primeiros, que em geral tratam da obra ainda em processo, são socializados em caráter de ensaios abertos. Possuem um número restrito de espectadores – formado predominantemente pelos aprendizes das turmas, a equipe artística e pedagógica da SP e convidados selecionados. Apenas o terceiro experimento é aberto ao público em geral, numa mostra artística que ocasionalmente compõe a programação dos Territórios Culturais Expandidos.

Cada formação é organizada de modo a possibilitar um acompanhamento individualizado das turmas e ao mesmo tempo a mediação das relações de partilha criativa no

interior do estúdio. Realizam esse trabalho oito formadores, um de cada curso, que além de organizar e/ou conduzir todos os encontros é responsável pelas discussões específicas de cada área; integração dos membros da turma; rotinas de aquecimento corpóreo-vocal (no caso dos intérpretes); além de cumprir a importante função de acompanhar as pesquisas cênicas e mediar os eventuais conflitos pedagógicos que se estabelecem nas relações criativas.

Na etapa dos *experimentos* formadores realizam o acompanhamento apenas pedagógico, já que precisam transitar pelos oito projetos de montagem que estão sendo desenvolvidos concomitantemente. Dentro dos núcleos criativos, aprendizes têm total liberdade para testar suas investigações artísticas, que são acompanhadas pela figura do orientador de experimento. Esse profissional presta uma espécie de consultoria, resolve eventuais impasses, mas não interfere diretamente nas proposições cênicas investigadas, preservando assim a autonomia artística das/dos aprendizes.

O orientador de experimento vai mediar os debates em torno do projeto cênico a ser levado a cabo e arbitrar quando houver impasses relacionados à dinâmica própria da criação artística. Em cada núcleo, se reúnem em média pelo menos dois membros de cada curso, a depender da proposta de montagem e os recursos humanos disponíveis. A distribuição dos aprendizes pelos oito projetos de encenação a serem desenvolvidos é de responsabilidade da equipe pedagógica, com exceção do módulo vermelho (no qual essa escolha fica a critério da autonomia artística dos aprendizes). Não é incomum, portanto, que ocorram atritos envolvendo a visão criativa de cada aprendiz e/ou das especificidades de cada formação.

No caso do curso de atuação – em que o diálogo entre a visão dos encenadores, dramaturgos e equipe técnica passa a ser fundamental para que se estabeleçam os critérios e as definições criativas que resultarão na construção e caracterização de personagens e/ou situações cênicas – moldar uma visão artística própria sobre o campo da interpretação passa a ser um desafio empolgante e ao mesmo tempo caótico.

É desse modo, portanto, promovendo situações pedagógicas de caráter inter e transdisciplinar que a SP Escola de Teatro compreende a relação que se estabelece entre artistas em formação e o conhecimento teatral. Do primeiro ao último estágio da aprendizagem busca-se garantir o espaço necessário para que as/os aprendizes ponham em movimento suas ideias; gerem materiais teatralmente potentes; estabeleçam e sustentem suas decisões artísticas com base na experimentação e no debate entre pares; e aprendam habilidades importantes ao assimilar orientações e sugestões tanto de artistas pedagogos mais experimentados na prática cênica quanto do próprio público.

Nesse contexto, os aprendizes desenvolvem uma formação que parte do caos inerente à criação compartilhada para construir um pensamento sobre o teatro numa perspectiva contemporânea. Resta-nos ponderar se todos os objetivos e ambições artístico-pedagógicas da escola são plenamente atingidas nesse processo.

4.6 O PERFIL DE EGRESSO DA SP ESCOLA DE TEATRO

Em se tratando da cidade de São Paulo, onde há significativa oferta de formação na área se comparado a outras regiões, é natural que alguns aprendizes que frequentam a SP Escola de Teatro tenham desenvolvido plena ou parcialmente formações em outras escolas de teatro da cidade e vice-versa. Dos egressos entrevistados, por exemplo, dois desenvolveram formações também na Escola de Arte Dramática da USP. Isso agregou bastante à minha percepção sobre as duas instituições, ainda que não houvesse qualquer intenção de uma análise comparativa entre as experiências na pesquisa.

O público atendido pelo curso de Atuação da SP é eminentemente de jovens entre 18 e 25 anos, com escolaridade que varia entre o nível médio completo e graduados em nível superior em busca de uma primeira formação ou o aprofundamento dos estudos na área artística. O ingresso é feito por meio de processo seletivo realizado em duas etapas, sendo a primeira composta por prova escrita dissertativa e entrevista e a segunda uma imersão criativa onde se analisa o contado dos candidatos com as especificidades de cada curso. Os únicos pré-requisitos para candidatura à vaga são a idade mínima de 18 anos e o ensino médio completo.

Há um sistema de cotas raciais e um programa de bolsas de estudo que garante a permanência de estudantes negros, indígenas e/ou hipossuficientes economicamente, o que contribui para a diversificação do público que frequenta a instituição e incentivar a democratização do acesso à formação artística. Havendo distintas realidades sociais, culturais e econômicas convivendo no cotidiano da escola, esses aspectos são considerados tanto no planejamento pedagógico quanto no desenho das formas e temas de abordagem a serem compartilhadas nos módulos. O que fica evidente nas discussões e investigações cênicas empreendidas ao longo dos semestres na trajetória da escola (ver quadro 9).

No seu sistema avaliativo, definido no projeto pedagógico como sendo processual e multifocal, há uma atribuição de conceitos ao invés de notas de desempenho, o que reforça a suas opções didáticas e programáticas. As tecnologias da informação implementadas na estrutura da instituição também permitem o acompanhamento de frequência e pesquisas de

desempenho e satisfação das e dos aprendizes – o que auxilia a equipe pedagógica nas avaliações que são realizadas nos cursos técnicos e demais ações desenvolvidas pela escola.

No que diz respeito aos objetivos a serem atingidos junto aos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem, Ivan Cabral (2017, p.57) aponta que o principal deles seria: “[...] que todos saiam da Escola com excelência na formação, o que implica em formar artistas conscientes e críticos, que, além de possuírem uma visão global do processo teatral, exercitem a cidadania”.

Como aqui já sinalizado, fica perceptível quando se visita a instituição que ela de fato cumpre uma posição de excelência, pelo menos no aspecto de infraestrutura, o que é um grande passo na direção de concretização do propósito pedagógico apontado por Cabral. Salas amplas e arejadas. Laboratórios multiuso que viabilizam experimentações em distintas disposições de espaço cênico. Cenotécnia que conta com equipamentos de alta performance. Estes são aspectos que, se não garantem o desenvolvimento da criatividade artística, certamente a estimulam. Não podemos ignorar a importância dos recursos e de um ambiente com atmosfera estimulante no processo de ensino. Não obstante, será que a premissa de excelência também pode ser aplicada ao processo formativo no interior dos cursos e à qualificação profissional oferecida aos discentes?

O primeiro aspecto recorrente destacado nas entrevistas realizadas com egressos da SP é que a sua rotina de trabalho seria bastante dinâmica e isso de certo modo reverbera positivamente entre as/os discentes. Uma vez convivendo no mesmo espaço formadores fixos, colaboradores eventuais, orientadores artísticos, coordenadores pedagógicos e demais membros da equipe de trabalho, a escola acaba se constituindo um espaço onde as tensões criativas possibilitam trocas de saberes e experiências das mais diversas.

Para ilustrar os impactos dessa dinâmica na formação dos aprendizes, trago o depoimento de Breno da Matta, que integrou a primeira turma do curso de Atuação da SP (2010-2011):

Uma coisa que eu acho incrível é que os formadores da SP não são só teóricos, não são acadêmicos, são artistas reais. Artistas que estão vivendo sua arte. [...] Todo mundo que tá lá trabalha, tem um trabalho fora, tá na vida, e isso eu acho que faz muita diferença porque pulsa sabe? É vibrante, é real. E é interessante justamente a diferença. Todos os grandes grupos de São Paulo, grandes e pequenos também, passaram pela SP em algum momento. Mesmo não sendo os formadores fixos, mas os que passaram lá deixaram sua contribuição de alguma forma. Como o [Renato] Ferracini do Lume. Tive aula com a Tiche Vianna do Grupo Barracão (teve trabalho de máscara com ela no semestre de Performance, ela trouxe o performativo porque era pesquisadora em Minas Gerais). Tive aula com Toshi [Tanaka] que trouxe o butô; O Fernando das Neves, dos Fofos; o [Hugo] Possolo, o Raul Barreto, a Beth Dorgam, sabe?

São pessoas de grupos totalmente diferentes. Veio gente do grupo XIX, veio gente de todos os tipos de escolas, de todos os grupos de São Paulo. Não só os grupos, mas também os acadêmicos [...]. Gente que faz trocando com gente que faz. (MATTA, 2018, informação verbal)⁵³

O aprendiz egresso destaca o fluxo contínuo de formadores colaboradores como um dos principais aspectos positivos na formação da escola. De fato, segundo os relatórios anuais da instituição, só o curso de Atuação recebeu entre 2011 e 2019 um total de 158 formadores colaboradores eventuais. Isso resulta em uma média aproximada de nove formadores e/ou palestrantes convidados por semestre contribuindo diretamente na formação das/dos aprendizes em encontros de partilha – ora envolvendo uma técnica, ora teoria e/ou relato de suas vivências como artistas – sempre conectados, direta ou indiretamente, com os debates, temas e formas espetaculares suscitadas pelas definições dos vetores dos módulos e dos laboratórios criativos nos estúdios.

Esses encontros pontuais garantem apenas uma relação ocasional com conteúdo, formas, técnicas e teorias teatrais, o que não resulta, portanto, em um aprofundamento de estudos ou mesmo um panorama introdutório sobre os tópicos tratados. Nesse sentido, as figuras do formador fixo e o coordenador pedagógico, enquanto artistas pedagogos permanentes acompanhando as turmas, acabam sendo o principal suporte das/dos aprendizes na aventura de estabelecer relações e coerência entre as múltiplas atividades oferecidas durante um semestre.

Outro dado destacado pelos entrevistados foi as tensões – ora criativas, ora improdutivas – que corriqueiramente se estabelecem tanto de aprendizes entre si quanto com os formadores no cotidiano da escola. Obviamente que, como já sinalizado, parte dos atritos derivam de certa incompreensão, de ambos os lados, sobre o que a escola propõe como educação profissional, mas não há como negar que alguns desses conflitos também são gerados por características inerentes ao dispositivo metodológico que embasa a pedagogia da escola: a criação compartilhada.

Para lidar com a questão, dois desafios então se apresentam ao cotidiano das relações de ensino-aprendizagem que ali são desenvolvidas. O primeiro deles é de ordem operacional e diz respeito a um alinhamento interno entre os agentes sobre a sua filosofia. Como se trata de um sistema pedagógico relativamente recente, é natural que alguns dos conflitos de

⁵³ Entrevista presencial concedida ao autor em 20 de Junho de 2018 na sede da Cia do Pássaro – Voo e Teatro.

interesse reflitam a necessidade do aprofundamento do debate entre aprendizes e equipe pedagógica sobre todos os aspectos e princípios formativos incorporados pela instituição.

Nesse sentido, a SP tem uma coordenação pedagógica com formação específica em licenciatura em teatro, o que favorece esses tensionamentos junto a equipe permanente de trabalho, que é formada predominantemente por artistas com formação prática ou graduação em bacharelado na área das artes cênicas. Joaquim Gama nos sinaliza, inclusive, que isso vem sendo provocado, ainda que timidamente, no interior da escola:

Quando eu cheguei aqui eu era um pouco estrangeiro para essas pessoas. Então havia um olhar assim: ‘quem é essa pessoa que não é propriamente dita da cena, desse teatro que está acontecendo fora da escola?’ E aí foi um encontro bastante importante porque eles me provocam muito nesse sentido. Me tiram muitas vezes desse lugar estritamente pedagógico e me projetam numa perspectiva artística. É o meu trabalho também muitas vezes provocá-los nessa relação estritamente artística e trazê-los também pra uma provocação pedagógica – tendo em vista que a gente está num projeto que é de Escola. Então todos eles têm uma atuação muito grande aí dentro do teatro e são partes de teatro de grupo, mas tem coisas que funcionam muito bem no teatro de grupo deles e podem não funcionar na escola. Exatamente pela característica que uma escola impõe. [...] uma questão que a gente tem debatido muito aqui é a presença do artista na sala de trabalho. Então lá no teatro de grupo você resolve isso, aqui você tem milhões de outros complicadores mais uma série de coisas que você precisa discutir para ter efetivamente esse trabalho. Então é um diálogo o tempo todo nesse sentido, as vezes eu puxando orelha falando assim: ‘Olhe, mas a gente precisa pensar que isso aqui é um espaço de escola e não é o teatro de grupo lá’, e eles dizendo assim: ‘Não, mas isso é muito pedagógico’...[...] e isso tem nos possibilitado pensar na formação do artista. (GAMA, informação verbal, 2018)⁵⁴

Se esse diálogo com a equipe pedagógica permanente já vem sendo implementado, a difusão desses princípios entre aprendizes e colaboradores eventuais (que também compõem o cotidiano da Escola) é mais uma etapa que precisa estar no horizonte da Escola. Considerando as heranças do sistema disciplinar em nossos comportamentos e modos de perceber os ambientes educacionais, a compreensão da proposta da SP é tarefa permanente e que se renova a cada geração de aprendizes e formadores que se incorpora.

O segundo desafio é de ordem metodológica e diz respeito às investigações artísticas da escola. Ao adotar as estratégias de criação compartilhada como princípio norteador da formação estético-poética ali veiculada, um ponto a ser problematizado no sistema idealizado é a forma e o tempo de duração destinado ao desenvolvimento dos processos criativos. Levando em consideração os estudos desenvolvidos por autores como Antônio Araújo, Rosyane Trotta, Stella Fischer, dentre outros, sobre os processos colaborativos de

⁵⁴ Entrevista presencial concedida ao autor em 21 de Junho de 2018 na SP Escola de Teatro, sede Roosevelt.

criação – nos quais a criação compartilhada na SP abertamente se baseia e/ou se aproxima – não é possível ignorar que a coletivização da autoria demanda corriqueiramente uma dilatação temporal das investigações artísticas. No contexto do teatro de grupo essa dilatação é encarada com naturalidade, já que são os objetivos propriamente artísticos que estão em primeiro plano – a obra em criação quem dita a duração do processo.

Já nos módulos de abordagem propostos pela escola, o tempo destinado aos *experimentos* é sempre predeterminado e o aprofundamento da pesquisa artística pode ser relativizado em função de que as investigações também precisam atingir objetivos pedagógicos. O problema, a meu ver, é que o caráter didático desses processos é, ou ao menos deveria ser, um elemento a mais condicionando e dilatando o ritmo da criação compartilhada e não o contrário. Se a produção artística convive no mesmo espaço com a reflexão sobre a prática dentre outras demandas inerentes aos contextos artístico-pedagógicos, não há como presumir que isso torna a criação compartilhada no contexto da pedagogia teatral um recurso menos problemático que no teatro profissional.

Essa observação explica, a meu ver, os atropelos e entraves relatados pelos aprendizes. No teatro de grupo, o nível de amadurecimento artístico e o grau de intimidade entre os profissionais interferem diretamente no fluxo da criação em processo e nas sínteses estético-poéticas configuradas em espetáculo. Acredito que os conflitos – que pela recorrência nos depoimentos colhidos durante a pesquisa me parecem algo corriqueiro no ambiente de ensino da SP – para além das tensões criativas próprias das criações compartilhadas, também resultam do pouco amadurecimento inerente a artistas em fase inicial de formação e dos atropelos muitas vezes necessários para o cumprimento do planejamento e prazos institucionais da Escola.

Há também nos ambientes do teatro de grupo uma intimidade criativa, vínculos ideológicos e filosóficos que permitem a seus artistas lançarem voos criativos mais ousados e experimentais. A rotatividade dos aprendizes nos núcleos criativos, apesar de emular uma atmosfera de coletivo, por ser desenvolvida ao longo de apenas nove semanas (nas quais o nível de exposição e exigência criativa é enorme) acabam também por dificultar o estabelecimento desses laços. Junte-se a isso: as vaidades individuais de artistas aprendizes incentivados a exercitar sua autonomia, o que pode facilmente ser confundido com se afirmar artisticamente e/ou defender seus projetos e pontos de vista; a disputa criativa num curto espaço de experimentação; o desejo de todas as áreas criativas em desenvolver procedimentos relativos as áreas de formação,... Teremos então o cenário ideal para a emergência de situações problema a serem resolvidas por aprendizes e equipe pedagógica.

Entre os aprendizes egressos entrevistados na pesquisa de campo, a dinâmica de criação compartilhada e a estrutura em núcleos criativos divide opiniões:

[...] Ser dirigido por dois ou três diretores é muito difícil. Cada um pensa de um jeito, cada um pensa de uma forma, mas mesmo sendo difícil eu acho que era muito rico. Durante a Escola não sei o quanto a gente conseguia entender isso, mas o semestre te preparava para esse momento. De alguma forma ele te instrumentaliza para você lidar com essas situações. Para mim foi muito bom porque eu cheguei vazio na Escola, por eu não ser ator eu cheguei vazio. Então os três meses que eu passei no Wolf [Escola de Atores Wolf Maia] não fiz nada, só fiz aula. Os primeiros semestres que eu fiz no Célia [Escola de Teatro Célia Helena], o primeiro semestre também é só de aula, então nunca tinha subido no palco. No primeiro semestre, 1º módulo da SP já fui pro palco. Então cheguei muito vazio e além disso vi um mundo totalmente diferente do que eu tinha vivido nas outras escolas. Então para mim é tudo muito rico e eu gostava disso. (MATTA, 2018, informação verbal)⁵⁵

Hoje já deve estar mais estruturado de alguma forma, porque eu sou lá da primeira turma, lá no Brás. Era muito interessante como experimentação, mas era um pouco confuso. Era meio caótico. Assim, eu dirigindo com mais dois diretores o mesmo negócio, muito louco, cada um tinha uma visão. Eu acabei indo mais para o trabalho do ator, do corpo, da fiscalização, o outro foi mais pra dramaturgia, em relação a cena e tal. Como que se dividem essas funções? O dramaturgo quer mostrar o texto, mas aquele texto chega e ‘não cabe’ na boca do ator. E eu já puxando um pouco pra isso assim né: ‘olha o texto não tá cabendo na boca do ator, como que faz caber? Não tem experiência, ele entrou agora. (BASSIT, 2018, informação verbal)⁵⁶

Na prática é um pouco assustador. Você entra lá, tem um tema e uma sala com 20 pessoas e você tem que dirigir, ou atuar, ou fazer a luz ... entende? Acontece nesse ‘fazer’ com o suporte de algumas aulas que são teóricas e de formadores que tão preparados pra esse lugar, né? Pra esse suporte. E depois você volta pro ‘fazer’. [...] os atores que fazem Atuação da SP, eles têm algumas aulas com o formador de Atuação e daí ele vai pra prática com outros aprendizes, que também estão lá com suas qualidades e deficiências de seu aprendizado. (FAGANELO, 2018, informação verbal)⁵⁷

Nesses depoimentos, mesmo os que fazem ponderações sobre o caos em torno dos processos vivenciados conseguem identificar os princípios que norteiam a abordagem proposta pela escola e verificam que essa formação gerou impactos significativos na sua trajetória como artista. Ainda que isso não fique claro durante o percurso, a emulação da Escola de algumas relações de autoria identificadas no campo empírico possibilita que mais adiante (já no mercado de trabalho) o estudante egresso reconheça, em alguma medida, o que vivenciou na escola.

⁵⁵ Entrevista presencial concedida ao autor em 20 de Junho de 2018 na sede da Cia do Pássaro – Voo e Teatro.

⁵⁶ Entrevista presencial concedida ao autor em 21 de Junho de 2018 no foyer do Teatro Contêiner da Cia Mugunzá de Teatro.

⁵⁷ Entrevista presencial concedida ao autor em 22 de Junho de 2018 no espaço cultural Casa das Rosas.

Isso indica que as tensões geradas no processo, sobretudo no momento dos experimentos, ao invés de resultarem apenas em atritos e desgaste das relações interpessoais, criam espaço para o desenvolvimento cognitivo, artístico e social das/dos aprendizes, contribuindo para sua formação profissional e o exercício da cidadania, uma vez que o embate entre ideias e o convívio com a diferença de pontos de vista está no cerne das relações profissionais e comunitárias na sociedade contemporânea. Pela arquitetura da proposta da SP, esses embates e tensões não constituem o desvio da normalidade do ambiente de ensino-aprendizagem, mas, ao contrário, são situações propositalmente elaboradas com intuítos pedagógicos.

O currículo da escola vai apostar no caos dos ambientes criativos como espaços que mobilizam a aprendizagem. É desse caos que resultam as sínteses realizadas por cada aprendiz, no exercício de sua autonomia e na partilha de saberes mediadas pelas conexões afetivas com o teatro. No trajeto de dois anos, dentro do “formato proposto”, como adjetiva sua equipe pedagógica, obviamente não é possível um aprofundamento do conhecimento sobre a técnica, a estética e a epistemologia teatral. Em contrapartida, além de se apropriarem da dinâmica cotidiana da atuação profissional na área, os aprendizes da escola desenvolvem uma compreensão da dinâmica dos bastidores, participando dos distintos estágios de experimentação e criação do espetáculo, o que possibilita uma compreensão holística do universo das artes cênicas. Um percurso de ensino-aprendizagem que efetivamente proporciona um contato introdutório com a ética, técnica e estética das profissões relacionadas à linguagem teatral o que incentiva seus aprendizes a adotar uma postura profissional solidária e cooperativada.

O currículo da SP Escola de Teatro traz para os ambientes pedagógicos da educação profissional em teatro o contexto da criação em processo, dos modos e meios de formatação da obra artística. A apropriação dos saberes-fazeres relacionados à profissão é transpassado pela práxis artística, suas regras internas e provisórias. Como consequência, os objetos de ensino-aprendizagem serão também provisórios e estabelecidos no início de cada etapa do itinerário formativo. Para além da criação artística, a disposição do trabalho em núcleos criativos no interior dos estúdios traz para o cotidiano da escola aspectos da sociologia teatral. Ainda que os princípios e modelos que embasam as relações artísticas e interpessoais nesses núcleos correspondam à lógica e filosofia do teatro de grupo, não há como questionar o fato de que essa estrutura, em essência, também serve aos distintos contextos de elaboração do trabalho criativo nas artes cênicas.

5. O PARADIGMA DA LIBERDADE NA PROPOSTA DA UNIVERSIDADE LIVRE DO TEATRO VILA VELHA



Estudo de Caso 3 – Programa Universidade Livre do Teatro Vila Velha
Ano de Fundação: 2013
Período de formação: 3 Anos
Fluxograma: organização por projetos de trabalho (ciclos anuais)
Carga horária semanal: 20h (encontros regulares) e 05h (atividades complementares)
Carga horária total: 2.800h (número aproximado)
Turno dos encontros regulares: matutino (das 9 às 13h)
Turno das atividades complementares: vespertino e/ou noturno (das 14:30 às 17h e 18:30 às 22h)
Nível: Médio
Modalidade: Não Formal (Curso Livre)
Titulação: Certificado de Conclusão de Curso
Oferta: pago (mensalidade)
Vagas Anuais: 25
Método de entrada: anual, via seleção pública.

A Universidade Livre é um programa de formação desenvolvido desde 2013 pelo Teatro Vila Velha em Salvador-BA com o intuito de potencializar pedagogicamente a infraestrutura e o cotidiano das relações traçadas no interior do teatro como um caminho alternativo de formação de atores. O Programa se organiza por meio de uma espécie de residência artística, na qual aprendizes têm a oportunidade de vivenciar laboratórios criativos e estágios nos distintos setores do teatro – desenvolvendo assim um percurso de ensino-aprendizagem alinhado com a filosofia de trabalho, a práxis artística e a dinâmica cotidiana implementada pelos grupos e artistas que residem naquele espaço.

Meu encontro com essa experiência se deu ainda no seu primeiro ano de realização, quando eu desenvolvia a pesquisa de mestrado sobre as práticas pedagógicas sistematizadas pelo teatro de grupo. O interesse dos dados colhidos naquele momento era dimensionar a participação do Teatro Vila Velha no surgimento e fortalecimento dos coletivos artísticos na Bahia, do que derivam, inclusive, as expertises pedagógicas reunidas para originar a Universidade Livre. O trabalho continuado desenvolvido pelo programa me possibilitou um farto material para traçar a análise de questões que se apresentam sobre conceitos de *currículo* e *formação*.

Na pesquisa que resultou na presente tese, esse foi o caso mais desafiador – no sentido da coleta dos dados em campo. As fontes primárias foram a principal base de consulta e análise já que, diferente dos demais casos, até o momento de execução da pesquisa não haviam

publicações de pesquisas acadêmicas documentando ou dissertando sobre a experiência numa perspectiva artística e/ou pedagógica⁵⁸. A análise da proposta foi efetivada a partir dos diários de bordo; dos depoimentos colhidos junto aos agentes de ensino-aprendizagem; rotinas pedagógicas e administrativas disponibilizadas por docentes e discentes; dos dados disponíveis na plataforma virtual “Corais⁵⁹”, implementada enquanto suporte didático-pedagógico para a experiência; além dos registros de anuários e clipping de imprensa reunido sobre as ações realizadas pelo programa entre julho de 2013 e dezembro de 2019.

A principal dificuldade encontrada não diz respeito aos procedimentos de pesquisa. Ela se relaciona ao fato de a instituição até o então não possuir um documento oficial que estabeleça o projeto artístico-pedagógico, o que teria me possibilitado compreender de modo mais objetivo os pressupostos que norteiam a experiência ali desenvolvida e o desenho de seu itinerário formativo. Por outro lado, essa característica também corroborou o princípio defendido nesta tese, isto é, de que o currículo, enquanto dispositivo de ensino-aprendizagem, pode ser verificado mesmo em experiências que não se norteiam pelos modos de operar do ensino formal.

Durante o trabalho de campo pude perceber que tal decisão se conecta muito mais aos pressupostos que norteiam o programa de formação sistematizado para a Livre do que necessariamente a uma falta de expertise didático-pedagógica da equipe do projeto para essa elaboração. Além do fato de o Teatro Vila Velha possuir uma rede de colaboradores e acadêmicos com atuação renomada no âmbito da pedagogia teatral que poderiam perfeitamente conduzir esse processo de sistematização, como aqui demonstraremos, a ausência de um documento oficial não impossibilita que a experiência delimite princípios e um programa de estudos perfeitamente identificável. Trata-se, portanto, de uma decisão política que indiretamente reforça a filosofia veiculada por artistas vinculados ao teatro.

Em nosso campo de atuação, os cursos livres e as práticas educacionais abertas compõem fatia significativa da educação profissional em teatro. Nesse sentido, a formação proposta pela Universidade Livre – que se não é a regra também não se trata de uma exceção no contexto de oferta de educação profissional em formato de curso livre – nos possibilita um caloroso debate acerca dos modos e meios de sistematização e execução da pedagogia teatral. Outro dado que justifica a sua escolha como um caso a ser analisado por mim na pesquisa é que

⁵⁸ O único registro encontrado foi a dissertação de mestrado de Pedro Henrique Gomes Jatobá (2014), defendida pelo Programa de Gestão e Desenvolvimento Social da faculdade de Administração da Universidade Federal da Bahia, onde o autor aborda o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem e gestão colaborativa, tendo como um dos objetos de estudo a sua sistematização da Plataforma Corais junto à Universidade Livre.

⁵⁹ Disponível em: <https://www.corais.org/livre/> acesso em: 15 jan. 2019

o estudo dos princípios ali estabelecidos, por meio do que é observado na práxis artístico-pedagógica, também reforçam a perspectiva da não-disjunção entre as dimensões do currículo e da formação no interior das propostas pedagógicas.

5.1 TEATRO VILA VELHA: DAS ORIGENS À UNIVERSIDADE LIVRE

O Teatro Vila Velha é um espaço cultural localizado na capital baiana, inaugurado em 31 de julho de 1964. Situa-se no passeio público, região central de Salvador e de grande projeção na paisagem urbana da cidade, sobretudo por abrigar um conjunto de edificações tombadas como patrimônio histórico nacional e se avizinhar de regiões que compõem os principais cartões postais da cidade.

Possui uma trajetória marcada pela resistência, que se confunde ironicamente com a ocasião de sua abertura: meses depois de instaurada a ditadura militar no país. Foi, à época, uma espécie de farol reunindo artistas e intelectuais de distintas áreas em torno de ideais contestatórios, de liberdade de expressão e do debate de questões sociopolíticas sobre a cidade, o estado e o país. Desde então o teatro vem se firmando no panorama local e nacional como uma casa de espetáculos destinada à liberdade criativa, com uma programação que põe em perspectiva a cena experimental, os trabalhos de artistas independentes e, sobretudo, o repertório de coletivos artísticos da capital e interior baiano.

O teatro não é somente um espaço cultural destinado à difusão de conteúdo, mas atua diretamente na produção e sistematização de projetos que envolvem os campos da criação artística (espetáculos de música, dança, teatro e artes integradas), da produção audiovisual, atividades de intercâmbios culturais nacionais e internacionais, festivais e mostras artísticas, bem como diversas ações pedagógicas que vão desde atividades de mediação cultural à promoção de cursos, oficinas e programas destinados à formação inicial e aperfeiçoamento profissional de artistas.

Outro dado relevante é que o Vila também opera dentro de um formato de gestão cooperativada, o que reforça seus alinhamentos ideológicos. Artistas, técnicos e grupos residentes são diretamente responsáveis tanto pela administração quanto pela dinamização cultural do espaço, o que dota seu ambiente de uma intensa atmosfera comunitária. Isso porque, além de compartilharem a gestão do teatro, esses coletivos e artistas também colaboram entre si nas suas produções de conteúdo.

Os grupos residentes possuem investigações criativas marcadas por uma identidade própria e que ao mesmo tempo se aproximam em distintos aspectos, o que faz com que os traços

estético-poéticos de todos eles sejam facilmente reconhecíveis enquanto pertencentes a uma mesma matriz estético-poética e ideológica. Isso acaba por se traduzir em uma espécie de selo ou marca característica que identifica a produção artística originária e veiculada no Vila Velha⁶⁰.

Constituem atualmente seus grupos residentes: o Bando de Teatro Olodum (1990), a Companhia Teatro dos Novos (1959) e o Núcleo Vila Dança (1998). Outros grupos que possuem sua origem relacionadas ao teatro, como o Vila Vox (2001), os Novos Novos (2001) e A Outra Companhia de Teatro (2004) atualmente desenvolvem suas atividades em sedes independentes, afastando-se assim da sua ocupação e gestão administrativa.

Em períodos distintos o espaço também já abrigou núcleos e coletivos que não nascem diretamente de suas iniciativas. São eles: o Nata – Núcleo Afro-Brasileiro de Teatro de Alagoinhas (1998), o CRIA (1990) e os já extintos Cereus (1990-1993), Avelã e Avestruz (1976-1989) e o Teatro Livre da Bahia (1966-1979). Essas residências esporádicas também foram viabilizadas a partir do critério de alinhamento estético-poético e ideológico.

Alguns dados sobre a história do Vila, descritos a seguir, nos auxiliam na compreensão do uso da expressão “universidade livre” no contexto do seu programa de formação. Aqui não se trata de estabelecer uma fundamentação epistemológica, pois apesar de suscitar discussões que se relacionam com a didática e metodologia empreendida na experiência, o termo universidade livre não pode, a meu ver, ser caracterizado como conceito operador que delimita a abordagem pedagógica daquela proposta, algo que retomaremos à reflexão mais adiante.

A origem do Teatro Vila Velha se relaciona à trajetória da Companhia de Teatro dos Novos, fundada em 1959 por ex-alunos da então Escola de Teatro da Universidade da Bahia (ETUB), atual ETUFBA. O surgimento dessa Companhia, considerada por alguns historiadores como um marco na profissionalização do teatro no estado, ocorre a partir de uma dissidência entre alunos formandos da primeira turma da ETUB e a gestão de Martin Gonçalves, convidado pelo reitor Edgar Santos para implementar e dirigir a instituição. Um episódio que acabou se

⁶⁰ A identificação com uma cena marcada por intensa musicalidade e o uso recorrente de recursos percussivos; o estudo e o debate de temas e problemáticas da realidade brasileira; leituras e releituras contemporâneas sobre a identidade local, regional e nacional; inspiração nas matrizes estéticas e identidade cultural afro-brasileira; um olhar sensível sobre a cidade de Salvador, seus problemas cotidianos, a plasticidade e o imaginário que suscitam; releitura dos cânones teatrais contextualizando-os no debate de problemas sociais contemporâneos e na cultura soteropolitana e baiana são exemplos de recursos recorrentes nas produções dos grupos e artistas que se criaram na instituição.

mitificando na história local, sobretudo por ocorrer no seio da recém-criada escola de teatro, primeira em nível universitário da América Latina.

Distintas versões dos fatos contrastam as motivações que levaram tal ruptura. Especulações ora colocam em evidência a oposição dos estudantes ao modo personalista e autoritário com que o professor e diretor Martin Gonçalves estaria conduzindo o projeto da Escola, ora identificam a razão como sendo a oposição dos estudantes e do professor João Augusto à linha de abordagem e referenciais estéticos compartilhados e discutidos no interior da escola. A partir dos estudos desenvolvidos por Raimundo Matos de Leão (2006, 2009) e Jussilene Santana (2011), que perpassam a historicização desse episódio, conclui-se que o mais provável é que ambas as versões estejam corretas.

Dos estudantes rebeldes em questão, os que se reuniram para compor a Companhia Teatro dos Novos foram: Sonia Robatto, Echio Reis, Carmen Bittencourt, Othon Bastos, Carlos Petrovich, Teresa Sá e Maria Francisca. Eles eram, à época, liderados por João Augusto, professor carioca convidado por Martin Gonçalves para integrar o seleto grupo de profissionais da ETUB, e que, em apoio aos estudantes, acaba também se afastando temporariamente da escola. Logo em seguida integram a Companhia os também ex-alunos Mário Gusmão, Malho Gadelha e Wilson Melo.

Para Raimundo Matos de Leão (2006),

O Grupo dos Novos constrói-se num período de grande efervescência para a cultura brasileira, momento em que se discutem questões ligadas à identidade nacional contrapondo-se ao modelo econômico juscelinista, que busca a internacionalização, conforme Renata Ortiz. Artistas e intelectuais questionam os modelos estrangeiros e os códigos da 'alta cultura'. Nesse contexto e em sua especificidade, o grupo absorve as experiências da Escola de Teatro da Universidade da Bahia, ao mesmo tempo em que rompe com ela, para se constituir como um núcleo mais afinado com as propostas do Teatro de Arena e do Grupo Oficina de São Paulo [...]. (p. 183-184)

Essa veia contestatória e uma aproximação ideológica com os coletivos paulistanos explica a similaridade desse episódio na Bahia com os envolvendo a Escola de Arte Dramática de Alfredo Mesquita. Como documenta o trabalho de Leão (2006, p.139-147), a proposta pedagógica da ETUB de Martin Gonçalves também era alvo da crítica especializada porque, apesar de trazer à Bahia uma experiência vanguardista de formação e difusão da linguagem cênica, também em seu início sustentava uma perspectiva de verniz cultural, ainda que no seu repertório também houvesse espaço para a dramaturgia nacional e a práxis artística.

Um aspecto intrigante dessa ruptura e das críticas públicas imputadas aos artistas dos Novos sobre o perfil de formação e os cânones veiculados pela ETUB é que elas acabaram por alimentar um discurso que vai reaparecer de modo recorrente entre as distintas gerações de

artistas residentes no Teatro Vila Velha. Trata-se de uma espécie de ressalva quanto à formação artística desenvolvida de forma sistemática dentro dos padrões de escolarização e acadêmicos veiculados, sobretudo, pelo ensino de nível universitário.

Mas ainda que seja possível identificar elementos que sustentem certa coerência desse discurso com a prática desses artistas, tal ponto de vista, mesmo lá na origem dos Novos, não foi desenvolvido e/ou formulado de modo mais aprofundado. Na própria trajetória recente do Vila, inclusive, a Universidade Federal da Bahia por meio de suas distintas escolas de arte e do curso de produção cultural vem sendo importante parceira na idealização, produção e execução de distintos projetos, o que torna questionável qualquer espécie de antagonismo que possa existir entre as atividades do teatro e o campo acadêmico.

Essa crítica aos caminhos formais de configuração do ensino do teatro fundamenta, em parte, o programa de formação idealizado para a Universidade Livre. Inclusive, a escolha do substantivo “universidade” para caracterizar a experiência acaba por enfatizar uma demarcação política em prol da valorização da criação artística como espaço privilegiado de produção, sistematização e difusão de conhecimento, ao mesmo tempo em que reforça a necessidade de uma formação em teatro conectada com o cotidiano da práxis artística.

Márcio Meirelles, idealizador da Universidade Livre, justifica esse alinhamento ideológico adotado no interior da proposta quando descreve:

Numa Escola de Arte, em tese, você aprende os cânones. Primeiro aprende como fazer, as linguagens, as técnicas, etc. e tal, depois faz uma reflexão sobre o que existe e tenta, a partir daí, construir a sua própria obra. Você sabe a História e aí a sua competência criativa é construir uma obra pessoal naquela linguagem. E eu acho que o artista se forma de outra forma. [...] E no nosso caso da Universidade [Livre], a gente se propõe a uma pesquisa mais ampla. Não só na área cênica, não só em ‘como’ fazer Shakespeare, mas ‘porquê’ fazer Shakespeare, ‘pra quem’ fazer Shakespeare. Como é que Shakespeare representa o mundo atual? A sociedade e as questões políticas do mundo atual? Como é que o Frankenstein⁶¹ consegue falar pra sociedade sobre esse terror que é a construção de monstros sob os quais você não tem domínios; sob os quais você não se debruça pra aperfeiçoar. Então, a sociedade tem criado monstros incríveis e absolutamente destruidores. Como essa questão agora das igrejas evangélicas como um poder também, além de religioso, político. Então isso é um monstro que foi criado já e que está fortalecido e que vamos sofrer consequências. Enfim, a gente tem que refletir sobre essas coisas. O ator, o artista, tem que ter conteúdo contemporâneo pra discutir. Para apresentar e a sociedade poder refletir sobre eles. Então a gente tem papos com o pessoal de economia, com o pessoal de política, e por aí vai... (MEIRELLES, 2013, informação verbal)⁶²

⁶¹ Aqui o artista se refere a um dos temas de abordagem eleitos para compor o arco dramático do segundo ano de atividade da Universidade Livre, no caso, o romance “Frankenstein: ou o Moderno Prometeu”, publicado em 1818 por Mary Shelley.

⁶² Primeira entrevista concedida ao autor em 30 de abril de 2013 na sala de administração do Teatro Vila Velha.

No trecho citado, o que o artista defende enquanto pesquisa ampla diz respeito diretamente à pesquisa artística. Ao processo criativo de uma obra cênica. Aos modos e meios pelos quais essa pesquisa se conecta com os interesses individuais e coletivos dos artistas e da sociedade. Seu discurso me soa na contramão de uma formação que busque traçar um amplo panorama sobre história, estética, epistemologia e/ou fenomenologia do teatro, valorizando assim o aspecto experimental e a práxis artística. O que não é em si um problema, mas a grande chave que diferencia a pesquisa artística da acadêmica. O aprofundamento teórico é substituído por uma ênfase na práxis e nos desdobramentos conceituais que essa suscita. A teoria então se subsume ao campo empírico, criando os espaços necessários à encarnação dos saberes-fazeres teatrais.

Apesar de compreender a relevância e concordar com o termo universidade livre enquanto demarcador político-ideológico que evoca outro(s) modelo(s) de universidade que permitam reconfigurar os espaços e ferramentas tradicionais de sistematização e partilha de saberes, sejam eles artísticos ou científicos, percebo que do ponto de vista institucional e pedagógico a perspectiva empreendida pela proposta, se alinha de modo mais efetivo ao ensino tecnológico e/ou profissionalizante de caráter não formal do que diretamente a uma formação universitária. Aqui me refiro especificamente à acepção acadêmica da palavra – ao ensino universitário como um dos ramos do ensino formal de nível superior ofertados no país. Mesmo ponderando o fato de que a experiência de universidade no Brasil tenha incorporado cursos livres de caráter extensionista, assim como o ensino técnico de nível médio, o pensamento acadêmico tende a configurar tais experiências dentro de parâmetros bastante específicos. Características que não foram observadas no interior do caso estudado. Longe de ser um demérito, esse afastamento da lógica de universidade predominante na formação acadêmica teatral talvez seja um dos pontos mais relevantes e significativos dessa proposta.

Mas, a proposta da Universidade Livre não nasce meramente de um propósito contestatório. Pelo o que observei em campo, esse seria o aspecto menos significativo da experiência, inclusive para seus participantes. O programa também corresponde a uma demanda pragmática de formação de artistas para atuarem na dinamização cultural do próprio Vila Velha. Há aí uma conexão com o histórico do teatro e de seus artistas no que tange à promoção de cursos livres e atividades de formação – algo iniciado ainda na sua primeira fase (1964-1989), quando o espaço abrigava a Companhia dos Novos e o Teatro Livre da Bahia (período entre 1970-1979).

O primeiro momento das iniciativas pedagógicas do Vila diz respeito ao repertório artístico dos seus grupos, que desenvolveram, sob a liderança de João Augusto, caminhos

estético-poéticos que iriam impulsionar uma conexão direta entre a linguagem cênica e a cidade de Salvador, trazendo a reboque uma aproximação estética com o público da periferia. O Teatro dos Novos e o Teatro Livre desenvolveram uma cena de veia experimental que não intentava restringir suas produções aos padrões do “teatro bem-comportado” – que correspondiam unicamente aos interesses estéticos de uma elite intelectual. Buscavam ir além do público convencional e atingir o povo simples, das periferias, da classe trabalhadora.

Essa aproximação tanto dizia respeito à apreciação estética quanto à convivência e o debate com esse público. Isso possibilitava uma conexão com a cidade. Problemas e situações eram incorporados nos trabalhos enquanto situações dramáticas⁶³. O Vila já nasce, portanto, com grupos residentes engajados na aproximação e democratização do acesso ao teatro, por meio de iniciativas que podem perfeitamente ser descritas como o que contemporaneamente conhecemos por mediação cultural.

Já a promoção de atividades pedagógicas visando à formação de novos artistas se inicia no teatro na década de 1960. Em razão de alterações na estrutura da Cia dos Novos – que a partir de 1964 precisou lidar com a saída de grande parte de seus membros fundadores e consequente diminuição no fluxo de suas atividades – João Augusto, encarregado de dirigir o teatro, estabeleceu estratégias para dinamizar culturalmente.

Em 1970 o Teatro Livre da Bahia, comandado por Sonia dos Humildes, passa a colaborar intensamente com a programação artística do teatro, contando então com a direção artística de João Augusto a partir de 1971. Segundo Claudia Pereira e Claudia Lessa (2004), com mais de 40 membros na ocasião em que ocupou o Vila, o grupo se dividia em diferentes núcleos artísticos, o que possibilitava a criação de um repertório diversificado:

João [Augusto] coordenava a Oficina do Teatro Livre para Pesquisa de Linguagem da Bahia, com a ajuda de Maria Adélia e Sônia dos Humildes; Benvindo Siqueira dirigia o Teatro Livre de Rua; Moyses Augusto liderava o Teatro Livre para Bairros e Harílido Deda estava à frente das Leituras Dramáticas do Teatro Livre. Maria Adélia seria responsável pelo Teatro Infantil. (PEREIRA e LESSA, 2004, p.31)

Esses núcleos se desenvolviam como braços de um mesmo coletivo que envolvia artistas iniciantes oriundos de distintas realidades sociais, alinhando as iniciativas do Teatro

⁶³ As montagens conduzidas por João Augusto, visavam explorar um teatro conectado com a linguagem popular e com temas que dizem respeito à realidade social e o espírito nacional. Em síntese, um teatro que valorizasse temas, gêneros e formas conectadas à cultura popular brasileira e nordestina. Para tanto, boa parte do repertório que desenvolveu nos dois grupos vai eleger como principal gênero de investigação o teatro de cordel, os autos e o imaginário poético que circunda as manifestações da cultura de tradição popular do Nordeste e, sobretudo, do recôncavo baiano, o qual germina temas e formas das suas principais obras.

Livre ao espírito do teatro de amadores⁶⁴ – com o qual João Augusto sempre se identificou. A Oficina do Teatro Livre, conduzida pelo encenador e colaboradores, acabou por instituir no Vila o embrião das iniciativas pedagógicas relacionadas a processos criativos. Um espaço de pesquisa e desenvolvimento de linguagem e ao mesmo tempo de formação artística.

O termo “livre” adotado na experiência do atual programa de formação resgata essa atmosfera experimental e pedagógica desenvolvida por João Augusto e sua equipe junto ao Teatro Livre da Bahia e que marcou um período de intensa produção e inspiração artística no Vila Velha. Convém, no entanto, ponderar que os propósitos do Teatro Livre e a abordagem empreendida pela Universidade Livre se guiam por perspectivas bastante distintas.

Na década de 1970 o que estava em evidência era a formação pautada na dimensão filosófica e estética do trabalho artístico e não necessariamente possuía um viés de qualificação profissional. O discurso de João Augusto junto ao Teatro Livre da Bahia reforça o paradigma do teatro como meio de expressão cultural, isto é, não necessariamente um campo de trabalho que integra a dinâmica capitalista. Isso fica evidenciado nas suas duras críticas às iniciativas de artistas baianos visando estritamente o teatro comercial. Em entrevista concedida ao jornal Tribuna da Bahia em 1974, na ocasião de oficialização do seu afastamento da direção do teatro, o diretor desabafa:

Estou cansado de trabalhar no mesmo esquema para agradar o público. Se a Bahia pretende se tornar um ‘Rio/São Paulo’, eu não tenho nada com isso. Mas aqui [referindo-se ao circuito profissional de Salvador] eu não trabalho mais. Vou trabalhar nos bairros e nas cidades do interior. Quando eu vim para a Bahia acreditava na descentralização do teatro, como meio de cultura. Mas, como o esquema está mudando, eu caio fora. Inicialmente nós vamos nos apresentar no Vila, depois realizar apresentações nos bairros e nas cidades do interior. Futuramente não vamos precisar dessa Broadway. (AUGUSTO apud MEIRELLES, 2004, p.17-18).

Essa conexão do teatro com uma cena que visa traçar uma reflexão sobre o seu tempo, sem as pretensões de se configurar enquanto mero produto do capitalismo me parece o embrião do senso comunitário que ainda prevalece nas relações afetivas e profissionais traçadas no Vila. Obviamente muita coisa se atualizou nesse processo, mas o discurso estético e ideológico me parece a grande marca da sua produção artística.

Na atualidade, o Vila Velha vem custeando suas atividades por meio de campanhas de fidelização de público e financiamento coletivo, além do acesso a políticas de fomento

⁶⁴ A expressão teatro de amadores aqui utilizada possui um duplo sentido. Primeiro, diz respeito ao movimento de teatro amador que se firma nas periferias e interior como um espaço democrático de expressão artística e debate de questões de cunho social. Em segundo lugar, se refere ao momento histórico do teatro brasileiro conhecido como teatro de amadores, que eclodiu nas principais cidades do país nas décadas de 1930 e 1940 buscando uma renovação estética do teatro nacional.

promovidas pelo mecenato público e/ou público-privado. Isso visa também garantir minimamente a sustentabilidade de seus artistas e técnicos, preocupação que era amenizada na sua origem, uma vez que o Teatro dos Novos era eminentemente constituído por artistas e intelectuais de classe média. Isso se alterou com o tempo e em consequência de um novo momento sociopolítico das artes cênicas na Bahia.

Entre 1969 e 1988 o Vila entra em um período de decadência, em virtude do falecimento de João Augusto e o esvaziamento do Teatro dos Novos, com o início das trajetórias individuais de seus membros. A situação só é contornada a partir de 1989, quando a diretoria do teatro ganha nova configuração. Marcio Meirelles e Ângela Andrade fundam uma associação para partilhar com a Sociedade dos Novos a responsabilidade de gestão do teatro, assumindo com isso o compromisso de revitalizar o espaço e concluir a execução do projeto arquitetônico original inacabado pelas constantes falta de recursos, entre 1994 e 1998.

Com a integração desses novos membros na diretoria, o Vila Velha passa por uma radical mudança e estabelece uma estrutura que permanece até os dias atuais. Márcio Meirelles, Chica Carelli e Ângela Andrade então se firmam como as principais lideranças na condução do teatro nessa segunda fase.

No que diz respeito à infraestrutura atual, o teatro possui em funcionamento duas salas de espetáculos, duas salas de ensaio (sendo uma delas multiuso), estúdios de edição de som e vídeo, amplo *foyeur*, além de outros espaços destinados a cenotécnica e setor administrativo. Um dado importante do ponto de vista artístico e pedagógico é que os equipamentos técnicos disponíveis e a versatilidade de disposições cênicas proporcionada pela sala principal do teatro possibilitam que o Vila se torne fértil espaço de experimentação e difusão de uma cena vinculada à pesquisa e desenvolvimento de linguagem.

O teatro reformado – com equipamento e infraestrutura de qualidade considerável – se torna o habitat natural dos distintos coletivos aqui já listados, que galgaram projeção nacional e internacional, além de contribuir com seus trabalhos para a sedimentação de uma programação pungente e criativa no espaço. A partir da década de 1990 o teatro se torna um expoente da produção e difusão do teatro de grupo de distintas regiões da Bahia. Seus agentes resgatam o fluxo de intercâmbio entre periferia e centro, interior e capital, tão exitoso na era de João Augusto e do Teatro dos Novos. O resultado: troca de saberes e desenvolvimento de intervenções artístico-pedagógicas, ora em caráter de intercâmbio, ora de demonstração de trabalho e aperfeiçoamento profissional.

Os grupos residentes do Vila idealizam e promovem projetos em que produções da periferia e do interior se apresentavam no palco do Vila e vice-versa. É o caso da iniciativa

intitulada “Zumbi Está Vivo e Continua Lutando” (1995), do projeto Toma Lá da Cá (1999), do “Teatro de Cabo a Rabo” (2002-2005) e “O que cabe nesse Palco” (2004-2012). Há também produções de nível internacional, como o “Festival Viva Dança” (2007-Atual) e o K-CENA – Projeto Lusófono de Teatro (2013-atual), esse último um intercâmbio que reúne artistas de distintos países de língua portuguesa. A maioria desses projetos foram e/ou são executados com representantes dos diversos grupos residentes.

Sobre os coletivos do Vila, um destaque importante se deve ao trabalho realizado pelo Bando de Teatro Olodum, único grupo profissional consolidado que desenvolve atividade continuada na Bahia há 30 anos. Formado majoritariamente por artistas oriundos do subúrbio e das periferias de Salvador, o Bando é fruto de uma ação social com intuítos artístico-pedagógicos desenvolvida pelo bloco carnavalesco do qual herdou o nome. Sua fase profissional não deixa de lado a afirmação de uma estética baseada na matriz cultural africana; nas problemáticas envolvendo o povo preto e as periferias do Brasil; e na afirmação de uma dramaturgia que enfatiza personagens locais.

Todas as montagens do ‘Bando’ estão relacionadas a um processo formativo que se inicia com a execução de oficinas – que também funcionam como mecanismo de seleção de novos membros para integrar o espetáculo e, mais tarde, o grupo – passando pela pesquisa e aprofundamento do tema a ser abordado durante a montagem, até a concepção do espetáculo. Esses processos artístico-pedagógicos, além de se basearem na poética de trabalho desenvolvida pelo grupo, compartilha sua pesquisa de técnicas corpóreo-vocais inspiradas nos ritmos, gestos e formas das expressões culturais de matriz afro-brasileira como ferramentas de preparação e formação de intérpretes.

É por meio do trabalho do Bando, sobretudo, que o Vila vem se firmando na opinião pública como um grande formador e revelador de artistas que galgaram projeção nacional. Além de pôr em perspectiva os corpos e a produção cênica da periferia de Salvador, o grupo acabou por investigar construções corpóreo-vocais decoloniais que se distanciam dos padrões costumeiramente veiculados pelas escolas de teatro.

Também contribuíram para esse legado: as investigações sobre a interface música e teatro desenvolvidas pelo grupo Vila Vox; a pesquisa fundamentada na dramaturgia do ator e no teatro documentário proposta pela Outra Companhia de Teatro; e a formação do ator infanto-juvenil realizada no interior do grupo Novos Novos.

Mas, o trabalho pedagógico do Vila não se restringe à produção dos grupos residentes. Há um calendário regular de promoção de cursos, workshop e oficinas promovido por artistas individuais (residentes e convidados), além da realização de eventos de reflexão

sobre a prática como seminários, congressos e outras atividades acadêmicas realizadas em parecia com outras instituições. Outrossim, as produções independentes que ocupam a programação do teatro também contribuem para a promoção de atividades de natureza formativa.

Todo esse panorama de intervenções artístico-pedagógicas lança as raízes do que em 21 de fevereiro de 2013 veio a se configurar na iniciativa de um novo programa de formação a ser desenvolvido em caráter continuado pelo teatro. No que se aproxima e diferencia das experiências relatadas, o Programa Universidade Livre realiza uma espécie de síntese das distintas frentes de formação artística empreendidas no Vila pelos seus grupos e artistas residentes.

Ele resgata, em especial, o histórico do teatro de construir caminhos pedagógicos vislumbrando uma renovação geracional do corpo de artistas profissionais para atuar na instituição. Isso fica evidente quando Márcio Meirelles explicita as motivações que impulsionaram a iniciativa:

O teatro [em sua estrutura de funcionamento] é um núcleo administrativo, um núcleo financeiro, um núcleo de produção, técnico e esse núcleo de produção de conteúdo, que é o Teatro dos Novos. Mas o Teatro dos Novos só tinha eu, Sonia [Robatto], Chica [Carelli] como mais fixos, mais próximos, de dentro do teatro. E os outros atores que passaram pelo Teatro dos Novos até 2013 tinham outras atividades [fora do teatro]. Eles vinham, ensaiavam e se apresentavam. Tinha um certo compromisso com esse selo 'Teatro dos Novos', mas não se configuravam como um grupo atuante, operante, permanente. Então era preciso criar esse corpo. E aí vem a 'Livre'. Esse é um dos outros motivos pelos quais a 'Livre' foi criada. O teatro estava vazio e, dos grupos residentes, a maioria tinha saído: o Vila Vox foi pra Casa Preta, a Outra [Companhia de Teatro], foi pra Casa da Outra, os Novos Novos também foram para seu espaço, a Vila Dança virou um núcleo de produção de dança... O Bando era um único que continuava, mas agora numa outra dimensão, num outro patamar, sendo requisitados para fazer filmes, novelas, com menos presença física no teatro, menos constante, atendendo pouco as demandas do teatro de se apresentar. E aí, vamos criar esse corpo. (MEIRELLES, 2020, informação verbal)⁶⁵

Fica claro nesse depoimento que para além dos intuitos pedagógicos o Programa Universidade Livre nasce para suprir uma demanda de dinamização cultural do teatro. Disso resulta uma interação com via de mão dupla: aprendizes contam com a infraestrutura do teatro para desenvolver um aprendizado, lançando voo a suas primeiras experimentações criativas; enquanto que o teatro é dinamizado por meio das atividades e projetos desenvolvidos pelos próprios participantes e colaboradores da Universidade Livre. Ou seja, dentro desse processo,

⁶⁵ Segunda entrevista concedida ao autor em 15 de janeiro de 2020 na sala de administração do Teatro Vila Velha.

de viés artístico e pedagógico, há uma série de atividades previstas e organizadas num sistema de creditação (inclusive, na avaliação da aprendizagem) que visa diretamente fortalecer o núcleo de produção de conteúdo do teatro.

Essa parceria, que por distintos motivos suscita problematizações – seja do ponto de vista educacional, seja da perspectiva das relações de trabalho ou da criação artística – vem desenhando um itinerário formativo que apresenta soluções engenhosas e que entendo ser de grande pertinência para o debate sobre educação profissional em teatro, suas contradições e desafios, uma vez que o currículo ali desenvolvido não desvincula pedagogia teatral e o exercício da profissão.

Do ponto de vista didático não se trata de estabelecer estratégias para que a/o interprete em formação descubra-se criativo ou criativa por meio da emulação de situações baseadas no cotidiano das relações (profissionais e artísticas) desenvolvidas no teatro. O movimento é exatamente o oposto: por meio da exposição a situações reais, vivenciadas durante o exercício concreto da profissão, a/o aprendiz é incentivada ou incentivado a realizar abstrações e uma apropriação do conhecimento teatral. Uma pedagogia que resgata e atualiza não apenas a trajetória de formação do Teatro Vila Velha como também toda a longa tradição pedagógica desenvolvida por artistas teatrais em companhias, trupes, confrarias e guildas artísticas ao longo da história do teatro.

5.2 OS PRINCÍPIOS ARTISTICO-PEDAGÓGICOS DA UNIVERSIDADE LIVRE

Na ausência de um documento oficial do Programa Universidade Livre que delimite de modo claro e objetivo os marcadores epistemológicos e teórico-metodológicos adotados na proposta, me baseei no que foi observado em campo para análise dos seus princípios artístico-pedagógicos. Nesse trajeto, o primeiro exercício que me propus enquanto pesquisador foi o de tentar compreender a experiência a partir do binômio que lhe dá título.

Durante a revisão de literatura sobre o tema do currículo, constatei que o termo *universidade livre* já possui conotação específica no âmbito dos debates contemporâneos do campo educacional. Diz respeito a uma modalidade do ensino superior, também conhecida como *universidade aberta*, que busca a expansão e democratização do acesso ao conhecimento acadêmico por meio da inovação das ferramentas, recursos e epistemologias educacionais. Andreia Inamorato dos Santos (2012), que se dedica ao estudo das tecnologias e práticas educacionais abertas, observa:

Duas das principais características da educação aberta superior são a flexibilidade na admissão de estudantes e o acesso à educação formal sem custo para o estudante. No primeiro caso, um exemplo clássico é a Universidade Aberta Britânica (The Open University - UK), fundada em 1969, que se tornou o principal modelo de educação aberta do mundo. Há flexibilidade na admissão do estudante, mas rigor no processo de aprendizagem e nas exigências para que o estudante seja certificado ao final do curso, em uma tentativa de assegurar a qualidade da aprendizagem. (p.77)

Além dos aspectos observados por Santos, o que diferencia essa modalidade de universidade é a flexibilização do ensino presencial e a formatação de estratégias e recursos pedagógicos pensados para potencializar a autoinstrução, vinculada a uma supervisão pedagógica, como um caminho de ensino-aprendizagem. É, portanto, marcado pelo uso das pedagogias ativas e se utiliza de dispositivos pedagógicos que apostam na autonomia discente e nos sistemas de creditação ao invés do formato disciplinar tradicional.

O modelo de *universidade livre* (ou *aberta*) também projetou para o mundo a educação à distância (EAD). A EAD é construída a partir do uso das novas tecnologias. No caso do ensino profissionalizante, direciona a formação para uma habilitação específica e se guia pelas regulamentações do Ministério da Educação. As *universidades livres* podem cumprir essa mesma prerrogativa. Podem ainda se desenvolver também a partir do aporte presencial e no âmbito da educação não formal – uma vez que a sua principal preocupação será a democratização do acesso ao conhecimento. No Brasil, a instituição que mais se destaca adotando esse modelo educacional é a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2005.

Essa modalidade levanta todo um debate envolvendo a organização do ensino acadêmico e iniciativas que visam a renovação das estratégias pedagógicas em relação ao uso de epistemologias não-cartesianas, o ensino pautado na realidade profissional, sociológica e cultural das/dos discentes ou também a incorporação das plataformas digitais no seio das universidades.

É nesse ponto onde a experiência da Universidade Livre do Teatro Vila Velha se aproxima e ao mesmo tempo se distancia do conceito de *universidade livre* sistematizado e veiculado no campo educacional. Os debates em torno do tema – ainda que ponderem a necessidade de outras epistemologias, ferramentas e dispositivos de pesquisa e veiculação do conhecimento – não negam ou abrem mão da sistematização e validação do conhecimento científico. A linguagem acadêmica ainda é a grande referência nesses ambientes discursivos. A experiência do Vila não nega o conhecimento científico, mas até o momento de elaboração desta tese, declaradamente não há entre seus/suas principais agentes qualquer pretensão de que a experiência se enrede por uma abordagem sistemática, teórico-epistemológica e com um nível

de aprofundamento de estudos que formalmente caracteriza o ensino acadêmico superior universitário, mesmo a um que proponha se guiar por caminhos alternativos. Isso posto, a meu ver não há como vincular diretamente ou analisar o seu programa pedagógico a partir da ideia epistemológica de universidade livre.

Outro dado a considerar é que a Livre não possui qualquer aporte financeiro público ou privado, o que a impossibilita ser um programa de formação gratuito e, com isso, se alinhar ao ideal de democratização do acesso ao conhecimento defendido pelas universidades livres. O fato de ser pago acaba por restringir o alcance do Programa a um perfil socioeconômico estudantil bastante específico. Há, no entanto, um sistema de bolsas de estudos em que o valor de mensalidade é convertido numa espécie de moeda social, pela qual os jovens hipossuficientes economicamente cumprem uma carga horária complementar adicional que oscila, de acordo com a modalidade da bolsa (se integral ou parcial), entre 20 e 40 horas mensais de trabalho orientado nos setores do teatro.

As mensalidades praticadas junto aos discentes são o único meio, até o presente momento, de o Programa se viabilizar economicamente. Os dados disponibilizados na plataforma digital Corais, que publicita as rotinas pedagógicas e administrativas realizadas no período entre 2013 e 2019, indicam que a gestão desses recursos vem sendo realizada de forma transparente.

Não quero, com isso, negar que haja inúmeros pontos de convergência entre os princípios e rotinas adotados na educação superior aberta e o que é instituído pela Universidade Livre. Como aqui veremos, as principais características dessa modalidade podem ser verificadas no interior do programa, ainda que de forma embrionária. Só que o seu assumido distanciamento da lógica acadêmica que costumeiramente demarca o ensino universitário (a meu ver) tende a situar a experiência da Universidade Livre em um guarda-chuva conceitual mais amplo: a *educação aberta*.

Nas discussões contemporâneas sobre organização da aprendizagem a ideia de *universidade livre* é reconhecida como sendo umas das frentes estratégicas da *educação aberta*. Essa é uma abordagem conceitual utilizada para caracterizar práticas educacionais das distintas modalidades e níveis de ensino que se centram em metodologias ativas e que apostam nos sujeitos protagonistas das relações de ensino-aprendizagem. A *educação aberta* acaba por propor modos alternativos à escolarização derivada de sistematizações pedagógicas de abordagem tradicional, uma vez que se organizam de modo a criar percursos formativos voláteis e mesmo efêmeros. Considera em suas estratégias e procedimentos pedagógicos as idiosincrasias de cada turma e dos grupos socioculturais.

É diante do caráter intuitivo que marca a sistematização artístico-pedagógica da Universidade Livre que tendo a interpretar, ao menos por ora, que o binômio que lhe dá título é dotado eminentemente de um cunho metafórico, de uma apropriação apenas simbólica dos termos para uma demarcação política específica, como aqui já afirmado. Não há nisso qualquer desmerecimento da produção de conhecimento que ali é gerada, apenas um reconhecimento formal de que a pesquisa artística não precisa se guiar pela premissa de rigor científico que caracteriza a pesquisa acadêmica e o modelo de universidade predominante na atualidade.

A partir disso, voltei então meu olhar para o cotidiano do teatro, buscando o que ele nos apresenta de princípios e possibilidades pedagógicas. Isso porque, como já exposto, a Universidade Livre vai propor um percurso de ensino-aprendizagem que encontra no território do próprio teatro os dispositivos e meios para promover junto a seus participantes uma apropriação técnica, estética e ética da práxis teatral.

Há um fluxo permanente de atores sociais no Teatro Vila Velha construindo teias de relações, confrontamentos e aproximações de ideias, modos de operar e poéticas cênicas. As dimensões política, ética, sociocultural e artística dessas práticas me fazem perceber aquele território para além da sua dimensão espacial. O teatro então seria um microcosmo comunitário que irá se refletir não apenas nos seus modos e meios de gestão como também nas perspectivas filosófica e artística adotadas por seus e suas integrantes.

Entendo que a definição de território solidário proposta por Milton Santos (2001) explica a cadeia de relações interpessoais, profissionais, artísticas e pedagógicas que marcam o cotidiano do Vila. A partir do debate sobre a horizontalidade e verticalidade que se estabelece na fragmentação dos diferentes ambientes econômicos e produtivos, Santos conclui que organizações que ocupam a periferia das relações econômicas – ou seja, do território do dinheiro – tendem a construir sistemas de contiguidade e interdependência como meio de se viabilizarem enquanto campos produtivos, culturais e/ou socioeconômicos:

Trata-se, aqui, da produção local de uma integração solidária, obtidas mediante as solidariedades internas, cuja natureza é tanto econômica, social e cultural como propriamente geográfica. A sobrevivência do conjunto, não importa que os diversos agentes tenham interesses diferentes, depende desse eixo da solidariedade, indispensável ao trabalho e que gera a visibilidade e do interesse em comum. Tal ação comum não é obrigatoriamente o resultado de pactos explícitos nem de políticas claramente estabelecidas. A própria existência, adaptando-se a situações cujo comando frequentemente escapa aos respectivos atores, acaba por exigir de cada qual um permanente estado de alerta, no sentido de apreender as mudanças e descobrir as soluções indispensáveis. (p. 109-110)

O Teatro Vila Velha se situa nessa posição periférica porque as produções que veicula se conectam ao campo da Cultura e das Artes, setores produtivos que não ocupam as pautas prioritárias do território do dinheiro. O Vila enquanto espaço geográfico e território cultural, nos termos definidos por Santos, se dota de uma solidariedade orgânica essencial para a manutenção e viabilidade de um sistema de relações (produtivas, econômicas e sociais) em que todos os envolvidos se beneficiam direta e indiretamente.

Uma vez que a sua finalidade não é meramente econômica, esse território se constrói por meio de uma lógica cooperativada e de vinculação por interesses mútuos que acaba sendo determinante na sustentabilidade dos seus agentes e do próprio território ou sistema produtivo que ali se estabelece. Vislumbro esse propósito em comum entre os grupos e artistas residentes do Vila como sendo o de garantir a permanência do teatro e criar uma infraestrutura mínima para o trabalho continuado que realizam.

Essa perspectiva comunitária me parece mister para a compreensão dos princípios que regem a pedagogia empreendida pela Universidade Livre. As intervenções artístico-pedagógicas do programa se guiam por uma lógica de aprendizado em rede, onde a interatividade, cooperação e colaboração serão essenciais para a apreensão dos saberes-fazeres da linguagem cênica. Esses elementos não se instituem como meras abstrações conceituais, uma vez que esses princípios atravessam o cotidiano do teatro. Mesmo abrigando coletivos e agentes culturais com características tão idiossincráticas, há naquele ambiente profissional um espírito de coletividade norteado por visões ideológicas, referenciais estéticos-poéticos e modos de operar com as artes cênicas.

No caso da Universidade Livre, esse princípio fica explicitado, inclusive, nas terminologias adotadas no seio do programa. Seus estudantes são denominados *participantes*, numa alusão direta ao fato de que o lugar de aprendiz na instituição não é o de sujeito passivo, mero receptor de informação, mas de um agente, artista criador/a que divide o espaço propositivo tanto nos processos de criação desenvolvidos em sala de ensaio, quanto nos demais territórios de troca de saberes dentro do Teatro Vila Velha. Já os docentes são denominados *colaboradores* e a sua função é a de provocar, organizar situações-problema e rotinas criativas que propiciem a atmosfera ideal para a investigação cênica dos e das *participantes*. Seu trabalho, portanto, é de coautoria, uma vez que ambos os agentes são determinantes para o surgimento dos experimentos criativos que são levados a público.

Do ponto de vista pedagógico o que se busca com esse vocabulário é a horizontalidade nas relações, especialmente pela característica do programa, onde todos os conteúdos e intervenções são orientadas por um propósito comum de fazer emergir determinada

obra cênica. As hierarquias pedagógicas e entre as relações criativas não são dissolvidas, mas se situam em constante movimento, de acordo com as etapas dos processos criativos, as demandas técnicas, estético-poéticas e pedagógicas que se apresentam.

O programa se define como um espaço destinado à formação de atores, mas a sua pedagogia irá explorar aspectos do exercício da profissão que evocam uma postura engajada e propositiva frente ao labor artístico. Não se trata de propor uma formação que se guia por um modelo de interpretação polivalente⁶⁶, mas que o trabalho da/do ator/atriz em um espetáculo é também o de traçar um olhar sensível sobre os distintos aspectos que circundam a engenharia cênica. Nesse espectro, o foco da formação proposta se insere numa perspectiva de exercício da profissão que se aproxima do que genericamente denominamos de “artista de teatro” – aquele ou aquela que se apropria das distintas dimensões, aspectos e fenômenos que atravessam o seu ofício.

O grande diferencial desse princípio, a meu ver, é que a Livre tende a não restringir a formação em interpretação teatral à apropriação de técnicas e procedimentos criativos direcionados ao exercício da representação. A/o participante que passa a conviver no cotidiano do teatro é exposta/exposto às rotinas adotadas em um equipamento cultural de porte médio, como é o caso do Vila Velha, tendo assim a oportunidade de estabelecer uma compreensão da ética profissional, os desafios, contextos e problemáticas que se emaranham no mundo do trabalho das artes cênicas.

Esse lugar da/do artista, do ator/atriz que não se preocupa apenas com a parte do seu trabalho que é vista pelo público; que se engaja nos bastidores e em todos os aspectos que circundam uma obra artística; que nutre um profundo respeito com o espaço, com as relações interpessoais e com o público são traços que além de reforçar o Vila enquanto um microcosmo comunitário vão também delimitar uma ética profissional que busca aproximar artistas em formação tanto da dimensão estético-poética de seu ofício quanto das condições necessárias para o exercício de sua profissão.

Chica Carelli, atual coordenadora do Programa Universidade Livre, delimita que esse tipo de postura profissional vai também refletir o contexto econômico e sociocultural em que se insere o trabalho com as artes cênicas na Bahia e outras regiões afastadas do sudeste do país:

[referindo-se ao trabalho nos bastidores] Eu acho que é muito importante na formação do ator, sobretudo do ator baiano, porque a nossa realidade é essa:

⁶⁶ No âmbito da interpretação teatral, a ideia de polivalência é comumente utilizada para caracterizar um perfil de ator/atriz/ atuador/ performer que possui o domínio de diferentes técnicas, estilos e recursos, o que garante certa versatilidade nas suas representações.

ou você é um ator que propõe, que consegue produzir, que consegue estar à frente do seu trabalho, dominar um pouco de tudo, ou você não vai fazer nada, né? Porque ninguém está contratando ninguém aqui. É difícil. Poucas pessoas são contratadas. Então ou você tem iniciativa, como vocês tiveram [referindo-se ao grupo Finos Trapos, que integro] ou nada acontece. Você bem sabe, deve saber o que é isso, né?... Então a gente acha fundamental. A gente deixa muito claro isso desde o início, não tem esse artista que vem aqui só para ser artista. E primeiro que eu também não acredito nesse artista... [busco esclarecer: ‘Que só valoriza o contato com o público?’ Ela, confirmando:] Isso, só o exercício artístico e não sei o quê. Tem que gostar de tudo, inclusive de varrer um palco. (CARELLI, 2020, informação verbal)⁶⁷

Uma vez que o mundo do trabalho com as artes cênicas é atravessado pela questão da intermitência e precarização, em especial nos contextos culturais regionais como o da Bahia, a opinião de Chica Carelli – artista de teatro que a longa data vem lidando com tais questões – acaba por traduzir um quadro, ao menos imediato, dos problemas e desafios do nosso campo de trabalho. Independente de refletir ou não um pessimismo ou visão romântica sobre a precariedade, esse tipo de discurso – que apareceu de forma recorrente nas entrevistas que realizei junto a participantes e colaboradores – tangencia uma questão a ser enfrentada pela educação profissional em teatro. O que a proposta da Universidade Livre observa é que temas como a economia da cultura, o mundo do trabalho e as relações de produção no meio artístico suscitam debates importantes a serem empreendidos durante um percurso de ensino-aprendizagem destinado a formar artistas que atuarão nesse campo produtivo. E esse aspecto é explorado enquanto recurso de ensino-aprendizagem no Programa.

Não se trata de uma apropriação epistemológica desses temas, mas da sua contextualização “na” e “para” a obra artística tomando como referência a realidade concreta do campo das artes cênicas. Me refiro especificamente à abordagem de situações-problema a serem solucionadas no interior das montagens e nos outros espaços de ensino-aprendizagem, de modo a aguçar a percepção das e dos jovens artistas sobre os possíveis caminhos e soluções criativas que podem ser empreendidos enquanto alternativa à precariedade. Isso é material investigado no interior dos processos criativos, na engenharia de produção das montagens e mesmo no cotidiano das relações que se estabelecem entre artistas participantes e artistas colaboradores no interior do Programa.

Ao invés de simplesmente orientar o olhar da/do aprendiz para sua profissão por meio da troca de saberes na intimidade e segurança que nos oferecem os espaços convencionais de formação – o interior de uma sala de aula ou da sala de ensaio – a Universidade Livre vai expor seus artistas iniciantes a contatos recorrentes com o público, em aberturas de processo

⁶⁷ Entrevista concedida ao autor em 24 de janeiro de 2020 no Cabaré dos Novos, Teatro Vila Velha, Salvador-BA

criativo denominadas de “experimentos” e à dinâmica cotidiana de funcionamento de um teatro – com seus momentos de intensa inspiração criativa e também a aridez e o pragmatismo das rotinas de produção, planejamento e execução de obras cênicas e eventos que o espaço promove ou veicula.

Ainda que essa trajetória apresente desafios e obstáculos que complexificam o processo de ensino-aprendizagem – uma vez que as etapas de apropriação dos saberes-fazeres teatrais e exposição a situações reais ocorrem *pari passu* – essa abordagem em que a práxis artística vai orientar todas as etapas da formação acaba por resguardar certa coerência interna.

Uma perspectiva teórica que se aproxima do que é proposto pela Universidade Livre pode ser encontrada no trabalho de Peter Brook (1994). Ao discutir o tema dos processos criativos, os modos e meios com que atores desenvolvem seus treinamentos pré-expressivos e as investigações que visam a configuração da representação dentro de determinada obra cênica, o autor propõe que as perspectivas correntes precisam ser repensadas.

Para Brook, os cânones teatrais – que fundamentam toda uma cadeia de escolas e centros de formação do ator ocidental pelo mundo – estariam “de ponta a cabeça”, na medida em que consideram que a obra cênica nasce na intimidade criativa da sala de ensaio e só depois é revelada ao público em forma de espetáculo. Se opondo a esse caminho, o autor interpreta que nascimento e criação da obra se confundem com a exata medida da sua duração:

O trabalho de preparação pode durar apenas cinco minutos, como numa improvisação, ou vários anos, como em outras formas de teatro. Não importa. A preparação envolve um estudo consciente, rigoroso, de possíveis obstáculos e do modo de evitá-los ou superá-los. As trilhas devem ser aplainadas, depressa ou devagar, dependendo de seu estado.

Prefiro substituir a imagem do oleiro pela de um foguete partindo para a lua: gastam-se meses e meses na grande tarefa de preparação para a partida e então, um belo dia... POW! Preparar é controlar, testar, limpar; voar é algo essencialmente diferente. Do mesmo modo, preparar uma personagem é o oposto de construir – é demolir, remover tijolo por tijolo os entraves dos músculos, ideias e inibições do ator, que se interpõem entre ele e o papel, até que um dia, numa lufada de vento, a personagem penetra por todos os seus poros. (BROOK, 1994, p. 25)

A preparação do ator para Brook está fortemente conectada ao processo criativo de uma obra cênica e, por isso, se orienta para e a partir dela. O mesmo ocorre na proposta do Teatro Vila Velha, onde a formação em interpretação se estrutura a partir da intensa exposição dos aprendizes ao jogo cênico.

A metáfora do foguete explicitada pelo autor também pode ser utilizada para traduzir de modo simbólico a intensidade do processo, o fluxo e as estratégias adotadas na Universidade Livre. Ao invés de propor um percurso sistemático, onde as distintas etapas do

processo são previstas e controladas pela equipe pedagógica, possibilitando uma estrutura para que a/o estudante paulatinamente se debruce sob as dimensões teórica e prática do trabalho da atuação, as atividades propostas pelo Programa buscam uma espécie de “ordenação do caos” (tomando as palavras de seus próprios colaboradores e participantes).

Isso porque há um fluxo permanente de ações, aparentemente desconexas, mas que são norteadas por um propósito fundamental: a criação, produção e veiculação de obras cênico-espetaculares. Todos os estudos, o treinamento e a preparação realizada por colaboradores junto aos participantes vão convergir para esse objetivo. A principal bússola do Programa são os processos criativos.

É nesse sentido que a ideia de caos evocada pelos agentes da Livre remete à relação entre ordem e entropia que pode ser transposta, metaforicamente, para o território da investigação artística. A criação de uma obra teatral é fortemente marcada por incertezas, intuição e conjecturas; um caos que é ordenado pelo estabelecimento de princípios e regras provisórias. Organização e execução ocorrem simultaneamente, como numa relação termodinâmica. Percebida do ponto de vista artístico-pedagógico, essa instabilidade dos processos criativos vai, por sua vez, regular o fluxo de planejamento e execução de conteúdo, temas e situações pedagógicas a serem vivenciadas durante o percurso de aprendizagem. Um processo que pode ser sintetizado com a tradicional premissa do *aprender fazendo* que marcou um longo período da pedagogia teatral.

Caos também pode se remeter ao modo como as ações são desenvolvidas no Programa. Apesar de se nortear por projetos de trabalho, estabelecendo com isso uma agenda permanente de atividades voltadas para essa finalidade, os planos de ação estão em constante movimento, alterando-se de acordo com as oportunidades criativas e pedagógicas que surgem na programação cultural do teatro. Se um artista que domina uma técnica ou conhecimento específico traça uma relação direta ou indireta com a programação do teatro, o planejamento da Livre busca aproveitar essa aproximação como uma oportunidade pedagógica. Isso pode resultar em uma intervenção no seu escopo de atividades. O plano de ensino, nesse caso, está o tempo todo se remodelando e alterando-se ao sabor das trocas e interações realizadas durante o percurso de ensino-aprendizagem.

Um exemplo concreto desse tipo de interação foi o que ocorreu no ano de 2015, a partir da aproximação do dramaturgo romeno Matéi Visneic com o Teatro Vila Velha. A Universidade Livre já havia abordado a dramaturgia do artista em projetos de ciclo anteriores e, naquele ano em específico, se dedicava ao estudo das obras de Shakespeare. A presença de Visneic na Bahia resultou no projeto “Matéi”, que consistia em uma mostra artística

visibilizando obras do autor, com montagem de Márcio Meirelles e outros encenadores colaboradores do Vila Velha. Isso resultou no desenvolvimento de quatro espetáculos paralelos ao principal projeto do ciclo anual: “Agorafobias”, “A História dos Ursos Pandas”, “Fronteiras” e “Deserto”.

Ainda que se pondere a complexidade e os esforços necessários para dar cabo a essas iniciativas, o ambiente da Livre busca transformar esses fluxos caóticos em oportunidades de aprendizagem. A instabilidade e intensidade própria desses processos lançam distintos desafios aos participantes, o que além de demandar uma investigação pessoal e intransferível sobre suas habilidades e competências como artista da cena, proporciona também alto grau de imersão no ritmo e dinâmica dos ambientes profissionais em teatro.

É nesse sentido que os projetos de montagem são a força motriz do desenvolvimento da aprendizagem na Universidade Livre. Todo o caminho preparatório da/do artista se conecta com o propósito de dar origem a obras artísticas. O movimento de autodescoberta como artista da cena conclama o contato da/do intérprete com todos os estágios da produção e, sobretudo, com a exposição da obra cênica a um público – quando a etapa de criação artística vai ocorrer de modo pleno e concreto.

Peter Brook também delinea considerações nessa direção. Apoiando-se no contexto esportivo, o encenador afirma que a performance dos atores, assim como a dos atletas, vai requerer todo um processo de condicionamento físico, domínio de recursos, espontaneidade criativa, apropriação das regras e estratégias do jogo, mas tudo isso só faz sentido porque um jogo será jogado:

A preparação rigorosa, por conseguinte, não exclui o desenrolar inesperado da textura viva que é o próprio jogo. Sem preparação, o evento seria medíocre, confuso, inexpressivo. Mas preparar não é estabelecer uma forma. A conformação exata só se dá no momento crucial, quando o próprio ato acontece. (BROOK, 1994, p.25-26)

No caso da Universidade Livre, o próprio público entra no jogo e é inserido como copartícipe desse processo de ensino-aprendizagem. O público pode contribuir de modo amplo com sugestões, questionamentos e observações durante os exercícios cênicos denominados de experimentos. Esses ocorrem durante o processo de pesquisa e investigação cênico-dramatúrgica.

Um detalhe importante é que essa aproximação do Programa com ideias de Milton Santos e Peter Brook aparecem no discurso dos principais colaboradores entrevistados durante a pesquisa de campo, apesar de isso não ser assumido de modo sistemático na proposta. Ou seja, ainda que essa relação não seja instituída em um documento pedagógico, ela pode ser

justificada de modo coerente a partir da aproximação com a formação ali desenvolvida e o discurso de seus operadores. É aproximando a experiência dessas perspectivas conceituais que me permito interpretar a proposta pedagógica da Livre a partir do que ela se propõe a realizar.

Retomo então a discussão sobre o binômio que lhe dá origem. É possível perceber a partir do que aqui foi descrito que a ideia de universidade ali praticada não pode se veicular imediatamente ao ensino superior, mas a um programa de ensino-aprendizagem que se desenvolve em distintas frentes visando uma formação técnica, estética e política da/do artista de teatro. A referência metafórica à universidade deriva também do fato de que a/o participante realiza um processo formativo, por meio da práxis, que não considera apenas o seu campo de especialidade (no caso, a atuação), mas desenvolve um contato com os distintos setores da engenharia cênica e de um espaço cultural e, nesse trajeto, desenvolve aproximações com produções oriundas de distintos campos do saber. Já o termo “Livre” vai se referir ao grau de abertura e flexibilidade programática da proposta. Além de não se fundamentar nas legislações vigentes que regulamentam a educação profissional, não há uma delimitação prévia de conteúdos nem organização da aprendizagem em componentes curriculares que componham uma matriz.

Martin Domecq, um dos colaboradores que acompanhou o processo de implementação da proposta, ao descrever o período de realização das oficinas que resultaram na seleção da primeira turma do Programa, afirma:

[...] o mais importante para Márcio nesse momento que estava dirigindo essa experiência e a gente estava acompanhando era a questão de uma aposta radical à liberdade. Então havia planejamento sim. Havia uma estrutura. Ele dividia áreas. Que havia que tomar conta dessas áreas – cenotécnica, produção, a questão que tem mais haver com a escrita, com o texto... havia mais grandes áreas. E que isso seria estruturado aos poucos, porque foi proposto um desenho, depois foi reajustado, e tudo se fazia em reuniões e assembleias. Então esse primeiro momento da Livre era extremamente participativo e extremamente coletivo, tudo era discutido e definido nessas reuniões. (DOMECQ, informação verbal)⁶⁸

O depoimento do colaborador evidencia que o ideal de liberdade também aparece como um princípio que norteava a proposta no seu primeiro ano de criação, o que justifica também o uso do termo “Livre” no título do programa. Essa autonomia e flexibilidade se estabelece como um procedimento adotado até a atualidade e vem delimitando as rotinas de trabalho, regras de convivência, modos de execução e avaliação do processo.

⁶⁸ Entrevista virtual concedida ao autor em 01 de junho de 2020 em ambiente remoto, por meio da plataforma *google meet*, com entrevistador transmitindo a partir de Jequié-BA e entrevistado a partir de Porto Seguro-BA.

Ao invés de apostar num sistema de aprendizagem fechado, suas intervenções artístico-pedagógicas são organizadas a partir das inquietações artísticas de seus agentes. A pedagogia de projetos está na base da sua organização da aprendizagem, ainda que os temas, conteúdos, problemáticas e as relações pedagógicas acompanhem o grau de flexibilidade e a dimensão subjetiva dos procedimentos adotados no interior de um processo criativo em teatro.

As ações formativas que compõem esse percurso de ensino-aprendizagem não desassociam apropriação do conhecimento teatral da dinâmica cotidiana de uma produção artística. A sala de aula se configura permanentemente na sala de ensaio, os temas estudados dizem respeito diretamente às etapas de uma montagem, e a avaliação se dá por meio do cumprimento de créditos e retorno individual e coletivo sobre o desenvolvimento pedagógico e desempenho artístico dos aprendizes.

O currículo se transmuta de um documento de orientação da aprendizagem para um dispositivo pedagógico que estrutura os marcadores educacionais durante o percurso, acompanhando as premissas dos saberes-fazeres gerados e compartilhados na linguagem cênica. É dentro desses parâmetros que consigo ambientar os princípios e procedimentos adotados na experiência aqui em análise.

5.3 O ITINERÁRIO FORMATIVO DA UNIVERSIDADE LIVRE

O percurso de ensino-aprendizagem delineado na Universidade Livre possui três ciclos anuais que somam aproximadamente 2.800 horas de atividades formativas. Estas se dividem em rotinas regulares e esporádicas; e são executadas de acordo com o período e as demandas artísticas e pedagógicas estabelecidas.

O fluxo de atividades regulares é expandido ou suprimido a depender dos diferentes períodos e estágios do processo criativo. Oscila também nas ocasiões da participação da Livre em eventos, abertura dos experimentos criativos para público, temporadas dos espetáculos e possíveis demandas percebidas pelos colaboradores durante a execução do projeto de montagem. É por essa intermitência que a carga horária total do curso de formação inicial é meramente estimada. Essa oscilação dificilmente resulta numa carga horária inferior a 2800 horas, tendo em vista o grande fluxo de atividades desenvolvidas no Programa⁶⁹. Também é perceptível que essa flexibilidade vai servir aos objetivos artísticos e pedagógicos da proposta.

⁶⁹ Em diálogos informais a coordenadora do curso (Chica Carelli), obtive a informação de que a carga horária total é sempre calculada a cada turma. Uma delas, inclusive, chegou a computar 3.600 horas no seu certificado de conclusão de curso, o que indica a densidade do percurso de ensino-aprendizagem.

Cada participante realiza uma agenda de atividades regulares que são distribuídas em 25 horas semanais. Dessas, 80% são predominantemente executadas no turno matutino e se destinam à troca de saberes, vivências criativas, apropriação do jogo cênico e da produção cultural – por meio de intervenções pedagógicas ministradas por colaboradores da Livre e encenadores que conduzirão um ou mais projetos artísticos a serem desenvolvidos durante o ano. Os 20% de carga horária restante são realizados em turno oposto, de acordo com o período de disponibilidade indicado pela/pelo participante, e se destina ao acompanhamento do cotidiano do teatro e execução de atividades complementares à formação.

A Universidade Livre de Teatro Vila Velha se define como um núcleo permanente de formação e de pesquisa artística. Isso significa que o Programa não se orienta pelos preceitos da escolarização. Não há, por exemplo, uma subdivisão dos participantes em turmas isoladas e organizadas de acordo com o ano de ingresso.

A convivência integrada entre diferentes gerações, que têm o mesmo espaço propositivo, instaura um ambiente criativo e didático-pedagógico que acompanha a estrutura dos grupos e companhias teatrais. Isso também é evidenciado pelo fato de o Programa agregar artistas convidados. Estes periodicamente estabelecem parcerias que viabilizam a execução dos processos criativos, temporadas de espetáculos e outras ações. A diversidade impulsiona o desenvolvimento dos artistas em formação, na medida em que a horizontalidade nas relações interpessoais e a proximidade com artistas mais experientes acabam por ampliar o repertório referencial das e dos aprendizes e empreende uma aproximação com a ética e atitude profissional que demarcam o ambiente de trabalho nas artes cênicas.

Outro dado que reforça a ideia de núcleo é que o vínculo com o Programa poder se estabelecer para além do período de formação inicial. Terminado os três ciclos, nos quais a/o estudante cumpriu todos os pré-requisitos necessários para emitir o seu registro profissional de ator/atriz/atuador/performer, o formato da Livre permite que participantes continuem interagindo com o Programa, a partir de seus interesses individuais de aprimoramento e pesquisa artística.

Essa interação pode se estender, inclusive, para além do âmbito da atuação. Egressos que demonstrem grau avançado de desenvolvimento artístico e que tenham o interesse de desenvolver investigações no âmbito da dramaturgia, direção ou demais funções da engenharia cênica, em ocasiões oportunas também podem assumir a condução de experimentos – paralelos ou curriculares – com os participantes em estágio de formação inicial, sob orientação artística de colaboradores. O grau de aproximação dos egressos também tem resultado na sua

incorporação ao quadro de profissionais permanentes trabalhando nos distintos setores e coletivos do Teatro Via Velha.

Sobre esse aspecto, Celso Junior, colaborador assíduo do Programa, afirma:

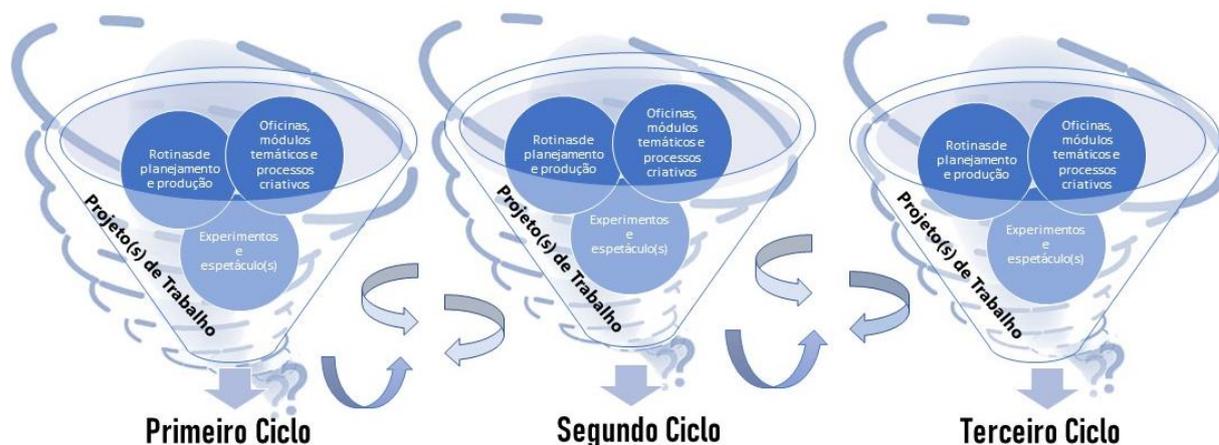
Uma vantagem, que pra mim é uma das grandes qualidades da ‘Livre’, e que é uma coisa que eu também vejo lá na Cartoucherrie [espaço sede] de Ariane Minouchkine do [grupo] Teatro de Soleil, que é essa possibilidade do estudante/artista que entra para o teatro querendo ser ator. Lá dentro, a partir do momento que você entrou por essa porta, às vezes se abre outros caminhos que você não conhecia. E eu acho que a ‘Livre’ proporciona você estar na bilheteria, na portaria, na cantina... que é entender o funcionamento do Teatro (com ‘t’ maiúsculo) [referindo-se à linguagem teatral] de uma maneira muito mais ampla. Eu acho isso excepcional. (OLIVEIRA JUNIOR, informação verbal)⁷⁰

As palavras do colaborador evidenciam também o espírito comunitário estabelecido; e ao mesmo tempo indica traços de uma formação política e cidadã permeando essas práticas. Além de ampliar o olhar artístico dos participantes por meio das experimentações cênicas, as relações que se estabelecem com os setores do Vila Velha possibilitam a criação de vínculos e reconhecimento do papel desempenhado pelos diferentes trabalhadores e trabalhadoras do teatro.

A análise das características apontadas por diferentes agentes do Programa me conduz a identificar que o seu principal objetivo pedagógico é formar atores profissionais a partir de uma apropriação ética, política e técnica da linguagem teatral. Para tanto, se institui um plano de ação que intenta estabelecer vínculos da/do artista em formação com os saberes-fazer do teatro por meio de uma intensa exposição ao jogo cênico, às rotinas e procedimentos dos processos criativos em teatro, além de intervenções no ramo da produção, gestão cultural e técnicas do espetáculo.

É também com base nas observações em campo e tendo em perspectiva o horizonte formativo proposto que percebo que o percurso de ensino aprendizagem da Universidade Livre vai se organizar em ciclos anuais nos quais a/o participante desenvolve uma série de atividades relacionadas à pesquisa artística, apropriação dos elementos do teatro e da interpretação teatral.

⁷⁰ Entrevista concedida ao autor em 23 de janeiro de 2020 nas dependências do restaurante Mariposa, situado no Jardim Apipema, Salvador-BA

Gráfico 3 - Ciclos de Formação Inicial do Programa Universidade Livre

Fonte: Produzido pelo autor com base em dados de Teatro Vila Velha (2013-2019)

Conforme ilustra o gráfico 3, cada ciclo reúne ações dispersas, distintas e aparentemente autônomas que vão se afunilando em torno de um ou mais projetos de trabalho. Eles têm por objetivo promover o desenvolvimento artístico das e dos participantes por meio de rotinas criativas, planejamento, produção e reflexão sobre a prática artística, processos de montagem e experimentos cênicos levados a público.

Os ciclos agregam as ações relacionadas à formação em cada ano civil, mas não se confunde imediatamente com eles, uma vez que os projetos de trabalho que são o objeto da pesquisa artística de um ciclo podem ter o seu processo desenvolvido em diferentes semestres de cada ano. Citando como exemplo o Projeto “Frankenstein”, vinculado ao primeiro ciclo de formação da turma inaugural da Livre, o mesmo teve sua pesquisa artística e experimentos públicos desenvolvidos ao longo de 2013 e culminou no espetáculo estreado em fevereiro de 2014. Nesse caso, ainda que suas atividades tenham ocupado mais de um calendário civil, elas correspondem ao mesmo ciclo (ou calendário) formativo.

Nesse sentido, os projetos de trabalho se organizam de forma independente, podendo, inclusive, ocupar mais de um ciclo da formação, conforme o interesse de aprofundamento da pesquisa pelos envolvidos. Em um ciclo, ainda que cada projeto preserve sua autonomia, eles carregam o propósito em comum de orientar as investigações artísticas realizadas com participantes. É o projeto que irá instituir as demandas pedagógicas, as linhas de investigação criativa, procedimentos e objetos de ensino-aprendizagem vivenciados na cartografia do teatro.

Esse é um dado importante que indica que o aprendizado na livre não se dá numa perspectiva progressiva. Por exemplo, temas e formas, espetáculos e experimentos realizados em um ciclo podem ser resgatados, adaptados ou reformulados, servindo de ponto de partida

para novas experimentações dentro dos projetos, a partir dos interesses artísticos das/dos agentes do processo. Assim, os projetos de trabalho são como vetores de experimentação, que desenham uma cartografia onde tudo pode se conectar num emaranhado complexo de relações onde a aleatoriedade e os impulsos criativos (individuais e coletivos) são o que efetivamente conduz o percurso.

Nos projetos cada ação se configura como uma etapa ou desdobramento da pesquisa artística que resultará em uma ou mais obras cênicas. Eles delineiam um arco dramaturgico, gênero, poética, linha de interpretação ou eixo temático e, com isso, orientam o desenvolvimento dos experimentos e espetáculos. Mesmo que cada obra posta a público preserve certa autonomia estético-poética, como foi o caso das montagens de “Hamlet”, “Macbeth” e “Jango”, que compõem o projeto “Trilogia do Golpe” realizado nos ciclos de 2014 e 2015, elas partirão de um mesmo disparador criativo (no exemplo: adaptação e releitura contemporânea de peças trágicas que abordam o golpe de estado), correspondendo a estágios e recortes da pesquisa artística em desenvolvimento.

Há uma relação direta entre projetos de trabalho, experimentos cênicos e espetáculo em cada ciclo de aprendizagem: o projeto vai instituir os marcadores temáticos, procedimentos metodológicos e a perspectiva estético-poética da pesquisa artística em desenvolvimento; os experimentos são fatias dessa pesquisa em processo postas a público para apreciação e debate com o intuito de retroalimentar o processo criativo da pesquisa artística; os espetáculos, por sua vez, socializam o produto cênico final resultante da investigação realizada. Para melhor compreensão dessas relações e dos objetos de estudo desenvolvidos no Programa, destrincho, no quadro 11, abaixo, um panorama das pesquisas artísticas realizadas no período entre 2013 e 2019:

Quadro 11 – Projetos de trabalho da Universidade Livre (2013-2019)

Ciclos formativos	Projetos de trabalho	Modalidade	Título da Obra	Objeto da pesquisa artística
2013	“Frankenstein” ou Arco 1 – Dramaturgia como estrutura narrativa	<i>Experimentos</i>	1.1 - Frankenstein	Relações entre o romance Frankenstein e obras do filósofo Zigmunt Bauman, Stephane Hessel e Edgar Morin
			1.3: Frankenstein e seus mitos internos	Investigação dos mitos que indiretamente inspiraram a obra Frankenstein, de Mary Shelley: O Golem, Lúcifer e Prometeu.
			1.4: Poéticas da Ausência	Representações da ausência: Ambiguidades, contradições e simbologias
			1.5: A criação da Criatura/Elizabeth	Estudo dos cinco primeiros capítulos da obra Frankenstein, de Mary Shelley
	Arco 2 – Shakespeare e a linguagem não-realista		2.1 Frankenspieare/Shakesteine	Abertura do processo de investigação

	Dramaturgias de Matéi Visniec	<i>Espetáculo(s)</i>	Espelho para Cegos	Adaptação da obra “Teatro decomposto ou Homem Lixo”, de Matéi Visniec
2014	Encenações independentes	<i>Experimentos</i>	2.3 – 50 anos do Vila	Memórias do teatro Vila Velha
	“Trilogia do Golpe” ou Arco 3 – A tragédia e o teatro assembleia		2.2 – Shakespeare em Lina	Processo criativo de Hamlet, Macbeth e textos de Lina Bo Bardi
			2.4 – Leitura Dramática de Hamlet	Estudo da dramaturgia de William Shakespeare
			2.5 – Leitura Dramática de Hamlet	Estudo da dramaturgia de William Shakespeare
	“Frankenstein” ou Arco 1 – Dramaturgia como estrutura narrativa	<i>Espetáculos</i>	Jango Uma Tragédia	Adaptação e releitura contemporânea de obras trágicas que abordam o golpe de estado. João Gulart na obra dramaturgica de Glauber Rocha.
			Frankenstein	Adaptação dramaturgica e encenação de “Frankenstein ou o Moderno Prometeu”, de Mary Shelley
			O Sexo da Mulher como Campo de Batalha	Poéticas de encenação suscitadas por obras do dramaturgo romeno Matéi Visniec
			Por que Hécuba	
			O Último Godot	
			Encenações Independentes	Fora de Casa
Bonde dos Ratinhos	Encenação contemporânea de obras para o público infanto juvenil.			
2015	Arco 1 – Dramaturgia como estrutura narrativa	<i>Experimentos</i>	3.2 – Experimento 3.2	Síntese de investigações realizadas em oficinas de butô e dança contemporânea no interior do processo criativo de “Alice Através do Espelho”
			3.3 – Lear no Espelho/ Através de Lear	Fragmentos das investigações cênico-dramaturgicas que resultariam nos espetáculos “Alice Através do Espelho” e “Rei Lear”
	Projeto Mátei – Festival Matei Visniec na Bahia	<i>Espetáculos</i>	Agorafobias	Poéticas de encenação suscitadas por obras do dramaturgo romeno Matéi Visniec
			A História dos Ursos Pandas	
			Agorafobias	
			Fronteiras	
	“Trilogia do Golpe” ou Arco 3 – A tragédia e o teatro-assembleia	<i>Espetáculos</i>	Deserto	Adaptação e releitura contemporânea de obras trágicas que abordam o golpe de estado. Estudo de obras trágicas de Willian Shakespeare.
			Hamlet	
K-Cena – Projeto Lusófono de Teatro Jovem	<i>Espetáculos</i>	Macbeth	Encenação de dramaturgias de países de língua portuguesa.	
		DO-EU		
2016	“Romeu e Julieta” ou Arco 2 – Shakespeare e a linguagem não-realista	<i>Experimentos</i>	4.1 - Soneto	Musicalidade, ritmo e prosódia dos Sonetos de Willian Shakespeare
			4.2 – Leituras	Diferentes níveis de leitura da obra “Romeu e Julieta”, de Willian Shakespeare”
			4.3 – Espaços	Estudo dos espaços físicos suscitados pela dramaturgia de Romeu e Julieta
			4.4 – Caminhada geográfica	Intervenção performativa pela cidade de Salvador experimentando os princípios dramaturgicos de Romeu e Julieta
		<i>Espetáculos</i>	Romeu e Julieta	Contextualização contemporânea do clássico de Willian Shakespeare

	Arco 1 – Dramaturgia como estrutura narrativa	<i>Espetáculos</i>	Através do Espelho e o que Alice por lá encontrou	Adaptação e encenação contemporânea da obra de Louis Carrol
	Arco 3 – A tragédia e o teatro-assembleia		Sete Contra Tebas	Encenação contemporânea da tragédia de Eurípedes.
	Encenações independentes		GA_trans_LÁ_cri_XI_a_A S_ção VIVADANÇA Festival Internacional	Experimentação coreográfica a partir do livro-poema “Galáxias”, de Aroldo de Campos
2017	Teatro Épico na Bahia	<i>Espetáculo(s)</i>	Luzes da Boemia	Boemia e contracultura latino-americana abordada com elementos do teatro épico.
	K-Cena – Projeto Lusófono de Teatro Jovem		A Besta	Encenação de dramaturgias de países de língua portuguesa
	Projeto Livre		Pseudônimas (RE)FLUXOS	Dramaturgia do ator e processo colaborativo de criação.
			Reflexos	Investigações autorais de estudantes sob orientação dos colaboradores.
Encenações independentes	O Auto da Barca de Camiri	Teatro de rua, adaptação de obra de Hilda Hist. Encenação desenvolvida por egressos do curso de formação da Livre.		
2018	“Trilogia do Golpe” ou Arco 3 – A tragédia e o teatro-assembleia	<i>Espetáculo(s)</i>	Jango: Uma Tragédia (Reposição)	Releitura da encenação realizada em 2014 sobre a obra dramaturgica de Glauber Rocha.
	K-Cena – Projeto Lusófono de Teatro Jovem		Temporal	Encenação de dramaturgias de países de língua portuguesa
2019	Arco 2 – Shakespeare e a linguagem não-realista	<i>Experimento</i>	Ensaio aberto de “A Tempestade”	Mostra da criação em processo do espetáculo “A Tempestade”, adaptação do clássico de William Shakespeare
	K-Cena – Projeto Lusófono de Teatro Jovem	<i>Espetáculo(s)</i>	Ensaio sobre a democracia	Encenação de dramaturgias de países de língua portuguesa. Teatro manifesto, teatro de rua e teatro do oprimido.

Fonte: Produzido pelo autor com base em dados de Teatro Vila Velha (2019)

Observando o quadro, que impressiona pelo grande número de obras teatrais desenvolvidas por ciclo de aprendizagem, fica perceptível a diversidade de temas e abordagens artísticas que são compartilhadas no Programa. Como geralmente cada ciclo agrega mais de um projeto de trabalho, podendo ser desenvolvidos de modo concomitante (com a divisão dos participantes em núcleos menores) o percurso de ensino-aprendizagem proposto possibilita a experimentação de um caleidoscópio de referências, modos de operar e abordagens poéticas sobre a práxis cênica. Um caos criativo que proporciona a imersão dos estudantes na dinâmica dos processos de criação em teatro e uma intensa exposição ao palco.

Ainda que se pondere os benefícios dessa quantidade e diversidade de propostas criativas, não me parece claro que haja um fio condutor que estabeleça uma relação de convergência ou aproximação entre todos os temas e formas abordados nos projetos desenvolvidos a cada ciclo. São ações dispersas e com finalidade aparentemente restrita à imediata concretização das obras artísticas que são tomadas como objeto de investigação e produção.

Observando esses aspectos da organização macroestrutural disposta na formação adotada pela Livre, Márcio Meirelles afirma:

O que liga cada ano ou cada turma é uma coisa que vai se moldando, vai se construindo, a gente ainda não conseguiu sistematizar e executar, por exemplo, num sistema. Vai ser assim, funciona assim, ou quem entra já sabe um procedimento, não é assim. É caótico. É no meio do caos que a gente vive e vai inventando e reinventando. (MEIRELLES, 2020, informação verbal)⁷¹

Esse caos a que se refere o artista e idealizador do Programa diz respeito tanto aos processos artísticos, que são o grande lastro pedagógico da Livre, quanto à natureza dos ciclos de aprendizagem ali desenvolvidos. Os ciclos não se organizam num formato de módulos de abordagem ou matriz curricular. Não é possível perceber uma lógica de continuidade, gradação de conteúdos e procedimentos a serem veiculados, nem o estabelecimento prévio de escolas de pensamento, estilos ou formas a serem abordadas a cada ano de realização. Não há um horizonte temático ou padrão previamente determinado que caracterize níveis de complexidade ou mesmo padrões de pesquisa artística que serão operacionalizadas em cada projeto do período. Cada projeto de trabalho é único.

Do mesmo modo, não é muito claro na estrutura da Livre se estudantes recém-ingressados cumprem uma agenda de trabalho específica ou diferenciada em grau de complexidade dos demais participantes. Nos relatos dos entrevistados aparece a informação de que as turmas realizam um primeiro momento de aulas desenvolvidas em salas separadas, mas que há uma convergência de atividades durante os processos criativos. Essa diferenciação entre participantes em estágios mais avançados na formação para com as/os iniciantes influencia mais diretamente apenas a hierarquia de distribuição de papéis e funções a serem desempenhadas em cada espetáculo posto a público⁷².

Os materiais artísticos, temas e formas trabalhados em determinado projeto são circunstanciais, podendo ou não ser resgatados por colaboradores e participantes nos demais ciclos e estágios da formação. É por isso que cada projeto, isoladamente, vai instituir um escopo de abordagem e as pesquisas artísticas a serem experimentadas em sala de ensaio.

Isso significa instituir que a liberdade criativa se firma como uma diretriz que orientará as premissas pedagógicas do Programa. Nos ciclos formativos e no interior dos projetos de trabalho, é o interesse das e dos envolvidos que impulsiona as investigações

⁷¹ Segunda entrevista concedida ao autor em 15 de janeiro de 2020 na sala de administração do Teatro Vila Velha.

⁷² Me refiro aqui especificamente aos espetáculos que encerram o projeto de trabalho, uma vez que na etapa de experimentos públicos, cada participante terá igual espaço propositivo e defende personagens que não necessariamente irão compor o trabalho final.

criativas e os saberes-fazer que são compartilhados durante a experiência. São os temas e formas escolhidos para investigação que irão delimitar os procedimentos e métodos criativos ali utilizados e não um fator externo padronizado, seja ele pedagógico, técnico ou artístico.

Hayaldo Copque, um dos colaboradores pontuais do Programa, destaca que a perspectiva pedagógica empreendida pela Livre tem suas vantagens, ainda que seja um processo marcado pelo caos, a incerteza e conjecturas da criação artística:

Se a gente pensa como tentamos, e é verdade que muitas vezes falhamos, construir conhecimento a partir do mundo de informação e desinformação que temos hoje, a gente pode compreender melhor porque um processo como o da Livre tende a funcionar. Os projetos de montagem, a meu ver, funcionam muito como uma espécie de metodologia ativa, se quisermos pensar pelo vocabulário da pedagogia. O tal aprendizado baseado em projetos está bem estabelecido no fazer da Livre. O estudante é obrigado a organizar as informações em torno de algo concreto e que o mobiliza. Há a multiplicidade e a fragmentação do hoje, mas há também uma proposta clara de como lidar de forma positiva com isso num processo formativo. (COPQUE, 2020, informação verbal)⁷³

Como bem observa o colaborador, esse caleidoscópio de ações desenvolvidas pelo Programa traz para os ambientes pedagógicos da educação profissional em teatro as perspectivas e premissas defendidas pelas teorias da complexidade e, mesmo de forma intuitiva, se alinha às diferentes correntes de pensamento do campo da educação que buscam superar o modelo cartesiano de produção e apropriação do conhecimento. Ainda que isso não signifique aleatoriedade e ausência de um plano de ação.

No caso específico da Universidade Livre, não é possível perceber se o seu caráter experimental resultará em uma proposição efetiva de modelos alternativos à educação formal em interpretação teatral, na medida em que a proposta, ao menos até o presente momento, ainda se situa no território das práticas intuitivas. Márcio Meirelles vem procurando esboçar caminhos nessa direção. Num embrião do que mais adiante pode vir a ser uma estruturação mais sistemática dos ciclos de ensino-aprendizagem da Livre, ele retoma os marcadores que orientavam a proposta no seu período inicial de implementação e, a partir disso, busca estruturar uma linha de continuidade entre as pesquisas artísticas desenvolvidas entre 2013 e 2019.

O artista denomina esses padrões recorrentes de *arcos dramáticos*, numa alusão direta às teorias dramatúrgicas: “O início era: são três anos e três arcos. Cada arco é definido por uma fatia grande da narrativa” (MEIRELLES, 2020, informação verbal)⁷⁴. No caso da

⁷³ Entrevista concedida ao autor em 05 de Junho de 2020 em Jequié-BA.

⁷⁴ Segunda entrevista concedida ao autor em 15 de janeiro de 2020 na sala de administração do Teatro Vila Velha.

Livre, esses arcos estabeleceriam um recorte de investigação que orientaria o principal projeto de trabalho desenvolvido em cada ciclo, conforme ilustrado no quadro abaixo:

Quadro 12 – Arcos dramáticos na Universidade Livre (2013-2019)

Ciclos anuais	Arcos Dramáticos	Protocolos recorrentes nas experimentações (2013-2019)	Principais obras realizadas
Primeiro Ciclo	<i>Dramaturgia como Estrutura narrativa</i>	Estudo do conceito ampliado de dramaturgia; criação a partir de obras não-dramáticas (romance, contos, poemas, etc.); adaptações de obras canônicas para a linguagem cênica. Uso do coro como recurso de encenação e linha de interpretação.	Frankenstein (2014) Através do Espelho e o que Alice por lá encontrou (2016)
Segundo Ciclo	<i>Shakespeare e a linguagem não-realista</i>	Estudo das convenções não-realistas da obra de Shakespeare e do teatro elisabetano; musicalidade, prosódia e aspecto lírico na dramaturgia; atualidade da obra de William Shakespeare	Romeu e Julieta (2016) Rei Lear (2016) (projeto interrompido) “A tempestade” (2019/2020)
Terceiro Ciclo	<i>A Tragédia e o teatro-sembleia</i>	Adaptação e releitura contemporânea de obras trágicas; contemporaneidade dos cânones teatrais; Teatro político ou teatro manifesto; relações entre teatro e a cidade.	Jango Uma Tragédia (2014) Hamlet (2015) Macbeth (2015) Sete contra Tebas (2016)

Fonte: Produzido pelo autor com base em dados de Meirelles (2020, informação verbal)⁷⁵

Essas primeiras definições acabam por identificar marcadores poéticos que, de fato, podem ser percebidos em obras artísticas que são resultantes dos processos criativos da Livre, sobretudo as conduzidas por Marcio Meirelles enquanto encenador. No entanto, se tomada como uma diretriz que orienta a formação, instituindo um eixo temático ou padrão recorrente, seja de cada ciclo formativo ou dos projetos de trabalho elaborados pelo Programa, essa orientação por *arcos dramáticos* não daria conta de identificar ou caracterizar os princípios que norteiam a totalidade das experimentações ali desenvolvidas.

Como me parece claro quando analisamos o panorama de pesquisas artísticas da Livre, disposto no quadro 10, os projetos registrados que se relacionam aos arcos informados correspondem a apenas 30% da produção espetacular do período entre 2013 e 2019. Do mesmo modo, esses projetos não foram executados respeitando a ordem sequencial instituída para os ciclos e segundo as definições de Meirelles. No ciclo de 2016, por exemplo, os três arcos dramáticos foram experimentados concomitantemente.

Observando essas incongruências tendo a interpretar que, ainda que seja um parâmetro que serve para sistematizações futuras a serem empreendidas pelos agentes do Programa, o princípio dos arcos dramáticos, ao menos por ora, se situa como mais um entre os distintos disparadores criativos instituídos para os projetos de trabalho e não como um eixo

⁷⁵ Ibidem.

temático que demarca a abordagem empreendida nos ciclos de formação. Aparentemente, essa sistematização inicial – que se seguida à risca poderia caracterizar um padrão que definisse a organização por módulos de abordagem – foi sendo flexibilizada no processo de execução para dar vazão às inquietações artísticas e oportunidades pedagógicas que surgiam, sobretudo, da incorporação da Livre aos intercâmbios com artistas nacionais e internacionais que realizavam residências artísticas e/ou interações pontuais com a programação do teatro. Sobre isso, Chica Carelli, esclarece que o planejamento estratégico e pedagógico na Universidade Livre atravessa essas duas frentes:

Tem duas coisas. Tem esse agregar, tá passando alguém no Vila Dança – o [Festival] VIVADANÇA traz artistas, né? –, então a gente convida essas pessoas para virem dar um *workshop*. Ou pessoas que a gente conheceu, Márcio conheceu fora, se tiver oportunidade de trazer eles para cá. Então, tem essas duas coisas. Por exemplo: Tadashi [Endo] veio pra cá fazer um trabalho com eles..., enfim, artistas que conhecemos, entrou em contato, que acha interessante, que consegue trazer, ou está aqui, a gente convida. Mas, também tem um planejamento. Por exemplo, esse ano [2019], o segundo semestre foi “A Tempestade”. Então a gente trabalhou em função de “A Tempestade”, com aula de canto, com a percussão, com aulas de estudo de texto,... teve uma oficina com o [José Roberto] O’Shea, que é especialista em Shakespeare, durante uma semana a gente leu os textos esmiuçando a tradução, então, aí já é construído para montagem. Toda a preparação para essa montagem. (CARELLI, 2020, informação verbal)⁷⁶

Tendo em vista a dinâmica descrita por Carelli, percebo que esse alargamento do espectro investigativo proposto nos arcos dramáticos não significa perdas significativas no processo de ensino-aprendizagem, mas somente uma flexibilização do itinerário formativo para a adoção de outros desafios que, de igual modo, potencializaram a formação das/dos participantes. Essa é uma característica que, a meu ver, coloca o projeto artístico-pedagógico da Livre em alinhamento com as práticas contemporâneas que focam a prioridade do currículo no desenvolvimento das/dos discentes e não na mera execução de protocolos de partilha de conteúdos previamente definidos. Um currículo que não desconsidera as oportunidades pedagógicas que emergem de forma espontânea na interação dos ambientes formativos com a realidade concreta, os contextos socioculturais, econômicos, políticos e artísticos que permeiam cada percurso de aprendizagem.

A Livre delinea uma espécie de currículo aberto, no qual o que é instituído como objeto da aprendizagem se adequa constantemente à dinâmica de relações no interior do território cultural Teatro Vila Velha. Suas trocas de saberes afetam e são afetadas pelo que é produzido naquele espaço. Seus ciclos de aprendizagem irão preservar a autonomia de

⁷⁶ Entrevista concedida ao autor em 24 de janeiro de 2020 no Cabaré dos Novos, Teatro Vila Velha, Salvador-BA

colaboradores e participantes na escolha, planejamento e desenvolvimento das pesquisas artísticas.

Apesar do caráter aleatório e volátil que isso imprime ao processo de ensino-aprendizagem, acredito que as gerações contemporâneas tendem a se apropriar sem muitas dificuldades desses modelos randômicos e multifocais de organização do conhecimento. Como afirma Silvio Gallo (2003, p.98), uma educação que abandona a disciplinarização e as ilusões do “Todo” das abordagens panorâmicas possibilitaria o acesso particularizado a cada campo do saber, a partir dos interesses de cada indivíduo. Também segundo o autor, ao passo que isso significaria o fim da escolarização como hoje conhecemos, possibilitaria emergir processos educacionais mais alinhados com a complexidade e as demandas da sociedade contemporânea.

A proposta da Livre claramente se alinha a essa premissa quando apresenta uma estratégia pedagógica que não me parece um problema ou que embargue o desenvolvimento formativo dos aprendizes, ainda que essa requeira certo grau de autodidatismo e curiosidade epistemológica dos discentes. Percebo nessa proposta um empolgante caminho de renovação das estratégias artístico-pedagógicas teatrais. Em que se pese os desafios e polêmicas que suscita, essas características me parecem ser o grande diferencial da proposta da Universidade Livre.

5.4 METODOLOGIA DO PROGRAMA

Ainda que se pondere o caráter de currículo aberto que norteia a organização artístico-pedagógica na Universidade Livre, o que institui uma formação marcada pela provisoriade de parâmetros e constante instabilidade no que tange à previsibilidade e escolha de temas, formas, conteúdos e tecnologias que são objeto da aprendizagem, o Programa consegue demonstrar um caminho procedimental coeso que garante sua exequibilidade e coerência interna. O caos criativo, próprio dessa perspectiva randômica de organização, encontra ordem por meio do processo que ali é instituído.

Nessa arquitetura metodológica a participação ativa e propositiva da/do aprendiz torna-se item indispensável. Os protocolos do Programa vão apostar em fatores como o protagonismo, autonomia e um engajamento pessoal; sem os quais não seria possível o desenvolvimento cognitivo, técnico e estético das/dos estudantes. São características que decidem, inclusive, o grau de envolvimento e a permanência de discentes no Programa.

A estudante Carolina Lira define bem esse processo ao afirmar:

Estar na Livre é um processo também de sacrifício, não só de tempo, mas de coisas que a gente tem que abdicar mesmo pra poder estar aqui. Pra poder estar aqui inteira. Fora a questão do tempo, eu acho que, assim, a gente absorve muita informação e às vezes não tem como digerir. Essa questão do currículo ser aberto também tem seus prós e os contras, né? A gente não sabe o que vai acontecer no semestre que vem. (LIRA, 2020, informação verbal)⁷⁷

A própria coordenação da Livre também admite que o peso da carga horária e nível de dedicação imposto pelo seu Programa acabam por delinear uma espécie de seleção natural das/dos participantes e, por isso, há um índice alto de evasão sobretudo no primeiro ano da formação. Os que permanecem, no entanto, tendem a concluir a formação e demonstram afinidade com a filosofia que ali é instituída.

O Programa ganha corpo por meio de protocolos metodológicos que permanecem fixos do início ao fim do percurso de ensino-aprendizagem. Em todos os ciclos, portanto, são instituídos o mesmo padrão de rotinas de trabalho e mecanismos avaliativos possibilitando certa estabilidade ao cotidiano de relações criativas e interpessoais, o que encaminha as distintas atividades realizadas para o desenvolvimento artístico, político e humano das/dos aprendizes. Esses protocolos se reúnem em torno de três eixos ou frentes de trabalho que se organizam a partir dos princípios (técnicos, artísticos e políticos) que irão orientar a formação da/do participante e que se instituem como pré-requisitos fundamentais para integralização do curso.

Os eixos são os descritos no quadro 13, abaixo:

Quadro 13 - Eixos de ensino-aprendizagem da Universidade Livre (2013-2019)

Eixos	Descrição	Protocolo
Criação Artística	Diz respeito à apropriação das ferramentas e meios de configuração da linguagem cênica na sua dimensão técnica, estético-poética e política. Desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao trabalho da/do ator/atriz por meio da imersão em processos criativos que resultam em experimentos cênicos e espetáculos levados a público.	Desenvolvimento de rotinas de trabalho relacionadas ao treinamento corpóreo-vocal; participação em oficinas, workshops e módulos temáticos destinados à apropriação de princípios, técnicas e/ou procedimentos que balizam os processos criativos; planejamento, pesquisa e montagem de experimentos cênicos e espetáculos levados a público. <i>Pesquisa artística.</i>
Rodas de Conversa	Reuniões ampliadas envolvendo participantes, colaboradores e coordenação pedagógica onde se executam protocolos de avaliação processual, planejamento de ações, aprendizado e execução de rotinas de produção cultural; debate e deliberações sobre questões atinentes à ocupação cultural do Vila Velha, organização e administração do Programa.	Procedimento realizado no início e final de cada processo criativo, tornando-se assim o espaço de orientação e avaliação pedagógica permanente do Programa. Há também encontros semanais específicos para planejamento, sistematização ou deliberações de produção relacionados às montagens, administração do teatro e do Programa. <i>Debate e avaliação processual</i>
	Atividade complementar, curricular e obrigatória que proporciona uma vivência em	Os setores do teatro são denominados Territórios: comunicação, produção,

⁷⁷ Entrevista concedida ao autor em 22 de janeiro de 2020 no Foyeur do Teatro Vila Velha, Salvador-BA.

Territórios	distintas áreas e setores de funcionamento do teatro, o que possibilita uma apropriação do funcionamento e dinâmica de um espaço cultural, desenvolvendo assim apetências e competências para além da práxis cênica.	arquitetura da cena, audiovisual e padaria (laboratório de projetos de fomento). A cada trimestre as/os participantes rotacionam entre esses setores realizando o que pode ser caracterizado como uma espécie de estágios curricular orientado nas dependências do Teatro. <i>Territórios expandidos de aprendizagem</i>
--------------------	--	--

Fonte: Produzido pelo autor com base em dados de Teatro Vila Velha (2019)

Pela descrição dos eixos, é possível identificar que a formação proposta na Livre visa dar conta de distintas dimensões do trabalho artístico no campo teatral, propondo ações que viabilizam não apenas uma apropriação do jogo cênico como também do trabalho nos bastidores, da dimensão comunitária e os mecanismos de gestão de um espaço cultural. Por três anos a/o participante vivencia toda a dinâmica de ocupação artística, o que além da formação em interpretação abre horizontes para outras possibilidades de atuação no campo artístico.

Cada participante é avaliado ou avaliada a partir do acompanhamento pedagógico da sua participação na execução dos distintos protocolos relacionados aos três eixos norteadores da aprendizagem. Não há um caráter hierárquico entre essas distintas frentes de trabalho. Ainda assim, o eixo da *criação artística* é estruturante de toda a formação no Programa, uma vez que aguça o olhar sensível e poético, o desenvolvimento do trabalho corpóreo-vocal e da imaginação criativa necessária ao exercício da representação.

Esses protocolos voltados à criação ocorrem em encontros de quatro horas por dia, de quatro a cinco vezes por semana. Cada encontro é subdividido em dois momentos. O primeiro momento é destinado às rotinas de treinamento físico, apropriação de técnicas e recursos corpóreo-vocais, desenvolvimento do olhar criativo por meio de jogos improvisacionais e experimentações envolvendo dança, música e percussão. O segundo momento é destinado às rotinas investigativas específicas das montagens. É onde emerge o material teatralmente potente a ser tratado cenicamente nos experimentos e espetáculos.

Chica Carelli esclarece que esses dois momentos estão profundamente conectados, uma vez que tudo o que é abordado irá convergir não apenas para o desenvolvimento da/do artista em formação como também para o resultado concreto que é a encenação:

[...] sempre, até em oficinas curtas, que não tem nada a ver com a Livre, a gente acha que a aprendizagem só se completa indo ao público. Então sempre a gente prepara alguma coisa, não ficamos só elaborando, fazendo exercício. Não gostamos muito desse tipo de trabalho, só a preparação, preparação, sem nenhum objetivo. Então, sempre, qualquer preparação tá caminhando para apresentar um resultado cênico. (CARELLI, 2020, informação verbal)⁷⁸

⁷⁸ Entrevista concedida ao autor em 24 de janeiro de 2020 no Cabaré dos Novos, Teatro Vila Velha, Salvador-BA

Uma vez que tudo converge para a obra artística, os projetos de encenação se apresentam como o grande catalisador do processo de ensino-aprendizagem. São eles que demandam e ao mesmo tempo mobilizam os recursos e procedimentos compartilhados no Programa. A partir do que é instituído em cada projeto, a coordenação pedagógica organiza uma série de atividades que irão proporcionar um cabedal de referências (teóricas e práticas) que nutrem a pesquisa artística em desenvolvimento ou suprem uma necessidade pontual apresentada pelos estudantes durante o percurso. O objeto dessas intervenções geralmente se direciona à experimentação – de uma técnica, procedimento, poética ou teoria – e se organiza de forma a impulsionar o desenvolvimento criativo das/dos participantes.

Quando essas intervenções não possuem um caráter instrumental e, por isso, não se vinculam a um projeto de montagem específico, elas se desenvolvem como um projeto de trabalho independente. Ainda assim, cada intervenção isolada irá propor uma atividade de culminância, podendo, inclusive, ser socializada como experimento, como uma forma de verificar cenicamente os princípios estudados.

São por essas características que o eixo da *criação artística* irá se fragmentar numa agenda fixa de rotinas de treinamento, experimentação cênica e em ações intermitentes como oficinas, workshops, módulos temáticos, etc., de modo a adequar-se às oportunidades artístico-pedagógicas que emergem da dinâmica do teatro e o calendário proposto no interior dos processos criativos. O planejamento dessas intervenções (independentes ou vinculadas às montagens) é arquitetado no início de cada ano e institui uma agenda de trabalho que é disposta em quadros semanais, o que possibilita a incorporação de ações circunstanciais ao que é instituído no desenho programático inicial.

As *rodas de conversa*, por sua vez, são o principal mecanismo de avaliação processual da aprendizagem no Programa. Trata-se da instituição de plenárias participativas nas quais colaboradores realizam a socialização e escutas sobre as práticas que vêm sendo desenvolvidas. É o espaço natural de sondagem do saber de experiência e que se torna indispensável no desenvolvimento pedagógicos dos participantes.

Nos depoimentos pude perceber que esses protocolos avaliativos também se desdobram no interior dos distintos espaços de aprendizagem. Se conectam de modo profundo com os processos artísticos vivenciados, já que é no eixo da criação artística que vão emergir as principais situações e experiências que impulsionarão a formação das/dos aprendizes. Tomando como referência o relato de Meniki Marla, uma das participantes egressas da Livre

que atualmente compõem o núcleo de artistas da Cia Teatro dos Novos, podemos perceber como se configuram as avaliações no interior desses processos criativos:

Tem duas rodas de conversa, geralmente com a Livre após os espetáculos, após o final de temporada, uma roda de avaliação: ‘Como foi pra você estar nesse processo? Como foi pra você criar o seu personagem? Como foi pra você o contato com o colega? O que de positivo você aprendeu? E, a partir daqui o que você vai levar?’ Tem esse momento, essa roda. E uma coisa também que acontece é a discussão do texto. Numa roda, pega-se o texto, faz a leitura, todo mundo muito aberto. ‘o que entendemos?’ E então a gente discute muito o texto, a política do texto, a interpretação. ‘Como essa palavra reverbera no personagem ‘tal’?’ O que o personagem tal influencia nesse “x”? Isso, logo no início do processo. Teve muito isso agora na criação de “A Tempestade”, que é um texto que nunca foi montado aqui e era um desejo muito grande de Márcio montar esse espetáculo. (MARLA, 2020, informação verbal)⁷⁹

Essas avaliações se conectam diretamente aos protocolos da criação em processo, sobretudo nos processos colaborativos, que é um dos dispositivos instituídos na maioria das montagens da Livre. Há também nesse processo, um espaço de troca de saberes e amadurecimento das visões artísticas, uma vez que participantes são incentivados a estabelecer suas perspectivas sobre a obra em desenvolvimento e o trabalho que desenvolvem.

Além de poderem tecer reflexões e contribuições sobre a execução de rotinas de planejamento, produção e avaliação (individual e coletiva), as rodas se instituem também como o espaço natural e democrático para tomadas de decisões coletivas sobre as etapas de produção das montagens, ações internas e externas, além de deliberações sobre a participação da Livre nas demandas de ocupação artística do teatro. Elas possibilitam um contato com a dinâmica dos bastidores e mecanismos de gestão e administração teatral que são comuns a qualquer espetáculo no campo profissional.

Finalmente, o eixo *Territórios* possibilita que os aprendizes acompanhem o cotidiano do teatro e percebam as relações interpessoais e campos de especialidade que convergem para a concretização do trabalho artístico que é levado a público. Uma formação que tanto contribui para o apuro do olhar estético sobre a engenharia teatral como também para uma percepção da cadeia de relações (criativas e de gestão) que circundam o mundo do trabalho artístico e cultural. Especificamente para o trabalho nos *Territórios* é atribuída uma moeda social, denominada “tempo”, o que auxilia a contextualizar para os aprendizes o caráter de contrapartida que também permeia essa atividade.

⁷⁹ Entrevista concedida ao autor em 24 de janeiro de 2020 na Sala João Augusto, Teatro Vila Velha, Salvador-BA

Essa frente de trabalho trouxe inúmeros desafios para o Programa e para o Teatro Vila Velha como um todo. De um lado, havia resistência dos aprendizes, que desejavam focar a formação apenas no trabalho da atuação. A coordenadora da Livre aponta que a evasão no Programa também é derivada de uma possível inconformidade de alguns participantes com o trabalho nos bastidores do teatro. No outro extremo, também havia no início uma incompreensão por parte do corpo de funcionários do Vila, sobretudo nos primeiros anos da proposta, nos quais a demanda era encarada como um “peso” ou trabalho a mais a executar. O próprio Programa não tinha um desenho claro sobre a natureza da atividade e o papel desempenhado pelos monitores.

Pelo relato dos entrevistados, atualmente toda a equipe já se apropriou do caráter pedagógico da atividade. Os funcionários dos setores cumprem um papel importante na formação dos aprendizes. Isso também fica explícito nos relatos publicitados na plataforma Corais em caráter de diário de bordo e registros do processo de ensino-aprendizagem. Cito o trecho de um desses relatos, a título de exemplo:

Neste dia, Marcos [Dedê]⁸⁰ deu uma revisão sobre alguns nomes e termos da parte de iluminação: refletores, lentes, canais, etc... Além disso, Marcos fez questão de deixar claro como funcionava a iluminação do palco para o caso de se tivéssemos que fazer o uso do local. Com Zeus [Luz] fomos orientados a tirar alguns refletores que estavam presos nos cabos das laterais do palco e separamos algumas extensões que tinham sido usadas no espetáculo que ocorreu no domingo. (M.P.,2018, diário de bordo)⁸¹

Há na descrição do estudante um registro de campo fortemente conectado com a aprendizagem. O modo como o mesmo delineia a realização de atividades, demonstra características de uma aula de campo sobre iluminação cênica que poderia, inclusive, ser ministrada num formato convencional. O diferencial é que essa experiência é realizada *in loco*, concomitante a execução de uma das rotinas cotidianas do teatro, o que dá ao conhecimento compartilhado uma dimensão encarnada que potencializa o olhar sensível do artista em formação e uma apropriação dos princípios técnicos da iluminação a partir da observação empírica.

Essas rotinas delimitadas a cada ciclo, portanto, vão conduzir o olhar do e da participante para o interior do teatro e dos processos criativos, de modo a reconhecer as

⁸⁰ Os dois monitores citados (Marcos Dedê e Zeus Luz) são funcionários que à longa data integram o corpo técnico do teatro, trabalhando na iluminação e cenotecnia.

⁸¹ Trecho de diário de bordo das atividades do Território Arquitetura da cena redigido pelo estudante. Disponível em: <<https://www.corais.org/livre/node/97642>>, acesso em: 15 jan.2020

familiaridades e idiossincrasias de cada dimensão do trabalho artístico, construindo assim uma atmosfera reconhecível e estável, mesmo dentro de todo o caos aqui já relatado.

5.5 PERFIL DE EGRESSO DA UNIVERSIDADE LIVRE

O percurso de ensino-aprendizagem na Universidade Livre se inicia por meio de um processo seletivo que apresenta brevemente as características do cotidiano formativo do Programa. Trata-se da realização de uma oficina de teatro através da qual é escolhida um número que oscila entre 20 e 25 integrantes, a depender da quantidade de inscritos e do perfil verificado no transcorrer das atividades.

Nas primeiras turmas, essa oficina foi realizada ao longo de três dias, contabilizando uma carga horária de 12 horas. A partir de 2015 foi implementada uma nova etapa, também seletiva, denominada de oficina preparatória, com carga horária que oscila entre 40 e 60 horas, onde se desenvolve uma experimentação cênica contendo alguns dos princípios que serão aprofundados nos projetos de trabalho desenvolvidos pela Livre no transcorrer do primeiro ciclo e que resulta num primeiro experimento a ser levado a público.

Esses dois momentos proporcionam o diagnóstico e composição de turmas com o perfil de entrada desejado pela instituição: participantes com disponibilidade de tempo e interesse em desenvolver uma formação a partir das poéticas e filosofias de trabalho empreendidas pelo Teatro Vila Velha. Entretanto, mesmo com os critérios adotados, ainda ocorre um alto índice de evasão, sobretudo no percurso do primeiro ano da formação. Após o período, as turmas acabam por se estabilizar num número entre 08 e 15 participantes que desenvolvem por completo a formação.

O perfil dos estudantes da Livre é de jovens com faixa etária de 18 a 35 anos, com escolaridade diversificada: concluintes do ensino médio, com graduação em curso ou finalizada em áreas não-artísticas. Não tive acesso a dados específicos que me possibilitasse dimensionar a proporcionalidade desse nível de formação entre os estudantes e o seu contato anterior com as linguagens cênicas. A maioria dos entrevistados na pesquisa realizaram sua primeira formação artística na Universidade Livre e alegaram experiências pontuais realizadas em minicursos promovidos por outras instituições e contatos esporádicos com o palco em nível amador na escola ou instituições religiosas. Parte, inclusive, desses estudantes desenvolveram um primeiro contato com o Vila em oficinas do Vila Verão e outros cursos sazonais.

Uma vez que a cidade de Salvador possui um curso de nível superior consolidado destinado a formação em interpretação, sondei nas entrevistas as motivações que levaram a

escolha pela formação no Programa. Das respostas obtivas, foi recorrente a afirmação de uma identificação pessoal com o Teatro Vila Velha e com a proposta de seus grupos residentes. Sobre isso, a estudante Carolina Lira expressa uma opinião que, pela observação das entrevistas, percebo ser um senso comum entre estudantes do curso:

Ter o privilégio de estar nesse espaço, um teatro que é um espaço de resistência artística, e cada dia, eu descubro mais coisas sobre o Vila, e assim, a gente ter a oportunidade também de ter uma formação muito mais ampla do que na Escola de Teatro. [...] Você não tá ali só trabalhando como atriz, decorei minhas falas, fiz as marcações, estudei o personagem e acabou, não. A gente tá envolvido realmente com tudo, e assim, acho que isso é uma coisa como um manual de sobrevivência na vida artística também, né? [...] E eu acho que o curso da Escola de Teatro não me possibilitaria já estar inserida no mercado profissional, que é o que acontece aqui. Ano passado, quando eu entrei eu tive a chance de remontar um espetáculo premiado no Braskem, um espaço que só aqui eu teria. (LIRA, 2020, informação verbal)⁸²

Além de demonstrar um alinhamento ideológico com o discurso que é proposto pela Livre e pela comunidade artística que compõe o Vila Velha, as observações da participante também ressaltam uma característica inerente ao Programa e que me parece atrativa aos discentes: a sinergia da Universidade Livre com o campo profissional das artes cênicas. Para se ter uma ideia dessa interação, além de seus experimentos e espetáculos entrarem no circuito oficial das produções profissionais da cidade – o que é um fator a ser problematizado do ponto de vista artístico e mesmo pedagógico – recentemente a estrutura da Livre foi incorporada administrativamente como um Núcleo de formação da Companhia Teatro dos Novos, o que possibilita grande aproximação entre as produções da companhia e o que é pedagogicamente proposto no Programa. Os espetáculos resultantes dessa interação, ora são assumidos como um processo curricular que ao mesmo integra o repertório da companhia, ora são desenvolvidos como um projeto paralelo e/ou independente. É o caso, por exemplo, de “A Tempestade” (2019/2020), desenvolvido como projeto de trabalho do Programa e ao mesmo tempo é instituído como um espetáculo de repertório da Companhia.

A partir de então, uma das funções atribuídas à Livre é o de possibilitar que a/o estudante desenvolva um estágio da formação junto a essa companhia profissional, com montagens que agregam artistas convidados e membros da Teatro dos Novos. Isso também vai impulsionar a renovação do corpo de artistas residentes do teatro, já que, a partir do interesse mútuo, alguns participantes que terminaram os ciclos de formação podem ser convidados a integrar o núcleo permanente da Companhia.

⁸² Entrevista concedida por Carolina Lira ao autor em 22 de janeiro de 2020 no Foyeur do Teatro Vila Velha, Salvador-BA.

A Universidade Livre também desenvolve uma frente de atividades que é caracterizada como ações de *extensão*. Trata-se da execução de processos criativos não-curriculares – desenvolvidos em horário alternativo aos estabelecidos pelas rotinas regulares do Programa e que tem por finalidade a montagem de cenas, experimentos, espetáculos, performances, etc. – na Livre, mas que surge de provocações de artistas convidados, visitantes/ou colaboradores assíduos do Vila. O processo ocorre com participação de estudantes específicos, selecionados por uma audição ou procedimento equivalente, a critério do encenador. Do mesmo modo, é comum que haja o envolvimento dos participantes do curso de formação inicial em atividades e projetos desenvolvidos no interior do teatro, seja por meio de um engajamento pessoal ou de um convite formal de artistas independentes ou grupos residentes.

Em ambos os casos, não há informações claras sobre se essas parcerias configuram um caráter de trabalho remunerado para os participantes. A participação das/dos estudantes é opcional, uma vez que seu compromisso oficial é com as atividades formativas instituídas nos encontros regulares e atividades complementares previstas nos ciclos anuais. Apesar de um exercício da autonomia, essas interações são referendadas pela coordenação do Programa, o que é realizado a partir da análise do estágio de desenvolvimento artístico da turma e a/o aprendiz em particular.

Mesmo demonstrando grande identificação com a proposta, as entrevistadas e entrevistados não se privaram de tecer críticas tanto sobre a execução do que o Programa se propõe a realizar quanto ao reconhecimento das potencialidades e deficiências da proposta:

Por mais que eu não tenha feito outros cursos de teatro, eu vim de arquitetura e urbanismo na UFBA – que era um curso cartesiano, acadêmico e que tinha uma grade. Antes disso eu vim de uma escola tradicional que também tinha isso. Então quando eu entrei aqui, ao mesmo tempo em que era um terreno extremamente fértil e permite que essas pessoas que estão fora da grade (esses grandes artistas) venham, colaborem e que essa fluidez, essas redes que são criadas aí também levem a gente pra lugares inesperados. Em muitos momentos, eu pessoalmente tive muita dificuldade de entender o que era isso e eu me lembro que a gente tinha várias discussões. Não só eu. Eu tinha uma dificuldade pessoal de entender porque não existia uma estrutura pra eu poder me guiar e às vezes isso era difícil. (BRITTO, 2020, informação verbal)⁸³

Eu acho que o tem de mais rico na universidade é o que pode ser o de mais ruim também. Porque se você ficar permeando essa coisa de, por ser livre (tem essa coisa de ‘é livre’) eu posso fazer o que eu quiser, eu posso tornar isso aqui minha casa e não é também, isso é um problema. Mas, ser livre também

⁸³ Entrevista concedida por Yann Britto ao autor em 22 de janeiro de 2020 no Cabaré dos Novos, Teatro Vila Velha, Salvador-BA.

é uma coisa muito boa porque existe essa coisa da horizontalidade, de você ser ouvido. A mesma coisa que pode ser defeito pode ser a qualidade, essa coisa de ser livre. Se a pessoa não entender o que é. (LELIS, 2020, informação verbal)⁸⁴

Como aqui é aberto, não tem essa coisa da grade, a gente tá exposto, tentando ser esponjinha e absorver tudo que a gente pode da melhor maneira possível, mas eu acho que as vezes fica faltando justamente essa variação, assim, como se fosse uma devolutiva, ‘e aí tô fazendo direitinho meu trabalho’... (LIRA, 2020, informação verbal)⁸⁵

Eu sou uma pessoa muito da organização, então tive muita dificuldade nisso especificamente. Porque esse caos que Márcio fala que é o teatro – é um pouco caótico mesmo – às vezes eu ficava agoniada. Tipo: o que a gente vai fazer hoje? Como vou me preparar pra isso? [...] Eles são desorganizados. Já falei isso pra eles. Às vezes eu sinto falta do ‘ser mais rígido’, ter uma disciplina precisa. Não pode esperar que os alunos façam isso. Tem que ser uma coisa de fora. (ROMARIZ, 2020, informação verbal)⁸⁶

Eu estou no lugar certo, sou muito da prática. Mas, também não é porque aqui se aprende fazendo que eu deixo de estudar essas teorias. Eu acho importante, inclusive, você saber dialogar. Saber o que é que você está fazendo na prática, de onde veio, a origem dessa construção. Então, de fato é uma deficiência pra quem gosta de conceito, gosta de sentar pegar um caderno, de discutir [teorias do teatro]. (MARLA, 2020, informação verbal)⁸⁷

Essas críticas à forma aberta de organização, à aposta no autodidatismo, liberdade criativa e no pouco uso de aportes teóricos são queixas identificadas na maior parte das entrevistas. De todas elas, a que foi relacionada como principal ponto a melhorar foi o pouco entrelaçamento das ações com a produção teórica do campo das artes cênicas, mesmo no que diz respeito especificamente aos temas objetos das montagens didáticas. Pelo que é descrito por colaboradores e participantes, para cada montagem se institui referenciais para estudo e, com frequência, há a contribuição de especialistas sobre o tema a ser abordado na montagem, seja por meio de workshops ou aulas teóricas direcionadas à pesquisa em evidência. Mas, o caráter pontual e instrumental dessas intervenções acaba por restringir a produção teórica do curso.

Me parece claro que há perdas nesse processo. Os interesses pontuais da criação em processo, ao se confundirem com as apropriações elementares da práxis cênica, abre margem para lacunas em relação a apropriação de temas, técnicas e princípios relevantes a uma primeira

⁸⁴ Entrevista concedida por Rodrigo Lelis ao autor em 22 de janeiro de 2020 no Cabaré dos Novos, Teatro Vila Velha, Salvador-BA.

⁸⁵ Entrevista concedida por Carolina Lira ao autor em 22 de janeiro de 2020 no Foyeur do Teatro Vila Velha, Salvador-BA.

⁸⁶ Entrevista concedida por Clara Romariz ao autor em 22 de janeiro de 2020 em sua residência no Rio Vermelho, Salvador-BA.

⁸⁷ Entrevista concedida por Miniky Marla ao autor em 24 de janeiro de 2020 na Sala João Augusto, Teatro Vila Velha, Salvador-BA

formação teatral. O Programa, nesse caso, vai apostar na curiosidade e autoinstrução dos participantes como elemento fundamental para o seu desenvolvimento artístico, já que não há espaço para digressões e aprofundamentos – sobretudo teóricos – sobre temas, estilos, formas e poéticas que não as investigadas no calor, suor e caos das salas de ensaio. Não há como negar que é possível atingir um resultado artístico satisfatório sem essas relações com a teoria no processo criativo, mas uma vez que esse processo preserve um caráter didático-pedagógico, essas relações contribuiriam para adensamento – seja do material teatralmente potente que emerge dos experimentos cênicos, seja da apropriação e reverberação dos saberes e fazeres partilhados com as e os aprendizes.

Pelas publicações da plataforma Corais e no Blog do Vila, espaços onde os participantes podem expressar suas diferentes opiniões sobre os processos criativos e rotinas de trabalho da Universidade Livre – associadas ao modo como as entrevistadas e entrevistados expressaram livremente suas opiniões em torno da proposta pedagógica do Programa, foi possível perceber o quanto a liberdade de expressão e autonomia são princípios pungentes na proposta. O egresso Rodrigo Lelis destaca essa característica:

eu me apaixonei [pela proposta] logo de princípio porque aqui a gente se reúne em roda, no chão, de branco, e eu sempre me pegava perguntando o porquê disso, o porquê dessa coisa. E hoje em dia eu entendo, sabe, essa horizontalidade? Não existe aqui dentro professor lá em cima, enquanto você está aqui nessa cadeira. Não. É tudo muito em roda e isso é muito bom, isso é muito legal. Até porque tudo se abre pra roda. Se chega alguma ‘D.R.’, roda; se a gente teve algum avanço, roda. Sabe? a conversa é muito importante e por isso que foi muito fácil me adaptar, porque acho que a gente deveria ser assim na vida. (LELIS, 2020, informação verbal)⁸⁸

Assim como fica explícito no discurso do entrevistado, todas as ações propostas convergem para o exercício da autonomia e liberdade criativa das e dos participantes, que ao tempo todo são convidados a se posicionar sobre a criação artística em realização, sobre o mundo e a dimensão cidadã da práxis artística. Nesse sentido, são levados a se perceberem como artistas criadores e não meramente estudantes em estágio inicial da aprendizagem. Disso resulta que as/os egressos do programa demonstram uma apropriação dos princípios e filosofia de trabalho empreendida pelo teatro e uma postura propositiva sobre o labor artístico.

Além da atuação, alguns dos entrevistados desenvolvem atividades e progressão de estudos no ramo da direção teatral, produção cultural, audiovisual, comunicação e publicidade. Descobertas que foram realizadas ao longo da formação na Universidade Livre.

⁸⁸ Entrevista concedida ao autor em 22 de janeiro de 2020 no Cabaré dos Novos, Teatro Vila Velha, Salvador-BA.

Nesse sentido, percebo certa coerência entre o que o Programa se propõe, o que é realizado e atingido com as/os participantes. Há certo grau de transparência e objetividade (ainda que permeada de um caráter intuitivo e não-sistemático) no que ali é disposto como proposta artístico-pedagógica. Mas, é preciso ponderar que a proposta possui desafios a serem superados por seus agentes. Entendo que os mais proeminentes deles são a sistematização de sua proposta didático-pedagógica e uma necessária problematização dessa fronteira tênue e arriscada instituída entre formação e exercício profissional.

Ao observar as características do que é proposto como currículo na Livre percebo que aqui novamente, assim como na SP Escola de Teatro, não há um compromisso imediato com a introdução e debate sobre a herança cultural e trajetória de desenvolvimento da arte teatral. O principal interesse é de dar corpo a um projeto artístico e, dentro desse processo, possibilitar que artistas em formação apreendam um ofício. Qualquer abordagem desse legado terá a função de apenas alimentar e fundamentar os processos artísticos que são empreendidos no interior do Programa. A Universidade Livre vai fazer uma aposta radical na liberdade criativa e submeter o processo formativo à lógica e dinâmica de uma ocupação de espaço cultural.

Trata-se, portanto, de uma formação em que não há dissociação entre teoria e prática, uma vez que as teorias e debates propostos vão evidenciar os temas e ferramentas necessárias à execução do projeto de trabalho, que vai ter sempre como objeto final a montagem e temporada de um ou vários espetáculos. Os desdobramentos teóricos dessa pesquisa artística vão depender da autoinstrução da/do discente, de sua curiosidade e nível de acesso à produção acadêmica disponível na área. A Livre faz perceber que, uma vez que toda obra cênica vai requerer certo nível de preparação artística, estudo e desenvolvimento de habilidades e competências específicas, o momento de apropriação dessas demandas também serve de espaço-oportunidade para as introduções elementares de uma formação em interpretação.

Os conhecimentos veiculados na Livre não são escolarizados, ou seja, tratados pedagogicamente para serem compartilhados em componentes curriculares específicos – por exemplo, “Fundamentos do Teatro” – em que se realizam discussões e apresentações de conteúdo em encontros destinados exclusivamente para essa finalidade. Sua proposta pedagógica não se configura pelos meios em que usualmente interpretamos a organização da aprendizagem. Na estrutura clássica, sedimentada na pedagogia de diferentes áreas, os processos de ensino-aprendizagem requerem certo nível de previsibilidade e um encadeamento de ações com vistas a que a/o discente percorra a aprendizagem dentro de um circuito

preestabelecido. Um caminho que, por exemplo, se inicie em um ponto A e se finde num ponto B, o que pouco elucida o que a experiência da Livre propõe.

Observando a cartografia vacilante dessa experiência, a imagem de rizoma proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari me soa bastante apropriada para interpretar o seu currículo-dispositivo. Os autores tomam de empréstimo esse termo da botânica para caracterizar um pensamento filosófico que se opõe ao modelo arbóreo e à lógica binária predominante nas ciências e que, inclusive, está enraizada nos sistemas educativos. O sistema disciplinar e a própria ideia de “tronco comum”, por exemplo, que orienta o pensamento inter e transdisciplinar, são bem ilustrativos do pensamento arbóreo que orienta a didática onde todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem estão conectadas num eixo estruturante.

Segundo Deleuze e Guattari (1995), ao invés de se estabilizar em estruturas que buscam compreender o mundo e os fenômenos a partir da dicotomia, o interessante seria perceber a multiplicidade, um ponto de observação sem início ou fim, mas que se desdobraria em agenciamentos e uma rede heterogênea de relações emaranhadas:

Qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem. A árvore linguística à maneira de Chomsky começa ainda num ponto S e procede por dicotomia. Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas.” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 15)

O caos e a aparente desordem, portanto, são inerentes ao rizoma, que é um conceito operador proposto pelos autores para interpretar fenômenos e formas de organização de diferentes áreas. Não há início ou fim, bem ou mal ou qualquer estrutura binária. O encadeamento de ações e acontecimentos tomam a aleatoriedade e interconectividade como princípios fundamentais. Ao invés de instituir hierarquias nas relações que se estabelecem entre corpo e mente, sujeito e objeto, conceito e realidade, como propõe a lógica binária, com o conceito de rizoma os autores evocam a valorização da subjetividade, dos impulsos individuais e coletivos como fatores relevantes (e mesmo determinantes) para a compreensão do mundo, dos saberes e dos fenômenos.

Deleuze e Guattari também aproximam a ideia de rizoma à de cartografia, na qual o mapa é aberto, conectável, desmontável e reversível a partir da dinâmica de seus e suas agentes – já que tanto os rizomas quanto as relações humanas são vivas e estão em constante movimento. Percebo no currículo da Livre essa ideia de um mapa cartográfico traçado no território cultural do Teatro Vila Velha. Seus impulsos internos derivam uma teia de relações

complexas e que não podem ser controladas externamente, pois são os próprios atores que se movimentam nesses mapas que definem quais os avanços e/ou regressos a serem realizados. Um caminho sem bússola que se traduz na sensação de caos e desordem que se instaura nos processos artístico-pedagógicos conduzidos pela instituição. Não há como saber previamente as estratégias e o próximo passo dentro de um currículo-dispositivo rizomático senão vivenciando-o, fluindo nessa teia complexa, arriscada e ao mesmo tempo preta de oportunidades de ensino-aprendizagem.

6. CURRÍCULO ABERTO: UM EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEATRO

Uma vez descortinados os princípios didático-pedagógicos e as problemáticas observadas em cada uma das experiências estudadas na pesquisa, chegamos então à etapa derradeira de nossa jornada de exercício de compreensão da educação profissional em teatro. A partir das recorrências e pontos de convergência identificados no estudo de campo, busco delinear alguns princípios e considerações gerais que julgo caracterizarem a organização da aprendizagem no setor. A meu ver, tais princípios concorrem para uma ideia de abertura associada aos itinerários formativos dessa modalidade de ensino no campo teatral.

Esclareço que o intento aqui não é o de me debruçar sobre uma crítica dos currículos e da formação veiculados pelas instituições em evidência. Meu maior foco é estabelecer alguns parâmetros sobre a educação profissional em teatro e o ensino de interpretação teatral. Faço isso a partir das proposições didático-pedagógicas dessas experiências.

Acredito que uma análise crítica tenderia ao juízo de valor e particularização da problemática aqui em evidência, quando entendo que os possíveis erros e/ou acertos das abordagens propostas correspondem ou evidenciam paradigmas mais amplos que demarcam a perspectiva de artistas nacionais sobre o teatro, o mundo do trabalho e a pedagogia teatral. O estudo de casos foi uma estratégia utilizada na pesquisa justamente para me possibilitar compreender, por meio do campo empírico, esses paradigmas.

As experiências da Escola de Arte Dramática, SP Escola de Teatro e Universidade Livre me apontaram três abordagens de organização da aprendizagem na educação profissional em teatro configuradas a partir de aspectos contextuais, sociológicos e ideológicos específicos. Isso significa que elas não necessariamente traduzem a totalidade do setor. Dentro desse escopo estrito, consigo perceber algumas características que me lançam pistas para a compreensão de alguns problemas epistemológicos que circundam o contexto da formação de artistas cênicos. O modelo que escolhi para a observação e narrativa dos casos, onde busquei delinear a trajetória de origem dessas ideias; a opinião de seus e suas agentes; o que é desenhado no documento curricular (quando sistematizado); e nos atos de currículo que ocorrem na cartografia de relações no cotidiano dessas experiências me propiciaram elementos que julgo serem suficientes para uma aproximação teórica desse campo de atuação.

A partir da abordagem realizada em campo me sinto então confortável para inferir que o primeiro aspecto que atravessa a educação profissional em teatro é a solidariedade

epistemológica. Ela se baseia no interesse em comum pelo fazer artístico e na compreensão mútua de que o encontro de ideias e interesses criativos, a horizontalidade e escuta necessária entre artistas criadores são fundamentais para o trabalho cênico e para uma relação propositiva com as práxis e saberes teatrais.

As experiências analisadas, cada qual a seu modo, buscam criar ambientes propícios para que as novas gerações de artistas erijam por meio da troca de saberes, escolhas teórico-metodológicas, vivências, calor e suor gerado nas salas de ensaio. São, assim, espaços marcados pelo empenho individual e coletivo com vistas a compartilhar visões de mundo e modos de operar com o fenômeno, a estética e a engenharia teatral. Os atos de currículo ali vivenciados resultam de histórias de vida e descobertas criativas, por vezes umbilicais, que servem de parâmetro para o trajeto de artistas em formação, que inspiradas e inspirados por essas tecnologias e saberes, podem descobrir-se criativas e criativos e traçarem seus próprios caminhos estético-poéticos e profissionais. Há uma clara aproximação e uma relação mútua de escuta entre esses agentes que interfere de forma significativa nas decisões realizadas durante o percurso de ensino-aprendizagem e norteiam as referências teóricas e estético-poéticas eleitas para estudo. Desse modo, a solidariedade epistemológica pode ser percebida nas escolhas processuais, nas abordagens epistemológicas e na relação que se estabelecem entre equipe pedagógica e discentes no cotidiano dessas experiências.

Outro dado a destacar é que, para além de artefatos pedagógicos, os currículos-dispositivos observados 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, estratégias e procedimentos relacionados ao conhecimento artístico e teatral. A pedagogia cênica, nos moldes em que se apresenta nos casos estudados, 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.

Luigi Pareyson (1997), em sua teoria estética da formatividade, me apresenta uma premissa interessante para compreensão das escolhas pedagógicas e epistemológicas das experiências observadas e o modo como se dá a aproximação entre teoria e prática na formação de artistas. Se atendo às três definições de arte que caracterizaram esse campo da produção humana na trajetória do pensamento ocidental (a arte como saber, conhecer ou exprimir), dentre as quais ele aponta que o caráter executivo e realizador seria o mais substantivo. O autor afirma que:

[...] a arte é produção e realização em sentido intensivo, eminente, absoluto, a tal ponto que, com frequência, foi, na verdade, chamada criação, enquanto é não só produção de organismos que, como os da natureza, são autônomos, independentes, e vivem por conta própria, mas também alcança ser produção de objetos radicalmente novos, verdadeiro e próprio incremento da realidade, inovação, ontológica. O fato é que a arte não é somente executar, produzir, realizar, e o simples ‘fazer’ não basta para definir sua essência. A arte é também *invenção*. Ela não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. Ela é um *tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer*. A arte é uma atividade na qual execução e invenção procedem *pari passu*, simultâneas e inseparáveis, na qual o incremento de realidade é constituição de um valor original. Nela, concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando, já que a obra existe só quando é acabada, nem é pensável projetá-la antes de fazê-la e, só escrevendo, ou pintando, ou cantando é que ela é encontrada e é concebida e é inventada. (PAREYSON, 1997, p. 25-26)

Uma vez que o exercício da profissão de artista não se reduz à mera execução de procedimentos, técnicas, assimilação de recursos e estratégias, mas uma atividade atravessada pela criatividade e o intento da realização de um produto ou experiência singular – o caráter subjetivo, criativo e executivo da arte precisa ser vivenciado ou experimentado em espaços apropriados – que garantam as condições ideais para que o ato artístico se configure em obra de arte, produção de conhecimento e aprendizado. O grande desafio da pedagogia das artes e do teatro é formular estratégias que propiciem essas condições ideais, já que, como afirma Pareyson, não há um padrão ou lei universal que caracterize a obra de arte e toda a complexidade de seus processos criativos.

Diz-se preparado aquele ou aquela profissional que experimentou um determinado número de processos criativos, que teve contato com pilares teóricos do teatro e que vivenciou práticas, procedimentos e princípios que norteiam determinados comportamentos espetaculares, mas... preparado para o quê? Um estilo ou poética determinada? Um gênero teatral? O uso de determinadas técnicas e procedimentos?

Um intérprete que, por exemplo, delineou suas experiências prévias embasando-se no teatro naturalista, na tragédia clássica e na *comédia dell’art* italiana necessariamente está preparado para defender um personagem em outros estilos e formas cênicas?

Quando a artista, docente e pesquisadora Silvana Garcia me descreveu sua abordagem didática para com as/os estudantes da EAD, ela fez uma afirmação contextualizada na formação em interpretação que responde de forma bastante poética essas indagações:

Eu não acredito na formação de um ator completo. Primeiro que um artista completo para mim é um artista morto – ele já criou a trajetória dele e morreu, então ele foi completo. Um artista está sempre em processo de criação e é uma bobagem achar que eu vou formar alguém. Nem eu sou completa. Eu continuo aprendendo, deixando convicções de lado, adotando novas... O que eu tenho

é uma preocupação de que ele compreenda que esse conjunto de práticas, de experiências e de conhecimento que ele está adquirindo aqui ocupam um determinado lugar na vida dele e que esse lugar que ocupa é um lugar, digamos assim, de uma sala cheia de portas que ele tem que abrir por conta dele para o resto da vida, entende? Então, é importante que meu aluno saiba que eu não tenho a expectativa de que ele saia daqui formado completo e que ele saiba que isso só depende dele, mesmo quando ele está aqui na Escola. Por que eu não transmito o conhecimento por mimese, eu provoço. Eu sou uma provocadora. Posso até realizar más provocações, ser uma má provocadora, entendeu? Mas é só essa a minha função. Eu não estou aqui formando ninguém, eu estou provocando, estou interagindo, eu estou fazendo intercâmbio que vai de mim para eles, de mim para os colegas, para os colegas [entre si]... A gente faz uma grande rede que às vezes vira um grande nó que a gente depois tem que resolver como desfaz (risos). Nós temos uma profissão, uma atividade que é sempre de risco, que é sempre um salto no escuro. (GARCIA 2018, informação verbal)⁸⁹

Esse movimento de aprendizagem contínua enquanto inerente à condição de artista – uma incompletude (auto)imposta e desejada – é uma imagem interessante para situar o terreno movediço que se instaura nos percursos de ensino-aprendizagem de artistas (não apenas nos primeiros estágios de sua formação). Como bem aponta Garcia, o fato é que uma formação prévia, mesmo sendo a mais diversificada possível, ainda que seja de fundamental relevância para a trajetória de composição da identidade da/do artista, não esgota(ria) – nem deve(ria) ter esse propósito – as infinitas possibilidades expressivas de um/uma intérprete, as variáveis combinatórias entre gêneros e formas, muito menos a dinâmica dos processos criativos em teatro.

A incompletude evocada pelo discurso de Garcia nos revela que os saberes-fazeres relacionados à práxis cênica são bastante específicos e circunstanciais. Não à toa, é muito comum observarmos no teatro profissional intervenções pedagógicas atreladas a processos criativos, a fim de fomentar nas/nos intérpretes ou artistas criadores o desenvolvimento de habilidades que se firmam como pré-requisito para a execução de determinado trabalho. Paradoxalmente, isso não impede que trabalhadoras e trabalhadores desse campo empreendam uma jornada – que muitas vezes dura todo o período de suas vidas – em busca por uma especialização, mesmo cientes da inviabilidade de se esgotar as possibilidades de uma poética, técnica ou procedimento criativo.

A consciência desse inacabamento é libertadora porque ressignifica substancialmente a relação que se estabelece entre pedagogia teatral e o arcabouço de teorias, técnicas e dispositivos reunidos por distintos artistas e escolas de pensamento ao longo da trajetória milenar do teatro. Uma vez que cada obra vai requerer regras provisórias, estratégias

⁸⁹ Entrevista presencial concedida ao autor em 08 de Junho de 2018 na Sala de Professores da EAD ECA USP.

e caminhos que têm aplicabilidade e duração circunscritas ao intento de forjar obras e eventos artísticos específicos; na educação profissional em teatro – e me arrisco a inferir que essa é uma premissa que atravessa a formação das distintas linguagens artísticas – a apropriação da herança cultural (historiográfica, epistemológica e procedimental) vai estar a serviço dos contextos contemporâneos de produção e veiculação de obras de arte. A teoria, portanto, só ganha sentido e objetividade se implicar (direta ou indiretamente) uma prática. Isso permite certa horizontalidade na relação com a tradição teatral, que passa a ser um entre os inúmeros vetores que tensionam a formação na educação profissional.

Em sua pesquisa sobre a consciência extracotidiana que se instaura no trabalho de atores e atrizes, o artista e pesquisador Gilberto Icle (2010), discutindo o vínculo que se estabelece entre tradição cênica e a atuação contemporânea, afirma que não há superação, mas uma dialética entre os saberes, tecnologias e poéticas cênicas consolidadas e novas formas de trabalho que emergem em consonância ou confronto com os princípios geradores dessa herança cultural. Nesse sentido, não há como falar em pura transmissão de saberes quando nos remetemos ao ensino de interpretação, já que em todas as manifestações culturais vivas, como é o caso do teatro, o repertório de referências consolidadas não se constitui apenas em dados arqueológicos ou historiográficos sobre o fenômeno cênico, mas são estratégias acessíveis e em contínuo movimento, repercutindo seus efeitos na produção da atualidade.

As gerações predecessoras legaram aos intérpretes da atualidade um mar de possibilidades expressivas, modelos, estilos e formas que correspondem a imaginários e perspectivas teórico-filosóficas que hoje se conglomeram, compondo uma complexa teia de signos e referenciais. Para Icle, inclusive, a profusão e diversidade de perspectivas sobre o trabalho da/do atriz ator, difundidas principalmente pelos encenadores pedagogos ocidentais do século XX, ao tempo em que criou o lastro que na atualidade nos possibilita sistematizar e difundir a teoria e prática da pedagogia teatral, trouxe a reboque alguns questionamentos importantes:

[...] como essas tradições chegaram até nós? Como podemos supor uma continuidade entre as ideias desses instauradores de tradições e nossa prática hoje? De que somos herdeiros desses fazeres e de suas ideias não há dúvida, no entanto, não podemos encontrar uma solução de continuidade histórica entre nomes como Stanislaviski e Copeau e o trabalho desenvolvido aqui no sul do Brasil no início do século XXI. Ora, foi por caminhos tão tortuosos quanto a diversidade humana que essas ideias e suas respectivas práticas chegaram até nós – muito mais numa reelaboração pessoal do que numa prática imitativa e rígida das ideias e práticas de outrora. (ICLE, 2010, p.04)

De forma indireta, o que o autor observa é que toda essa herança cultural trouxe para os ambientes artístico-pedagógicos contemporâneos a necessidade de se estabelecer

adequações, critérios, linhas de abordagem e mesmo uma hierarquização de princípios, dispositivos, métodos e poéticas a serem veiculadas nos percursos de ensino-aprendizagem destinados à formação de artistas da cena. O que não significa simplesmente negar determinadas tradições em detrimento de outras, mas perceber o que é fundamentalmente relevante enquanto saberes e epistemologias do teatro que alimentarão a formação de artistas latino-americanos, brasileiros, com todas as variáveis que condicionam e impulsionam esses modos de ser/estar no mundo fazendo, refletindo e teorizando sobre essa linguagem artística.

Percebo nas experiências estudadas esse movimento em direção à dessacralização da tradição do teatro ocidental e uma busca por referenciais que – ora como releitura, ora como reelaboração ou investigação de estratégias originais – estabeleçam caminhos, teorias e critérios que correspondam à produção cênica brasileira.

A premissa do inacabamento e o diálogo horizontal com a tradição a meu ver justificam o fato de a organização da aprendizagem nos três casos estudados serem *particulares e derivadas da visão artística* das/dos idealizadores e agentes dos currículos-dispositivo. O formato e a abordagem proposta nessas experiências correspondem ao cabedal de referências valorizadas por essas e esses artistas pedagogos. São, por isso, formações *assumidamente incompletas* e que não objetivam uma compreensão ampla do fenômeno cênico, já que as ideias de teatro, artes cênicas e arte em geral, ainda que ancoradas na literatura consolidada, vão diretamente evidenciar perspectivas ideológicas, princípios e paradigmas defendidos por idealizadores e operadores da proposta pedagógica. Há um significativo componente político e ideológico nessas definições que não é negado ou ocultado pelos currículos. Ao contrário, essas decisões orientadas por escolhas estético-poéticas e metodológicas são reforçadas no discurso e nos atos curriculares, de modo que a formação proposta nessas experiências delineie um perfil ético, ideológico e criativo específico de artista.

A circunstancialidade dessas propostas me leva a outra constatação: as escolhas pedagógicas realizadas nos ambientes de educação profissional em teatro tendem a ser tão diversificadas quanto as provocações e abordagens poéticas escolhidas como objeto da aprendizagem. Sua coerência didático-pedagógica está, não em uma correspondência direta ou indireta aos dispositivos legais ou marcos reguladores da educação formal – que vimos não ser determinantes para a configuração da aprendizagem no setor – mas no modo como o desenho de itinerário se relaciona com as estratégias poéticas e procedimentais ali veiculadas. É por isso que considero que o grau de flexibilidade e informalidade na condução desses processos não necessariamente corresponde a uma mera subversão de “artistas rebeldes” que desejam se

posicionar à margem dos sistemas oficiais de ensino, mas a uma compreensão por parte desses atores sociais de que a pedagogia ali proposta se vincula a suas inquietações artísticas.

O interesse por proporcionar espaços democráticos de troca de saberes e experiências acaba se sobrepondo a uma demanda por institucionalização e/ou formalização da aprendizagem. Inclusive, os distintos formatos de apresentação das experiências relacionadas à educação profissional em teatro reforçam a prerrogativa de que a democratização do acesso a espaços de formação e qualificação profissional demanda que essas iniciativas não estejam refém das estruturas burocráticas, do ritmo das lutas políticas e sociais ou do grau de protagonismo dos órgãos públicos educacionais e culturais. O vácuo deixado pelo pouco incentivo do estado ao desenvolvimento do setor acaba sendo ocupado por agentes da sociedade civil que, pela pouca infraestrutura disponível, acaba centrando seus esforços na realização das experiências e não em sua sistematização. Não me espanta, por exemplo, o fato de a SP Escola de Teatro possuir o maior grau de sistematização teórica sobre sua proposta pedagógica entre os casos estudados. Estou convencido de que quanto maior e melhor a infraestrutura econômica das experiências formativas, maiores as oportunidades de sistematização e produção teórica sobre essas propostas.

Importa destacar que o grau de informalidade e/ou da pouca sistematização didático-pedagógica de algumas dessas experiências não necessariamente repercute na qualidade da formação ali veiculada ou mesmo o nível de expertise pedagógica dos atores sociais dessas propostas. No mais das vezes, a pouca preocupação sobre a formalização pedagógica também se vincula ao grau de valoração dos aspectos artísticos e/ou estético-poéticos das experiências compartilhadas. Isso fica evidente no caso da Universidade Livre do Teatro Vila Velha, onde a precariedade ou ausência de sistematizações pedagógicas não se reflete diretamente, por exemplo, em pouco acabamento estético dos trabalhos artísticos produzidos e veiculados com as/os aprendizes, alguns deles premiados pela crítica teatral soteropolitana.

Os atravessamentos e hierarquias entre apuro estético e objetivos pedagógicos – que suscitam importantes problematizações na educação profissional em teatro – ocorrem porque essa busca por situar o problema da configuração das obras teatrais nos ambientes formativos modifica fundamentalmente a relação que se estabelece entre os campos da didática e da arte teatral. O currículo e a aprendizagem precisam se moldar ou pelo menos considerar as epistemologias, tecnologias, modos e meios de expressão dessa linguagem. Estou convencido de que nesse campo de atuação a didática está a serviço do teatro (e não o contrário). Isso fica

explícito nos modos de organização da aprendizagem observados e também permeia o discurso de alguns de seus agentes, como visto no caso da SP Escola de Teatro.

Acredito que as noções de *teatro no currículo* e *currículo de teatro* estabelecem uma diferenciação importante para que se compreenda esse grau de hierarquização entre as epistemologias teatrais e pedagógicas em nosso contexto de análise. No caso do *teatro no currículo*, que é predominante na educação básica ou quando o teatro é conjugado a outras áreas e especialidades⁹⁰, o conhecimento teatral é socializado enquanto herança cultural relevante para o desenvolvimento de práticas e saberes humanos. Ainda que preserve suas características fundamentais, a epistemologia teatral, nesse contexto, está conectada a uma macroestrutura organizacional de divisão dos saberes por áreas e especialidades, podendo ser apresentado como um campo com fim em si mesmo ou que evoca/potencializa a transversalidade entre as demais áreas.

Seguindo outra vertente, o *currículo de teatro* – que pode ser verificado nos territórios da ação cultural, na formação de artistas cênicos e formação em licenciatura em teatro – se estabelece pela e para a linguagem teatral. Por isso, evidencia suas características e propriedades únicas (ou particulares). Se apresentam em diversos formatos – ora tendo como força motriz a pedagogia de projetos, os formatos (in)disciplinares, ora valorizam unicamente os processos criativos como espaço privilegiado de apreensão/veiculação do conhecimento cênico. Esses itinerários potencializam os saberes teatrais, seus cânones, princípios, parâmetros, técnicas, procedimentos, etc. São organizados de modo a possibilitar vivências, um olhar crítico e epistemológico sobre o próprio teatro e o que ele pode oferecer enquanto modalidade artística ou ferramenta de transformação social.

No contexto do *currículo de teatro*, as epistemias teatrais interagem com a didática (e transversalmente com todo o campo da educação) numa perspectiva autocentrada. Citando um exemplo concreto, o conceito de currículo, nas distintas vertentes em que se apresenta no campo da educação, possui a necessidade – quase que intrínseca – de se adequar à múltiplas experiências. Quanto maior a previsibilidade das diferentes etapas do ensino e adequação a diferentes contextos e situações pedagógicas, mais eficaz será esse dispositivo pedagógico. Essa é uma premissa que, como os casos estudados demonstram, pode muito bem ser relativizada se

⁹⁰ Aqui me refiro especificamente ao caráter interdisciplinar do conhecimento teatral. Exemplos: um componente de título “Teatro e Desenvolvimento da Criança na Educação Infantil”, veiculada em um curso destinado à formação em Pedagogia; características de personagens antológicos como Édipo, Medéia, Hamlet, Macbeth, Fausto, dentre outros, analisados como arquétipos que auxiliam na compreensão da psiquê humana no âmbito da Psicologia; o psicodrama enquanto terapia de saúde mental na psiquiatria; a literatura dramática clássica servindo de matéria para debates no universo do Direito; etc.

observamos o problema do currículo na pedagogia teatral. Em nosso campo de atuação não são raras configurações onde o currículo potencializa o particular – quer seja dos processos criativos, dos estilos/formas/poéticas/estéticas estudados ou se baseie nos interesses e desenvolvimento (individual e coletivo) de artistas engajados no processo de ensino-aprendizagem.

Cabe ponderar que a sobreposição vertical que se estabelece entre essas duas áreas não justifica eventuais distorções que ainda ocorrem no trânsito entre práxis artística, mundo do trabalho e educação profissional. Não são incomuns nesses ambientes discursos que buscam estabelecer que a pedagogia é inerente e, por isso, subliminar às linguagens cênicas. Elogia-se assim características do ensino informal, que ocorre em toda e qualquer relação humana, numa tentativa de dissolver ou relativizar todo grau de objetividade e intencionalidade necessária à pedagogia teatral sistematizada. Não podemos perder de vista que didática e metodologia do ensino do teatro interessam a todas as situações de ensino-aprendizagem intencionais e não apenas ao âmbito do *teatro no currículo*.

A aprendizagem na educação profissional em teatro vai demandar, de igual modo, que se estabeleçam parâmetros claros e objetivos de ensino-aprendizagem, ainda que as metodologias, recursos pedagógicos e desenho de itinerário estejam a mercê dos fluxos inerentes às propriedades dos saberes-fazeres artísticos e teatrais. A engenhosidade proposta pelo sistema pedagógico da SP Escola de Teatro, por exemplo, evidencia que organização da aprendizagem não precisa, em nenhuma medida, ser sinônimo de engessamento de nossas práxis e epistemes nos padrões tradicionais de escolarização⁹¹. O planejamento e a sistematização atrelada a esses ambientes de ensino-aprendizagem, como faz o caso citado, a meu ver é justamente a chave para que abordagens não cartesianas ou behavioristas sejam descobertas e difundidas. Tal dinâmica possibilita o fortalecimento da pedagogia teatral e oferece a outros campos do saber estratégias e perspectivas sobre itinerários formativos.

O que também me parece recorrente nas propostas analisadas é que o caráter particularizado da formação empreendida por suas formatações curriculares se torna uma estratégia pedagógica para lidar com o mar de referências, princípios e recursos criativos que permeiam o fazer artístico contemporâneo. Com exceção da EAD, não me parece haver nas demais experiências qualquer nível de intenção de traçar uma abordagem panorâmica dos

⁹¹ Em 2019 a SP Escola de Teatro iniciou um processo de formalização de sua proposta curricular e a partir de então passou a operar como entidade vinculada ao ensino formal. Um processo que não abriu mão da sua arquitetura curricular de origem, como demonstra o Anexo B, o que reforça a ideia de que outras epistemologias e modos de ensino-aprendizagem não são incompatíveis com o ensino formal.

estilos, formas e historiografia teatral. A ênfase dos currículos da SP Escola de Teatro e da Universidade Livre está no caráter imersivo e na práxis cênica. As orientações para navegar nesse campo sinuoso, obscuro e prenhe de possibilidades criativas então se dá – nesses dois casos – pelo mergulho particularizado em uma poética ou nas relações criativas que se estabelecem nos encontros da sala de ensaio.

Como fica evidente no discurso de docentes dos três casos estudados, essa particularização dos saberes acaba frustrando as expectativas iniciais das/dos discentes em torno de um ensino diversificado e instrumental. Expectativa que acaba por refletir o ideal de intérprete/ator/atriz/atuador/atuadora/performer predominante no senso comum e no imaginário dos praticantes da área. Um ideal que evoca certo misticismo em torno da valorização do domínio de um cabedal de técnicas e recursos cênico-expressivos que as/os possibilite passear por distintos estilos, procedimentos, gêneros e formas. Um claro sintoma de que as prerrogativas impostas pelos meios de produção teatral da atualidade incorporam alguns dos princípios da lógica neoliberal.

A despeito do frenesi em torno da técnica e dos estilos de representação, é necessário que se pondere que o trabalho das/dos intérpretes não se resume ao domínio e/ou acúmulo de informações e procedimentos, mais também engloba a composição, investigação, observação, criação, inspiração, análise crítica, repetição e sensibilidade artística. Ainda que façam uso de técnicas e igualmente sejam especialistas nas atribuições que desempenham, a função das/dos intérpretes em um espetáculo cênico e/ou cênico-performático não é a de ser fundamentalmente um/a operário/a especializado/a – no sentido industrial do termo – mas a de integrar o núcleo de profissões criativas responsável pela concepção da obra. São artistas criadores e, por isso, coautores do trabalho artístico. Reduzir o trabalho de interpretação ao domínio de uma técnica seria aplicar ao contexto das artes cênicas a mesma lógica de alienação do trabalho que era predominante no capitalismo industrial e que, como aqui já apontamos, tem sido fortemente combatida pelo próprio capitalismo neoliberal.

No que tange às experiências observadas, suas perspectivas teóricas e metodológicas não sustentam qualquer espécie de abordagem que vise a alienação do trabalho no contexto das artes cênicas. Suas práticas pedagógicas vão na contramão disso, o que é um fator importante para o fortalecimento da autonomia de artistas em formação. Mas é preciso ponderar que, com exceção da Universidade Livre, as demais experiências não avançam no sentido de trazer para o contexto da educação para o trabalho discussões em torno da economia da cultura e sociologia das artes cênicas.

Do mesmo modo, ainda que o trabalho cooperativado seja forte marca da formação oferecida pela SP Escola de Teatro e pela Universidade Livre – o que de fato traz para os ambientes formativos uma imersão na estrutura e modos de operar predominantes nas formas de organização do setor – nas aproximações que fiz com essas experiências e com seus atores sociais não percebi em seus discursos (institucionais e/ou individuais) qualquer nível de crítica ou reflexão política acerca dos fatores econômicos que permeiam o campo de trabalho artístico. Sou levado então a inferir que a perspectiva de trabalho cooperativado e os processos colaborativos de criação cênico-dramatúrgicas desenvolvidos com as/os discentes dessas duas experiências visam propor caminhos de adequação do campo de trabalho artístico à lógica neoliberal, não a sua superação. Há uma perspectiva de criação de redes que visam a sustentabilidade de artistas e seus equipamentos culturais, mas o intuito principal dessas iniciativas me parece o de possibilitar a construção de vias alternativas de inserção do trabalho artístico na dinâmica mercadológica e neoliberal, já que o mérito e a autoafirmação individual ainda é grande chave que norteia o pensamento dessas iniciativas.

Para além dessa ausência de um discurso político claro sobre a sociologia do trabalho nas artes cênicas, sobre a intermitência e precarização existente no setor, é possível perceber como recorrência nos três casos estudados um alinhamento pedagógico com a premissa freireana de que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.47). O modo como essas instituições interagem com a herança cultural do teatro e as relações horizontais que se estabelecem em seus itinerários formativos – seja na relação dos atores sociais da experiência entre si, seja dessas e desses com o currículo-dispositivo – me permitem inferir que os processos ali desenvolvidos consideram os espaços formativos como geradores de conhecimento. Os saberes não estão ali predefinidos e/ou estritos às intenções evocadas pelo documento curricular, mas se configuram em atos durante o percurso; se corporificam em experiências e interações realizadas em sala de aula, na sala de ensaio e demais espaços destinados ao encontro de ideias e formas espetaculares.

O próprio documento curricular, inclusive, busca não instituir informações a serem transferidas para as/os discentes numa perspectiva vertical e previamente instituídas. Ao invés de prever conteúdo, temas de abordagem e/ou unidades didáticas, dão preferência a propor caminhos investigativos, situações problema ou conceitos geradores que suscitem pesquisas artísticas e criações a serem desenvolvidas em sala de aula a partir das decisões que ocorrem em campo pelos agentes do processo. Mesmo no caso da EAD, onde se prevê relações diretas com a produção teórica das artes cênicas, nas orientações gerais do currículo busca-se delimitar

campos temáticos ou chaves conceituais amplas, de modo que as/os docentes tenham a liberdade necessária para estabelecer parâmetros que se adequem ao perfil discente e seus interesses acadêmicos e de investigação artística.

Num exemplo concreto, ainda que se possa estabelecer profícuas relações teóricas de artistas em formação em relação ao teatro épico de Brecht, a vivência de processos criativos que abordem essa poética de encenação me parece a escolha mais recorrente em nosso campo de atuação. A partir da criação artística, consegue-se a contextualização desse sistema de signos na cena da atualidade, na prosódia e nos corpos latino-americanos, brasileiros, na sua atualização ou reverberação na sociedade em que o espetáculo é produzido ou veiculado, e a partir dos anseios e inquietações de artistas criadores do presente. O entendimento do conteúdo coincide com a imersão na dinâmica dos processos criativos. A tese brechtiana, ainda que compreensível e absolutamente pertinente para as discussões sociológicas e políticas, só faz sentido como abordagem epistemológica num processo pedagógico com vistas a formar artistas se esse pensamento se traduz em formas poéticas, em um processo que não se reduz à mera leitura da obra artística e teórica desse autor, mas também agrega a sua (re)contextualização no pensamento e práxis teatral contemporânea.

A teoria, portanto, se imbrica com a prática de modo que passado e presente, herança cultural e produção contemporânea se interconectam. Com base no estudo realizado, esse me parece um caminho recorrente na educação profissional em teatro para veicular nossas epistemes e práxis. A formação de artistas cênicos evoca uma organização da aprendizagem que não se construa estritamente pela valorização das vias teóricas. Pelo que indica o estudo de campo, sua ênfase, ao contrário, se centra no saber de experiência. Não à toa, a vivência de processos criativos é a grande marca que atravessa todos os casos observados.

6.1 APRENDIZAGEM E PRÁXIS ARTÍSTICA: DESAFIOS E FRONTEIRAS

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?

Ora, se a educação enquanto princípio é uma prática social intencional, sistemática e organizada – o que naturalmente irá requerer planejamento, previsibilidade de resultados e caminhos a serem percorridos pelos seus agentes – as artes e o teatro enquanto campos de produção de conhecimento, ainda que também resulte de atos intencionais e devidamente planejados, irão obter resultados que habitualmente se enveredam na contracorrente de toda espécie de previsibilidade, padronização e uniformidade. Como então conciliar esses princípios, aparentemente antinômicos, num contexto onde as epistemologias teatrais se sobrepõem às pedagógicas?

Se por um lado a produção e fruição artística são fenômenos singulares, essa característica também pode ser atribuída aos processos formativos – como já exposto na primeira seção. Jorge Larrosa (2016), inclusive, faz uma clara aproximação entre esses dois fenômenos ao buscar uma definição (ou profanação, como sugere o autor) para o conceito de formação a partir da leitura de obras de Peter Handke:

[...] na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. Na formação humanística, *como na experiência estética*, a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo, alguém é levado para si mesmo. E isso não é feito por imitação, mas por algo assim como por ressonância. Porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma. (p.52, grifo meu).

Mesmo compreendendo e concordando com a aproximação proposta pelo autor, tendo a perceber que há prerrogativas nos campos da educação e das artes que diferenciam essa relação com a singularidade e que precisam ser compreendidas para estabelecermos os contrastes e convergências entre o que vem a ser planejamento pedagógico em ambas as áreas. 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 prazo. Um percurso que é desenvolvido por etapas e que, por isso, requer o estabelecimento de metas e checagem de seus resultados. A esse processo designamos formação, mesmo que o termo não consiga traduzir com exatidão a plenitude da complexidade do fenômeno, que é ao mesmo tempo orientado, programável, inusitado, pessoal e intransferível.

A aprendizagem, de fato, deriva da experiência singular e circunscrita dos indivíduos que participam do processo, mas, como aqui já exposto, 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 recorrente forem os resultados atingidos, mais adequado e utilizado será determinado dispositivo pedagógico. O que não ocorre, por sua vez, com os processos criativos nas artes e no teatro, nos quais a singularidade transpassa tanto os procedimentos quanto a obra dele resultante.

Não estou desconsiderando, no entanto, que hajam aproximações entre metodologias e dispositivos criativos no campo das artes. É possível sim estabelecer princípios gerais que norteiam determinada abordagem criativa. A combinação entre esses elementos pode ser tão profícua e inventiva quanto a criatividade das/dos artistas criadores envolvidos no processo. Repetir caminhos metodológicos experimentados por determinada artista ou coletivo só faz sentido se o intuito principal for atingir novas metas e resultados artísticos, que podem ou não ter uma proximidade estético-poética com a obra predecessora, mas que ainda assim é uma construção completamente nova.

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, não diz respeito simplesmente 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), 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:

A aura em torno de Macbeth, em um palco, não pode ser destacada da aura que, para o público vivo, envolve o ator que o interpreta. Próprio de uma gravação no estúdio cinematográfico, porém, é que no lugar do público é colocado um aparelho. Assim, a aura em torno daquele que representa deve desaparecer – e, com ela, a aura em torno daquele que é representado.

Não é de se espantar que precisamente um dramaturgo como Pirandello, na caracterização do ator de cinema, toque involuntariamente no fundamento da crise que vemos acometer no teatro. De fato, para a obra de arte que é apreendida integralmente pela reprodução técnica ou que surge dela – como o cinema – não há oposição mais decisiva que o palco de teatro. Qualquer observação penetrante confirma isso. (p. 69-71)

Como bem ilustra esse pensamento de Benjamin, o teatro é uma dessas linguagens que pelo seu caráter artesanal está fortemente conectada a essa ideia clássica de aura artística. Relação que em outras artes aos poucos vem sendo preterida pelo surgimento de novas conexões entre fruição estética e obra, possibilitada com o advento das novas tecnologias e mecanismos de reprodutibilidade, que vão, inclusive, inserir determinados ramos do campo artístico no fenômeno da cultura de massa. Na contramão disso, o rito que caracteriza o fenômeno cênico permanece indelével mesmo quando consideramos as inúmeras transformações estético-poéticas que vêm ocorrendo dentro da própria linguagem teatral: desassociação entre drama, representação e acontecimento; interação com mídias digitais; instituição de novas dimensões de espaço de representação (espaço virtual); o surgimento de poéticas como o teatro performativo e a própria performance como linguagem, que instauram uma ruptura (parcial ou total) do caráter representacional e espetacular do teatro; o público protagonista ou cocriador da representação; etc. Nenhuma dessas tendências destitui a dimensão efêmera, a presença e o acontecimento como princípios inerentes às obras cênicas.

Mesmo convivendo com as rupturas empreendidas pela produção artística pós-moderna e contemporânea, o paradigma da singularidade da arte continua sendo relevante para sua interpretação teórica, nos trazendo importantes contribuições para formularmos as possíveis configurações dos saberes-fazeres teatrais como objeto de ensino-aprendizagem, seja na educação profissional ou nas outras distintas modalidades de ensino. Apoiados nesse paradigma, podemos então compreender de modo mais concreto essas distinções que demarcam a organização da aprendizagem no campo da educação e as formas de apresentação do saber artístico. Assim reconheceremos que procedimentos artístico-pedagógicos potencializam o aprendizado das artes e do teatro enquanto campos de atuação profissional.

Sinalizar as distinções entre as formas de organização artística e pedagógica não significa instituir uma comparação onde a educação só ocorra nas situações de severo planejamento enquanto que as obras cênicas ou artísticas sejam apenas a resultante dos arroubos

de inspiração dos/das artistas criadores/as. Sobre este último, vale ressaltar que a antítese romântica entre arte e rigorosidade já há algumas décadas vem dando sinais de obsolescência, apesar de ainda consistir numa via interpretativa validada entre artistas e acadêmicos. O filósofo Luigi Pareyson (1997), inclusive, defende que essa polêmica vai apenas servir como pano de fundo para demarcar características opostas entre dois *modi operandi* distintos: “[...] de um lado, temos uma poética da arte imediata e espontânea, e de outro uma poética da arte burilada e polida, sendo que a primeira acusa a segunda de artifício e de frieza e a segunda acusa a primeira de excesso e desordem” (p.193-194).

Esse é um debate fervoroso, que hipoteticamente poderia ser transposto, por exemplo, para o contexto das três experiências analisadas. Entre as proposições da EAD, SP Escola de Teatro e Universidade Livre há uma clara gradação dessa relação entre rigorosidade e espontaneidade que acabam caracterizando os modos de percepção sobre o conhecimento cênico e, por consequência, a mediação desses saberes nas relações de ensino-aprendizagem. Na EAD, por sua abordagem aprofundada do trabalho cênico que desempenha as atrizes e atores, se estabelece um rígido controle das etapas de exposição das/dos discentes ao palco num processo em que a autonomia artística do educando vai sendo gradativamente fomentada. Na SP, pelo caráter sistemático associado à criação artística, desde o primeiro ciclo da formação as/os aprendizes têm total autonomia criativa, que é condicionada a partir de estímulos específicos que promovem a unidade das propostas cênicas e o acompanhamento rigoroso das distintas etapas do processo de ensino-aprendizagem. Já na Universidade Livre, pela centralidade atribuída à liberdade artística, o autodidatismo e exposição ao palco são marcas estruturantes na proposta, o que significa que a autonomia e espontaneidade artística norteiam não apenas a aproximação das/dos discentes com o conhecimento teatral, como também (des)orienta todo o percurso de ensino-aprendizagem. Teríamos então uma escala onde a EAD se aproximaria das práticas que evocam a rigorosidade e a Universidade Livre como representante da espontaneidade, com a SP Escola de Teatro sendo um meio termo entre os dois polos.

No entanto, como bem aponta o pensamento de Pareyson, 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. Assim como não podemos considerar definições estabelecidas por uma poética como sendo um princípio estético definidor do conceito de arte, também não me arrisco a instituir a rigorosidade ou a espontaneidade como sendo parâmetros eficazes para análise dessas abordagens pedagógicas, muito menos para caracterizar o conceito de currículo na educação profissional em teatro. 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:

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. (PAREYSON,1997, p.184)

Observando as formatações de currículo propostas nos casos estudados, as características descritas pela estética da formatividade de Pareyson e considerando a sobreposição hierárquica que ocorre entre didática e os saberes-fazer teatrais no contexto da educação profissional, 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 reúne a didática e organização da aprendizagem na educação profissional em teatro.

Ou seja, a aprendizagem teatral nesses ambientes demanda ferramentas e dispositivos que instaurem 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; previsão e acompanhamento de etapas de realização do processo; e, sobretudo, abertura para a subjetividade e o imponderável da criação artística. É necessário, pois, uma lógica outra, que não se opõe, mas também não é refém dos mecanismos e estratégias corriqueiras de escolarização que visam a sistematização e controle da aprendizagem.

Dentro desse encaminhamento não é difícil compreender os meios pelos quais 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. O

próprio educador Fernando Hernandez (1998), ao defender a pedagogia de projetos como uma arquitetura ou procedimento com grande potencial de transformação e renovação dos meios de se organizar e aplicar a escolarização no ensino formal, vai abertamente fazer aproximações com essa aplicabilidade pedagógica dos processos de criação artística.

O autor afirma:

A proposta de projetos de trabalho, além de conectar-se com uma tradição educativa que tratava de vincular o que se aprende na Escola com as preocupações dos alunos, as questões controversas (que refletem que não existe ‘uma’ ou ‘a’ interpretação dos fenômenos), os problemas que estabelece a ‘realidade’ fora da Escola e de fazer com que os alunos chegassem a ser os protagonistas da aprendizagem (e não o poder regulador do professor) tinha presente a utilização que, em diferentes campos profissionais, fazia desse termo. Refiro-me ao uso que arquitetos, *designers*, artistas... fazem de ‘projeto’, como um procedimento de trabalho que diz respeito ao processo de dar forma a uma ideia que está no horizonte, mas que admite modificações, está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos que, de uma maneira ou outra, vão contribuir para esse processo. Tornava-se também atraente pela confluência de campos disciplinares que se produzem para que um ‘projeto’ se realize, e a ideia de colaboração que implica. Além das possibilidades de estabelecer conexões, gerar transformações, explorar caminhos alternativos, dialogar com outros ‘projetos’ que brindam práticas profissionais vinculadas a essa noção. (p.21-22)

Como se percebe nas palavras do autor, essa é uma perspectiva pedagógica que se associa diretamente aos procedimentos e práticas adotadas por artistas e outras profissões, de modo a responder ou privilegiar as demandas específicas que surgem da prática com suas áreas de conhecimento. É um saber, portanto, circunscrito a objetivos, demandas e situações problemas. A circunscrição não significa a limitação das possibilidades de relação com o conhecimento. Ao contrário, toda educação que se guie pela pedagogia de projetos demanda uma abordagem do saber na sua dimensão implicada e complexa. Nascida da visão pragmática e de educação democrática de John Dewey, a pedagogia de projetos potencializa os saberes transdisciplinares colocando em movimento todos os recursos necessários para a resolução de determinado problema ou meta especificada, mobilizando com isso inúmeras relações de ensino-aprendizagem. Hoje é possível afirmar que a pedagogia de projetos é uma resposta direta às demandas da educação contemporânea, na medida em que essa enfatiza o protagonismo de docentes e estudantes na sua relação com o conhecimento e aproxima os saberes da vida cotidiana, das questões práticas e a diversidade de respostas que podem ser dadas ao lidar com os fenômenos.

Assim como ocorre com a pedagogia de projetos, 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 teatral⁹². 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 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 compreensão dessa premissa está justamente na provisoriedade e unicidade dos processos de criação cênica, que possibilitam ao mesmo tempo a apreensão de percursos e saberes inerentes ao campo das artes e do teatro; o exercício da criatividade; a habilidade de propor estratégias e soluções adequadas para situações imprevistas; o contato com ferramentas, instrumentais e dispositivos que auxiliam na composição (cênica e/ou artística); a investigação e a pesquisa; a colaboração e o desafio das relações interpessoais; aprendizagem de poéticas, estéticas e linhas de abordagem; a sinergia entre subjetividade e objetividade no campo artístico; dentre inúmeros outros fatores.

E aqui me refiro não apenas aos processos criativos enquanto categoria conceitual e procedimental no campo das artes, mas especialmente à dimensão encarnada, ao saber de experiência resultante da vivência desses processos. Ainda que a pesquisa e o debate teórico – e ênfase, não necessariamente desvinculado da prática – seja um recurso altamente recomendável na assimilação do conhecimento teatral, a via teórica sempre irá possibilitar apenas uma perspectiva parcial dos saberes-fazer desse campo de atuação. Nos casos estudados, a própria teoria está a serviço da prática, fomentando a criatividade e buscando ancorar as inquietações e experimentações artísticas.

Aguçar a percepção, a criatividade e o domínio de procedimentos, técnicas, recursos e dispositivos criativos vai demandar que os itinerários formativos da educação profissional possibilitem às/aos aprendizes uma imersão no interior da singularidade artística, que pode ser viabilizada através da recepção estética, da análise crítica de obras canônicas e contemporâneas, mais especialmente pela sistematização e vivência de processos de composição cênica. Se cada obra irá estabelecer sua lógica interna – as normas e regras que conduzem a sua significação enquanto produto artístico, como bem descreve o pensamento

⁹² Aqui vejo a necessidade de demarcar que não estou tomando a pedagogia de projetos como princípio balizador da organização da aprendizagem na educação profissional em teatro, já que, como demonstra os casos estudados, os projetos de trabalho são apenas uma das distintas estratégias e recursos pedagógicos veiculadas nesse contexto de ensino-aprendizagem. Acredito sim que a pedagogia de projetos pode ser considerada uma das abordagens curriculares possíveis nesses ambientes, mas não no caso das formatações predominantes nas experiências estudadas.

citado de Pareyson – essas práticas imersivas são uma prerrogativa que se impõe aos processos de formação de artistas cênicos e mesmo nas outras linguagens artísticas.

Os casos aqui em análise atestam que a vivência de processos criativos ganha relevância ainda maior na formação em interpretação teatral, onde as relações interpessoais, a pesquisa, investigação e 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. Sem a vivência de jogos, exercícios e processos criativos que fomentem o desenvolvimento psicofísico, a criatividade, a improvisação, a investigação de personagens, dentre outros recursos que amplifiquem suas possibilidades expressivas, não haverá, de fato, uma apropriação dos elementos fundamentais que norteiam o exercício da profissão.

Para Sonia 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.

Ressalto que 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. Importa que essa tomada de consciência – seja pela via cognitiva, sensório-motora e/ou inter-relacional – viabilize a utilização desses princípios e técnicas para além do contexto em que foram criados ou experimentados. O estado de investigação artística, em especial nos primeiros anos de formação do intérprete, requer a dosagem certa entre a imersão no processo criativo e o distanciamento necessário para a observação, assimilação e aprendizagem.

Outro dado a ser considerado é que toda escolha é, necessariamente, uma violência, nos termos atribuídos por Anne Bogart (2011, p.49-65). Definir um projeto de encenação em detrimento de outros tantos possíveis para ser vivenciado com artistas iniciantes é um processo desafiador para as/os artistas-docentes, na medida em que essa decisão condiciona – negativa e positivamente – as possibilidades de ensino-aprendizagem e de experimentação de uma determinada poética, gênero ou estilo teatral. São escolhas que devem ser conscientes e situadas num contexto macroestrutural, uma vez que cada processo criativo vivenciado irá delimitar um novo degrau em direção a um perfil de artista da cena que se deseja formar. Muitas das escolhas de processo de montagem levam em consideração a dimensão subjetiva e as inquietações dos agentes do processo de ensino-aprendizagem, o que não é em si um problema. Mas, há delimitações importantes que diferenciam a criação artística *lato sensu* e a sua utilização em contextos de ensino-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 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.

6.2 A NOÇÃO DE CURRÍCULO ABERTO

Até aqui acredito ter demonstrado, com base nos dados obtidos em campo, o vínculo conceitual que percebo entre *criação artística* e *práxis artístico-pedagógica*. Um vínculo que se estabelece em distintas dimensões e que acredito ser o principal vetor de compreensão das características que permeiam e tornam singular a organização da aprendizagem na educação profissional em teatro.

Todo processo criativo irá conjugar subjetividade e objetividade artística, relações de autoria, trabalho coletivizado (cooperativo, colaborativo, coletivo, hierarquizado), as características polifônica e integrada das artes cênicas, aprimoramento individual, desenvolvimento de apetências e competências, dentre inúmeros outros aspectos. A criação

artística, dentro de condições específicas, possibilita a artistas docentes e artistas estudantes uma imersão na complexidade dos saberes e fazeres teatrais, o que surge como via de superação das abordagens behavioristas e simplificadoras de determinadas formatações curriculares predominantes na educação profissional. Além disso, ela insere as/os agentes do itinerário formativo na dimensão encarnada e implicada da formação, tão requerida e necessária aos estudos de interpretação teatral e que também é um desafio a ser enfrentado por toda a educação contemporânea, como defende Denise Najmanovich (2001).

A eficácia dos processos criativos para a pedagogia teatral não se centra na sua reprodutibilidade metodológica, como ocorre com as ferramentas do campo educacional, mas justamente em sua possibilidade de ser um laboratório imersivo. Um simulacro que viabiliza – considerando toda a provisoriedade das regras artísticas aqui já mencionada – investigar e apresentar aos discentes as variáveis e problemáticas que permeiam a dinâmica da composição cênica. O programa pedagógico da SP Escola de Teatro é um parâmetro que atesta isso.

Penso que as abordagens imersivas vinculadas aos processos criativos são a grande chave da organização da aprendizagem no setor, pois convertem a criação artística em uma cartografia poderosa onde os vetores da educação, mundo do trabalho e epistemologias teatrais se emaranham para compor e/ou construir subjetivações e perspectivas das novas gerações de artistas sobre esse campo de atuação. Uma vez que operamos com dados não-cartesianos, com noções e princípios ao invés de conceitos – e também com fenômenos irreprodutíveis na sua inteireza – apenas o estado de jogo no momento próprio do ato de encenação pode dar uma dimensão mais aproximada do que pode vir a ser a essência do fazer teatral. É por isso que os projetos de montagem, os exercícios de criação e experimentação cênica são itens indispensáveis nos itinerários formativos das experiências observadas. Esses territórios se apresentam como o espaço natural de aproximação entre saberes e fazeres teatrais, subjetivações e pedagogia cênica, o que os tornam marca característica dos cursos de formação profissional em teatro.

O termo cartografia, que aqui tomo de empréstimo das proposições conceituais de Gilles Deleuze e Félix Guattari, me parece ilustrar bem a relação que os processos criativos estabelecem entre esses três vetores da educação profissional em teatro. Os autores compreendem cartografia como um modo de traçar territórios existenciais que ocorre em ou forma mapas (semânticos, mentais, filosóficos, etnográficos, sociológicos, políticos, etc.) de entradas heterogêneas. Nesses mapas, distintas forças (ou vetores) interagem, tornando-o um território em constante movimento de transformação. Cartografias são, por natureza, criativas. Elas são um modo de se (des)orientar no caos que se instaura na relação entre áreas distintas,

sujeitos, objetos, fenômenos, singularidades, multiplicidades. Se opõem, portanto, ao mero decalque, à determinação, repetição de formas ou trajetos preestabelecidos:

Se o mapa se opõe ao decalque é por *estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real*. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação.” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.22, grifo meu)

Além de perceber os processos criativos como uma cartografia, a ideia do currículo como um mapa que é traçado e transformado pelas e pelos agentes que percorrem o itinerário me acompanhou durante todo o processo de observação dos casos estudados. Isso porque os currículos analisados, segundo os atores sociais da proposta, estão em constante processo de adaptação e incorporação da dinâmica de relações interpessoais, da interação do que se institui previamente como objeto de ensino-aprendizagem com o meio, os fenômenos e as condições de execução que se delineiam no processo de corporificação dos atos pedagógicos e artísticos. Por meio da pesquisa, pude perceber três mapas ou horizontes de possibilidades de configuração e de abordagem da formação em interpretação o que, por sua vez, me fotografou possíveis vias pelas quais as dimensões do currículo e da formação interagem nas práticas educacionais destinadas à formação de artistas cênicos.

Na EAD, o mapa de travessia das e dos discentes perpassa, paulatinamente, um processo que tem origem no autoconhecimento (a descoberta de si, seu corpo e possibilidades expressivas), avança para o reconhecimento (o encontro com a composição de personagens), o jogo teatral (improvisação, decupagem e experimentação de situações dramáticas) e culmina no produto estético (o espetáculo propriamente dito). Esses estágios da formação são transpassados por apropriação de teorias, o contato com a historiografia teatral e processos de experimentação de poéticas e estratégias de encenação, definidos com base no perfil de cada turma e nas expertises das/dos artistas docentes, encenadoras e encenadores convidados. A relação entre formação artística, cena contemporânea e mundo do trabalho no interior de seu currículo é desenvolvida de maneira controlada e estrita, de modo que a/o estudante tenha o ambiente estável e propício para desenvolver, com a inteireza e o ritmo necessário a uma formação aprofundada, sua aproximação com a interpretação teatral e os ambientes de trabalho que agregam essa profissão.

Nessa primeira fotografia, o desenho de itinerário, que se orienta dentro do modelo disciplinar, é estruturado de modo que haja certa previsibilidade e estabilidade no trajeto da/do estudante – o que indica um currículo-dispositivo que tensiona a formação de modo a que o processo artístico-pedagógico seja controlado e delimitado pelas docentes da instituição. Esse desenho fixo e aparentemente estável guarda – sobretudo no modo como descreve os conteúdos e objetos da aprendizagem – a flexibilidade necessária para que as situações artístico-pedagógicas desenvolvidas em sala de aula se adequem e/ou correspondam às inquietações e visões poéticas das/dos docentes, colaboradores e discentes, que são a linha de frente do processo de ensino-aprendizagem.

A EAD propõe um currículo-dispositivo que resguarda a previsibilidade necessária aos processos educacionais da educação formal sem com isso negar as características inerentes ao fazer teatral. O currículo, portanto, mobiliza a formação, mas não a determina, na medida em que artistas docentes e artistas discentes, dentro do caminho instituído, poderão lançar mão de estratégias, discussões teóricas, relações inter e transdisciplinares entre os componentes curriculares necessárias à concretização das visões poéticas e estéticas dos artistas envolvidos no percurso de aprendizagem. As linhas de força estabelecidas pelo currículo regulamentado, portanto, não negam as propriedades do conhecimento teatral e possibilitam sua encarnação no cotidiano da Escola. As intenções de ensino-aprendizagem estipuladas no projeto pedagógico dão margem à adaptabilidade e flexibilidade necessária para concatenar estratégias didático-pedagógica, inquietações poéticas das/dos artistas pedagogos responsáveis pela condução dos processos artístico-pedagógicos e a tridimensionalidade dos corpos de atrizes e atores em formação.

Já na SP Escola de Teatro, a formação de artistas está circunscrita num programa pedagógico que estipula espaços de experimentação artística visando o reconhecimento dos processos de configuração de obras cênicas dentro de uma perspectiva contemporânea. Ao mesmo tempo em que sua pedagogia se abre para a volatilidade e circunstancialidade do conhecimento artístico, preserva a organicidade e interdependência predominante nas teorias sistêmicas. O conhecimento artístico é distribuído em módulos de abordagem que estabelecem seus objetos de estudo semestralmente, com base em eixos temáticos preestabelecidos que caracterizam os princípios estéticos, culturais e sociais que delimitam uma diferenciação entre os módulos. Dentro de uma estrutura sistêmica, onde os oito cursos se afirmam individualmente e coabitam espaços coletivos de experimentação artística, as/os aprendizes dão vasão a suas visões poéticas e liberdade criativa por meio de uma metodologia de criação compartilhada que lança no ambiente formativo as rotinas de trabalho e modos de operar do teatro de grupo

paulistano. Mundo do trabalho, cena contemporânea e formação artística se aproximam por meio de um processo imersivo e controlado de emulação das rotinas e dinâmicas de criação de obras cênicas.

Nessa segunda fotografia, o currículo ganha um caráter laboratorial e experimental, possibilitando que o encontro das/dos participantes com o conhecimento teatral se dê por meio da conturbada dinâmica dos processos criativos. Conturbada porque é o lugar da instabilidade, das relações interpessoais, dos processos de tentativa e erro, de autoafirmações estético-poéticas, do confronto e aproximação de discursos e ideias. A sala de ensaio então se torna o laboratório (ou estúdio, como prefere chamar o projeto pedagógico da instituição), onde diferentes artistas (experientes e em formação) se encontram para estabelecer uma teia complexa de relações criativas. Oito cursos distintos convergem olhares para um mesmo objeto de estudo, que é estabelecido a cada semestre, a partir das estratégias estético-poéticas, temáticas e referências instituídas pela equipe pedagógica. O currículo, portanto, é uma arquitetura que se esvazia a cada módulo de abordagem para que agentes do processo protagonizem as definições sobre os objetos da aprendizagem, metodologias e recursos que culminarão na experimentação artística. O documento curricular se assume propositadamente incompleto e dá ampla margem para que a linha de frente das relações educativas estabeleça o que ensinar e aprender durante a jornada.

Na SP, há um grau significativo de liberdade e autonomia da/do estudante para propor e experimentar configurações poéticas dos temas de abordagem e formas estéticas instituídas para investigação no semestre. Uma autonomia que é contrabalanceada pelo necessário consenso a ser estabelecido em cada núcleo artístico que se forma para experimentação nos laboratórios e pelos referenciais propostos por artistas convidados mais experientes que compartilham seus saberes em oficinas, workshops e congêneres. Temos então um currículo que se abre para a experimentação artística e para a formação propriamente dita, sem perder de vista o planejamento e controle sistemático das distintas etapas de ensino-aprendizagem. A instabilidade dos processos artísticos é propositalmente incentivada dentro de um sistema que estabelece as regras do jogo – que tensiona o processo de ensino-aprendizagem. O currículo-dispositivo aqui se torna uma bússola, indicando uma referência para a instabilidade do caminho a ser percorrido.

Por fim, na Universidade Livre do Teatro Vila Velha as/os participantes vivenciam intensa exposição ao jogo cênico e ao cotidiano das relações profissionais estabelecidas nos espaços culturais. Os saberes compartilhados se relacionam diretamente com inquietações das/dos artistas sobre o mundo, a produção teatral clássica e contemporânea. Seu programa

aposta no autodidatismo, proatividade das/dos participantes e o senso comunitário que se estabelece entre coletivos e profissionais do teatro. Os paradigmas da liberdade e do caos (criativo e organizacional) mobilizam seu itinerário formativo, que está disposto em ciclos anuais onde se realizam projetos de trabalhos nos quais as visões estéticas de colaboradores e participantes ganham forma de espetáculos e experimentos. Os princípios da criação colaborativa e da ocupação cultural irão nortear sua metodologia de execução, que se distribui em três vetores: criação artística, rodas de conversa e territórios expandidos. Nessa proposta, a formação artística está intrinsecamente relacionada ao exercício da profissão, de modo que o Teatro Vila Velha se torna o território em que se estabelecem experimentações e relações entre aprendizagem, mundo do trabalho e cena contemporânea.

Nessa terceira fotografia, os agentes do processo de ensino-aprendizagem estão em um permanente estado de deriva. Seus agentes são como uma horda dionisíaca percorrendo uma vacilante teia de relações, empunhando o caos e a liberdade criativa como bandeiras ideológicas. As estratégias didático-pedagógicas são delineadas tendo em perspectiva o horizonte imediato dos projetos de trabalho que são, em essência, os espaços de montagem e configuração de obras cênicas. É dentro desses espaços e através deles que se originam bifurcações e toda um conjunto de relações (interpessoais, artísticas, profissionais e com os saberes teatrais) que desencadeiam outros processos criativos, intervenções artísticas e referenciais que balizarão as relações de ensino-aprendizagem.

A Livre propõe um currículo-dispositivo que se traduz em atos e não em um documento pedagógico. Nele percebo características do rizoma deleuze-guattariano, em que o ponto de partida e o de chegada não estão claramente definidos, em virtude do emaranhado de conexões e interrelações que se constroem entre um extremo e outro do processo. É daí que deriva, inclusive, a permanência de participantes contribuindo com o Programa após o período estabelecido para uma primeira formação. Encerra-se formalmente o percurso, mas não os vínculos que se estabelecem entre esses agentes. O caos e a aleatoriedade com que as decisões pedagógicas são encadeadas me proporcionam essa visão de um percurso completamente instável, mas que mobiliza seus agentes numa jornada apaixonada e dionisíaca.

As intenções curriculares se relacionam diretamente à dinâmica dos processos criativos, os modos e meios de configuração de uma obra cênica. Essas obras artísticas são ao mesmo tempo o meio e a finalidade pedagógica, já que o aprendizado cênico adotado na Universidade Livre vai resgatar a lógica do aprender fazendo que predomina na visão clássica da pedagogia teatral. Ao invés de tensionar a formação com vistas à concretização de objetivos previamente instituídos pela proposta pedagógica, o currículo dessa proposta vai, ao contrário,

ser refém das decisões e estratégias estabelecidas pelas e pelos agentes de ensino-aprendizagem, numa (in)consciente subversão da lógica pedagógica usual. Uma organização da aprendizagem que se faz durante o percurso, com toda a precariedade e vacilações inerentes a um caminho sem bússola e que se molda a partir do terreno obscuro da subjetividade e expressividade artística.

Observando as cartografias delineadas por esses três itinerários formativos, a opinião de seus e suas agentes, as questões teóricas propostas e analisadas no decorrer deste trabalho, posso então chegar a uma síntese do que considero caracterizar a ideia de currículo vinculada à organização da aprendizagem na educação profissional em teatro. No entrecruzamento desses elementos, me permito então atravessar a encruzilhada tomada como metáfora no título do trabalho para caracterizar os estigmas, indefinições e paradoxos em que se enreda esse campo de atuação da pedagogia teatral.

A primeira conclusão suscitada pela pesquisa diz respeito ao modo como pedagogia cênica e práxis artística estabelecem pontos de convergência nos casos estudados. O que observei em campo me permite inferir que a organização da aprendizagem na educação profissional em teatro tensiona e/ou demanda uma *relação provisória, flexível, arbitrária e subjetiva* entre os saberes-fazeres teatrais e o que é estabelecido como conteúdo e/ou objeto do ensino. O planejamento pedagógico nesses ambientes considera e incorpora elementos que permitem à ação pedagógica (ou atos de currículo) lidar de forma propositiva com: as tensões que se estabelecem entre saberes consolidados e as vias experimentais; uma relação não-hierárquica entre teoria e prática; os fluxos inerentes à criação artística; e o caráter circunstancial e imprevisível que demarca os fenômenos e obras cênicas.

Por esse motivo, a organização da aprendizagem instituída nesses contextos *norteia e potencializa as características do fazer artístico*. As perspectivas pedagógicas adotadas nos casos analisados tendem a considerar a aproximação com poéticas de encenação específicas, dispositivos criativos e perspectivas teatrais determinadas como caminho mais adequado para a inserção das/dos discentes na dinâmica própria do ofício de artista e das funções atribuídas aos profissionais de interpretação teatral. Com isso, se delineia uma clara aproximação entre formação e modos de operar no mundo do trabalho no campo das artes – o que oportuniza uma aprendizagem ancorada no campo empírico. Há de se ponderar, no entanto, que essas abordagens não avançam no sentido de propor espaços de debate e problematizações sociológicas e econômicas do campo artístico, o que poderia contribuir para que a imersão artística também corroborasse para uma visão crítica e política sobre o mundo do trabalho nas artes cênicas.

Em sendo a práxis artística componente indispensável para essas relações de ensino-aprendizagem, deixa-se de lado os estudos panorâmicos, instrumentais e/ou estruturalistas para dar margem às *abordagens imersivas*. Percebo essa atitude como em consonância com as perspectivas complexificadora dos saberes. Os processos de educação contemporânea evocam justamente essa relação heterogênea, multifocal e implicada que um estudo imersivo proporciona aos discentes. Essas abordagens consideram o foco de interesse dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, os contextos e toda teia na qual se enreda os objetos de ensino aprendizagem, possibilitando que aprendizes e docentes construam abstrações ancoradas no real e a partir de uma complexa rede de signos e enunciados. Os conteúdos da aprendizagem não estão apartados dos sujeitos, mas atravessam suas visões de mundo e subjetividades. Os próprios sujeitos tornam-se conteúdo e objeto da aprendizagem, na medida em que a dimensão encarnada da experiência artística perpassa esse processo de auto desnudamento e construção de vínculos com a linguagem cênica.

A imersão, como percebida nos estudos de caso, aproxima os processos criativos – geralmente desenvolvidos como um projeto de montagem – às prerrogativas da pedagogia de projetos. Isso faz com que docentes e discentes, a partir das escolhas realizadas na sala de ensaio, percorram cartografias de investigação cênica que amalgamam saberes de distintas áreas do conhecimento, formas poéticas, procedimentos de trabalho artístico, relações interpessoais e histórias de vida. Uma troca de saberes que – se não proporciona a “decantação” de toda gama de saberes e práticas reunidas na trajetória milenar do teatro, como propõe outras abordagens pedagógicas – vai potencializar a criação de vínculos e subjetivações que marcarão de forma profunda as e os agentes que participam da jornada.

Outra característica que concluo por meio do estudo é que o modo como cada proposta pedagógica percebe ou caracteriza o saber teatral irá nortear o grau de planejamento e sistematização prévia de seus itinerários formativos. Cada configuração curricular é como uma resposta concreta ao problema da configuração das obras cênicas e teatrais e o modo como seus processos criativos podem ser orientados e estimulados. Não há, pois, um juízo de valor imediato das/dos artistas sobre a (in)formalização dos saberes e práticas ali desenvolvidos, já que o principal interesse que pulsa nessas práticas pedagógicas é a troca de saberes e produção de conhecimento. Percebo que nesse trânsito entre educação formal e não-formal, a organização da aprendizagem não se torna refém, mas é um componente que agrega ao cotidiano das experiências. Há claro movimento de educadores e equipe pedagógica dos casos estudados no sentido de que a práxis artístico-pedagógica não seja burocratizada e que o currículo não se torne um fator pedagogizante das relações educativas.

Dentro desse encaminhamento e diante da constatação de que os marcos legais da educação profissional exercem pouca influência na organização da aprendizagem no setor, surge a necessidade de se estabelecer outros critérios éticos e objetivos que nos auxiliem na necessária análise crítica sobre as produções artístico-pedagógicas desenvolvidas sob a alcunha de formação de artistas cênicos e/ou educação profissional. Considero que o interessante para dimensionar a coerência interna do que é proposto como formação nesse setor seria a observação do modo como a práxis artística é percebida por essas experiências. Pelas observações em campo, me parece claro que quanto maior sinergia entre criação artística e dispositivos pedagógicos, melhor e maior o vínculo entre currículo e formação nas propostas de ensino-aprendizagem do setor. Isso se justifica porque a práxis artística acaba ocupando a centralidade dos propósitos artístico-pedagógicos e condiciona, inclusive, as metodologias ativas compartilhadas, a relação com os conteúdos e temas de ensino-aprendizagem, estratégias de ingresso e mecanismos avaliativos.

Diante dos dados analisados, consigo também inferir que os currículos-dispositivos ganham características peculiares na educação profissional em teatro. Não por uma simples negação das formatações e abordagens já consolidadas, mas em direção a adequar a organização da aprendizagem à dinâmica do trabalho artístico e do campo teatral. Como síntese dessas peculiaridades, me proponho então a considerar que o conceito de currículo na educação profissional em teatro é um *conceito aberto*.

Aberto porque *evoca uma ação* que, por inúmeros motivos, não pode ser predeterminada e organizada de forma sistemática se não se assumir *incompleta, flexível e dinâmica*. Aberto porque não nega em sua estrutura e sistematização que o que se institui como um dado fixo num documento curricular torna-se absolutamente dinâmico – e mesmo provisório – na experiência encarnada. No caso dos currículos observados, a própria redação do documento curricular evidencia essa flexibilização – seja em relação à definição dos objetos de ensino-aprendizagem, seja assumindo-se como uma arquitetura que se esvazia a cada nova jornada de ensino-aprendizagem.

Aberto porque *não é predeterminação*. Nos currículos de teatro, as escolhas didáticas e teórico-epistemológicas assumidamente não visam a docilização dos corpos e mentes dos atores curriculares. Ao contrário, visam estabelecer meios para que esses corpos emanem subjetividades, identidades, heterogeneidade, diferenças, criação artística, produção de conhecimento, formas idiossincráticas de ser/estar no mundo e no campo de trabalho artístico. Não há, portanto, qualquer movimento em direção ao controle dos debates e relações que se desenvolvem no curso da formação. As instruções normativas dos documentos

curriculares visam estabelecer calendários e orientar os sistemas de regras provisórias que se estabelecem no interior dos processos criativos e da práxis cênica, de modo que dentro do caráter dionisíaco dessas experimentações não se perca de vista os apolíneos intuítos pedagógicos que norteiam a experiência.

Aberto porque busca perceber as *frestas nos sistemas de ensino* e nas agências reguladoras da educação *para que se espraie os modos de fazer-pensar artes cênicas*. Nesse sentido, além de o documento curricular buscar se situar por definições conceituais amplas ou que possibilitem agregar o maior número possível de temas de abordagem, poéticas e/ou situações problema a serem desenvolvidas em sala de aula, ele evoca pedagogias que viabilizem o *protagonismo da linha de frente dos sistemas educativos*: professores, discentes e equipe pedagógica. Como no caso da SP Escola de Teatro, o currículo preferencialmente se assume enquanto forma (ou arquitetura), não como conteúdo. Se delinea uma intenção de trajeto, de discurso(s) político e artístico-pedagógico, não como um inventário de temas e conteúdos a serem compartilhados em sala de aula. O foco me parece estar no *como* e no *porquê* e não em *o quê* ensinar. A voz desses currículos-dispositivos é a multiplicidade de vozes de seus agentes, que para além de docentes e discentes são artistas criadores com visões de mundo, inquietações artísticas e ideológicas que desejam pôr em movimento em forma de espetáculo.

Aberto porque, ao se assumir incompleto, *incorpora a formação*. Ele não se define com riqueza de detalhes para que o movimento de “dar forma” aos atos formativos também seja o espaço para criar a forma e não somente executar um projeto preestabelecido. Um currículo que possibilita que a linha de frente tenha a oportunidade de alterar o caminho durante o percurso, a partir das decisões realizadas *in loco*. O foco do currículo, portanto, está no grupo que se reúne para realizar o trajeto.

Em sua “profanação” do conceito de formação, Jorge Larrosa (2016) afirma:

Porque leva cada um até si mesmo, na formação não se define antecipadamente o resultado. A ideia de formação não se entende teleologicamente, em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação. O processo da formação está pensando, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem do não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar. (p.52-53)

As imagens poéticas da viagem, aventura e travessia suscitadas pelo autor, traduzem bem o vínculo que percebo dos atores sociais entrevistados com suas respectivas propostas. O modo como cada um descreve suas experiências vivenciadas me traz essa percepção de que cada encontro realizado nessas cartografias curriculares emana trocas de

saberes e histórias de vida que só podem ser descritas ou compreendidas na sua totalidade por seus atores curriculares. E essa aventura, pessoal e intransferível, é a marca que ao mesmo tempo diferencia e aproxima os territórios da arte e da educação. A meu ver, currículos se abrem justamente porque o ato educativo e artístico, por mais intencionais que sejam, não visam a determinação. A aprendizagem e o ato artístico derivam justamente dessa inquietação interna, da sensação de incompletude e do desejo de compreender a si mesmo, seus pares, as coisas, os ambientes e os fenômenos.

A ideia de currículo aberto, portanto, vai caracterizar um princípio que me parece recorrente em nossos modos de organização da aprendizagem. A partilha dos saberes teatrais, ainda que possa ser compartilhada dentro das estratégias convencionais na educação tradicional – em que o planejamento pedagógico precede a execução – o que é instituído como objeto da aprendizagem no teatro, ao menos nos casos observados, se abre para ou se molda a partir das ideias, técnicas, procedimentos e interesses – criativos, temáticos, político-ideológicos, estético-poéticos e escolas de pensamento teatrais – que emergem no encontro entre mentes criativas nas salas de aula e nas salas de ensaio. Mesmo nos casos nos quais há uma organização da aprendizagem sistemática e bem estruturada, os currículos observados ganham forma e conteúdo por meio de caminhos flexíveis, sinuosos e que se orientam pela curiosidade ingênua ou epistemológica de seus agentes. Currículos que valorizam o saber de experiência, no sentido que nos apresenta Jorge Larrosa, como via para apreensão de um conhecimento que – ainda que não se confunda com – não pode negar a experiência encarnada e o espaço irresistível do encontro.

6.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dever do artista é refletir o seu tempo, com isso que me preocupo! Eu acho que essa é a verdade dos pintores, escultores, políticos, em suas escolhas. Eu escolhi refletir o tempo e as situações em que me encontro, isso para mim, é o meu dever. E nesse momento crucial de nossas vidas, quando tudo é tão desesperador e tentamos sobreviver a cada dia, não tem como não se envolver, jovens brancos e negros sabem disso e é por isso que estão tão envolvidos com política. Nós vamos moldar e mudar esse país ou ele não será nem modelado nem receberá forma alguma. Eu não acho que há uma escolha. Como ser artista e não refletir sua época? Pra mim essa é a definição de um artista!

Nina Simone⁹³

⁹³ In: *Whats Happening, Miss Simone?* Direção e Produção de Liz Garbus. Estados Unidos da America: Netflix, 2015. (108 min.). Disponível em: <https://www.netflix.com/>

No decorrer deste trabalho, apresentei um conjunto extenso de problematizações que permeiam: 1) a educação profissional em teatro enquanto modalidade educacional; 2) o conceito de currículo como dispositivo de ensino-aprendizagem; 3) as intersecções entre a prática artística, mundo do trabalho e formação de artistas cênicos; e 3) o estudo das especificidades e convergências entre três configurações curriculares desenvolvidas por instituições promotoras de educação profissional. O estudo realizado buscou traçar um diagnóstico dos procedimentos teórico-metodológicos, as correntes de pensamento e abordagens estético-poéticas veiculadas e/ou sistematizadas em três experiências destinadas à formação de artistas cênicos.

Mesmo circunscrito a esse contexto de análise, acredito ter conseguido delinear uma compreensão epistemológica das propriedades que assumem o currículo e a formação na educação profissional em teatro. A partir dessa teia de significados e ancorado nos princípios observados em campo, o que constato e defendo como tese é que nesse setor da pedagogia teatral *o currículo incorpora as propriedades do fazer artístico* e, por isso, deve ser compreendido na sua dimensão *aberta e encarnada*. Ele não é um artefato ou agente externo que condiciona as relações em sala de aula, mas um agente disparador dessas relações.

A ideia de currículo como um conceito aberto na educação profissional em teatro faz referência a uma epistemologia do ensino do teatro que leva em conta a lógica particular e circunscrita dos fenômenos cênicos, de suas imbricações na história, na produção humana, nas estruturas sociais, suas aproximações e dificuldades de adequação aos modelos de organização do conhecimento científico e da educação. Uma abertura que não significa necessariamente negar ou suplantando as ferramentas cognitivas e metodológicas ora existentes e que são oferecidas por outras áreas, como a educação, por exemplo, mas a possibilidade de construção de vias alternativas e não-cartesianas de relação com o saber e com a educação que correspondam mais diretamente às especificidades das linguagens artísticas.

Entendo que um pensamento sobre a formação da/do artista cênico, mesmo que tensionando as distintas tradições e correntes de interpretação sobre essa linguagem artística, só ganha significação a partir da sua análise em contextos específicos que o campo empírico nos oferece. Daí a ideia de perceber o objeto de estudo a partir da metodologia de estudo de casos múltiplos. Do mesmo modo, um olhar epistemológico para essas experiências se justifica porque, num campo de atuação tão marcado por indefinições e estigmas derivados do senso comum, as definições conceituais surgem como primeira via para delimitação de estratégias (políticas, pedagógicas, sociológicas, culturais e econômicas) para o setor.

Uma primeira conclusão que posso realizar dessa ampla discussão é que, no que diz respeito ao currículo e à formação na educação profissional em teatro, uma organização didática do conhecimento teatral não pode prescindir de lastros – sociológico, econômico, estético e político. Os saberes-fazer de nosso campo de atuação não estão apartados do mundo, das trocas e tensões que emergem no cotidiano das relações humanas e das perspectivas filosóficas que norteiam, tanto a identidade da produção teatral brasileira quanto os modos e meios de elaboração de um pensamento pedagógico sobre essa linguagem artística. Por todas as questões que rodeiam a atuação profissional no campo das artes, e mais especificamente no teatro, não há como supor que a formação de artistas cênicos esteja alijada das causas e consequências dos grandes problemas que o setor enfrenta.

Considero a educação profissional uma importante e pungente via de troca de saberes, de geração de conhecimento e soluções pertinentes para o mundo do trabalho com as artes cênicas. Por exemplo, propor espaços de debate e reflexão sobre o problema da relação entre artes da cena e mundo do trabalho – se possível dentro dos currículos direcionados à educação profissional da/do artista cênico, independente da especialidade estudada –, pode ser uma atitude catalizadora para o surgimento de outros caminhos e perspectivas para a produção artística brasileira. Um currículo que possibilite esses debates e o contato, ainda que superficial, com as legislações e literatura especializada sobre produção e gestão cultural, políticas públicas para a cultura e mesmo as questões de recepção estética e/ou mediação cultural, traz a possibilidade de uma formação profissional alinhada com uma perspectiva do ofício da/do artista coerente com os debates atuais sobre a produção artística brasileira. Formar toda uma geração de profissionais alinhados com a sociologia das artes cênicas é possibilitar que soluções surjam não apenas do protagonismo individual, mais também de mobilizações coletivas. Assim, iniciativas colaborativas, seja no âmbito político, empreendedor ou mesmo da produção artística poderão crescer de modo exponencial.

Através da educação profissional, o diálogo sobre essas problemáticas pode resultar no surgimento de possíveis alternativas para melhoria das condições de trabalho das artes cênicas brasileira, seja através de uma maior consciência política dos novos artistas ou mesmo pela difusão das iniciativas exitosas experimentadas e/ou sistematizadas por cooperativas, coletivos e artistas independentes, possibilitando que essas se firmem como referenciais e um ponto de partida para outras iniciativas, seja no âmbito particular ou coletivo. Precisamos avançar, através da educação e de outras ferramentas democráticas, no sentido de uma consciência política da eterna luta de classes, de nossos lugares de fala enquanto artistas, trabalhadoras e trabalhadores.

Ao passo que os problemas da realidade empírica precisam ser pautados em sala de aula, não podemos deixar de lado a esperança e a sensibilidade própria do fazer artístico. O saber que se veicula nos espaços de ensino-aprendizagem, ao meu ver, deve se equilibrar entre uma pungente elaboração dos cenários possíveis e utopias a se alcançar. Não há que se perder o lastro analítico e crítico da realidade imediata e da nossa herança histórico-cultural. O equilíbrio entre esses polos vai requerer, antes de tudo, uma epistemologia do ensino do teatro que organize ou proponha conceitos operadores e estabeleça os parâmetros norteadores da educação para o mundo do trabalho no teatro, compondo com isso um lastro referencial para o exercício e sistematização de práticas pedagógicas relacionadas à formação nas distintas profissões que integram a engenharia cênica. Uma episteme que esteja aberta ao diálogo com as diferentes áreas do conhecimento e, sobretudo, com o campo empírico.

Esse é um movimento requerido não apenas ao setor artístico, mas a toda educação contemporânea. Como sinalizado na primeira seção deste trabalho, a educação como campo de estudos e prática profissional tem demandado uma epistemologia do ensino que não se proponha a convalidar como conhecimentos relevantes para os espaços de ensino-aprendizagem apenas os saberes canônicos resultantes da herança histórica e cultural de uma determinada área. A reorganização de forças do tecido social brasileiro, que na atualidade entendo (e espero) ser um caminho sem retorno, demanda de nós artistas e educadores uma abertura às novas interpretações sobre a trajetória do conhecimento; tensionar e discutir constantemente as ferramentas e critérios de validação; contribuir e abrir espaços para que outros saberes e perspectivas emergjam, corrigindo, inclusive, distorções e epistemicídios históricos realizados pelo caminho. É preciso estar aberto aos novos horizontes de possibilidade de produção e veiculação do conhecimento. Se uma perspectiva de educação como um dado fixo e imutável já não faz sentido dentro da própria pedagogia, o que não dizer da aplicabilidade dessa premissa dentro de campos tão dinâmicos como o artístico?

Uma segunda conclusão que considero relevante observar é o vínculo necessário entre formação em interpretação teatral (e das demais funções da engenharia teatral) e pedagogia cênica. Isso porque pensar e promover ações artístico-educacionais requer dos agentes do processo de ensino-aprendizagem apetências e competências específicas, uma vez que as decisões que modulam os processos pedagógicos em todos os campos do saber derivam de propósitos deliberados e que resultam ou são influenciados por escolhas (políticas, ideológicas, filosóficas e procedimentais) de âmbito institucional e dos agentes de ensino-aprendizagem. E nesse sentido, um desafio que se apresenta para a educação profissional em

teatro – e mesmo para a pedagogia cênica como um todo – é a diluição de quaisquer tipos de segregação que porventura ainda existam entre prática cênica e exercício da docência.

Por um lado, isso requer uma reafirmação do movimento já em curso de aproximação dos estudos relacionados à pedagogia teatral com os distintos aspectos e contextos de ensino-aprendizagem da formação de artistas cênicos. Por outro, a educação profissional em teatro precisa se apropriar de discussões e estudos de âmbito pedagógico – como os relacionados à didática e metodologia do ensino do teatro – independente do perfil acadêmico de profissionais atuantes na formação de artistas com a licenciatura. Não pretendo aqui defender qualquer espécie de prerrogativa de função que justifique uma restrição da atuação de bacharéis e/ou artistas práticos no setor e uma consequente apropriação de licenciadas e licenciados em teatro no que tange ao exercício da docência no contexto da educação profissional. A própria experiência de surgimento da pedagogia teatral demonstra a não razão de ser desse tipo de restrição ou categorização. Ainda que a formação pedagógica não venha a ser pré-requisito para o exercício da docência na educação profissional (formal e não formal), o domínio de premissas artístico-pedagógicas me parece imperativo para quem deseja se enveredar pelo caminho da formação e qualificação de artistas.

Digo isso por compreender que no meio teatral esses temas por vezes são encarados como restritos ao ensino do teatro na educação básica e outras interfaces relacionadas à formação humana e cidadã. É como se a formação da/do artista cênico, de tão conectada com a experimentação e à dinâmica dos processos criativos, se nutrisse essencialmente dos espaços informais de educação e das relações estabelecidas entre artistas experientes com os menos experientes, com o resultado didático confundindo-se imediatamente com o resultado artístico alcançado no término do itinerário, quando sabemos que o resultado estético-poético não necessariamente corresponde diretamente aos resultados pedagógicos alcançados na empreitada. Por exemplo, um encenador experiente, engajado num processo artístico com intérpretes iniciantes, estaria apto a diluir com outros recursos as deficiências que esses intérpretes porventura apresentem durante a construção do espetáculo. Basta que este, com sua habilidade de encenador, volte a atenção do público para os outros elementos visuais e à plasticidade da cena. Com esse recurso, ele continua obtendo um resultado cênico minimamente satisfatório, mesmo que o intérprete não consiga avançar durante o processo em suas limitações de representação.

Ainda que não haja pesquisas que busquem dimensionar de forma objetiva a questão, é sabido que os cursos de formação de atrizes e atores tem boa parte do seu corpo docente formado por bacharéis e profissionais com experiência no âmbito da direção teatral,

como se o lugar de diretor ou diretora por si só validasse apetências e competências pedagógicas. A encenação, de fato, é uma posição que convalida a autonomia para escolhas poéticas e de obras a serem experimentadas por artistas em formação. Mas isso corresponde à via arbitrária e violenta de uma criação artística, não necessariamente o seu caráter pedagógico. Uma questão que ao meu ver se impõe aos processos criativos no interior das instituições de ensino é que os profissionais não-licenciados que se enveredam pela prática pedagógica consigam conjugar o lugar de artista-criador/a com o de professor/a de teatro, tendo a justa medida para conciliar objetivos artísticos e pedagógicos. Isso é deveras importante, especialmente em se tratando dos condutores e condutoras dos processos de montagem.

Uma habilidade que talvez seja pré-requisito a artistas-docentes dentro dos cursos de formação em interpretação teatral seja justamente dar vazão a sua visão de encenador ou artista e com isso disparar ou mobilizar nas/nos atrizes/atores o seu espírito criativo e o conhecimento de suas competências e apetências enquanto artistas. Por isso, importa ponderar que nem todo diretor artístico é um diretor pedagogo ou mestre encenador, nos moldes em que definem os pesquisadores que estabeleceram e sistematizaram os termos⁹⁴.

Entendo ser relevante uma demarcação da necessidade de maior participação dos licenciados em teatro dentro dos cursos de formação profissional de artistas cênicos no Brasil, seja na condição de artistas docentes, especialistas ou ocupando a gestão e coordenação pedagógica das instituições de ensino do setor. O próprio alargamento do campo de atuação da Pedagogia do Teatro enquanto campo de estudos justifica essa demanda. Os tensionamentos e provocações apontadas por Joaquim Gama em seu depoimento sobre o trabalho desenvolvido na SP Escola de Teatro ilustram bem os benefícios de um olhar pedagógico especializado para esses contextos de ensino-aprendizagem.

Uma maior participação da licenciatura em teatro, dança, etc. na formação de artistas, inclusive, talvez seja uma das vias necessárias para conversão dos saberes desenvolvidos de modo intuitivo no interior dessas relações pedagógicas em novas epistemologias e referenciais que nos auxiliarão numa compreensão das especificidades que demarcam a pedagogia cênica, bem como uma afirmação desses saberes e práticas diante de áreas de grande tradição acadêmica, como ocorre, por exemplo, com os estudos do currículo no

⁹⁴ A pesquisadora Maria Thaís Lima Santos (2002) é a primeira no Brasil a desenvolver o conceito de *diretor pedagogo* para caracterizar a prática investigativa dos grandes encenadores teatrais, em especial Meyerhold, objeto de estudo de sua tese de doutorado. Já Robson Haderchpeck (2009), também em sua tese, compreende que essa propriedade é inerente à poética da direção teatral, uma vez que este profissional é o responsável por conduzir processos criativos. Já o termo *mestre encenador* é utilizado por Marcos Bulhões Martins (2002) para retratar a prática de encenação realizada por licenciados em teatro em distintos contextos artístico-educacionais no ensino formal e não formal.

âmbito da educação. É preciso que os distintos campos de pesquisa e atuação profissional somem esforços para responder às demandas que a produção cênica e artístico-pedagógica contemporânea nos apresenta. Entendo que essa convergência de distintos olhares para esses espaços de ensino-aprendizagem 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.

Finalmente, a principal conclusão que destaco diz respeito aos desafios de um pensamento sobre currículo e a formação no âmbito da interpretação teatral. Quando observo os modos e meios de organização da prática artística e das especificidades que demarcam a singularidade da produção de conhecimento em arte, penso que sistematizações teórico-metodológicas que auxiliem a organização didática do ensino no setor evocam o desenvolvimento de estratégias que considerem o grau de abertura, fluidez e singularidade do objeto artístico. A ideia de um planejamento didático-pedagógico que preserve seus modos e meios de estruturação se associa – quase que de maneira compulsória – à provisoriidade de regras e parâmetros existentes no interior da criação artística.

Não é que o saber não possa florescer de normas e padronizações, mas se estamos caminhando para uma sociedade baseada na transitoriedade, na autonomia, na inovação e na construção de narrativas que valorizam a subjetividade e a dimensão contextual dos fatos, fenômenos e acontecimentos, a meu ver, não há por que temer o incentivo às pedagogias abertas, seja no âmbito do teatro ou da educação em geral. As recorrentes tentativas de controle dos rumos da educação por parte das instâncias reguladoras deriva justamente do fato do currículo ser um percurso de ensino-aprendizagem e, por isso, intrinsecamente relacionado com os principais agentes do processo: discentes, docentes e comunidade escolar.

Como aqui já destacado, abertura e flexibilidade não são sinônimos de ausência de organização, objetividade, delimitação de princípios e normas – mesmo que provisórias – que tensionam e mobilizam artistas criadores, seja na prática artística *lato sensu*, seja no interior das relações de ensino-aprendizagem da área. A partir disso e com base no estudo realizado, defendo que os percursos formativos da educação profissional em teatro, na sua estrutura ou na sua execução nos espaços de ensino-aprendizagem, preservam uma característica fluida, aberta e por isso adaptável às demandas que emergem das inquietações artísticas dos agentes envolvidos, dos cenários da produção e veiculação cênica [brasileira] e às perspectivas teóricas que modulam o perfil profissional difundido por determinada instituição de ensino.

Não há, pois, como desassociar o sentido de abertura aqui empregado de um discurso sobre currículo que defenda a autonomia e protagonismo de artistas-professores e

artistas-estudantes em suas relações de ensino-aprendizagem. Um currículo, que mesmo salvaguardando características do formato disciplinar, não funciona como uma camisa de força, condicionando o processo de ensino-aprendizagem a um projeto pedagógico fixo, imutável e inflexível. Se o aprendizado é um mar obscuro e desconhecido a navegar, ainda que sejam instrumentais de aprendizagem relevantes – e, em certa medida, indispensáveis – as normas curriculares, os livros, materiais e recursos didáticos são apenas bússolas de orientação. Professores e estudantes são os verdadeiros marujos a conduzir a embarcação, desvendando criaturas sedutoras, microscópicas, monstros marinhos, ilhas remotas, mundos intergalácticos e *icebergs* nessa aventura – às vezes quixotesca, às vezes pitagórica – de ensinar/aprender.

Esse objeto de estudo diz muito sobre mim, sobre minhas convicções, vontades e o modo como desejo enxergar o mundo: aberto à experimentação, ao diálogo, ao estar junto, vivendo, fazendo, crescendo... A ideia de um conhecimento que se materializa nos corpos – docilizados ou não – e que faz do suor, das lágrimas e dos sorrisos a sua tinta, se não se constituir em um princípio epistemológico (o que tendo a duvidar), ao menos figura como uma imagem poética de grande intensidade e expressividade para interpretar a organização da aprendizagem na educação profissional em teatro.

7. REFERÊNCIAS

ABREU, Kil. A cultura do fomento: grupos, fatura estética e relações criativas. In: DESGRANGES, Flavio; LEPIQUE, Maysa (Orgs). *Teatro e vida pública: O fomento a coletivos teatrais de São Paulo*. São Paulo: Hucitec: Cooperativa Paulista de Teatro, 2012. (p.224-237).

ACCIOLY, Cecília Bastos da Costa. *Artes da cena – currículos – dispositivos: Linhas curriculares para as artes da cena na universidade*. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.

ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. *Cartografia política dos lugares teatrais de São Paulo*. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação em Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. Cursos livres de teatro e a proposta pedagógica da SP Escola de Teatro. In: *Teatro: criação e construção de conhecimento v.1, n.1*. Palmas-TO: Universidade Federal de Tocantins, 2013. (p.34-40) Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/669>> Acesso em 30/09/2017

ANDRADE, Elza Maria Ferraz de. *Escola Dramática Municipal: A primeira escola de teatro do Brasil: 1908-1911*. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

ASSOCIAÇÃO DE ARTISTAS AMIGOS DA PRAÇA (ADAAP). *Relatório anual de metas e avaliações 2011*. São Paulo: ADAAP, 2012. Disponível em: <<http://www.adaap.org.br/relatorios-anuais/pdfs/relatorio-anual-2011.pdf>> acesso em: 15 nov. 2019.

ASSOCIAÇÃO DE ARTISTAS AMIGOS DA PRAÇA (ADAAP). *Relatório anual de metas e avaliações 2012*. São Paulo: ADAAP, 2013. Disponível em: <<http://www.adaap.org.br/relatorios-anuais/pdfs/relatorio-anual-2012.pdf>> acesso em: 15 nov. 2019.

ASSOCIAÇÃO DE ARTISTAS AMIGOS DA PRAÇA (ADAAP). *Relatório anual de 2013*. São Paulo: ADAAP, 2014. Disponível em: <<http://www.adaap.org.br/relatorios-anuais/pdfs/relatorio-anual-2013.pdf>> acesso em: 15 nov. 2019.

ASSOCIAÇÃO DE ARTISTAS AMIGOS DA PRAÇA (ADAAP). *Relatório anual de 2014*. São Paulo: ADAAP, 2015. Disponível em: <<http://www.adaap.org.br/relatorios-anuais/pdfs/relatorio-anual-2014.pdf>> acesso em: 16 nov. 2019.

ASSOCIAÇÃO DE ARTISTAS AMIGOS DA PRAÇA (ADAAP). *Relatório anual de 2015*. São Paulo: ADAAP, 2016. Disponível em: <<http://www.adaap.org.br/relatorios-anuais/pdfs/relatorio-anual-2015.pdf>> acesso em: 16 nov. 2019.

ASSOCIAÇÃO DE ARTISTAS AMIGOS DA PRAÇA (ADAAP). *Relatório anual de 2016*. São Paulo: ADAAP, 2017. Disponível em: <<http://www.adaap.org.br/relatorios-anuais/pdfs/relatorio-anual-2016.pdf>> acesso em: 16 nov. 2019.

ASSOCIAÇÃO DE ARTISTAS AMIGOS DA PRAÇA (ADAAP). *Relatório anual de 2017*. São Paulo: ADAAP, 2018. Disponível em: <<http://www.adaap.org.br/relatorios-anuais/pdfs/relatorio-anual-2017.pdf>> acesso em: 17 nov. 2019.

ASSOCIAÇÃO DE ARTISTAS AMIGOS DA PRAÇA (ADAAP). *Relatório anual de 2018*. São Paulo: ADAAP, 2019. Disponível em: <<http://www.adaap.org.br/relatorios-anuais/pdfs/relatorio-anual-2018.pdf>> acesso em: 17 nov. 2019.

ASSOCIAÇÃO DE ARTISTAS AMIGOS DA PRAÇA (ADAAP). *Relatório anual de 2019*. São Paulo: ADAAP, 2020. Disponível em: <<http://www.adaap.org.br/relatorios-anuais/pdfs/relatorio-anual-2019.pdf>> acesso em: 15 abr. 2020.

AZEVEDO, Sonia Machado de. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. *Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BENJAMIM, Walter. *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*. Trad. Francisco De Ambrosio Pinheiro Machado. Porto Alegre-RS: Zouk, 2014.

BOGART, Anne. *A Preparação do Diretor*. Tradução: Ana Viana. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. *Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997*. Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 42 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/decreto/D2208.htm> Acesso em: 02 mai. 2019.

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 mai. 2019.

BRASIL. *Lei 11.741 de 16 de julho de 2008*. Brasília, DF: Presidência da República, [2008] Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art3> Acesso em: 04 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Catálogo nacional de cursos técnicos*. 3. edição. Brasília-DF: MEC, 2016.

BRITO, Paulo Marcos Falco de. *A (in)desejada transgressão: Uma história social do ensino superior de teatro no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São-Paulo-SP, 2011.

BROOK, Peter. *O ponto de mudança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

CABRAL, Ivan. *SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco: Uma experiência libertária*. In: Revista Alberto. N.3, vol.1. São Paulo: SP Escola de Teatro, 2012.

CABRAL, Ivan; VÁZQUEZ, Rodolfo Garcia. Bagagens. In: LOPES, Beth et al. *Projeto Estação SP: pedagogias da experiência*. São Paulo, ADAAP, 2016. P.118-133.

CABRAL, Ivan. *O importante é [não] estar pronto: Da gênese às dimensões políticas, pedagógicas e artísticas do projeto da SP Escola de Teatro*. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicação em Artes da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo: 2017.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação: A ciência, a sociedade e a cultura emergente*. Tad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2012.

CARLETO, Simone. *Processos de formação de intérpretes em consigna livre: Práxis e metodologias experimentadas pela Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT), Núcleo de Artes Cênicas (NAC) e SP Escola de Teatro*. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – Unesp. São Paulo: 2017.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. *Educação Profissional no Brasil: Síntese histórica e perspectivas*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. I. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. *Dois regimes de loucos: Textos e entrevistas (1975-1995)*. Trad. Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016.

FERNANDES, Nanci. EAD USP: Uma nova etapa. In: GARCIA, Silvana (org.) *Lição de palco – EAD USP: 1969-2009*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. P.21-62.

FLORENTINO, Adilson. A problematização epistemológica do saber teatral. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso. *Cartografias do ensino do teatro*. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 09-16.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9 ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Paulo Luís. *Tornar-se ator: Uma análise do ensino de interpretação no Brasil*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). *A formação do cidadão produtivo: A cultura de mercado no Ensino Médio Técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GALLO, Silvio. *Deleuze e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOODSON, Ivo. Currículo, narrativa e o futuro social. Trad. Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 35. maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>> Acesso: 06 jan. 2019.

GOODSON, Ivo F. Currículo: Teoria e história. Trad. Hamilton Francischetti. 8 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

HADERCHPEK, Robson Carlos. *A Poética da Direção Teatral: O Diretor Pedagogo e a Arte de Conduzir Processos*. Tese (Doutorado em Artes). Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERSCOVICI, Alain. Artes Cênicas: Análise econômica, modalidades de financiamento e novas perspectivas na era da economia digital. In: BOLAÑO, César; GOLIN, Cida; BRITTO, Valério; MOTA, Joane (Orgs). *Economia da arte e da cultura*. São Paulo: Itaú Cultural; São Leopoldo: Unisinos; Porto Alegre: PPGCOM/UFRGS, 2010. p.119-136. Disponível em: <http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/itau_pdf/001719.pdf> Acesso em: 25 mai. 2019.

ICLE, Gilberto. *O ator como xamã: configurações da consciência no sujeito extracotidiano*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

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

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses estatísticas da educação superior 2018 – Graduação*. Brasília-DF: Ministério da Educação [2019]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso: 15 jun. 2020

JATOBÁ, Pedro Henrique Gomes. *Desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem e gestão colaborativa: Casos de cultura solidária na economia criativa*. Dissertação (mestrado multidisciplinar e profissional em Desenvolvimento e Gestão Social). Programa de Desenvolvimento e Gestão Social, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LEÃO, Raimundo Matos de. *Abertura para outra cena: O moderno teatro da Bahia*. Salvador: Fundação Gregório de Matos: EDUFBA, 2006.

LEÃO, Raimundo Matos de. *Transas na cena em transe: Teatro e contracultura na Bahia*. Salvador: EDUFBA, 2009.

LEITE, Vilma Campos dos Santos. *Estações e trilhos da Escola Livre de Teatro (ELT) de Santo André (SP) 1990-2000*. Tese (doutorado em Artes Cênicas). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

LIMA, Francisco André Sousa. *Pedagogia do teatro de grupo: o processo colaborativo como dispositivo metodológico no Oficinão Finos trapos*. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

LIMA, Mariângela Alves de. A formação do ator. In: *Revista Dionysos*. N. 29. Rio de Janeiro: Minc/Funarte/Fundacen, 1989. P.79-95.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livre Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Atos de currículo: formação em ato? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação* Ilhéus-Ba: Editus, 2014.

MARTINS, Marcos Bulhões. (2002). O mestre-encenador e o ator como dramaturgo. In: *Revista Sala Preta*, Vol. 2. São Paulo: PPGAC-USP, 2002. P. 240-246. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p240-246> Acesso em 29 jan. 2017

MARTINS, Gilberto dos Santos. *O Centro de Artes Cênicas do Maranhão (CACEM): Memórias, reflexões e desafios da formação do ator em São Luís (1997-2007)*. Dissertação (Mestrado em Artes), Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. Organização e edição: Osvaldo Coggiola. Trad: Alvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Sobre a literatura e arte*. 4. edição. Trad. Albano Lima. Lisboa-PT: Editorial Estampa, 1974.
- MEIRELLES, Márcio (org.). *Teatro de Cabo a Rabo: Do Vila para o interior e vice e versa*. Salvador-BA: P555 edições, 2004.
- MENGER, Pierre-Michel. *Retrato do artista enquanto trabalhador: Metamorfoses do capitalismo*. Lisboa: Roma Editora, 2005.
- MORIN, Edgar. *O método 3: Conhecimento do conhecimento*. Tradução: Juremir Machado da Silva. 4. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Edgar Morin; tradução Eliane Lisboa. 4.ed. – Porto Alegre: Sulina, 2011.
- NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PAULA, Lee Taylor de Moura. *Manifestação do ator: Formação no Centro de Pesquisa Teatral (CPT)*. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação em Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- PAREYSON, Luigi. *Estética: Teoria da formatividade*. Trad. Ephrain Ferreira Alves. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. Trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PEREIRA, Claudia; LESSA, Claudia. De caminhão, de trem, de navio. In: MEIRELLES, Márcio (org.). *Teatro de Cabo a Rabo: Do Vila para o interior e vice e versa*. Salvador-BA: P555 edições, 2004. (p. 20-51)
- PRADO, Décio de Almeida. Alfredo Mesquita (Visto de um só ângulo). In: *Revista Dionysos*. N. 29. Rio de Janeiro: Minc/Funarte/Fundacen, 1989. P.33-45.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Quando a cena se desdobra: As contrapartidas sociais. In: DESGRANDES, Flávio; LEPIQUE, Maysa. *Teatro e vida pública. O fomento dos coletivos teatrais em São Paulo*. São Paulo-SP: Hucitec, 2012. (p. 153-173).
- SACRISTAN, José Guimeno. *A educação que ainda é possível: Ensaio sobre uma cultura da educação*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei municipal de Fomento ao Teatro n. 13.279 de 08 de fevereiro de 2002*. São Paulo, SP: Prefeitura de São Paulo, [2002] Institui o "Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo" e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/noticias/?p=7298>> Acesso em: 04 mai. 2020.

SANTANA, Jussilene. *Martim Gonçalves: Uma escola de teatro contra a província*. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. Educação aberta: Histórico, práticas e contextos dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Luca (Orgs.). *Recursos educacionais abertos – práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: Edufba, São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 71-89.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria. *Epistemologias do sul*. Coimbra-PT: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Maria Thais Lima. *O Encenador como Pedagogo*. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6. edição. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Record, 2001.

SILVA, Armando Sérgio da. *Uma oficina de atores: A Escola de Arte Dramática de Alfredo Mesquita*. São Paulo: EDUSP, 1988.

SP ESCOLA DE TEATRO, Centro de Formação das Artes do Palco. *Projeto Político-Pedagógico*: Referente ao ano de 2013. São Paulo: ADAAP, 2014.

SP ESCOLA DE TEATRO. Versão em português, 2019. Disponível em: <http://www.spescoladeteatro.org.br/a_escola/alicerce.php/>. Acesso em: 01 out. 2019

TEATRO VILA VELHA. Versão em português, 2019. Disponível em: <<http://www.teatrovilavelha.com.br/formacao.php>>. Acesso em: 16 dez. 2019

VARGAS, Maria Thereza. História da EAD. In: *Revista Dionysos*. N. 29. Rio de Janeiro: Minc/Funarte/Fundacen, 1989. P.46-67.

APÊNDICE A – Escolas e programas de formação em atividade no Brasil em 2019

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEATRO Quadro de Instituições (Ano Base 2019)		
Instituições de Ensino Superior⁹⁵	Escolas Técnicas de Nível Médio⁹⁶	Escolas e Programas Livres⁹⁷
ACRE		
	Usina de Arte João Donato R. das Acácias, 1155 - Distrito Industrial, Rio Branco - AC, Telefone: (68) 3229-6892 / 3224-5221 https://usinadeolhares.wordpress.com/ http://femcultura.acre.gov.br/	Usina de Arte João Donato R. Sen. Eduardo Assmar, 187 - Seis de Agosto, Rio Branco – AC Telefone: (68) 3224-5221 https://usinadeolhares.wordpress.com/ http://femcultura.acre.gov.br/
		Cursos Livres de Teatro da UFAC Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFAC, Campus Universitário, BR 364, Km 04 – Distrito Industrial – Rio Branco–AC E-mail: proex@ufac.br Telefone: (68) 3229 - 2649
		Oficinas da Federação de Teatro do Acre (FETAC) R Floriano Peixoto, 970 - Centro, Rio Branco-AC 68 3244-2554 http://fetac.blogspot.com/
ALAGOAS		
Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas Av. Leonardo Malcher, 1728 - Praça 14 de Janeiro, Manaus - AM, 69010-170 Telefone: (92) 3878-4415 /3878-4421 / 3878-44-07	Escola Técnica de Artes da UFAL – Campus A.C. Simões Pça. Sinimbú, 206 - Centro, Maceió – AL Telefone: (82) 3214-1614 / 3214-1321 / 3214-1382	Centro de Belas Artes de Alagoas (CENARTE) Rua Pedro Monteiro, 108 – Centro Telefone: (82) 3315-7871 http://www.cultura.al.gov.br/institucional/espaco-da-secult/cenarte

⁹⁵ No quadro apontado, foram excluídas as instituições de Ensino Superior que oferecem apenas a graduação em Licenciatura em Teatro, uma vez que o propósito da pesquisa foi o de abordar a formação e qualificação profissional visando a práxis artística.

⁹⁶ Essa categoria diz respeito às instituições que oferecem cursos nos padrões da educação formal e, por isso, se orientam pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e cumprem os requisitos mínimos dispostos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2016). Também agrega instituições que, apesar de não se submeterem formalmente às agências reguladoras da educação, são caracterizadas pelos SATEDs regionais como sendo Escolas Técnicas Regulamentadas.

⁹⁷ As instituições relacionadas correspondem a pelo menos um dos seguintes critérios: 1) cursos e escolas recomendadas pelos SATEDs regionais; 2) programas de formação e escolas que oferecem 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 tenham cursos com o viés de formação e qualificação profissional e visam o mercado de trabalho artístico; 4) que estejam localizados em cidades de médio e grande porte (a partir de 300 mil habitantes); Foram excluídos, portanto: escolas e cursos destinados a crianças e jovens com abordagem de teatro-educação; cursos que não possuíssem sítios oficiais (blogs e sites) ou que não possuíssem trajetória consolidada com repercussão na imprensa oficial; escolas e cursos com abordagem estritamente relacionada às linguagens do cinema, televisão e publicidade.

http://cursos1.uea.edu.br/index.php?des_t=view&mode=apresentacao	http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/ichca/tecnico/escola-tecnica-de-artes	
		Centro de Pesquisas Cênicas (CEPEC) Rua Epaminondas Gracindo, nº 281, Pajuçara, Maceió - AL (82) 99349-9262 / 98862-7871 https://centro-de-pesquisas-cenicas-cepec-al.business.site/
AMAZONAS		
		Programas de Formação do Liceu de Artes e Ofícios Cláudio Santoro – Unidade Padre Pedro Vinícola Bloco F do Centro de Convenções – Avenida Pedro Teixeira, em frente à Delegacia Geral, bairro Dom Pedro Telefones: (92) 3232-1950 / 3017-8823 liceu@cultura.am.gov.br https://cultura.am.gov.br/portal/liceu-de-artes-e-oficios-claudio-santoro/
		Curso Sesi de Teatro para Iniciantes Av. Getúlio Vargas, 1116, Centro – Manaus-AM Fone: (92) 3186-6666. http://www.fieam.org.br/sesi/
		Interarte Escola de Teatro Rua Giberto Freire, nº 182 - Shangrilá 4 Parque 10 de Novembro Manaus – AM (92) 3342-2425 / 3086-8486 / 99112-1866 https://business.google.com/website/interarte-producoes
BAHIA		
Escola de Teatro da UFBA Av. Araújo Pinho, 317-439 - Canela, Salvador - BA, 40110-150 (71) 3283-7850 Email: teatro@ufba.br www.teatro.ufba.br	Curso Técnicos de Teatro Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design) do CEEP Chocolate Nelson Schaun Av. Antônio Carlos Magalhães, 755 - Malhado, Ilhéus – BA (73) 3634-3961	Centro de Formação em Artes da Fundação Cultural do Estado da Bahia Rua do Bispo, nº 29, Pelourinho, Salvador-BA Telefone: (71) 3117-6452 E-mail: cfa.funceb@funceb.ba.gov.br http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/modulos/conteudo/conteudo.php?conteudo=10522
Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da UFBA Rua Barão de Jeremoabo, PAFV, s/n, Telefone: (71)3283-6987 ihac@ufba.br http://www.ihac.ufba.br/	Curso Profissional Subsequente em Teatro do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães – Unidade Vitória da Conquista-BA Avenida Olívia Flores, 1180, Candeias, Vitória da Conquista-BA (77) 3424-2671 cmlmvc@yahoo.com.br	Academia de Teatro do Centro Cultural Ensaio Avenida Leovigildo Filgueiras, número 58 - Garcia – Salvador-BA centroculturalensaio@gmail.com Telefones: (71) 3018-7122 / (71) 3328-3628 / 99716-7872 https://www.centroculturalensaio.com/cursosdeteatroemsalvador

	<p>Curso Profissional Subsequente em Teatro do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães – Unidade Juazeiro-BA R. Alan Carino, 595 - João XXIII, Juazeiro - BA Telefone: (74) 3611-5076 col.modelojuazeiro@hotmail.com</p>	<p>Universidade Livre do Teatro Vila Velha Passeio Público, s/n, Av. Sete de Setembro - Campo Grande, Salvador – BA Telefone: (71) 3083-4600 coordenacao@teatrovilavelha.com.br</p>
	<p>Cursos Técnicos em Teatro (Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design) do CEEP Régis Pacheco R. Quinze de Novembro - Campo do América, Jequié – BA Telefone: (73) 3525-1341 ceepregispacheco@gmail.com. http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/12477</p>	<p>Todo Mundo Faz Teatro Rua Borges dos Reis, 18 - Rio Vermelho - Salvador – BA Telefone: (71) 3335-0770 http://www2.todomundofazteatro.com.br</p>
		<p>Estúdio Teresa Costa Lima (ETC) Rua Dep. Cunha Bueno, 55 - Rio Vermelho, Salvador – BA (71) 993230067 estudioteresacostalima@hotmail.com</p>
		<p>Teatro Griô R. Jequié, 86 - Rio Vermelho, Salvador - BA, 41940-580 Telefone: (71) 3018-4888 teatro@teatrogrio.com.br teatrogrio.com.br/</p>
		<p>Vá na Contramão – Espaço Aberto Tv. Dr. Artur Napoleão Carneiro Rêgo, 190 - Amaralina, Salvador - BA (71) 3346-6286 contato@vanacontramao.com.br https://vanacontramao.com.br/</p>
		<p>Centro Universitário de Cultura e Arte da UEFS Rua Conselheiro Franco, 66 - Centro, Feira de Santana – BA Telefone: (75) 3221-9611 teatro@uefs.br. http://www.cuca.uefs.br/</p>
		<p>Cazazul Teatro Escola Av. Rosa Cruz, 855 - Candeias, Vitória da Conquista – BA (77) 9 8874 9616 cazazulteatroescola@gmail.com https://www.cazazul.com/</p>
		<p>Cursos da Cia Operakata de Teatro Av. Lapa, 2033 - Brasil, Vitória da Conquista - BA (77)8814 - 8157 / 3427- 0391 operakata@gmail.com http://operakataateatro.blogspot.com/</p>

CEARÁ		
	<p>Porto Iracema das Artes – Escola de Formação e Criação do Ceará Rua Dragão do Mar, 160 – Praia de Iracema – Fortaleza – Ceará Telefones: (85) 3219 – 5865 / (85) 3219 – 5842 secretariaescolaportoiracema@gmail.com http://www.portoiracemadasartes.org.br/</p>	<p>Programas de Formação do Theatro José de Alencar R. Liberato Barroso, 525 - Centro, Fortaleza – CE Telefone: (85) 3101-2566 https://theatrojoseddealencar.secult.ce.gov.br/formacao/</p>
		<p>Programas de Formação da Vila das Artes Rua 24 de Maio 1221 - Centro Telefones: (85) 3105.1410 / 3105.1402 / 3105.1404 / 3252.1444 contato@institutoiracema.com https://www.institutoiracema.com/viladasartes</p>
		<p>Escola Livre de Teatro e Circo da Cia Plural de Artes Cênicas R. Máximo Linhares, 790 - Cidade dos Funcionários, Fortaleza – CE Telefone: (85) 98738-2074 https://teatroplural.blogspot.com/</p>
		<p>Grupo Bagaceira – Oficinas de Teatro R. João Lôbo Filho - Fátima, Fortaleza – CE bagaceiraoficinas@gmail.com https://bagaceiraoficinas.wordpress.com/</p>
		<p>Escola de Atores Marcelino Câmara Rua Soriano Albuquerque, 1107 – Joaquim Távora, Fortaleza-CE Telefone: (85) 8804 9834 marcelino-camara@hotmail.com</p>
		<p>Viva Escola de Artes Av. Des. Moreira, 629 - Meireles, Fortaleza – CE (85) 3208-3500 http://vivaescola.com.br/</p>
		<p>The Biz - Escola de Artes Av. Washington Soares, 909 - Loja 105 Edson Queiroz, Fortaleza – CE (85) 3051-0130 http://www.thebiz.com.br/a-escola</p>
		<p>Talentos Escola de Arte Rua Padre Valdevino 2012 Aldeota Fortaleza – CE (85) 3051-5671 https://talentosfortaleza.negocio.site/</p>
		<p>Escola de Artes do Instituto ECOA R. Dr. Carlito Pompeu, 116 - Centro, Sobral – CE (88) 3111-1661 https://ecoasobral.org/</p>

DISTRITO FEDERAL		
Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da UNB Campus Universitário Darcy Ribeiro, SG 01, Asa Norte, UnB, Brasília – DF 61 3107 1176 cen@unb.br https://cen.unb.br/		Companhia da Ilusão – Escola de Teatro Crs 510 Bl C Sobreloja 18 - Entrada pela W2 sul - Asa Sul, Brasília - DF companhiailusao@gmail.com 61 98257-1786 https://www.companhiadailusao.com.br/
Faculdade de Artes Dulcina de Moraes SDS Bloco C N°. 30/64 Edifício FBT Brasília/DF - Brasil 61 3322.4147 coord.artescenicas@dulcina.art.br https://www.dulcina.art.br/graduacao		No Ato Produções Endereço não informado (61) 99311.4525 contato@teatronoato.com.br http://www.teatronoato.com.br/
Instituto de Educação Superior de Brasília Asa Sul - SGAS Quadra 613/614 - Lotes 97 e 98 L2 Sul - Brasília - DF (61) 3340-3747 e-mail: atendimento@iesb.br https://www.iesb.br/graduacao/curso/teatro		Companhia Neia e Nando CRS 510 Bloco B Entrada 47, Sala 103, Asa Sul, Brasília/DF (61) 3242-5278 • (61) 98199-2120 https://www.neiaenando.com.br/
		IACAN – Instituto de Arte e Cultura Alvaro Neto SCLRN 713 bloco G loja 8 Brasília – DF (061) 9917-2095 contato.iacan1@gmail.com
		Escola de Teatro Musical de Brasília SHCGN 712/713 norte, bloco B, loja 8., Brasília-DF (61)3264-6257 http://emporiocultural.net.br/
		Oficina Circo Íntimo CLN 403 Bloco B Sala 106, Brasília-DF (611) 8122 -8377
		Trupe Trabalhe Essa Ideia Loja 42 - SCLRN 712 - Asa Norte, Brasília – DF Telefone: (61) 99592-7107 trabalheessaideia@gmail.com
		Espaço Teatral CLSW 102 bloco A loja 43. Sudoeste, St. Sudoeste, Brasília – DF Telefone: (61) 99119-6445
		Teatro dos Ventos – Escola de Teatro Rua 19 norte - DUO MALL - Lojas 05 e 30 - Águas Claras DF Telefone: 61 3543-0082 / 61 98161-3618 teatrodosventos@gmail.com https://www.teatrodosventos.com.br/

		Espaço Imaginário Cultural QS 103 Conjunto 05, Lote 05 , Samambaia Sul, Samambaia, DF (61) 3013-1610 contatoimaginariocultural@gmail.com
ESPÍRITO SANTO		
	Escola Técnica Municipal de Teatro Dança e Música FAFI Avenida Jerônimo Monteiro, 656 , Centro, 29010-004, Vitória, ES Telefone: (27) 3381-6921 Site: http://vitoria.es.gov.br/	Cena Escola de Atores – Teatro e Cinema Rua Nestor Gomes, 168, Centro, Vitória-ES (27) 99752-2345 https://cenaescoladeatores.com/
		Oficina de Atores Abel Santana Avenida Dante Michelini, 501, Edifício Costa do Mar, Loja térreo. Camburi, CEP 29060-235, Vitória/ES (27) 3082-7855 / 9 9860-8670 oficinadeatores@abelsantana.com http://www.abelsantana.com/
		Dourado Escola de Teatro Livre Rua Constante Sodré, 371, Santa Lúcia, Vitória-ES (27) 99698-6550 douradoproducoes.com.br
		Escola de Atores de Vitória R. Vitalino dos Santos Valadares, 435-B - Santa Luíza, Vitória – ES (27) 3029-1970 contato@escoladeatoresdevitoria.com.br http://escoladeatoresdevitoria.com.br
		Teatro Variável Rua dos Canários, nº18, Eurico Sales, Serra-ES. (27) 3082-0321/ (22) 9 9977-0938 teatrovariavel@gmail.com http://teatrovariavel.blogspot.com/ https://teatrovariavel.wixsite.com/site
GOIÁS		
	Instituto Tecnológico de Goiás (ITEGO) em Artes Basileu França Av. Universitária, 1750 - Setor Leste Universitário, Goiânia-GO Telefone: (62) 3991-8954 itego-basileufranca@sed.go.gov.br https://www.basileufranca.com.br/teatro-escola	ACT - Casa do Teatro Rua S4, 624 Setor Bela Vista, 74823450 - St. Bueno, Goiânia – GO (62) 98258-2723 act.espetaculos@gmail.com
	Instituto de Educação em Artes Gustav Ritter Praça da Matriz – Rua Marechal Deodoro da Fonseca, n.º 237, Setor Campinas – Goiânia. Telefones:(62) 3201-4700 / 3201-4706	Cursos do Grupo Zabriskie Teatro Alameda Antônio Martins Borges, Qd. 89, Lt.26, Setor Pedro Ludovico, Goiania-GO (62) 3093.5542 zteatro@gmail.com zabriskie.com.br

	https://site.educacao.go.gov.br/gustav-ritter/	
		Escola De Atores Cleber Sanviê Av. Universitária, 2167 - Setor Leste Universitário, Goiânia – GO (62) 9 8120-0943 https://www.escoladeatoresclebersanvie.com/
		Estúdio Ana Paula Torres – Música e Artes Rua T-37 n.2723, Setor Bueno, Goiania- GO Fone: (62) 3123-0206 / 9 8160-0369 estudioanapaulatorres@gmail.com https://www.estudioanatorres.com.br/
		Curso de Teatro do Eduardo de Souza Teatro Madre Esperança Garrido - Av. Contorno, 241 - St. Central, Goiânia – GO Telefone: (62) 99109-9787 https://curso-de-teatro-eduardo-de-souza.negocio.site/
		Academia do Teatro Avenida T-3, 2287 - Setor Bueno – Goiânia – GO (62) 99425-1561 academiadoteatro@gmail.com https://academiadoteatro.com.br/
		Poli Espaço Arte em Movimento Av. 85, 1795 - St. Marista, Goiânia - GO, 74160-010 Av. 85, 1795 - St. Marista, Goiânia – GO Telefone: (62) 98155-6001 Email: poliespaco@gmail.com
		Escola de Teatro de Anápolis – ETA R. Pereira do Lago, Qd 44 - Lt 13 - Jundiá, Anápolis – GO Telefone: (62) 3902-1501
MARANHÃO		
	Curso Técnico de Formação de Atores do Centro de Artes Cênicas do Maranhão Rua Santo Antônio, 161, Centro, São Luís – MA Telefone: (98)3232-7191/3232-7616/3232-7578 teatrocacem@hotmail.com https://cultura.ma.gov.br/centro-de-artes-cenicas	Programas de Formação do Teatro Arthur Azevedo Rua do Sol, s/n - Centro São Luís – MA Telefone: (98) 3232-5069/3232-5316 http://casas.cultura.ma.gov.br/taa/
		INCENA – Instituto Cultural para Educação Nacional de Arte Avenida Colares Moreira, Qd 49, 18, Renascença, São Luis-MA (98) 3235-3697 / 98815-3697 contatomatriz@incena.net

		https://www.incena.net/
		Escola de Teatro e Dança Nando Santos Avenida 07 quadra 13 casa 23 - Nova Caxias, Caxias – MA (99) 98811-4624 https://escola-de-danca-e-teatro-nandos.negocio.site/
MATO GROSSO		
Curso Superior Tecnológico da MT Escola de Teatro Av. Pres. Getúlio Vargas, 247, Centro Norte. Cuiabá – MT. Telefone: (65) 2129-3848 contato@mtescoladeteatro.org.br http://mtescoladeteatro.org.br/ http://cineteatrocuiaba.org.br/escola-teatro/		Projeto Teatro Cena Livre da UFMT IGHD UFMT, Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367 - Bairro Boa Esperança. Cuiabá - MT 65 9 99475181 cenalivremt@gmail.com
		Espaço Roda – Arte e Expressão Rua Sírio Libanesa, número 48 - Popular, Cuiabá – MT Telefone: (65) 3025-6967 / 98105-2982 https://espacoroda.webs.com/
		Curso de Teatro do Sesc Arsenal Rua 13 de Junho, S/N - Centro Sul, Cuiabá - MT (65) 3611-0550 / 3616-6900
MATO GROSSO DO SUL		
Núcleo de Artes Cênicas da UFGD Rodovia Dourados/Itahum, Km 12 - Unidade II, Dourados-MS (67) 3410-2030/2038/ 2035 nac@ufgd.edu.br / facale.graduacao@ufgd.edu.br https://portal.ufgd.edu.br/cursos/artes_cenicas/index		ADOTE – Escola de Teatro Tv. Bocage, 114 - São Francisco, Campo Grande – MS Telefone: (67) 3317-1792 / 99103-1580
		Oficina Permanente de Teatro – Grupo Casa Trav. Tabela Nelson Pereira Seba, nº Chácara Cachoeira Campo Grande - MS 67 8185-9774 /3326 0222 https://www.teatrogrupocasa.com.br/
		Casa de Ensaio Rua Visconde de Taunay, 203, bairro Amambai, Campo Grande-MS. Telefone: (67) 3384-4843 https://casadeensaio.org.br/
		Ateliê Romana Rodrigues Rua 14 de Julho, 1431 - Casa 03 - Centro - Campo Grande - MS Telefone: 67 9 9903-3550 http://www.atelieramonarodrigues.com.br/

		<p>Escola Municipal de Teatro de Três Lagoas Saguão da Antiga Prefeitura de Três Lagoas. Alameda Paul Harris, nº 30 – Centro, Três Lagoas-MS 67) 3929-1147 teatro.identidade@gmail.com http://teatroidentidade.blogspot.com/p/escola-municipal-de-teatro.html</p>
MINAS GERAIS		
<p>Escola de Belas Artes da UFMG Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte, MG Telefone: (31) 3409-5385 E-mail: colteatro@eba.ufmg.br Site: http://www.eba.ufmg.br</p>	<p>Teatro Universitário UFMG Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte – MG (31)3409-7468 /3409-7471 secretaria-tu@ebap.ufmg.br http://www.coltec.ufmg.br/tu/#/</p>	<p>Cursos Livres do Galpão Cine-Horto Rua Pitangui, 3613 – Horto Belo Horizonte – MG (31) 3481-5580 contato@galpaocinehorto.com.br https://galpaocinehorto.com.br/</p>
<p>Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Av. João das Neves de Ávila, 2121, Santa Mônica, Uberlândia-MG. Telefone: (34) 3239-4413 Email: teatro@iarte.ufu.br http://www.iarte.ufu.br/teatro</p>	<p>Escola de Teatro PUC-Minas Avenida Dom Joé Gaspar, 500, Coração Eucarístico, Belo Horizonte-MG Telefone: (33) 3319-4444 https://www.pucminas.br/escoladeteatro/Paginas/default.aspx</p>	<p>Escola Giramundo Rua Varginha, 245, Bairro Floresta, Belo Horizonte-MG (31) 3446-0686 giramundo@giramundo.org http://giramundo.org/escola/</p>
<p>Departamento de Artes Cênicas da UFOP Campus Morro do Cruzeiro, Bauxita, s/n, Ouro Preto-MG Telefone: (31)3559 1731 Email: deart@ifac.ufop.br https://www.escolha.ufop.br/cursos/artes-cenicadas</p>	<p>Centro de Pesquisas Teatrais (CPT) – Belo Horizonte R. Álvares Maciel, 59 - Santa Efigênia, Belo Horizonte – MG Tel: (31) 99934-1631</p>	<p>Curso de Formação de Atores do Espaço Cênico Rick Alves Rua Paraíba, 297 Funcionários Belo Horizonte – MG (33) 3226-4329 http://www.espacocenicobh.com/</p>
<p>Universidade Federal de São João Del Rei – Campus Tancredo Neves Av. Visconde do Rio Preto, km 02, Colônia do Bengo, São João Del-Rei-MG Telefone: (32) 3379-4981 e-mail: cotea@ufsj.edu.br https://ufsj.edu.br/teatro/</p>	<p>Centro de Pesquisas Teatrais (CPT) – Ouro Preto R. Osório de Moraes, 274 - Ouro Preto, Belo Horizonte - MG, 31320-110 (31) 99934-1631</p>	<p>Núcleo de Estudos Teatrais Rua dos Timbiras, 1605 - Lourdes, Belo Horizonte – MG (31) 3222-1010 teatrodonet@teatrodonet.com.br www.teatrodonet.com.br</p>
	<p>Curso Técnico em Teatro do IFNM – Campus Diamantina Endereço: Endereço: Fazenda Biribiri, s/n (próximo ao Aeroporto) – Diamantina – MG – Telefone: (38) 3531 2153 https://www.ifnmg.edu.br/cursos/281-portal/diamantina/diamantina-cursos-tecnicos/tecnico-em-teatro-concomitante/13134-tecnico-em-teatro-concomitante</p>	<p>RC 2 Teatro Escola Rua Campos Sales, 1036 - Nova Suíça - Belo Horizonte / MG Tel: (31) 8801-5673 / (31) 3334-9075 Email: rc2teatroescola@gmail.com https://www.rc2teatroescola.com/</p>
		<p>Escola de Artes Cênicas Aline Aguiar Rua: Marquês de Paranaguá Nº 115, Santo Antônio, Belo Horizonte-MG (31) 3297-8768 /99102-8182 email: secretaria@escolartes-alineaguiar.com</p>

		Fábrica de Artes Rua: Formiga, 450 - São Cristóvão - Belo Horizonte Telefone: (31) 3478-2300 https://www.fabricadeartes.org.br/cursos teatro
		Cursos Livres da FUNARBE R. Prof. Clóvis Salgado, 400 - Centro, Betim - MG (31) 3532.2530 funarbe@betim.mg.gov.br http://www.funarbe.betim.mg.gov.br/CursosOficinas
		Escola de Cultura e Arte de Uberaba (ECAU) R. Martim Francisco, 99 - Estados Unidos, Uberaba – MG (34) 3322-5029 http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,415
PARÁ		
	Cursos Técnicos da Escola de Dança e Teatro da UFPA Tv. Dom Romualdo de Seixas, 820 - Umarizal, Belém – PA (91) 3212-5334 / 3212-5050 https://etdufpa.wordpress.com/ http://ica.ufpa.br/index.php/pt/	Oficinas do Curro Velho – Fundação Cultural do Estado do Pará Rua Professor Nelson Ribeiro, 287, Telégrafo, Belém-PA (91) 3323-0048 nocv@fcp.pa.gov.br http://www.fcp.pa.gov.br/
		INCENA – Instituto Cultural para Educação Nacional de Arte Travessa Rui Barbosa, 1520 Bairro de Nazaré, Belém-PA. Fones: (91) 2121-5693 / 98531-9597 E-mail: contatofilial@incena.net www.incena.net
		Curso de Formação de Atores do CCAC Rua Ó de Almeida Nº 1110 entre Benjamin e Rui Barbosa Belém-PA (91) 3351 - 5065 / 98211 – 1275 https://festivalcena10.wixsite.com/atores emcena
		Casa de Artes Tiago de Pinho Tv. Benjamin Constant, 1321 - Nazaré, Belém - PA (91) 99832-0093 / (91) 98102-0241 producaostudiobelem@gmail.com https://tiagodepinho.com/
		Cursos da Associação de Teatro de Paraupébas Av. Afonso Arinos, 742-866 - Da Paz, Paraupébas – PA (91) 98240-5772
		Curso Livre de Formação do Ator do Grupo Cúria

		Rua Dr. Malcher, 287 - Cidade Velha, Belém-PA Telefones: (91) 98333-4733 / 98112-9714 http://cuira.com.br/grupo.htm zecharone@hotmail.com edyrap@gmail.com
PARAÍBA		
Departamento de Artes Cênicas do Centro de Comunicação e Turismo e Artes da UFPB Universidade Federal da Paraíba Campus I - Jardim Cidade Universitária, João Pessoa – PB (83) 3216-7866 http://www.ccta.ufpb.br/ccta/contents/departamentos/artes-cenicas		Centro Estadual de Arte da Paraíba (CEARTE) Endereço: Praça Aristides Lobo, 129 – Centro – CEP: 58010-320 — João Pessoa (PB) Telefone: (83) 3214-2923
		Galpão Escola do Centro Cultural Piolin R. Prof. Sizenando Costa, s/n - Baixo Roger, João Pessoa – PB (83) 98709-0708 / (83) 98749-6883 comunicacaopiollin35@gmail.com / piolin30@gmail.com www.piollingrupodeteatro.com http://www.piollin.org.br/
		Cenário Arte e Cultura - Escola de Dança Teatro Circo Música Avenida Guarabira, 773, no bairro de Manaíra, João Pessoa-PB Telefone: (83) 3507-3851 / 98736-0704
		Cursos Livres da Fundação Espaço Cultural Endereço: Av. Abdias Gomes De Almeida, 800, Tambauzinho, João Pessoa (PB). Contato: 3255-8718 https://funesc.pb.gov.br/
		Escola Livre de Circo Djalma Buranhêm Telefone: (83) 3211-6202 Rua Abdias Gomes de Almeida, 800 - Tambauzinho, João Pessoa – PB https://funesc.pb.gov.br/
		Cursos Livres de Teatro da UNIFACISA Avenida Argemiro de Figueiredo, 1901 Itararé, Campina Grande/PB (83) 2101-8832 teatro@unifacisa.edu.br http://www.teatrofacisa.com.br/
		Cursos Livres da Pró-Reitoria de Cultura da UEPB Av. Getúlio Vargas, S/N, Centro, Campina Grande-PB (83) 3315-3446

		pracuepb@gmail.com http://proreitorias.uepb.edu.br/procult/nossos-cursos/
		Escola Balet Cidade Campina Grande Rua Vigário Calixto, 1754, Bairro: Catolé, Campina Grande-PB (83) 99673-4714 contato@balecidadecampinagrande.com.br http://balecidadecampinagrande.com.br/escola/
PARANÁ		
Curso Superior em Tecnologia de Produção Cênica da UFPR Rua Dr. Alcides Vieira Arcoverde, 1225, Jardim das Américas - Curitiba/PR Telefone: (41) 3361-4916 https://www.tpc.ufpr.br/	Academia Cena Hum de Artes Cênicas R. Sen. Xavier da Silva, 166 - São Francisco, Curitiba - PR (41) 3333 - 0975 contato@cenahum.com.br http://www.cenahum.com.br/	Pé no Palco Atividades Artísticas Rua Conselheiro Dantas, 20, Rebouças, Curitiba-PR (41) 3029-6860 penopalco@penopalco.com.br http://www.penopalco.com.br/
FAP - Faculdade de Artes da Universidade Estadual do Paraná (FAP UNESPAR) R. dos Funcionários, 1357 - Cabral, Curitiba - PR Telefone: (41) 3250-7300 bacfap@gmail.com http://fap.curitiba2.unespar.edu.br/	Curso Técnico em Teatro do SENAC PR R. André de Barros, 750 - Centro, Curitiba - PR 0800 643 6 346 https://www.pr.senac.br/cursos/?c=40210	Curso Livre do Teatro Lala Sschneider R. Treze de Maio, 629 - São Francisco, Curitiba - PR (41) 3232-4499 coordenação@teatrolala.com
Laboratório de Comunicação e Artes da PUC-PR - Campus Curitiba BR 116, 11848 - Prado Velho, Curitiba (41) 3271-1705 https://www.pucpr.br/	Escola Municipal de Teatro da FUNCART Rua Souza Naves, 2380, Jardim Petrópolis, 86015-430, Londrina, PR (43) 3342-2362 http://www.funcart.art.br/enc.html	Escola Projeto Broadway Rua Presidente Faria, 282 - Sala 401 Centro - Curitiba / PR (41) 3154-2855 contato@projetobroadway.com.br https://www.projetobroadway.com.br/cursos
Departamento de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Londrina Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380 - Campus Universitário, Londrina - PR (43) 3371-4761/ 3371-5838 mut@uel.br http://www.uel.br/ceca/artescenicaspages/artes-cenicas.php	Curso Técnico em Arte Dramática do Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Campus Jacarezinho Avenida, R. Dr. Tito, S/N, Jacarezinho - PR (43) 2122-0101 https://reitoria.ifpr.edu.br/campus-jacarezinho/	Centro Cultural Espaço de Arte Rua Alberto Folloni, 1534, Juvevê, Curitiba-PR https://www.espacodearte.com.br/cursos/
	Curso Técnico de Teatro do Colégio Estadual do Paraná - Unidade Conselheiro Zacarias R. Ubaldino do Amaral, 401 - Alto da Glória, Curitiba. (41) 3264-5216/ 3234-5626/ 3234-5610 http://www.cep.pr.gov.br/	Primeiro Encontro Escola de Artes Rua Robert Boyle, 175, Londrina-PR (43) 3025-2085 contato@escolaprimeiroencontro.com.br http://escolaprimeiroencontro.com.br/
		Cursos da Cia Pedras Teatro e Circo Av. Bento Munhoz da Rocha Neto, 545, Zona 07, Maringá-PR (44) 3025-23257

		https://www.ciapedrasteatroecirco.com.br/
		CECI – Centro de Estudos Cênicos Integrado Rua Doutor Colares, 811, Ponta Grossa-PR (42) 3223-1652/ 99991-1652 contato@cecipg.com.br http://www.cecipg.com.br/
		Primeiro Encontro Escola de Artes Rua Robert Boyle, 175, Londrina-PR (43) 3025-2085 contato@escolaprimeiroencontro.com.br https://escolaprimeiroencontro.com.br/
PERNAMBUCO		
	Escola Municipal de Arte João Pernambuco Endereço: Av. Barão de Muribeca, 216 – Várzea – Recife-PE. Telefone: 3232-4703 / 3232-4705 http://escolajoaope.6te.net/	Escola de Teatro Fiandeiros Rua da Matriz, nº46, 1º andar. Boa Vista, Recife-PE (81) 4141.2431 escoladeteatro@fiandeiros.com.br . http://www.fiandeiros.com.br/
	Curso de Interpretação para Teatro do Sesc Santo Amaro Praça do Campo Santo, s/nº – Santo Amaro / Recife – PE Telefone: (81) 3216-1713/1714/1715. E-mail: sescsantoamaro@sescpe.com.br https://www.sescpe.org.br/unidades/sesc-santo-amaro/	O Poste – Escola de Antropologia Teatral Telefone: (81)98649-6713 / 98768-5804/ 98484-8421 e-mail: oposte.oposte@gmail.com http://oposteoposte.blogspot.com/
	Curso de Interpretação para Teatro do Sesc Piedade R. Goiana, 40 - Candeias, Jaboatão dos Guararapes – PE Telefone: (81) 3361-0097 https://www.sescpe.org.br/unidades/sesc-piedade/	Curso Profissionalizante da Hiperion Escola de Artes Av. Norte, 2608 - 4 - Encruzilhada, Recife – PE Telefone: (81) 3089-2020 https://www.hiperion.art.br/profissionalizante/
		Lalu Academia de Artes R. Padre Bernadino Pessoa, 727 - Boa Viagem, Recife – PE Telefone: (81) 3011-4444 / https://www.arteslalu.com.br/
		Escola Soul do Teatro R. da Palma, 20 - Santo Antônio, Recife – PE Telefone: (81) 99635-1319 escolasouldoteatro@gmail.com
		Programa de Artes Cênicas do Sesc Petrolina-PE R. Pacífico da Luz, 618 - Centro, Petrolina – PE Telefone: (87) 3866-7474. Email: sescpetrolina@sescpe.com.br https://www.sescpe.org.br/programas/cultura/artes-cenicas/
		Curso de Teatro da Casa da Musika Av. José Francisco dos Santos, 508

		Janga, Paulista-PE (81) 99961-8261 https://www.casadamusika.com/
PIAUI		
	Escola Técnica Estadual de Teatro Prof. José Gomes Campos Rua Jônatas Batista, 841 - Centro/Norte, Teresina – PI Tel: (86) 3221-3766 escoladeteatrogc@gmail.com https://escoladeteatrogc.wixsite.com/teatro	Oficinas do Teatro do Boi – Fundação Cultural Monsenhor Chaves R. Rui Barbosa, 339 - Matadouro, Teresina - PI, 64004-285 Telefone: (86) 3215-7829 https://fcmc.teresina.pi.gov.br/
RIO DE JANEIRO		
Escola de Teatro da UNI-RIO Av. Pasteur, 436 -Urca Tel: (21)2542-2417 / 2542-2409 cla_et@unirio.br http://www.unirio.br/cla/escoladeteatro	Escola de Teatro Martins Pena Rua 20 de abril, 14 – Centro Tel: (21) 2332-9744 / 9731 / 9721 http://escoladeteatromartinspenna.com.br/	Escola de Atores Wolf Maia Unidade Rio de Janeiro v. das Américas, 2000 - Barra da Tijuca, Rio de Janeiro – RJ (21) 3388-5864 cursos.rj@wolfmaya.com.br https://wolfmaya.com.br/
Escola de Belas Artes da UFRJ Av. Ipê, 550/7º andar – Cidade Universitária – Ilha do Governador Tel.: (21)2598-1653/1654 https://eba.ufrj.br/cursos-disciplinas/	Curso Técnico da Casa das Artes de Laranjeiras (CAL) Rua Rumânia, 44 – Laranjeiras coordenacao@cal.com.br Tel: (21) 2225-2384 Fax: 2225-7292 https://www.cal.com.br/index.asp	Escola NU Espaço Rua Miranda Valverde, 123, Botafogo – Rio de Janeiro Tel: (21) 2266-6191 http://nuespaco.com/
Faculdade CAL de Artes Cênicas Rua Rumânia, 44 – Laranjeiras coordenacao@cal.com.br Tel: (21) 2225-2384 Fax: 2225-7292 https://www.cal.com.br/index.asp	O Tablado Avenida Lineu de Paula Machado, 795, Lagoa, Rio de Janeiro-RJ (21) 2294-7847 secretaria@otablado.com.br http://otablado.com.br/	Nova Escola de Teatro Rua Antônio Cordeiro 305 Freguesia, Jacarepaguá, Rio de Janeiro-RJ (21) 3559-0400 / 3559-0405 contato@novaescoladeteatro.com.br www.novaescoladeteatro.com.br
	Centro de Capacitação Profissional em Artes Cênicas (CCPAC) Avenida das Américas, 15015, 3º Andar, Recreio dos Bandeirantes-RJ, Tel: (21) 2441-3097 e 2442-1516 E-mail: cursodeteatro@ccpac.com.br https://www.ccpac.com.br/	Curso de Formação para Ator/Atriz da Cia de Teatro Contemporâneo Rua Conde de Irajá, 253 Botafogo www.ciadeteatrocontemporaneo.com.br cia@ciadeteatrocontemporaneo.com.br Tel.: (21) 2537-5204
	Espaço Nandi Formação de Atores Estrada dos Bandeirantes, 8591 - 327 - Jacarepaguá, Rio de Janeiro – RJ Tel: (21) 3500-4262/ (21) 96980-5519 E-mail: contato@espaconandi.com.br	Studio Escola de Atores Rua Cosme Velho, 599 –Rio de Janeiro/RJ sea@studioescola.com.br Tel: 2205-3689
		Associação Casa da Cultura Eduardo Cabus Ladeira Santa Teresa - 13, 20241-110 Rio de Janeiro, Tel: (21) 2323-0697/ 96775-2662 https://www.espaco13arte.com/

		<p>COHEN Teatro Escola Rua Campos Mourão, 05 Rio de Janeiro, RJ - Campo Grande Tel: 021-3580-4242 contato@institutocohen.org.br https://www.institutocohen.org.br/</p>
		<p>Teatro Escola Rosane Goffman Rua Uruguai, 252 - Andaraí, Rio de Janeiro – RJ (21) 2234-5544 / (21) 992239843 contato@terg.com.br https://www.terg.com.br/</p>
		<p>Espaço Cultural Arte do Ator Rua Bento Lisboa, 58, sobreloja, catete, Rio de Janeiro-RJ. (21) 97981-0550 cursos@artedoator.com.br https://www.artedoator.com.br/</p>
		<p>Atores in Cena - Cursos Livres Avenida das Américas, 500 – Bl.13 / Sl.118 Shopping Downtown – Barra da Tijuca Rio de Janeiro-RJ Tel: (21) 2496-8686 / (21) 97041-4212 http://www.atoresincena.com.br/</p>
		<p>Instituto Nossa Senhora do Teatro Rua da Constituição, nº34, centro, Rio de Janeiro-RJ (21) 3685-6524 nossasenhoadoteatro@gmail.com https://nossasenhoadoteatro.com.br/</p>
		<p>Centro de Estudos e Formação em Teatro Musical (CFTEM) Rua Santo Amaro, 4. Glória. Rio de Janeiro – RJ (21) 98266-8666/ (21) 3495-1209 contato@ceftem.com http://ceftem.com.br/novo/</p>
		<p>CTO – Centro de Teatro do Oprimido Av. Mem de Sá, 31 - casa - Centro, Rio de Janeiro – RJ (21) 2215-0503/ 2232-5826 /99024-0316 contato@ctorio.org.br https://www.ctorio.org.br/</p>
		<p>Nós do Morro Rua Dr Olinto de Magalhães, Vidigal, Rio de Janeiro-RJ (21) 2512- 4758 / 9 6460-2208 sec.nosdomorro@gmail.com</p>
		<p>Oficina Social de Teatro Rua Saldanha Marinho, 14 – Centro, Niterói -RJ Telefones: (21) 2721-0468 WhatsApp: (21) 98724-0468 E-mail: ostcontato@gmail.com http://ofsocialdeteatro.com/</p>

		<p>Michael Checkov Brasil Programa de Formação R. Bulhões de Carvalho, 599, Copacabana, Rio de Janeiro – RJ Tel.: (21) 2137-1601 / (21) 97517-8202 E-mail: ensaio@michaelchekhov.com.br Website: www.michaelchekhov.com.br</p>
		<p>Escola Municipal de Teatro Antônio José - O Judeu Avenida Getúlio Moura, 1175 – Centro, Nilópolis-RJ. Telefone: (21) 2792-2173 / 3761-3658 Email: emadojudeu@gmail.com Site: http://emadantoniojose.blogspot.com</p>
		<p>Escola de Atores do Rio de Janeiro Av. das Américas, 3500 - Barra da Tijuca Rio de Janeiro - RJ alexisjornalista@gmail.com https://escoladeatoresdoriodejaneiro.ueniweb.com</p>
		<p>Oficina Versátil R. José Clemente, 30 Centro, Niterói – RJ Tel: 21 998460146 contato@oficinaversatil.com https://oficinaversatil.com/</p>
		<p>Escola Livre F.A.M.A Av. Getúlio de Moura, 1302 - Centro, Nova Iguaçu – RJ (21) 3768-9250 http://projetoafama.blogspot.com/p/nicio.html</p>
		<p>Curso Livre de Artes Cênicas – CLAC R. Dr. Souza Dias, 148. Vital Brasil, Niterói – RJ (21) 3617-2522 clac@clac.com.br http://clac.com.br/</p>
		<p>Cursos da Arte e Corpo Teatro e Cia Rua Noronha Torrezão 281 Santa Rosa - Niterói - RJ artecorpo@artecorpoteatro.com.br (21) 2722-5091 / 97216-3330 https://www.artecorpoteatro.com.br/</p>
		<p>Curso Livre de Teatro da Fundação Cultural Jornalista Osvaldo Lima Teatro Municipal Trianon - R. Mal. Florianópolis, 211 - Centro, Campos dos Goytacazes – RJ (22) 98168-7049</p>
RIO GRANDE DO NORTE		
	<p>Curso Técnico Profissionalizante de Artes Cênicas da Associação Cultural Cidade Viva Rua Juvenal Lamartine, 300, Ed. AKS Empresarial, Sala 01, Centro, Mossoró-RN</p>	<p>Curso de Teatro da EduCA – Escola da UERN Av. Dr. João Medeiros Filho, 3419 - Potengi - Natal/RN (84) 99165-7334 educa.natal@uern.br</p>

	84) 9 8122-2405 / 9 9685-7738 / 9 9405-5998 https://www.cidadeviva.net.br/escola-de-artes	http://natal.uern.br/educa/
		Barracão do Clowns – Oficinas de Teatro Av. Amintas Barros, 4661, Nova Descoberta, Natal-RN 84 3221-1816 secretaria@clowns.com.br
		Escola de Artes de Mossoró Av. Jerônimo Dix-Neuf Rosado, 34-46 - Bom Jardim, Mossoró – RN (84) 3315-4963
RIO GRANDE DO SUL		
Instituto de Artes da UFRGS R. Sr. dos Passos, 248 - Centro Histórico, Porto Alegre - RS Telefone: (51) 3308-4343 Email: ia_academico@ufrgs.br https://www.ufrgs.br/institutodeartes/	Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan R. Manuel Ribas, 1900 - Centro, Santa Maria - RS, 97010-300 Telefone: (55) 3223-5559	Casa de Teatro de Porto Alegre Av. Cristóvão Colombo, 400 Porto Alegre/RS (51) 3029.9292 / 3062-9492 / 99255.8175 contato@casadeteatropoa.com.br https://www.casadeteatropoa.com.br/
Centro de Artes e Letras da UFSM – Campus Santa Maria Avenida Roraima, nº 1000, Bairro Camobi, Santa Maria – RS (55) 3220-8424 cac@mail.ufsm.br https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/artes-cenicas/		NEELIC – Grupo e Escola de Teatro Avenida França, 1149, Navegantes Porto Alegre, RS 51-99274-9933 teatrodoneelic@gmail.com https://www.neelic.org/
		Cursos Técnicos do Teatro de Arena Av. Borges de Medeiros, 835 - Escadaria do Viaduto da Borges Porto Alegre - RS – Brasil Fone: (51) 3226 0242 E-mail: teatrodearena@sedac.rs.gov.br https://cultura.rs.gov.br/teatro-de-arena
		Terreira da Tribo R. Santos Dumont, 1186 - Floresta Porto Alegre – RS (51) 3286-5720 terreira.oinois@gmail.com / www.oinoisaquitraveiz.com.br
		Nova Estação Escola de Artistas – Unidade Boa Vista Unidade Boa Vista - Rua 14 de Julho, nº 654. Porto Alegre, RS 51 99234-7884 contato@novaestacao.art.br https://novaestacao.art.br/
		Nova Estação Escola de Artistas – Unidade Moinhos Rua Schiller, nº 14. Porto Alegre, RS. 51 99234-7884 contato@novaestacao.art.br https://novaestacao.art.br/
		Espaço do Ator Escola de Teatro

		R. Veador Pôrto, 241 - Santana Porto Alegre - RS (51) 9966-28688 contatoespacodoator@gmail.com https://www.espacodoator.com/
		Associação Cultural Depósito do Teatro Rua Santa Teresinha, 711 Porto Alegre, RS (51) 98531-5230 e-mail: depositodeteatro@gmail.com
		Tem Gente Teatrando Rua Olavo Bilac, 300, Bairro São Pelegrino, Caxias do Sul-RS (54)3221.3130 escola@temgenteteatrando.com.br escola@temgenteteatrando.com.br
		Teatro Escola de Pelotas <u>Endereço:</u> R. Gonçalves Chaves, 858 - Centro, Pelotas – RS (53) 98405-3163/ 3025-3062 teatroescoladepelotas@yahoo.com.br
		Galpão de Artes Av. Açucena, 1401, Moinhos de Vento em Canoas/RS (51) 3032-2501/9 8453.1506 contato@galpaoartes@gmail.com https://www.galpaoartes.com.br/
		Laboratório Escola de Arte R. Caçapava, 391 - Mathias Velho, Canoas – RS (51) 99625-9773 laboratorioescoladearte@gmail.com https://www.laboratorioescola.com/
RONDÔNIA		
		Aulas de Teatro do Sesc Rondônia – Unidade Esplanada Avenida Presidente Dutra, 4175, Olaria, Porto Velho-RO (69) 3229-5882 / 5156 https://sescro.com.br/aulas-de-teatro-do-sesc/
		Oficina de Teatro Porto Velho Endereço não informado.. (69) 99323-6991 oficina.teatropvh@gmail.com http://oficinadeteatropvh.blogspot.com/
		Cursos do Teatro Ruante Avenida José Bonifácio, 1295, Sala A, Olaria, Porto Velho-RO (069) 98164-3332 / 98120-8611 / 99271-4848 teatroruante@gmail.com http://ruanteteatro.blogspot.com/

RORAIMA		
		Cursos da Federação de Teatro de Roraima R Floriano Peixoto, 402, Boa Vista – RR (95) 9962-4633 / 9112-3935 teatro.roraima@gmail.com fetearr@gmail.com http://fetearr.blogspot.com/
SANTA CATARINA		
Departamento de Artes do Centro de Comunicação e Expressão da UFSC R. Eng. Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, Bloco D, s/n - Trindade, Florianópolis -SC (48) 3721 2343 artes.cenicas@contato.ufsc.br https://artescenicas.grad.ufsc.br	Curso Técnico em Teatro do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Campus Joinville R. Pavão, 1377 - Costa e Silva, Joinville – SC (47) 3431-5600 https://www.ifsc.edu.br/web/campus-joinville	Aktoro Escola de Formação de Atores Rua João Pinto, 211 - Sobreloja Centro – Florianópolis – SC (48) 3333-2434 contato@aktoro.com.br https://www.aktoro.com.br/
	Curso Técnico em Teatro da Belas Artes Joinville Rua Aubé, 427 - Saguauçu - Joinville/SC (47) 3026-1816 https://belas.art.br/cursos-de-teatro/	NAFT – Escola de Teatro R. Felipe Schmidt, 636 - Centro, Florianópolis – SC (48) 99673-4873 http://www.naft.com.br/
	Escola de Artes de Chapecó Av. Nereu Ramos, 729 - Centro, Chapecó – SC (49)3322-3690 escoladeartes@chapeco.sc.gov.br https://www.chapeco.sc.gov.br/cultura/	Oficinas Permanentes de Teatro do DAC-UFSC Igrejinha da UFSC – Praça Santos Dumont Campus da UFSC, Trindade, Florianópolis-SC Fone: (48) 3721-3853 / 3721-9447 / 3721-6493 dac@contato.ufsc.br https://dac.ufsc.br/oficina-permanente-teatro/
		Casa Vermelha Centro Cultural Rua Conselheiro Mafra, 590 Florianópolis, SC (48) 3030.1886 https://www.casavermelha.art.br/cursos-de-teatro
		Cia Carona Escola de Teatro Rua 15 de Novembro, 1181, Blumenau – SC (47) 3340-2317 ciacarona@ciacarona.com.br https://ciacarona.com.br/
		Cia Vanguarda Escola de Teatro R. José Bernardo da Silva, 168 - Flor de Nápolis, São José – SC (48) 3037.4110 ciavanguarda@outlook.com https://www.ciavanguarda.com/escola-de-teatro

		Casa Nova Escola de Teatro R. Piauí, 250D - Santo Antônio, Chapecó - SC (49) 3326 0010 casanovaescoladeteatro@gmail.com https://casanova-escola-de-teatro.webnode.com/
		Oficinas da Tespis Cia de Teatro R. Dr. Pedro Ferreira, 222 - Centro, Itajaí - SC, 88301-030 (47) 9 9990-1516/ 9 9948-3578 tespis@tespis.com.br http://www.tespis.com.br/
SÃO PAULO		
Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IAUNESP) Rua Dr Bento Teobaldo Ferraz, 271 - Barra Funda - São Paulo/SP - CEP 01140-070 Telefone: 11 3393-8530 - Pabx: 11 3393-8530 https://www.ia.unesp.br/	Escola de Artes Dramática (ECA USP) Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 - Cidade Universitária - CEP 05508-020 - São Paulo - SP - Brasil Tel.: 55 11 3091-4389 E-mail: ead@usp.br http://www3.eca.usp.br/ead	SP Escola de Teatro Unidade Brás Avenida Rangel Pestana, 2401 Brás, São Paulo-SP (11) 3121-3200 https://www.spescoladeteatro.org.br/
Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA USP) Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 - Cidade Universitária - CEP 05508-020 - São Paulo - SP - Brasil Telefones: (11) 3091-4026 / 3091-4031 E-mail: gradueca@usp.br http://www3.eca.usp.br	Escola de Teatro Macunaíma Rua Adolfo Gordo,238, B: Centro - São Paulo - SP 01217-020 Fone: 3667-0807/2194/0187 FAX: 3664-9466 e-mail info@macunaima.com.br www.macunaima.com.br	SP Escola de Teatro Unidade Roosevelt Praça Franklin Roosevelt, 210 Consolação • São Paulo - SP Tel:(11) 3775-8600 https://www.spescoladeteatro.org.br/
Escola de Comunicação e Artes do Corpo Rua Monte Alegre, 1024, B: Perdizes - São Paulo - SP 05014-001 Fone: 3670-8273/8123/8000 FAX: 3670-8462 e-mail tuca@puccsp.br www.puccsp.br	Escola de Teatro Célia Helena Av. São Gabriel, 462, B: Itaim - São Paulo - SP 01435-001 Fone 3884-8214/94 e-mail teatroescolach@uol.com.br www.celiahelena.com.br	Escola de Atores Wolf Maia Unidade São Paulo R. Frei Caneca, 569 - Consolação, São Paulo - SP (11) 3472-2444 cursos@wolfmaya.com.br https://wolfmaya.com.br/
Escola de Teatro Célia Helena Av. São Gabriel, 462, B: Itaim - São Paulo - SP 01435-001 Fone 3884-8214/94 e-mail teatroescolach@uol.com.br www.celiahelena.com.br	Escola de Teatro e Televisão Incenna Rua Bagé, 308, B: Vila Mariana - São Paulo - SP 04012-140 Fone: (11)5539-0118 / 5579-4542 e-mail escolaincenna@gmail.com www.escolaincenna.com.br	Dubrasil - Central de Dublagem Rua Delfina,354 Vila Madalena, São Paulo - SP Tel: 11 3814-6458 centraldubrasil@uol.com.br www.centraldubrasil.com.br
Faculdade Mozarteum de São Paulo Rua Nova Dos Portugueses, 365, B: Sta. Terezinha - São Paulo - SP 02462-080 Fone: (11) 2236-0788 e-mail mozarteum@mozarteum.br www.mozarteum.br	Escola de Teatro Indac Rua Franz Schubert,66, B: Jardim Europa - São Paulo - SP 01454-020 Fone: 3816-6558/FAX: 3814-4673 e-mail teatro@indac.com.br www.indac.com.br	Studio Fatima Toledo Rua Bagé, 194 Vila Mariana, São Paulo - SP Tel: 11 5539-1052 / 5081-6633
Faculdade Paulista de Artes Av. Brigadeiro Luiz Antonio, 1224 , B: Bela Vista - São Paulo - SP Fone: (11) 3287-4455 FAX: 3288-9064 e-mail partes@terra.com.br www.fpa.art.br	Escola de Teatro Indac 2ª Unidade Rua Cel. Melo De Oliveira , 180 E 188, B: Pompéia - São Paulo - SP 05011-040 Fone: (11) 3862-0947 www.indac.com.br	Casa do Teatro / Escola Teatro Infantil Ligia Cortes Rua Armando Penteadó,311 Pacaembu, São Paulo - SP Tel: 11 3826-6624/3666-5204 www.casadoteatro.com.br

<p>Universidade Anhembi Morumbi Rua Casa do Ator, 90, Vila Olímpia – SP 04546-900 Fone: (11) 3847-3000 Fax: 3847-9547 e-mail: anhembi@anhembi.br www.anhembi.br</p>	<p>INCENNA Escola de Teatro e Televisão https://escolaincenna.com.br/ Rua Bagé, 308 - Vila Mariana, São Paulo - SP, 04012-140 (11) 5083-7444 / 5539-0118</p>	<p>Casa do Ator – Hoover Estúdio Teatro de Câmara de São Paulo Haydée Bittencourt Rua Japura, 375 Bela Vista, São Paulo - SP Tel: 11 3101-6793</p>
<p>Universidade Anhembi Morumbi Rua Dr. Almeida Lima, 1134, B: Brás – SP 03164-000 Fone: (11) 2790-4500 Fax: 2790-4509 e-mail: anhembi@anhembi.br www.anhembi.br</p>	<p>Escola de Teatro Recriarte Rua Fradique Coutinho, 994 , B:Pinheiros – São Paulo – SP 05416-001 Fone: (11) 3034-5598 Fax:3815-5549 secretaria@escolarecriarte.com.br www.escolarecriarte.com.br</p>	<p>Curso Pré-Profissionalizante Preparatório Emilio Fontana Rua Peixoto Gomide, 1066 Jardins, São Paulo - SP Tel: 11 5034-8907</p>
<p>Universidade de Campinas Rua Pitágoras, 500, Distrito Barão Geraldo –Cidade Universitária Zeferino Vaz – Campinas – SP Fone: (19) 3289-3588 FAX: 019 3289-3140 e-mail mina@iar.unicamp.br www.unicamp.br</p>	<p>Esc. Mun.de Mus.Art.P.Cênicas Maestro Fêgo Camargo Av. Tiradentes,202, B: Centro Taubaté – SP 12030-180 Fone: (012) 3633-8742</p>	<p>Oficina Teatral Denise Del Vecchio – Alzira Andrade Rua Madre Emilie de Villeneuve, 292 04367-090 – Vila Mascote , São Paulo - SP Tel: 11 5562-5216 – 5562-5182 www.oficinateatral.com.br</p>
<p>Universidade São Judas Rua Taquari, 546, B: Mooca – São Paulo – SP 03166-000 Fone: (11) 2799-1677 www.usjt.br</p>	<p>Escola Senac Rua Scipião, 67, B: Vila Romana – São Paulo – 05047-060 Fone: (11) 3475-2200 atendimento.lapascip@ sp.senac.br www.sp.senac.br</p>	<p>FAAP – Fundação Alvares Penteado Rua Alagoas, 903 B: Higienópolis, São Paulo - SP Tel: 11 3822-0669 / 3662-4150</p>
<p>Bacharelado em Teatro da UNISAGRADO R. Irmã Arminda, 10-50 - Jardim Brasil, Bauru – SP (14) 2107-7384 teatro@unisagrado.edu.br https://unisagrado.edu.br/graduacao/teatro</p>	<p>Escola Senac – Dep. de Artes Cênicas Coordenadora Roseli De Fátima Lopes Rua Voluntários Da Pátria, 3167, B: Santana – São Paulo Fone: 2146-8250 FAX: 2156-8270 e-mail santana@sp.senac.br</p>	<p>Oficina Cultural Amâncio Mazzaropi Av: Rangel Pestana, 2401 Brás , São Paulo - SP Tel: 11 2292-7711 / 2292-7071</p>
<p>Centro Univer. Barão de Mauá – Artes Cênicas Rua Floriano Peixoto,480 B: Centro – Ribeirão Preto – SP 14010-200 Fone: (16) 3977-9000 Fax: 0800 183566 e-mail amiltonmo@baraodemaua.br www.baraodemaua.br</p>	<p>Fundação das Artes de São Caetano do Sul Diretor Antonio Carlos Neves Rua Visconde de Inhaúma,730, B: Nova Gerty – São Paulo – SP 09571-380 Fone: (11) 4238-3030/4238-3613/4238-4244 e-mail fascs@uol.com.br www.fascs.com.br</p>	<p>Oficina Cultural Oswald Andrade Rua Três Rios, 363, Luz, São Paulo - SP Tel: 11 3222-2662 / 3221-5558</p>
<p>Bacharelado em Artes Cênicas da UNILUS Rua Batista Pereira, 265 - Macuco, Santos - SP Tel. (13) 3202-4100 http://www.lusiada.br/cursos/graduacao/artes-cenicas/</p>	<p>Oficina de Atores Nilton Travesso Diretor Nilton Travesso Rua Capote Valente, 667, B: Jardim América São Paulo – SP 05409-002 Fone : 3081-5493 Fax: 3088-1258 oficinadeatores@niltontravesso.com.br www.niltontravesso.com.br</p>	<p>Studio Cristina Mutarelli Rua Alves Guimarães, 1472 Pinheiros, São Paulo - SP Tel: 11 3675-2803</p>
	<p>Colégio Integrado Marza Rua Paraguai, 100 Santos – SP – 11060-490 Fone (13) 3289-4449 www.colegiomarza.com.br</p>	<p>Setting Produções Rua Jamaica, 50 Jd. América, São Paulo - SP Tel: 11 3083-4383</p>

	<p>Conservatório Carlos Gomes – Campinas AV. Dr. Hermas Braga, 841, Nova Campinas – Campinas CEP 13092-133 Fone: (19) 3253-0375 e-mail: ccg@ccg.art.br Site: www.ccg.art.br</p>	<p>Espaço do Ator Rua Vieira de Moraes, 1118 Campo Belo, São Paulo - SP Tel: 11 5041-7971 / 5094-1480</p>
	<p>Escola de Artes Cênicas de Santos Rua da Constituição, 405 A, Santos – SP (13) 3062-5520 escoladeartescenicassantos@hotmail.com</p>	<p>ETA – Estúdio de Treinamento Artístico Rua Major Diogo, 547 - Bela Vista São Paulo – SP (11) 2615-6257 Email: cursoeta@ig.com.br www.estudiodetreinamento.com.br</p>
	<p>Curso Técnico de Teatro Musical do SESI Diadema Av. Paranapanema, 1500 – Taboão – Diadema-SP (11) 4092-7900 sudiadema@sesisp.org.br https://diadema.sesisp.org.br/</p>	<p>Curso de Teatro Fátima do Valle Rua Frederico Abranches, 118 Santa Cecília - São Paulo - SP Tel: 11 3337-4156 / 97527672</p>
	<p>Curso Técnico em Teatro da Escola Municipal de Artes Maestro Fêgo Camargo Av. Tiradentes, 202 - Centro, Taubaté – SP (12) 3625-5061 http://www.taubate.sp.gov.br/fego/</p>	<p>Escola Paulista de Teatro Vitória, 648 - Santa Efigênia, São Paulo, SP - CEP: 01210-002 (11) 3333-2226</p>
		<p>Escola de Teatro Edu Rodrigues Av: General Ataliba Leones, 3557 - São Paulo, SP Tel: 011-2931-6738/11 94590-5636</p>
		<p>Centro de Pesquisa Teatral (CPT) SESC Consolação, R. Dr. Vila Nova, 245 - Vila Buarque, São Paulo – SP (11)3234.3077 https://www.sescsp.org.br/</p>
		<p>BRAAPA Escola de Atores Rua Dr. Gabriel dos Santos, 153 – Higienópolis – São Paulo/SP https://cursodeteatro.com.br/</p>
		<p>Studio Teatral Entreatos a Ponta Porã n. 152 Lapa - São Paulo Fone. (11) 3871-4782 https://www.studioentreatos.com.br/contato</p>
		<p>A voz em cena – Escola de Teatro Musical R. Comendador João Gabriel, 79 ,São Paulo - SP Fone: (11) 98927-0288 / (11) 35895139 https://www.avozemcena.com/</p>
		<p>Cia do Nó Escola de Teatro Rua Regente Feijó, 359A – Vila Assunção, Santo André/SP 11)4436-7789 teatro@ciadono.com.br (http://ciadono.com.br/</p>

		<p>Escola Livre de Teatro de Santo André Praça Rui Barbosa, 12 , Santa Terezinha, 09210-610, Santo André, SP (11) 4990-4474 escolalivredeteatro@santoandre.sp.gov.br http://culturaz.santoandre.sp.gov.br/espaco/170/</p>
		<p>Escola Nacional de Teatro R. Sen. Fláquer, 958A - Centro, Santo André – SP (11) 4438-0960/ 4427-6267 comercial@escolanacionaldeteatro.com.br https://www.ent.art.br/</p>
		<p>Escola de Teatro Novo Mundo R. Laura, 53 - Centro, Santo André – SP (11) 3458-5684</p>
		<p>Centro Cultural Rebecca Nischimura RuaTerezinha, 175 - Jardim Santa Clara, Guarulhos – SP (11) 95459-3282 http://ccrn.com.br</p>
		<p>Estúdio Cênico Escola de Teatro R. do Prof., 599 - Jd. Proença, Campinas – SP (19) 9995-59275 (19) 3253-4371 estudiocenico@gmail.com https://www.estudiocenico.com/</p>
		<p>Centro de Estudos Teatrais (CET) Av. Olivo Gomes, 100, São José dos Campos-SP (012) 99760-9943 / (012) 3924-7358 cet@fccr.org.br http://www.fccr.sp.gov.br/index.php/espacosulturais/223-cet.html</p>
		<p>Curso Profissionalizante do Teatro Sérgio Mamberti Rua Doutor Aleixo Mascarenhas, 75, Centro, São José dos Campos-SP 12) 3923-2984 / (12) 98704-0413 contato@teatrosergiomamberti.com.br http://teatrosergiomamberti.com.br/</p>
		<p>Escola de Teatro Metamorphose R. José Pedro de Carvalho Filho, 80 - Vila Guaianazes, São José dos Campos – SP Telefone: (12) 98177-9735</p>
		<p>Escola de Artes César Antonio Salvi Rua Tenente Avelar Pires de Azevedo, 360 – Centro, Osasco-SP (11) 3682-5955</p>
		<p>Programa de Formação do Teatro ASPRO R. Joaquim Dias de Oliveira Remédios, 22 - Remédios, Osasco - SP (011) 2323-0055</p>

		https://www.colegionsdosremedios.com.br/teatroaspro/
		Entreatus – Escola de Teatro de Sorocaba R. Prof. Daniel Pereira do Nascimento, 56, Jardim São Carlos, Sorocaba – SP (15) 3202-6622/ 9 9113-5658 entreatus@entreatus.com.br https://entreatus.com.br/
		Escola de Teatro Dell’art Avenida Ipanema,928, Sorocaba-SP (15) 3342-7497 escoladellart@gmail.com
		TATU Escola de Teatro R. Dr. Artur Martins - Centro, Sorocaba – SP (15) 3358-8268
		Unisarte – Escola de Circo e Artes Culturais Alameda das Margaridas, 415 - Jardim Simus, Sorocaba – SP (15) 3033.4482 / 9 9103.1978 / 9 9762.6551 contato@unisartesorocaba.com.br http://usinartesorocaba.com.br/index.html
		Teatro Escola Mario Perisco Rua da Penha nº. 823 - 3º. andar – Centro – Sorocaba/SP (15) 3035 1566 / (15) 99198 6363 www.teatroescolamariopersico.com.br
		Studio Strazzi – Teatro e Artes do Corpo Avenida Japão, 46 08730-000 Mogi das Cruzes, SP 11) 93485-3572 studiostrazzi@gmail.com https://sites.google.com/view/teatrostudiostrazzi/home?authuser=0
		TESCOM Escola de Teatro Av. Cons. Rodrigues Alves nº 195 - Santos/SP (13) 3233.6060 secretaria@tescomteatro.com.br https://www.tescomteatro.com.br/
		Escola de Artes Cênicas Wilson Geraldo Praça dos Andradas nº 100, Santos, SP (13) 3219-3827 abraceac@gmail.com
		Escola de Artes de Jundiá Avenida Samuel Martins, 2121 - Jardim do Lago – Jundiá-SP (11) 98760-1574 escoladeartesjdi@gmail.com https://www.escoladeartesdejundiai.com/

		<p>Atuará Escola de Teatro Rua do Retiro, 1483, Jardim Paris, Jundiaí-SP (11) 4521.1128 / 9 9483.7889 contato@atuara.com.br http://www.atuara.com.br/index.html</p>
		<p>Instituto de Arte Techniatto Rua Vitória Menon, 71 Centro - Jundiaí – SP (11) 4805-3367/ 9-9592-7070 contato@techniatto.com.br https://www.techniatto.com.br/teatro</p>
		<p>Galpão Garra Artes Trav. Virgílio Passini, 32ª, Centro – Carapicuíba-SP (11) 98108-1560/ 96184-6962 Galpao.garra.artes@gmail.com http://galpaogarraartes.blogspot.com/</p>
		<p>Divisão de Ensino das Artes da Prefeitura Municipal de Bauru-SP Centro Cultural Carlos Fernandes Paiva, Av. Nações Unidas, 8-9 - Centro, Bauru – SP (14) 3235-1193/ 3232-9493 https://www2.bauru.sp.gov.br/cultura/ensino_artes.aspx</p>
		<p>Teatro Escola Cacotim Rua Nicola Archetti, 1048 - Cidade Nova - Franca - SP (16) 9.9175-8709 teatrocacotim@gmail.com http://teatrocacotim.blogspot.com/</p>
		<p>Escola de Teatro Juliana Leite Rua Tiradentes, 944, Centro, Limeira-SP (19) 99639-8545 secretaria@teatrolimeira.com.br https://teatrolimeira.com.br/</p>
		<p>Teatro Escola Daniel Martins R. Maestro Artur Giambeli, 05 - Jardim Santa Cecilia, Limeira – SP (19) 3704-1660 contato@danielmartins.art.br</p>
SERGIPE		
		<p>Escola Oficina de Artes Valdice Teles – Fundação Av. Ivo do Prado, 686 - Centro, Aracaju – SE Telefone: (79) 3211-6913 funcaju.escoladeartes@aracaju.se.gov.br https://www.aracaju.se.gov.br/cultura</p>
		<p>Oficinas do Grupo Imbuaca Rua Muribeca, 04, Bairro Santo Antonio, Aracaju - SE (79) 99981-3436 grupويمbuaca@gmail.com</p>

		https://www.imbuaca.com.br/
		Cursos do Grupo Teatral Boca de Cena Rua 04, nº80 Lot. Nova Liberdade II, Bugio, Aracaju-SE Telefone: (79) 98805-5883 / 99129-1939 bocadecena6@hotmail.com https://www.grupoteatralbocadecena.com/
		MusicAll - Academia de Teatro Musical Av. Desembargador Dom João Bosco de Andrade Lima, 401, Atalaia, Aracajú-SE (79) 99842-8113 musicall.aju@gmail.com https://musicallaju.weebly.com/
		Encenart Escola de Atores Av. Desembargador Maynard, s/n - Suíssa, Aracaju – SE Telefone: (79) 99822-6079 https://escola-de-teatro-e-agenciamento-de-atores.ueniweb.com/
TOCANTINS		
		CETA - Centro de Ensino e Treinamento Artístico da Fundação Cultural Palmas Q. 401 Sul Avenida Joaquim Teotônio Segurado, 1036 - Plano Diretor Sul, Palmas – TO Telefone: (63) 3212-7305 Telefone: (063) 2111-2401 fcp.palmas@gmail.com
		Curso Livre de Teatro do Sesc Palmas-TO Q. 502 Norte Avenida LO 16 - Plano Diretor Norte, Palmas - TO (63) 3212-9901 / 9900 / 9954 Email: teatrosescpalmas@sesc.to.com.br https://www.sesc.to.com.br/subarea/detalhes/22
		Cursos da Lamira Artes Cênicas AC Rodoviária, Caixa Postal 3004 Plano Diretor Sul - Palmas – TO (63) 3322 7944 / 8131 2222 contato@lamira.com.br http://lamira.com.br/
		Curso Livre de Teatro do Grupo ArtPalco R. Sadoc Correa, 561 - St. Central, Araguaína – TO (63) 99935-7838 http://grupoartpalco.com.br/

ANEXO A – Projeto Pedagógico da Escola de Arte Dramática (2013-2019)

PLANO DE CURSO

2013

Curso Técnico em Arte Dramática – Eixo Tecnológico: Produção Cultural e Design

Escola de Arte Dramática

Escola de Comunicações e Artes

Universidade de São Paulo

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)

05508-020 · São Paulo · SP · Brasil

Fone: + 55 (11) 3091-4389

Fax: + 55 (11) 3091-4322

Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

ÍNDICE

1. Identificação da Escola	3
2. Identificação do Curso	3
3. Justificativa e Objetivos do Curso.....	4
4. Requisitos de Acesso	5
5. Perfil Profissional de Conclusão.....	7
6. Habilidades	8
7. Organização Curricular	9
7.1 Matriz Curricular	9
7.2 Práticas e Processos / Estrutura geral do curso	10
7.3 Teoria	13
7.4 Disciplinas regulares	14
7.5 Atividades Programadas: Estudos e Práticas de Montagem	20
7.6 Projeto de Conclusão de Curso	20
7.6.1 Projeto de Conclusão de Curso realizado na Escola	21
7.6.1.1 Montagem Regular	21
7.6.1.2 Processo Investigativo	22
7.6.1.3 Projeto de Conclusão de Curso realizado fora da Escola	22
7.6.1.4 Validação Retroativa de Processo de Trabalho	23
8. Critérios de Avaliação de Aprendizagem	25
8.1 Concepção e critérios	25
8.2 Sistemática	25
8.3 Critérios para Avaliação, Promoção, Recuperação e Retenção	26
8.3.1 Critérios para Avaliação	26
8.3.2 Promoção	27
8.3.3 Recuperação	27
8.3.4 Retenção	28

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)

05508-020 · São Paulo · SP · Brasil

Fone: + 55 (11) 3091-4389

Fax: + 55 (11) 3091-4322

Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

8.3.5 Frequência	28
8.3.6 Desistência	28
9 . Instalações e equipamentos	29
9.1 Instalações	29
9.2 Equipamentos	31
10. Pessoal Docente e Técnico	35
10.1 Pessoal Técnico / Administrativo	35
10.2 Pessoal Docente (Orientadores de Arte Dramática)	38
11. Certificados e Diplomas	42

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

1. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Nome do Estabelecimento de Ensino:

Escola de Arte Dramática da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
(EAD/ECA/USP)

Endereço:

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (prédio 8)

05508-010 São Paulo/SP – Brasil

Telefone: + 55 (11) 3091-4389

Fax: + 55 (11) 3091-4322

Site: www.eca.usp.br/ead

E-mail: ead@usp.br

Horário de funcionamento da escola:

Das 14h às 23h

Mantenedor: Universidade de São Paulo

Esfra Administrativa: Estadual

2. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

Curso Técnico em Arte Dramática – Eixo Tecnológico: Produção Cultural e Design.

Carga Horária: 2.820 horas

Regulamentação da profissão: Lei nº 6533, de 24/05/78 e Decreto nº 82.385 de 05/10/78.

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)

05508-020 · São Paulo · SP · Brasil

Fone: + 55 (11) 3091-4389

Fax: + 55 (11) 3091-4322

Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

3. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DO CURSO

A formação do ator é, historicamente, a principal vocação da EAD que, desde sua formação em 1948, representa um dos pilares construtores das artes cênicas, cinematográficas e, posteriormente, televisivas do Brasil. Essa vocação bem sucedida se revela:

- pelo grande número de profissionais em atividade nas diferentes áreas, reconhecidos pela excelência de sua formação, tais como Aracy Balabanian, Eliane Giardini, Éster Góes, Francisco Cuoco, Glória Menezes, Leonardo Villar, Lilia Cabral, Mariza Orth, Ney Latorraca e muitos outros;
- por ter sido paradigma de escolas como o Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da USP, do Departamento das Artes Cênicas das Federais de Belo Horizonte e Porto Alegre, do curso de Artes Cênicas da UNICAMP, e manter-se como fonte de referência para novos cursos de formação de atores;
- por contribuir para outros segmentos da criação teatral, por intermédio da atuação de ex-alunos, tais como na direção de espetáculos (Odavlas Petti, Paulo Betti), na dramaturgia (Jorge Andrade, Lauro César Muniz, Renata Pallotini), e na crítica (Alberto Guzik e Ilka Zanotto);
- por manter, em sua organização, a flexibilidade exigida por seu campo de atuação, lançando autores inéditos no Brasil (Brecht, Jarry, Sam Sheppard, Valle-Inclán), experimentando e produzindo novas linguagens cênicas, e servindo de impulso e material para a criação de obras de reflexão, como a produção de livros e teses acadêmicas;

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

- pelo espírito investigativo que permeia suas atividades didáticas e artísticas, favorecendo o fluxo de idéias e o diálogo constante com a contemporaneidade no que concerne às metodologias de atuação, às linguagens do teatro, bem como aos grandes temas em debate no país e no mundo.
- por formar atores que possam atender às necessidades de um mercado em constante mutação, bem como interferir nele, propondo idéias e transformando-o;
- por formar atores que desenvolvam uma postura crítica e produtiva frente ao teatro e ao mundo e que, como cidadãos-artistas, compreendam e assumam responsabilidade social por sua atividade.

Por fim, em face de sua história de competência e respeito, a EAD recebe a cada ano, em média, 496 inscritos, que concorrem às 20 vagas oferecidas, para o Curso Técnico em Arte Dramática – Eixo Tecnológico: Produção Cultural e Design. Conforme informações constantes dos assentamentos da Secretaria da Escola, no período de 1997 a 2014.

4. REQUISITOS DE ACESSO

Competências e habilidades;

Compreensão de texto;

Disponibilidade para o jogo teatral;

Disponibilidade corporal e vocal para o trabalho cênico;

Capacidade de interação;

Criatividade.

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)

05508-020 · São Paulo · SP · Brasil

Fone: + 55 (11) 3091-4389

Fax: + 55 (11) 3091-4322

Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

Essas competências e habilidades são avaliadas em um exame de seleção, promovido pela Escola, e pelo qual devem passar todas as pessoas que pretendam nela ingressar. O exame de seleção, feito sempre no final de cada ano, é elaborado pelo corpo docente e administrativo da escola e é publicado anualmente sob forma de edital no Diário Oficial do Estado de São Paulo.

O candidato aprovado deverá entregar, no ato da matrícula, fotocópia autenticada dos seguintes documentos:

- I. Carteira de Identidade – RG que comprove idade mínima de 18 anos ou a completar até a data da matrícula;
- II. Cartão do CPF;
- III. Histórico Escolar do Ensino Médio e o Diploma, sendo este, com o número de registro no GDAE (Gestão Dinâmica da Administração Escolar) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que deverá ser pesquisado e requerido por meio do site: <http://www.gdae.sp.gov.br/gdae/publica/ConsultaPublica.jsp>, no caso de diploma expedido em data anterior ao ano de 2001 com Lauda publicada no Diário Oficial ou Visto Confere do Supervisor de Ensino da Diretoria de Ensino da jurisdição a que pertencer a escola. No caso de diplomas expedidos em outros estados da federação, obrigatoriamente, o candidato deverá juntar a Lauda publicada no Diário Oficial do Estado de origem;
- IV. Certidão de Nascimento para os candidatos solteiros. Os candidatos casados deverão apresentar a certidão de casamento; se o candidato for separado judicialmente ou divorciado, deverá apresentar a certidão de casamento com as devidas averbações;
- V. Documento que comprove a quitação com o serviço militar para candidatos do sexo masculino;
- VI. Título de eleitor;
- VII. uma foto para documento 3x4 colorida, recente, frontal;

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

VIII. VIII. comprovante de residência devidamente atualizado.

5. PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO

A Escola de Arte Dramática busca um perfil de excelência por meio da atuação de um corpo docente preparado e diversificado, e de disciplinas que abrangem todos os aspectos de uma formação artística e técnica.

Atende turmas pequenas, para dar um atendimento individualizado, discutindo as tendências atuais da profissão e instrumentalizando os alunos para que eles não apenas atendam ao mercado profissional, mas sejam agentes modificadores deste mesmo mercado.

A EAD tem por missão formar atores que:

- estejam preparados para a arte teatral, sendo capazes de criar e se renovar constantemente no ofício;
- se destaquem pelo espírito investigativo relativo às metodologias de atuação, às linguagens do teatro, bem como aos assuntos da atualidade cultural, social e política;
- desenvolvam uma postura crítica e produtiva frente ao teatro e à sociedade e que, como cidadãos-artistas, compreendam e assumam a responsabilidade social de sua profissão;
- se interessem pelas várias facetas de sua arte, e que, tanto no palco como nos bastidores, sejam capazes de agir em todos os aspectos de uma produção teatral,
- sejam criadores, podendo participar ativamente de todas as etapas do processo de montagem de um espetáculo.
- sejam capazes de organizar e comunicar ideias, conceitos e imagens artisticamente através de seu corpo expressivo;
- estejam inseridos histórica e criticamente na produção artística de seu tempo;
- observem e respeitem as normas éticas como esteio de seu desempenho profissional.

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)

05508-020 · São Paulo · SP · Brasil

Fone: + 55 (11) 3091-4389

Fax: + 55 (11) 3091-4322

Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

- sejam capazes de participar de treinamentos corporais, vocais, musicais, etc com o objetivo de desenvolver as potencialidades expressivas;
- desenvolvam e participam de estudos teóricos e pesquisas de campo em torno dos temas pertinentes a sua atividade;
- atuam artisticamente, baseando-se em textos, estímulos visuais, sonoros ou outros;
- comunicam ao espectador sua criação artística;
- sejam capazes de participar da elaboração e execução de projetos relacionados à produção teatral ou que visem a captação de recursos necessários a sua realização;
- ministram vivências, oficinas, workshops, palestras, debates e demonstrações técnicas que visem a difundir os procedimentos e métodos de pesquisa;
- zelam pelo material de ensaios, apresentação, gravações, filmagens e outros.

6. HABILIDADES

Atuar na prática individual e coletiva respondendo às necessidades da situação do trabalho teatral e de outras mídias, utilizando as técnicas e recursos de elaboração e execução condizentes com seu nível de profissionalização.

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

7. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

7.1 Matriz Curricular

Curso Técnico em Arte Dramática – Eixo Tecnológico: Produção Cultural e Design

Curso autorizado por: Decreto nº 46.419, de 16/06/66 e pela Lei Federal nº 9394/96

Parecer CNE/CEB nº 16/99 – Res. CNE/CEB nº 4/99

DISCIPLINA	1º Termo	2º Termo	3º Termo	4º Termo	5º Termo	6º Termo	7º Termo	8º Termo	Total (horas)
Análise do Texto e da Cena	*	*	30	30	30	*	*	*	90
Atividades complementares de assessoramento e apoio às Oficinas de Montagem	*	*	*	*	30	30	30	*	90
Canto	*	*	30	30	30	*	*	*	90
Dança	*	*	60	60	60	60	*	*	240
Projeto de Conclusão de Curso	*	*	*	*	*	*	*	300	300
Estudos de Dramaturgia e História do Teatro	30	30	30	*	*	*	*	*	90
Estudos de Dramaturgia e História do Teatro Brasileiro	*	30	30	30	*	*	*	*	90
Estudos e Práticas de Montagem	60	60	60	60	60	60	60	*	420
Estudos e Práticas de Interpretação em Linguagens Multimídia	*	*	*	*	*	*	60	*	60
Expressão Corporal	60	60	*	*	*	*	*	*	120
Fundamentos do Teatro	30	30	*	*	*	*	*	*	60
Improvisação	30	30	*	*	*	*	*	*	60
Interpretação	90	90	90	90	*	*	*	*	360
Oficina de Montagem	*	*	*	*	120	180	210	*	510
Temas do Teatro Moderno e Contemporâneo	*	*	*	30	30	30	*	*	90
Voz e Expressão Verbal	60	30	30	30	*	*	*	*	150
Total de horas do Curso	360	360	360	360	360	360	360	300	2820

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)

05508-020 · São Paulo · SP · Brasil

Fone: + 55 (11) 3091-4389

Fax: + 55 (11) 3091-4322

Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

7.2 Práticas e Processos / Estrutura geral do curso:

O Curso Técnico em Arte Dramática – Eixo Tecnológico: Produção Cultural e Design oferecido pela EAD tem duração total de quatro anos incluído o Projeto de Conclusão de Curso. Ele é dividido em sete termos, em sequência e interdependentes (regime de pré-requisito), e mais o Projeto de Conclusão de Curso.

Para atingir os seus objetivos, a EAD estruturou o curso de acordo com os seguintes princípios:

- o conjunto de disciplinas abrange três aspectos, inter-relacionados e indissolúveis: o da prática, o da técnica e o da teoria;
- as relações interdisciplinares são definidas a partir da disciplina de Interpretação, considerada o eixo central;
- concentração das disciplinas de formação básica nos quatro primeiros termos do curso;
- implantação, a partir do quinto termo (terceiro ano), das Oficinas de Montagem.

Quanto ao planejamento global do curso, o objetivo principal é que o aluno passe, ao longo dos oito termos do curso, por um processo programado de desenvolvimento, cujo primeiro estágio encontra-se organizado em torno do autoconhecimento (conhecimento centrado no ator), passando em seguida, para o estágio do reconhecimento (ênfase no trabalho de construção da personagem), vindo depois, o estágio do jogo teatral (ênfase na situação dramática), chegando, por fim, à elaboração do produto estético (a encenação).

Cada uma dessas etapas é organizada em termos semestrais, com objetivos específicos, consideradas as disciplinas em particular e o conjunto interdisciplinar.

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

Primeiro ano (1º e 2º Termos) processo

O corpo/imagem/espço como base essencial do primeiro contato do aprendiz:

- presença cênica dilatada pela apropriação da consciência corporal por meio de métodos de educação somática (Ivaldo Bertazzo M.Béziers, Klaus Vianna, Ideokinésis etc), somados a jogos de improvisação e interpretação fundados na relação do movimento/imagem-sensação/ideia, para que se possa desenhar no corpo as interações com espaço, situações, relações e sentimentos;
- dilatações da voz como espaço interno e suas emissões sonoras, além da introdução à palavra como poética e seus signos,
- leituras e análises de textos teóricos relacionados com a prática, para afirmação dos conteúdos oferecidos. Leitura e análise de textos filosóficos e dramáticos que estimulem a criação, a ética e o desenvolvimento do ser/ intérprete.

Segundo ano (3º e 4º Termos) processo

Neste momento, corpo/ voz/ palavra-ação/ cena são focos nessa etapa:

- aprofundamento nas questões que concernem à voz, ação da palavra, entrada do canto, construção da cena , trajetórias e suas configurações;
- no caso de dramaturgias de autor externo, perguntas essenciais a serem respondidas de maneira vertical: quem? onde? com quem? por quê? quando?,
- estudo das estruturas dramáticas e seus sentidos.

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

Esse programa de trabalho pretende um melhor desenvolvimento do processo pedagógico, cujas sucessivas etapas serão estabelecidas pressupondo a avaliação das fases de desenvolvimento de cada turma, buscando novos desafios por meio da adequação do projeto de montagem às necessidades detectadas. Com isso, a escolha de peças para montagem deixa de ser uma escolha casual, passando a obedecer a critérios específicos que visam estimular o aluno, fazendo-o evoluir progressivamente. Por outro lado, esse sistema de trabalho permite um aprofundamento do estudo organizado tematicamente, tendo como consequência um estreitamento da relação pedagógica entre as disciplinas regulares e as etapas de montagem.

Os quatro primeiros termos do curso são considerados de formação básica, e nesses termos não existe a obrigatoriedade de apresentação de um produto final, embora no segundo ano aconteçam exercícios abertos ao público.

Terceiro ano (5º e 6º Termos) processo

Esse seria o momento de agregação de todos os conteúdos oferecidos até aqui, para um salto qualitativo na responsabilidade do entendimento da construção teatral cênica. O conjunto dos elementos – corpo-composição/ voz-palavra/dramaturgia-dramaturgismo/ canto e interpretação estariam envolvidos na construção de pesquisa e montagem de espetáculos ou abertura de processo. Como a escola é semestral, esse momento ocorreria nos dois semestres, diversificado em duas experiências diferentes.

Quarto ano (7º e 8º Termos) Oficina de montagem e Projeto de Conclusão de Curso

Descritos em itens específicos, à frente.

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

7.3 Teoria

A experiência de formação teórica para o Intérprete que estuda na EAD vincula-se, ainda que indiretamente, à prática cênica (em um percurso relacional, em diálogos interdisciplinares ou em paralelismo conceitual).

Desta forma, do mesmo modo que nos campos ligados à prática da cena, o primeiro ano dos estudos de Teoria destina-se à construção de alicerces capazes de fundamentar o repertório de trabalho e desenvolver o pensamento crítico.

É por estas razões, então, que, nos 02 (dois) primeiros semestres, as disciplinas oferecidas neste ponto da trajetória pedagógica são 1) Fundamentos do Teatro, 2) Estudos de Dramaturgia e História do Teatro (Teatro Ocidental) e 3) Estudos de Dramaturgia e História do Teatro (Teatro Brasileiro). Em todos estes cursos, princípios elementares são ministrados, com a finalidade de instaurar uma dimensão teórica mínima para os debates sobre Arte e sobre a cena.

No segundo ano (terceiro e quarto semestres), para além da continuidade das disciplinas já iniciadas anteriormente, outras, mais ligadas a processos de criação específicos e às diferentes dinâmicas da teatralidade, são desenvolvidas, em 4) Análise do Texto e da Cena e em 5) Temas do Teatro Moderno e Contemporâneo.

O terceiro ano constitui-se como último passo para esta formação teórica, em estudos que apontam para uma reflexão concreta sobre a contemporaneidade. Progressivamente, então, o estudante caminha desde os princípios fundantes rumo a uma busca mais objetiva de confronto com os processos de criação.

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

7.4 Disciplinas regulares

Disciplina: Análise do Texto e da Cena

A disciplina Análise do Texto e da Cena por seu caráter pedagógico amplo é ministrada transversalmente por diferentes professores e assume, portanto, perspectiva teórica diversa em cada semestre e realiza aproximações conceituais necessárias com cada uma das turmas.

Disciplina: Canto

A disciplina Canto visa ampliar o campo de ação do aluno-ator, fornecendo-lhe os subsídios técnicos iniciais para o desenvolvimento de suas possibilidades vocais para o canto, dando-lhe também noções básicas de música, como percepção de ritmo, melodia, dinâmica e harmonia.

Disciplina: Dança

Os alunos trabalharão análise, composição e a execução de partituras corporais a partir da exploração de sua dança pessoal.

As Técnicas de Improvisação, Dança Contemporânea, Pilates e Yoga são aprofundadas como base dessa pesquisa.

O universo das danças brasileiras, folguedos, jogos, palmeados e sapateados acompanha o desenvolvimento da motricidade e a preparação das coreografias finais.

A relação de observação e interação com o outro, em duos, trios e grandes grupos será construída pelos alunos atores, bem como a execução de propostas coreográficas e cênicas.

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

Disciplina: Estudos de Dramaturgia e História do Teatro

Na disciplina Estudos de Dramaturgia e História do Teatro, pretende-se que o aluno construa um olhar sobre a relação crítica entre a experiência histórica e a formalização do espetáculo teatral, no Ocidente. O amadurecimento de sua visão analítica se faz importante para que os diferentes contextos histórico-sociais sejam compreendidos em uma perspectiva dinâmica e reflexa com as formas cênicas de cada período.

Os estudos sistematizados dos componentes da cena, como a Dramaturgia, a Cenografia, o Figurino e o Jogo Cênicos almejam articular um percurso conceitual, que visa formar um olhar criativo – capaz de reconhecer as demandas da tradição e, também, as necessidades de ruptura que caracterizam a teatralidade contemporânea. Exponentes teóricos, criadores e autores que modificaram concretamente os modos de pensar (e de fazer) teatro perfazem o corpo de leituras e de interesses que se desenvolvem durante o curso.

Disciplina: Estudos de Dramaturgia e História do Teatro Brasileiro

A disciplina Estudos de Dramaturgia e História do Teatro Brasileiro compreende o estudo de um capítulo da história do “teatro ocidental”, a partir de seu entroncamento no processo de formação da sociedade brasileira. Para além de uma interrogação sobre as origens, o curso desenha-se segundo a perspectiva que vê no *sentido dessa formação* o teor próprio de nossa modernidade, inscrevendo tal experiência já naquilo que convencionou nomear o “teatro moderno” (seja a consideração a partir do mito fundador, com Anchieta; seja a consideração a partir da ideia de nação, com os autores românticos). Considerando portanto o conceito de formação e o modo como ele se articula na experiência social e cultural, até o momento atual de sua crise e redimensionamento, a história do teatro brasileiro é a história de um fazer que tem na própria trajetória da Escola de Arte Dramática uma inflexão, de modo a incluir o aluno não apenas como observador, mas parte interessada

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

na conformação de um ponto de vista. Para tanto, trata-se de mobilizar e articular dois conceitos operadores: forma artística e forma social.

Disciplina: Estudos e Práticas de Interpretação em Linguagens Multimídia

Na disciplina Estudos e Práticas de Interpretação em Linguagens Multimídia, o aluno travará contato com linguagens multimidiáticas diversas (cinema, rádio, tv, sonoridades etc.), de modo a reconhecer na multiplicidade de recursos técnicos/tecnológicos possibilidades de interação e apropriação para o seu desenvolvimento expressivo.

Disciplina: Expressão Corporal

Na disciplina Expressão Corporal o trabalho objetiva o autoconhecimento, estimulando o aluno a conhecer e perceber seu corpo através da organização dos sistemas ósseo e articular, contribuindo assim para ampliar as suas possibilidades expressivas.

O Curso é oferecido em duas etapas distintas: no primeiro semestre, são introduzidos os conceitos básicos e no segundo semestre, eles são aprofundados e transformados coreograficamente.

Do ponto de vista prático, relacionam-se mutuamente com base na Educação do Movimento (método Bertazzo), apoiado nos princípios da Coordenação Motora da Beziers e S. Piret.

Disciplina: Fundamentos do Teatro

Na disciplina Fundamentos do Teatro busca-se investigar as condições originárias do Teatro no Ocidente e suas relações com a poesia (épica e lírica) e com a filosofia no exercício da leitura, análise e interpretação crítica dos poemas atribuídos a Homero e Hesíodo (a poesia épica), dos poemas líricos, da comédia e da tragédia gregas, assim como dos textos

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

dos pré-socráticos, Platão e Aristóteles que pertencem a este contexto e implicam nesta investigação.

Disciplina: Improvisação

Utilizar a imaginação e a vivência para criação de jogos espontâneos ou elaborados, estabelecendo noções como “Ação”, “Jogo”. Desenvolver a estrutura básica para a criação de imagens, relações, cenas, personagens. Ênfase na observação, relações com espaços, inter-relações, percepção e desenvolvimento de espírito crítico.

Disciplina: Interpretação

A disciplina propõe uma trajetória a partir da auto-percepção, da percepção do outro e do espaço cênico como possibilidade de jogo e criação lúdica além das relações estabelecidas e das imagens desenvolvidas em consequência dessas relações.

Investiga-se a ação como elemento de transformação e/ou deslocamento, a relação de modificação entre ação/situação, o personagem e sua trajetória, a conscientização da presença cênica, sua expansão e comunicação através do jogo teatral, a relação texto-intérprete, o texto e sua trajetória e o personagem como o fenômeno que ocorre no espaço entre os atores e o público.

Disciplina: Oficina de Montagem

Nas Oficinas de Montagem, as disciplinas regulares contribuem para a montagem de um espetáculo que deverá ser apresentado no fim de cada um dos termos, proporcionando aos alunos um envolvimento com o fazer teatral no seu cotidiano, tanto no que diz respeito ao processo de ensaio, como ao de uma temporada teatral. Por meio das Oficinas o aluno participará, durante o curso, de três diferentes montagens e serão abordados diversos

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

gêneros de teatro, vivenciando com isso a diversidade de metodologias que encontrará na sua atividade profissional.

Disciplina: Temas de Teatro Moderno e Contemporâneo

A disciplina Temas de Teatro Moderno e Contemporâneo tem caráter interdisciplinar, conjugando conhecimentos de Teoria, Dramaturgia e História do Teatro, bem como de disciplinas afins ou aplicadas, como Semiótica e Antropologia. Tem como principal foco aspectos da teatralidade contemporânea, percorrendo historicamente as mudanças estéticas do final do século XIX até o presente, com ênfase no estudo dos movimentos e artistas renovadores da linguagem cênica do século XX e das tendências contemporâneas.

Entre os pensadores de teatro a serem estudados destacam-se Meierhold, Gordon Craig e Artaud, Grotowski, Tadeusz Kantor e Peter Brook. Em vertente paralela de pesquisa e estudo estão incluídas as vanguardas históricas, as manifestações de *happening* e performance, e as artes fronteiriças, como a dança-teatro. O principal objetivo do curso é o desenvolvimento de uma consciência crítica e criativa do fenômeno cênico, instrumentalizando o aluno para a compreensão da teatralidade contemporânea, flexibilizando seu repertório de noções e conceitos, e estimulando sua imaginação criadora.

Disciplina: Voz e Expressão Verbal

Esta disciplina aborda o universo expressivo sonoro-verbal de cada aluno. Investigando a unidade corpo-voz através de estratégias práticas, conceitos e reflexões, pretende-se que o aluno vivencie a experiência da palavra em seu campo sonoro e em sua multiplicidade de significações. O aluno deverá tomar contato com diferentes poéticas preparando-se inclusive, a partir da maturação de sua linguagem pessoal, fazer nascer novas formas de expressão.

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

A expressividade resultante destes procedimentos deverá constituir-se em linguagem, para além dos procedimentos técnicos, dos treinamentos e das experimentações.

Já no segundo ano teremos o momento da trajetória do aluno em que o contato com a dramaturgia organiza e direciona a experiência da palavra – agora reconhecida como ação –, a escuta, a constituição de atmosferas, a relação de jogo e a instauração da cena.

É o momento do processo em que a tomada de contato e a apropriação da palavra de autores, clássicos ou contemporâneos, com suas diferentes poéticas, lógicas e fluxos, abrem caminhos concretos para que o aluno se faça capaz de articular em si temas e imaginários de diferentes épocas, em seus modos próprios de leitura e interpretação dos conflitos humanos, a partir de uma perspectiva contemporânea.

Assim, temos a palavra aqui como ação que organiza e qualifica a presença do ator:

1. Sobre si mesmo:

A palavra exige o corpo estruturado, a presença dilatada, o reconhecimento do espaço como elemento constitutivo da sonoridade, do foco e do direcionamento e, sobretudo, da convicção, da justa apropriação de significados, quando a articulação sonoro/muscular se faz articulação de ideias e significados.

2. Sobre o outro:

A palavra age e realiza seu pleno sentido na relação com o outro, no modo como afeta o interlocutor, modificando-o. E se redimensiona ao deixar-se transformar pela escuta e pela consciência da reverberação de sua própria ação no mundo.

3. Sobre si e sobre o outro na constituição de atmosferas/relações:

O tecido sonoro, que se compõe tanto do campo físico das ondas que produz, como dos significados e das ideias que se vão organizando e, ainda, das afetividades despertadas, cria um campo, uma atmosfera, onde ator e público experimentam uma pulsação, uma frequência, que os reúne.

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)

05508-020 · São Paulo · SP · Brasil

Fone: + 55 (11) 3091-4389

Fax: + 55 (11) 3091-4322

Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

7.5 Atividades Programadas: Estudos e Práticas de Montagem

Nesta disciplina, o aluno desenvolverá atividades técnicas ligadas à produção de exercícios, seminários e/ou cenas vinculados à montagem em andamento no semestre. Isso pressupõe leituras de apoio, criação de cenários e figurinos, treinamentos físicos e vocais, além da preparação de debates e de dinâmicas práticas que forneçam a criação de cenários e figurinos, treinamentos físicos e vocais, que favoreçam a criação e a execução final do trabalho coletivo.

7.6 Projeto de Conclusão de Curso

O Projeto de Conclusão de Curso concerne à participação do aluno na construção e apresentação de uma peça teatral, com o objetivo de obter a aprovação final de seu percurso na Escola.

A participação do aluno será sempre e necessariamente como ator.

No caso de outras mídias, a equivalência será examinada pelo Conselho Deliberativo.

O Projeto de Conclusão de Curso, para os alunos formados pela EAD, pode ser realizado na própria Escola, fora da Escola e concomitantemente ao curso da Escola de Arte Dramática.

O Projeto de Conclusão de Curso poderá ser cumprido na própria Escola, após o término do sétimo semestre curricular ou fora da Escola, através de atividade artística devidamente comprovada.

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)

05508-020 · São Paulo · SP · Brasil

Fone: + 55 (11) 3091-4389

Fax: + 55 (11) 3091-4322

Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

7.6.1 Projeto de Conclusão de Curso realizado na Escola

O Projeto de Conclusão de Curso realizado na Escola poderá se dar em duas modalidades: Montagem Regular ou Processo Investigativo.

Na Montagem Regular, um diretor convidado será responsável pela produção de um espetáculo.

No Processo Investigativo, os alunos poderão propor e gerir um projeto artístico próprio, sob supervisão de um ou mais membros do corpo docente.

A Escola só admitirá uma proposta de montagem regular por turma, ou seja, tendo como produto final um espetáculo dirigido por diretor convidado.

7.6.1.1 Montagem Regular

A Montagem Regular obedecerá aos seguintes critérios:

- Os alunos terão direito a escolher o diretor convidado para dirigir o processo, desde que em conformidade com as condições oferecidas pela Escola;
- O grupo deverá ser constituído por no mínimo cinco alunos, que deverão necessariamente concluir o processo. Caso haja desistência, o aluno perderá automaticamente todos os direitos à vaga;
- Cumprimento de carga horária de no mínimo 300 (trezentas) horas de ensaios e 12 (doze) apresentações do espetáculo;
- O prazo máximo para produção e apresentação do espetáculo será de 12 (doze) meses;
- Sua realização será *atestada* por uma banca de no mínimo três professores, designada pelo Conselho Deliberativo.

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

7.6.1.2 Processo Investigativo

- O grupo interessado deverá apresentar um projeto artístico que deverá ser aprovado pelo Conselho Deliberativo;
- Nesse Projeto deverão constar necessariamente plano de trabalho e cronograma;
- O grupo deverá ser constituído por no mínimo três alunos, que deverão necessariamente concluir o processo. Caso haja desistência, o aluno perderá automaticamente todos os direitos à vaga;
- Deverá ser realizado em no mínimo seis meses e no máximo de 18 (dezoito) meses;
- Cumprimento de no mínimo 300 (trezentas) horas de trabalho;
- O grupo deverá apresentar dois relatórios durante o processo de pesquisa: o primeiro no meio do processo e o segundo quando da finalização do trabalho. O último relatório deverá coincidir com a apresentação do produto final.
- Sua realização será atestada por uma banca de no mínimo três professores, designada pelo Conselho Deliberativo.

7.6.1.3 Projeto de Conclusão de Curso realizado fora da Escola

O Projeto de Conclusão de Curso realizado fora da Escola deverá ser aprovado pelo Conselho Deliberativo, mediante:

- Apresentação de documentação comprovatória relativa ao trabalho realizado, tais como: cartazes, carta do diretor comprovando a carga horária de ensaios, borderô do espetáculo, reportagens de jornais com datas, etc.;
- Cumprimento de carga horária de no mínimo 300 (trezentas) horas de ensaios e 12 (doze) apresentações do espetáculo;
- O prazo máximo para apresentação da documentação à Escola será de 60 (sessenta) meses;
- Após este prazo, o formando será considerado desistente.

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

Poderão ainda ser considerados, para fins de Projeto de Conclusão de Curso, espetáculos nos quais os alunos tenham atuado ainda durante o período letivo, desde que os referidos processos tenham tido início somente a partir do 3º. Ano (5º. Termo).

Neste caso, o aluno interessado deverá informar ao Conselho por escrito sua intenção de validar o trabalho a ser considerado como Projeto de Conclusão de Curso, devendo fazê-lo ainda na etapa de finalização do processo criativo.

Para a comprovação do Projeto realizado concomitantemente ao curso da Escola de Arte Dramática, deverão ser observados os mesmos critérios estabelecidos para o projeto fora da Escola, com exceção do prazo de apresentação da documentação comprovatória, que deverá ser encaminhada ao Conselho Deliberativo em até 12 meses depois que o aluno tiver concluído o curso regular.

7.6.1.4 Validação Retroativa de Processo de trabalho

A Escola não reconhece, para fins do Projeto de Conclusão de Curso, a possibilidade de validação retroativa de processos de trabalho, ou seja, espetáculos realizados com anterioridade pelos alunos e que não estejam contemplados nas modalidades e regras acima descritas.

Justificativa:

Nas Oficinas de Montagem e no Projeto de Conclusão de Curso o aluno poderá trabalhar com professores da escola ou com diretores contratados pela escola durante um semestre específico. Essa contratação é importante para que o aluno conheça o mercado profissional no qual vai atuar. Dessa forma, o aluno pode começar a perceber esse universo, através do convívio profissional com pessoas atuantes e importantes no cenário teatral. Além disso, pressupõe-se uma ampliação na diversidade de linguagens teatrais com as quais o aluno irá trabalhar, uma vez que cada diretor traz consigo ideias e métodos próprios.

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

Nas Oficinas de montagem, os diretores contratados serão escolhidos pelo Conselho Deliberativo, que avaliará qual o profissional mais adequado para trabalhar com determinada turma, tendo como base o desenvolvimento dela e os objetivos que se pretende alcançar naquela etapa de trabalho.

A EAD propicia a participação dos alunos em atividades consideradas de importância para a sua formação profissional como eventos importantes que estejam ocorrendo na cidade, promovendo mais uma forma de intercâmbio do aluno com a produção profissional; a realização de intercâmbios entre as turmas, com uma turma vendo e discutindo o trabalho da outra, para criar um universo de observação e análise positiva de si mesmo e do outro; realização de fóruns gerais de avaliação da escola, que têm a participação de professores, alunos e funcionários, para que os problemas e os sucessos da escola sejam analisados, traçando as diretrizes de conduta de todos na escola a partir de conclusões conjuntas.

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

8. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

8.1 Concepção e critérios

Os procedimentos de avaliação da EAD acontecem em três níveis, que correspondem à organização das disciplinas por suas funções, quais sejam:

- construção ativa do conhecimento através de seminários, exposições, debates, construção de textos e capacidade de relacionar estes conhecimentos com a atividade cênica;
- apropriação dos instrumentos do ator – corpo, voz e suas dinâmicas - e a capacidade de utilização expressiva dos mesmos a serviço da atividade cênica;
- realização da atividade cênica propriamente dita conduzida pelo professor-diretor e analisada pelo mesmo e por uma banca de professores que conduzem a reflexão do aluno sobre o trabalho realizado e as conquistas que lhe tenham sido possíveis obter.

Nos três níveis, desenvolve-se uma conduta frente aos trabalhos realizados e mecanismos que favoreçam a auto-avaliação, para que o aluno tenha uma vivência consciente de seu processo cognitivo e artístico.

8.2 Sistemática

A primeira etapa da avaliação consiste no planejamento do curso que define objetivos claros para cada período. Na EAD, estes objetivos e os conteúdos de cada disciplina devem estar interligados, permitindo que cada termo seja um módulo completo de trabalho.

No início de cada período letivo, o professor deve dar a conhecer ao aluno seus objetivos, sua bibliografia e firmar compromisso com ele para sua realização. Estes objetivos, ou as redefinições que venham a ser necessárias ao longo do processo, serão a base sobre a qual o aluno construirá sua autoavaliação e sobre a qual o professor elegerá o conceito a ser dado ao aluno.

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

Na EAD, estes procedimentos são analisados pelo Conselho de Classe – reunião de todos os professores de cada termo – que discute, avalia e compara o andamento do processo e as conquistas e dificuldades de cada aluno em cada uma das disciplinas.

O conselho de classe reúne-se ao final de cada bimestre sob a coordenação da Direção da Escola, conforme Regimento Escolar. A critério do Conselho da Escola, o Conselho de Classe pode ser transformado em Conselho Participativo, com a presença de alunos.

8.3 Critérios para Avaliação, Promoção, Recuperação e Retenção

8.3.1 Critérios para Avaliação

A avaliação é feita de três modos:

- a) através de atividades propostas pelo professor de cada disciplina, para avaliação específica da mesma;
- b) através de avaliação coletiva, conduzida pela Comissão Pedagógica, com os alunos e professores de cada termo;
- c) através de reuniões de Conselho de Classe.

A síntese periódica da avaliação do aproveitamento será expressa em notas, refletindo diferenças de desempenho claramente discerníveis, registrados na seguinte conformidade: de 0 a 10.

Os resultados da avaliação do aproveitamento deverão ser sistematicamente registrados, analisados com o aluno e enviados à Secretaria ao fim de cada período letivo.

As menções obtidas pelo aluno, em cada disciplina, refletirão o desempenho do mesmo ao longo do período letivo.

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

Essas menções expressarão o julgamento dos professores de cada disciplina sobre as condições do aluno prosseguir os estudos no período subsequente, ou obter Diploma de Conclusão de Curso.

8.3.2 Promoção

Será considerado promovido para o termo subsequente ou concluinte de curso, o aluno que obtiver:

- a) 75% de frequência global do total de horas do termo;
- b) nota final igual ou superior a 5, em cada uma das disciplinas do termo.

8.3.3 Recuperação

Terá direito a estudos de recuperação o aluno que não obtiver aprovação do seu rendimento em sala de aula.

- a) a recuperação poderá ser realizada somente nas disciplinas teóricas, uma vez que o perfil das disciplinas técnicas e práticas prevê que a recuperação se dê no decorrer do próprio curso;
- b) Os estudos de recuperação das disciplinas teóricas poderão incluir aulas, trabalhos, pesquisas e provas;
- c) Os alunos dependentes de recuperação desenvolverão essas atividades fora do horário normal de aula, a critério do professor da disciplina, nos períodos determinados no Calendário Escolar;

O Plano de Recuperação, a ser elaborado pelo professor da disciplina, deverá ser arquivado na secretaria da EAD.

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

O Plano de Recuperação deverá conter como informações básicas:

1. Nome dos alunos a serem recuperados;
2. Número de horas/aulas que comporão tais atividades e dia em que ocorrerão;
3. Conteúdo programático a serem desenvolvidos durante a recuperação.

Cabe ao professor da disciplina em que o aluno realizou os estudos de recuperação avaliar se o desempenho do mesmo foi satisfatório. Caso haja necessidade, o aluno poderá ser submetido à apreciação do Conselho de Classe, realizado sempre após o período de recuperação.

8.3.4 Retenção

- a) será considerado retido o aluno que não comparecer à recuperação, ou comparecendo, não obtiver rendimento satisfatório;
- b) se o aluno obtiver nota inferior a 5 em até 02 (duas) disciplinas, seu caso será examinado pelo Conselho de Classe;
- c) o aluno que ficar duas vezes no mesmo termo será desligado da Escola, sendo-lhe facultada a transferência para instituição congênere;
- d) O aluno que não obtiver 75% de frequência global do termo será considerado retido.

8.3.5 Frequência

O controle de frequência dos alunos será feito pelo professor, mediante registro em diário de classe.

8.3.6 Desistência

Será considerado desistente, o aluno que, mesmo tendo comparecido às aulas, abandonar trabalho que envolva atividade grupal curricular, ouvidos o interessado e o Conselho Deliberativo.

O aluno desistente perderá automaticamente todos os direitos à vaga

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)

05508-020 · São Paulo · SP · Brasil

Fone: + 55 (11) 3091-4389

Fax: + 55 (11) 3091-4322

Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

9. INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS

9.1 Instalações

A EAD está localizada na Escola de Comunicação e Artes da USP. Esse conjunto é formado pelo Prédio das Artes Cênicas e pelo Teatro Laboratório.

O Prédio das Artes Cênicas conta com as seguintes dependências:

Qt.	Sala	Nº	Metragem	Capacidade
1	Secretaria	2	5,20 m x 4,30 m	3
1	Reuniões	3	6,10 m x 4,30 m	22
1	Professores	4	6,10 m x 5,25 m	8
1	Diretoria	5	4,30 m x 3,40 m	3
1	Copa (funcionários e professores)	s/nº	4,50 m x 1,60 m	2
1	Ameba (armários de uso dos alunos)	s/nº	8,80 m x 8,90 m	15
1	Banheiro Feminino	s/nº	4,30 m x 2,50 m	2
1	Banheiro Masculino	s/nº	4,30 m x 2,50 m	2
1	Banheiro Feminino (professoras e funcionárias)	s/nº	6,20 m x 3,40 m	3
1	Banheiro Masculino (professores e funcionários)	s/nº	6,20 m x 3,40 m	3
1	Banheiro Feminino (alunas)	s/nº	8,80 m x 2,50 m	4
1	Banheiro Masculino (alunos)	s/nº	8,80 m x 2,50 m	4
1	Idumentária	s/nº	11,50 m x 6,07 m	30
1	Teórica	14	11,45 m x 6,20 m	30
1	Teórica	15	8,20 m x 6,05 m	30
1	Teórica	16	7,80 m x 6,00 m	30
1	Voz e Canto	19	8,80 m x 7,00 m	30
1	Maquiagem	20	8,78 m x 3,24 m	10
1	Dança	21	13,29 m x 8,75 m	30
1	Ensaio e Aula Prática	22	10,55 m x 9,00 m	30
1	Ensaio e Aula Prática	23	10,55 m x 9,00 m	30
1	Ensaio e Aula Prática	24	10,55 m x 9,00 m	30
1	Ensaio e Aula Prática	25	10,55 m x 9,00 m	30

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)

05508-020 · São Paulo · SP · Brasil

Fone: + 55 (11) 3091-4389

Fax: + 55 (11) 3091-4322

Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

O Teatro Laboratório conta com as seguintes dependências:

Qt.	Sala	Nº	Metragem	Capacidade
1	Espetáculo (Alfredo Mesquita)	s/nº	22,00 m x 13,05 m	125
1	Camarim (Alfredo Mesquita)	s/nº	8,30 m x 5,00 m	20
1	Espetáculo (Miroel Silveira)	s/nº	22,00 m x 13,05 m	180
1	Camarim (Miroel Silveira)	s/nº	8,30 m x 5,00 m	20
1	Cantina	s/nº	5,30 m x 4,20 m	5
1	Banheiro Masculino	s/nº	5,15 m x 2,60 m	2
1	Banheiro Feminino	s/nº	5,10 m x 2,60 m	2
1	Adereços	s/nº		3
1	Adereços (Materiais de Cena)	s/nº	4,70 m x 4,80 m	3
1	Cenotécnica	s/nº	4,70 m x 4,80 m	4
1	Cenotécnica (Oficina)	s/nº	20,10 m x 4,60 m	4
1	Guarda-Roupa/Figurino	s/nº	36,25 m x 6,30 m	4
1	Iluminação	s/nº	5,30 m x 4,55 m	5
1	Lavanderia	s/nº	4,80 m x 2,00 m	2
1	Produção/ Bilheteria	s/nº	5,10 m x 4,40 m	3
1	Sonoplastia	s/nº	5,70 m x 3,85 m	4
1	Zeladoria	s/nº	5,30 m x 3,40 m	1

Todas as dependências são utilizadas por professores e alunos para o desenvolvimento das atividades didáticas, sendo que não há nenhuma que seja de uso fechado.

Além dessas, a EAD conta com as dependências da própria Escola de Comunicação e Artes, sendo que os alunos e os professores têm o direito de utilização das mesmas, tais como: – Biblioteca com acervo de 130 mil itens, entre livros, teses, periódicos, peças teatrais, catálogos de exposições, cds, discos de vinil, fitas cassete, fitas de vídeo, dvds e partituras. A biblioteca possui ainda, salas de estudo, salas de áudio e de vídeo. – Laboratório de Informática com 20 microcomputadores para uso dos alunos. Esses computadores estão ligados em rede, com acesso à Internet e uma impressora. Outra sala

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)

05508-020 · São Paulo · SP · Brasil

Fone: + 55 (11) 3091-4389

Fax: + 55 (11) 3091-4322

Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

do Laboratório de informática conta com outros 08 computadores e uma impressora, também ligados em rede e com acesso à Internet, para uso dos professores e funcionários.

Outras dependências da própria USP, tais como o Centro Esportivo (CEPEUSP), Conjunto Residencial da USP (CRUSP), Cinema da USP (CINUSP), Hospital Universitário (HU) e bibliotecas de outras unidades, podem ser utilizadas por professores e alunos, respeitadas as regras específicas de cada uma delas.

9.2 Equipamentos

O laboratório de Sonoplastia conta com os seguintes equipamentos:

Qt.	Equipamentos
1	computador para gravação de áudio e vídeo
2	tripés girafas para microfones
2	aparelhos de MD
1	aparelho de cd player
1	mesa de som de 16 canais analógica
1	mesa digital 16/32
1	gravador de CD
2	Equalizadores
1	compressor
1	câmera de efeitos
1	amplificador de potência
2	caixas acústicas
1	pedestal de microfone de mesa
2	microfones de bastão sem fio
1	gravador de DVD

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

Os equipamentos de apoio didático utilizados em sala de aula são os seguintes:

Qt.	Equipamentos
2	aparelhos de televisão
8	aparelhos de som (micro sistem)
1	aparelho retroprojeter
1	filmadora
4	projetores de vídeo

Cada uma das duas salas de espetáculo do Teatro Laboratório possui os seguintes equipamentos:

Qt.	Equipamentos
1	mesa de luz de 48 canais
4	racks de 12 canais com 4000 W por canal
33	refletores PAR 64
5	refletores PAR 56
26	refletores FRESNEL 1000 W
37	refletores PC 1000 W
18	refletores ELIPSOIDAL (TELEN)
10	refletores SET LIGHT
3	refletores ETC 19"27"36"

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
 05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
 Fone: + 55 (11) 3091-4389
 Fax: + 55 (11) 3091-4322
 Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

Além desses equipamentos as duas salas de espetáculo do Teatro Laboratório possuem os seguintes equipamentos, que são de uso comum das duas:

Qt.	Equipamentos
4	aparelhos MIXER
2	amplificadores de som
4	aparelhos CD Player
1	aparelho TAPE DECK
3	caixas acústicas
2	aparelhos de MD
2	projetores Panasonic
6	microfone de lapela

Duas das salas de aulas voltadas a execução das aulas práticas, foram arrumadas para funcionar como um pequeno teatro, com arquibancadas para cerca de 60 pessoas cada. Essas salas possuem os seguintes equipamentos cada:

Qt.	Equipamentos
1	mesa de luz de 24 canais
4	racks de 06 canais com 4000 W por canal
39	refletores PC 500 W
2	refletores ELIPSOIDAL 1000 W
2	refletores FRESNEL 1000 W
4	refletores SET LIGHT

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
 05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
 Fone: + 55 (11) 3091-4389
 Fax: + 55 (11) 3091-4322
 Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

A oficina de construção de cenários do Teatro Laboratório possui o seguinte maquinário:

Qt.	Maquinários
1	serra circular de mesa esquadrajadeira
1	serra circular de mesa fixa
1	furadeira de mesa
1	Compressor
1	Esmeril
1	serra circular VIRUTEX
1	lixadeira de cinto
1	lixadeira de disco
2	furadeiras manuais
1	plana manual
1	serra circular manual
1	máquina de solda
1	serra policort

Além desse maquinário a oficina tem, nas suas salas de armazenagem, um acervo de aproximadamente 500 peças de cenário, entre móveis, divisórias, praticáveis, etc.

O setor de contra regra e adereços possui um acervo de aproximadamente 1500 peças, entre objetos de decoração, utensílios de casa, malas, armas, etc. O guarda – roupa e figurino possui um acervo de aproximadamente 5000 peças, entre roupas de todos os tipos, perucas, chapéus, sapatos, colares, etc.

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

10. PESSOAL DOCENTE E TÉCNICO

10.1 Pessoal Técnico/Administrativo

Por estar integrada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo a EAD conta com a estrutura administrativa/financeira da mesma, em primeira instância e da Universidade como um todo, reportando-se em todos os seus atos administrativos, de pessoal, financeiros e jurídicos a essas instâncias. Desse modo, serviços como o de limpeza e vigilância são feitos por funcionários contratados pela Universidade, sendo que esses funcionários não trabalham especificamente na EAD.

Para o melhor desenvolvimento da atividade pedagógica do curso, a EAD conta com a seguinte estrutura:

SECRETARIA – Responsável por toda a parte administrativa e acadêmica de funcionamento da escola. Cuida da documentação dos alunos, dos funcionários e dos professores, bem como da expedição de documentos relacionados à área.

CENOGRAFIA E ADEREÇOS – Responsável pela confecção e conservação de elementos cenográficos e adereços para os espetáculos da escola, tanto aqueles criados especificamente para um espetáculo, quanto aqueles que fazem parte do acervo da escola.

CENOTÉCNICA – Responsável pela montagem, desmontagem, manutenção e conservação dos cenários, móveis e utensílios utilizados nos espetáculos realizados pela escola, tanto os que são criados especificamente para um espetáculo, quanto aqueles que fazem parte do acervo da escola.

GUARDA – ROUPA E FIGURINO– Cuida da confecção e conservação dos figurinos utilizados nos espetáculos realizados pela escola, tanto daqueles criados especificamente para um espetáculo, quanto daqueles que fazem parte do acervo da escola.

ILUMINAÇÃO E SONOPLASTIA – Responsável pela criação de estruturas de iluminação e trilha sonora para os espetáculos realizados pela escola. Cuida da manutenção e conservação dos equipamentos de iluminação existentes nos dois teatros da escola e nas salas de aula, bem como de todos os equipamentos de som que a escola possui.

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)

05508-020 · São Paulo · SP · Brasil

Fone: + 55 (11) 3091-4389

Fax: + 55 (11) 3091-4322

Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

PRODUÇÃO EXECUTIVA – Responsável pela obtenção de apoios (doações e empréstimos) e compras de qualquer natureza para as montagens didáticas de espetáculos realizadas pela escola, assim como divulgação para imprensa e serviço de bilheteria.

ZELADORIA – Responsável pela conservação das dependências dos dois edifícios da escola (teatro e salas de aula). Verifica a necessidade de reposição de material de uso diário, bem como a arrumação das salas e demais dependências.

Com exceção da zeladoria, os demais funcionários estão subordinados à direção da escola.

Corpo Administrativo

Bertha Schlomovitsch Heller

Escolaridade: 2º grau Completo

Função: Produtora Executiva

Horário: das 14 às 23 horas

Carlos Alves da Costa

Escolaridade: 2º grau Completo

Função: Secretário da Escola (DRT nº 43231/SP)

Horário: das 14 às 23 horas

Denilson Marques de Oliveira

Escolaridade: 2º Grau Completo

Função: Sonoplasta e Iluminador

Horário: das 14 às 23 horas

Ilza da Silva Santos

Escolaridade: 2º Grau Completo

Função: Encarregada do Setor de Guarda Roupa e Costureira

Horário: das 14 às 23 horas

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)

05508-020 · São Paulo · SP · Brasil

Fone: + 55 (11) 3091-4389

Fax: + 55 (11) 3091-4322

Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

José Mario Barbosa de Castro

Escolaridade: Superior Completo

Função: Sonoplasta e Iluminador

Horário: das 14 às 23 horas

Nilton Ruiz Dias

Escolaridade: 2º Grau Completo

Função: Encarregado do Setor de Cenotécnica e Cenotécnico

Horário: das 14 às 23 horas

Paulo Sérgio Basílio

Escolaridade: Superior Completo

Função: Desenhista

Horário: das 14 às 23 horas

Roberto Elias Jugdar

Escolaridade: Superior Completo

Função: Auxiliar Acadêmico/ Secretário Substituto (DRT nº 49058/SP)

Horário: das 14 às 23 horas

Silvana de Carvalho

Escolaridade: 2º Grau Completo

Função: Auxiliar de Laboratório (Costureira)

Horário: das 14 às 23 horas

Zito Rodrigues de Oliveira

Escolaridade: Superior Completo

Função: Cenotécnico/ Horário: das 14 às 23 horas

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)

05508-020 · São Paulo · SP · Brasil

Fone: + 55 (11) 3091-4389

Fax: + 55 (11) 3091-4322

Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

10.2 Pessoal Docente (Orientadores de Arte Dramática)

O perfil dos professores da EAD é voltado exclusivamente para a formação do ator. Sendo um curso fundado na prática do fazer teatral, acreditamos que o professor desta escola deva ter experiência comprovada na área a que se destina o seu trabalho e a capacidade de traduzir tal experiência em atividades didáticas próprias do curso.

Obs: a comprovação dessa experiência dar-se-á através da apresentação de curriculum vitae do qual possam constar titulação, livros e artigos publicados, reportagens de jornal, cartas, cursos ministrados, bem como apresentação de aula-demonstração.

O processo seletivo para a contratação de professores é de responsabilidade de uma banca, cuja avaliação pautar-se á pelos seguintes critérios:

- para a área prática - o professor deve ter experiência como ator, diretor ou professor de teatro;
- para a área técnica - o professor deve dominar dois aspectos: a utilização expressiva desses instrumentos pelo ator para a realização da cena e a criação de uma consciência corporal e vocal no uso desses instrumentos;
- para a área teórica será levada em conta a experiência do profissional em vários ramos da atividade artística: pesquisador, dramaturgo, dramaturgista, crítico e outros que possam revelar-se contributivos.

Como já foi dito, a estrutura didática da escola é dividida em três áreas. A distribuição das disciplinas em cada uma dessas áreas é a seguinte:

ÁREA PRÁTICA – Estudos e Práticas de Montagem, Estudos e Práticas de Interpretação em Linguagens Multimídia, Improvisação, Interpretação e Oficina de Montagem.

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

ÁREA TEÓRICA – Análise do Texto e da Cena, Estudos de Dramaturgia e História do Teatro, Estudos de Dramaturgia e História do Teatro Brasileiro, Fundamentos do Teatro e Temas do Teatro Moderno e Contemporâneo.

ÁREA TÉCNICA – Canto, Dança, Expressão Corporal, Voz e Expressão Verbal.

Professores (Orientadores de Arte Dramática)

Ana Maria Andrade Miranda

Habilitação: Licenciatura em Dança na Universidade Federal da Bahia/UFBA

Disciplina (1): Expressão Corporal

Andrea Kaiser

Habilitação: Licenciatura Plena em Educação Artística – ECA/USP

Habilitação em Música - ECA/USP

Disciplina (1): Canto

Antônio Rogério Toscano

Habilitação: Bacharelado em Artes Cênicas – UNICAMP

Mestrado em Artes – UNICAMP

Disciplinas (5): Análise do Texto e da Cena/ Estudos de Dramaturgia e História do Teatro/
Estudos e Práticas de Montagem/ Interpretação/ Oficina de Montagem

Celso Frateschi

Habilitação: Licenciatura em Educação Artística/Faculdade Marcelo Tupinambá.

Disciplinas (3): Estudos e Práticas de Montagem/ Interpretação/ Oficina de Montagem

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)

05508-020 · São Paulo · SP · Brasil

Fone: + 55 (11) 3091-4389

Fax: + 55 (11) 3091-4322

Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

Cristiane Paoli Vieira

Habilitação: Bacharel em Direito/Universidade Mackenzie

Disciplinas (4): Estudos e Práticas de Montagem/ Improvisação/ Interpretação/ Oficina de Montagem

Elisabete Vitória Dorgam Martins

Habilitação: Curso de Educação Profissional para Formação do Ator – EAD/ECA/USP

Bacharel em Publicidade – ECA/USP

Mestre em Ciências da Comunicação ECA/USP

Doutora em Artes Cênicas – ECA/USP

Disciplinas (4): Estudos e Práticas de Montagem/ Improvisação/ Interpretação/ Oficina de Montagem

José Fernando Peixoto de Azevedo

Habilitação: Bacharel em Filosofia – FFLCH/USP

Mestre em Filosofia – FFLCH/USP

Doutorando em Filosofia – FFLCH/USP

Disciplinas (5): Análise do Texto e da Cena/ Estudos de Dramaturgia e História do Teatro Brasileiro / Estudos e Práticas de Montagem/ Interpretação/ Oficina de Montagem

Maria Isabel Setti

Habilitação: Curso de Educação Profissional para Formação de Ator – EAD/ECA/USP

Licenciatura e Bacharel em História – FFLCH/USP

Disciplinas (3): Estudos e Práticas de Montagem/ Interpretação/ Voz e Expressão Verbal

Mônica de Almeida Prado Montenegro

Habilitação: Bacharel em Fonoaudiologia

Disciplinas (3): Estudos e Práticas de Montagem/ Interpretação/ Voz e Expressão Verbal

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)

05508-020 · São Paulo · SP · Brasil

Fone: + 55 (11) 3091-4389

Fax: + 55 (11) 3091-4322

Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

Sandra Regina Sproesser

Habilitação: Licenciatura em Filosofia/ FFLCH/USP

Mestre em Filosofia/ FFLCH/USP

Disciplina (1): Fundamentos do Teatro

Silvana Garcia

Habilitação: Bacharel em Teatro/ ECA/USP

Mestre em Artes Cênicas/ ECA/USP

Doutora em Artes Cênicas/ ECA/USP

Disciplinas (4): Análise do Texto e da Cena/ Estudos e Práticas de Montagem/ Interpretação/
Temas do Teatro Moderno e Contemporâneo

Silvia Taques Bittencourt

Habilitação: Bacharel em Música/ ECA/USP

Licenciatura em Artes Plásticas/ FAAP

Mestre em Artes Cênicas/ ECA/USP

Disciplina (1): Dança

Tarina Quelho de Castro

Habilitação: Bacharelado em Artes Cênicas – UNICAMP

Disciplinas (2): Dança/ Improvisação

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

11. CERTIFICADOS E DIPLOMAS

Ao término do curso da EAD, o aluno terá o direito de obter o Diploma do Curso Técnico em Arte Dramática – Eixo Tecnológico: Produção Cultural e Design, da Escola de Arte Dramática da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Esse diploma será expedido pela escola, juntamente com o respectivo Histórico Escolar, dentro das normas estabelecidas pela lei.

Escola de Arte Dramática (EAD)

Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 – Prédio das Artes Cênicas (Prédio 8)
05508-020 · São Paulo · SP · Brasil
Fone: + 55 (11) 3091-4389
Fax: + 55 (11) 3091-4322
Site: www.eca.usp.br/ead E-mail: ead@usp.br

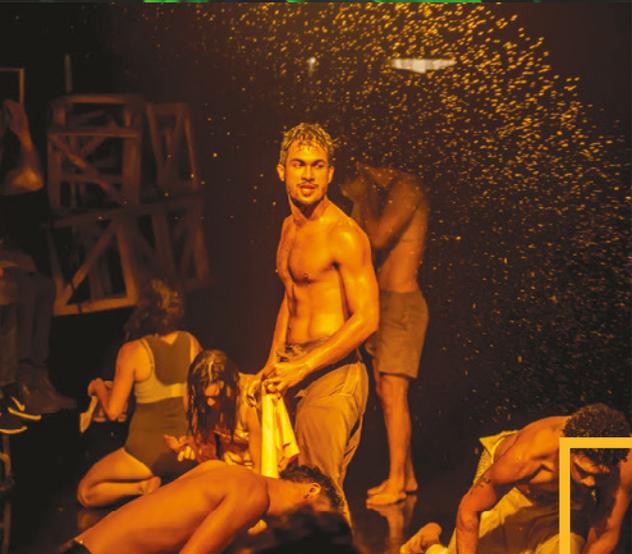
ANEXO B – Cartilha sobre Sistema Pedagógico da SP Escola de Teatro



SP ESCOLA DE TEATRO

MANUAL DO APRENDIZ

A SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco, doravante denominada simplesmente “Escola”, oficializada através do Decreto Estadual nº 56.075, de 09 de agosto de 2010, projeto cultural gerido pela Associação dos Artistas Amigos da Praça - ADAAP, entidade civil sem fins lucrativos ou econômicos, qualificada como Organização Social nos termos da Lei Complementar nº 846, de 04 de junho de 1998, e Decreto Estadual nº 43.493, de 29 de setembro de 1998, resolve instituir o presente Manual de Conduta, aplicável a todas(os) as(os) participantes do seu processo educativo, assim entendidos como aprendizes, coordenadores, formadores e demais funcionárias(os) da instituição.



NORMAS PARA OS PARTICIPANTES DO PROCESSO FORMATIVO

A. NORMAS PEDAGÓGICAS

ARTIGO 1º

Cabe à formadora e ao formador, sob sua orientação e acompanhamento, incentivar ao máximo a criação artística, de acordo com parâmetros homologados pela Escola, enfatizando sempre à iniciativa das(os) aprendizes. Em nenhuma hipótese a formadora ou formador deve submeter aprendizes às suas próprias propostas e interesses de sua carreira pessoal;

ARTIGO 2º

A avaliação realizada pela coordenadora ou coordenador, formadora ou formador e artistas convidadas(os) deve seguir critérios objetivos e com plena ciência das(os) aprendizes;

ARTIGO 3º

Deve ser assegurado o direito à contestação da avaliação da coordenação de curso, formadora ou formador e artista convidada(o), a ser realizada com termos e argumentação ponderada.

PARÁGRAFO ÚNICO

O prazo para contestação é de 72 horas a partir da ciência do parecer presente na Avaliação Semestral e será apreciado por uma Comissão Pedagógica, presidida pelo Coordenador Pedagógico, com devida ciência da(o) aprendiz. A contestação deverá ser protocolada na Secretaria da Escola.

B. NORMAS PARA RELAÇÕES PESSOAIS

ARTIGO 4º

A Escola é um espaço de estudo, investigação e criação cênica, que visa proporcionar a mais ampla troca de provocações e estímulos artísticos, sem restrições de conteúdo e metodologias. Para isso, todos devem zelar para que seu ambiente se mantenha livre de animosidades ou assédios. Qualquer relação pessoal que ultrapasse as necessidades da Escola, seja entre aprendizes, formadores, coordenadores, artistas convidadas(os) ou

funcionárias(os), deve se manter rigorosamente alheia às dependências da Escola, sob pena de afastamento de pelo menos uma das partes;

ARTIGO 5°

Não será tolerada qualquer tipo de consideração restritiva, pejorativa ou jocosa relacionada à orientação sexual, condição social, étnica, religiosa e cultural das(os) aprendizes, formadores, coordenadores, artistas convidadas(os) ou funcionárias(os). Exceto se a situação estiver enquadrada em processo criativo previamente combinado e bem definido;

ARTIGO 6°

Qualquer ofensa verbal ou transgressão comportamental materializada por um dos integrantes da Escola – aprendizes, formadora e/ou formador, coordenadores, artistas convidadas(os) ou funcionárias (os) – acarretará nas seguintes consequências, dependendo da gravidade:

- I. Advertência verbal;
- II. Repreensão escrita;
- III. Suspensão das aulas e demais atividades da Escola por até 05 (cinco) dias, nos casos de faltas consideradas graves ou de reincidência.

§ 1° - Qualquer agressão física acarretará na expulsão dos integrantes da Escola – aprendizes, formadores, coordenadores, artistas convidadas(os) ou funcionárias(os).

§ 2° - Toda medida disciplinar será devidamente registrada, para ciência dos envolvidos.

ARTIGO 7°

Se for do entendimento da coordenação do curso e/ou da coordenação pedagógica que a ofensa presenciada apresente uma questão ética ou um questionamento de interesse de toda(os), caberá a estes discutir a questão diante de todas(os) aprendizes, dentro de um espaço pertinente para as discussões.

ARTIGO 8°

Qualquer outra maneira de divulgar e discutir o assunto será prontamente desestimulada;

C. NORMAS PARA A OCUPAÇÃO DO ESPAÇO

ARTIGO 9º

Nenhuma atividade comercial será permitida nas dependências da Escola, seja por parte de aprendizes e/ou funcionárias(os), a não ser com autorização prévia da diretoria executiva e coordenação, e de forma excepcional;

ARTIGO 10º

Todos deverão cooperar para a boa conservação do Patrimônio da Escola, concorrendo para a manutenção das boas condições de asseio do edifício e suas dependências. Todas(os) integrantes da Escola deverão utilizar os equipamentos e materiais dos suportes técnico-pedagógicos de forma responsável, bem como se abster de portar qualquer tipo de material que represente perigo para a saúde, segurança e integridade sua e/ou de terceiros. Os responsáveis por eventuais prejuízos deverão providenciar imediata reparação pelo dano causado;

§ 1º - Atendendo as Normas de Segurança, as(os) aprendizes deverão utilizar os equipamentos de segurança em salas de aula e ensaios, ateliês e demais atividades, nas quais são necessários tais procedimentos.

ARTIGO 11º

O curso é presencial e o cumprimento do horário de atividades, determinado pela Escola, deve ser respeitado e será preponderante no processo de Avaliação. A participação, o empenho pessoal, as interações com o processo de criação e com o trabalho coletivo são também critérios essenciais para Aprovação da(o) Aprendiz no Módulo. Presença integral em todo processo artístico e pedagógico é parte fundamental da formação oferecida pela Escola. As(Os) aprendizes que fazem parte do programa de Bolsa Oportunidade devem também seguir os itens apresentados no Edital com relação as faltas.

D. DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

ARTIGO 12º

A avaliação é processual, de caráter formativo e está pautada na interação artístico-pedagógico-educacional entre a coordenação de curso, formadores, artistas convidadas(o) e aprendizes. Tem por princípio fundamental a busca do aprendizado, o aprimoramento da qualidade técnica, o processo de formação e a pesquisa;

ARTIGO 13°

A avaliação proposta neste Manual é contínua, sistemática e democrática, e tem por diretrizes:

- I. diagnosticar e registrar as dificuldades e os progressos da(o) aprendiz no processo da sua formação artística;
- II. estimular a auto avaliação da(o) aprendiz;
- III. orientar a(o) aprendiz e a coordenação de curso, formadores e artistas convidadas(os) quanto aos procedimentos necessários à superação das possíveis dificuldades encontradas no processo de formação;
- IV. orientar a(o) coordenação de curso, formadores e artistas convidadas(os), quando necessário, para o replanejamento das propostas artísticas e pedagógicas dos cursos.

ARTIGO 14°

O parecer sobre a trajetória da(o) aprendiz é um meio pelo qual a(o) coordenação de curso, formadores e/ou artista convidada(o), ao término de cada Módulo, expressa seu juízo sobre o aproveitamento da(o) aprendiz, como um todo, à luz dos objetivos referidos neste Manual;

ARTIGO 15°

Na atribuição dos conceitos, os aspectos relacionados à presença integral no curso e nas demais atividades propostas pela Escola deverão prevalecer. Serão também consideradas as capacidades de criação, de organização para o processo de formação e de disponibilidade para o trabalho em grupo;

ARTIGO 16°

As(Os) aprendizes serão avaliadas(os) por instrumentos estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico, quais sejam:

- I. relatório sobre cada aprendiz, feito pela coordenação de curso e formadores, com base nas propostas desenvolvidas no Módulo, no envolvimento das(os) aprendizes nas atividades e no aperfeiçoamento artístico e pedagógico;
- II. auto avaliação de cada aprendiz mediada por critérios estabelecidos pela coordenação de curso;
- III. avaliações dos Experimentos nos quais aprendizes atuaram.
- IV. produção crítica de cada aprendiz, a respeito de seus Experimentos e o de seus parceiros cênicos.

ARTIGO 17°

Os pesos dos instrumentos acima descritos serão definidos pela Coordenação Pedagógica, a cada Módulo, em consonância com as propostas da Escola e do curso, segundo os objetivos propostos pela coordenação do curso, expostos às(aos) aprendizes no início das aulas.

ARTIGO 18°

A avaliação das(os) aprendizes será realizada ao longo do Módulo, levando em consideração os seguintes momentos:

- I. Auto avaliação de cada aprendiz mediada por critérios estabelecidos pela(o) coordenadora ou coordenador e formadora ou formador: sobre seu processo e sua relação com a Escola;
- II. Avaliação em perspectiva: que envolve a observação dos outros participantes;
- III. Avaliação da coordenação de curso, formadores e artistas convidadas(os).

ARTIGO 19°

Para efeito de registro do aproveitamento escolar, o parecer da coordenação de curso e/ou formadores deverá levar em consideração o seguinte:

- (A) Aprovada(o) – A(O) aprendiz atingiu todos os objetivos do Módulo que está cursando;
- (ARE) Aprovada(o) com Ressalvas mediante Plano de Estudo – a(o) aprendiz atingiu parcialmente os objetivos, devendo cumprir uma série de atividades paralelas indicadas pela coordenação de curso para que possa prosseguir seus estudos no Módulo subsequente;
- (ARR) Aprovada(o) com Ressalvas devendo Retomar o Módulo – a(o) aprendiz atingiu parcialmente os objetivos do Módulo e deverá retomar seus estudos, quando o mesmo for oferecido;
- (R) Reprovada – a(o) aprendiz não atingiu o mínimo dos objetivos, ou apresentou ausências em momentos significativos do Módulo, ou ultrapassou o limite de faltas estabelecido pela Escola, ou não esteve em consonância com o Projeto Pedagógico e Artístico proposto pela instituição.

ARTIGO 20°

Os nomes das(os) aprendizes reprovadas(os) deverão ser comunicados à Coordenação Pedagógica, para que esta ratifique ou retifique a Avaliação Semestral.

E. ESTRUTURAÇÃO DA TRAJETÓRIA ARTÍSTICA E PEDAGÓGICA

ARTIGO 21º

Os 8 (oito) Cursos Regulares de Atuação, Cenografia e Figurino, Direção, Dramaturgia, Humor, Iluminação, Sonoplastia, e Técnicas de Palco terão carga horária de 4 (quatro) horas diárias, de segunda-feira a sexta-feira, com atividades programadas aos sábados, de acordo com os calendários dos módulos, dispostos no site da escola, murais e Área do Aprendiz, de 8 (oito) horas.

§ 1º - Os cursos estão divididos em 4 (quatro) Módulos. Cada Módulo é uma unidade composta por: Processos, Experimento e Formação, com base num material e em estudos específicos de Teatro, sendo eles:

- I. Módulo Verde – Personagem/Conflito;
- II. Módulo Amarelo – Narratividade;
- III. Módulo Azul – Performatividade;
- IV. Módulo Vermelho – A ser definido pelo núcleo do Experimento, pelas (as) próprias (os) aprendizes.

§ 2º - Outras atividades poderão ser desenvolvidas, se necessárias, em horários diversos, desde que autorizadas pela Escola.

§ 3º - A estrutura prevista no § 1º poderá ser alterada, levando-se em consideração o desempenho artístico e formativo das(os) aprendizes, as adequações pedagógicas necessárias para o andamento do curso e a organização das atividades pedagógicas e artísticas do Módulo.

§ 4º - As possíveis alterações neste artigo e nos respectivos parágrafos, só poderão ocorrer mediante estudos e homologação por parte da Diretoria Executiva da Escola.

ARTIGO 22º

A Escola admitirá candidata(o) à matrícula no Módulo do curso em que se inscreveu, por ocasião de seu ingresso na Escola, sob as seguintes condições:

- I. aprovação no Processo Seletivo, de acordo com as normas aprovadas pela Escola e publicadas no Edital de Abertura de Inscrições;
- II. apresentação do Certificado e Histórico Escolar do Ensino Médio (ou documento correspondente), e demais documentos pessoais indicados no Edital de Abertura de inscrição;

III. Termo de Cooperação, entregue no ato da matrícula;

IV. quando houver evasão escolar, as(os) candidatas(os) suplentes que constam na lista do Processo Seletivo em vigor poderão ser convocadas(os) para preencher a vaga que está disponível.

ARTIGO 23°

A idade mínima para o ingresso na Escola será de 18 (dezoito) anos completos ou mediante emancipação legal, até o início do Módulo em que o aprendiz cursará.

ARTIGO 24°

Para a consecução de seus objetivos, a Escola estruturou seus cursos de acordo com os seguintes princípios:

I - Os resultados de todos os Experimentos serão sistematicamente registrados e publicados no site *www.spescolateatro.org.br*, para serem analisados pela coletividade da Escola;

II - A aprovação da(o) aprendiz no Módulo está também condicionada à frequência mínima de 75% das aulas-hora previstas, participação efetiva e sem ausências nos períodos dos Experimentos de acordo com o artigo 27° deste manual. As(Os) aprendizes que fazem parte do programa de Bolsa Oportunidade deverão considerar os itens apresentados no Edital Bolsa Oportunidade;

III. a reprovação de aprendizes só será efetivada após a anuência da Coordenação Pedagógica;

IV. dada a natureza da Escola, não serão oferecidos estudos de recuperação, a não ser em casos excepcionais e por decisão da Coordenação de Curso;

V. As(os) aprendizes deverão refazer o Módulo no qual foram ressaltadas(os) para obter o atestado de conclusão do curso.

VI. A(o) aprendiz ressaltada(o) em (02) dois módulos será desligado da Escola e somente poderá retornar mediante novo processo seletivo, devendo cursar novamente todos os Módulos. Exceto em casos excepcionais que foram previamente deferidos por uma Comissão Pedagógica.

VII. A(o) aprendiz aprovada(o) terá sua matrícula renovada automaticamente;

VIII. Caso a(o) aprendiz não dê continuidade aos seus estudos no Módulo seguinte, deverá solicitar o trancamento e/ou cancelamento de matrícula.

IX. Será considerada(o) reprovada(o) a(o) aprendiz que não tenha cumprido o disposto nos artigos deste manual e que tenha ultrapassado 25% de ausências no Módulo, acarretando o cancelamento da sua matrícula. Exceto em casos que foram deferidos por uma comissão pedagógica.

X. Será considerada(o) desistente a(o) aprendiz que não comparecer, de forma in-

justificada, por uma ou mais semanas seguidas em quaisquer etapas dos módulos;

§ 1º - O recurso para esse período dar-se-á através de preenchimento de formulário próprio protocolado na Secretaria da Escola.

§ 2º - O pedido será analisado pela Coordenação Pedagógica e é de responsabilidade da(o) aprendiz o acompanhamento do deferimento do mesmo.

§ 3º - A(O) aprendiz que não cumprir os dispositivos deste artigo, terá a sua matrícula cancelada.

ARTIGO 25º

A(O) aprendiz poderá solicitar o trancamento de sua matrícula, considerando:

- I. desde que seja acompanhada da anuência da(o) coordenação de curso;
- II. depois de ter cursado pelo menos 1 (um) Módulo;
- III. poderá solicitar o trancamento apenas uma vez durante sua trajetória na Escola.

§ 1º - Casos excepcionais, que não estejam dentro dos itens anteriores, deverão ser avaliados por uma Comissão Pedagógica.

ARTIGO 26º

As (Os) aprendizes dos cursos de Cenografia e Figurino, Iluminação, Sonoplastia e Técnicas de Palco deverão cumprir obrigatoriamente 240 horas de Atividades Formativas Complementares (AFC), a partir de um rol das ações artísticas estabelecidas pela coordenação do Curso. Sem a devida comprovação do cumprimento dessas atividades, as(os) aprendizes não serão certificadas(os) no seu curso. As atividades serão cumpridas na própria Escola ou fora dela;

- I. As(Os) aprendizes que devem cumprir o AFC precisarão seguir as determinações da coordenação do curso, bem como o preenchimento de todos os documentos que envolvem esse processo. Não haverá trancamento de matrícula para as AFC;
- II. As AFC serão realizadas a partir do segundo módulo de estudo da(o) aprendiz, podendo utilizar um quinto semestre para complementar essas atividades.

ARTIGO 27º

Terá a avaliação ressalvada ou poderá ser reprovada(o), caso ocorram ausências, nos períodos dos Experimentos e durante as semanas destinadas aos ensaios abertos.

ARTIGO 28°

Não há justificativas de ausências, com exceção dos pedidos de abonos, levando em consideração o seguinte:

I. Existem abonos de ausência por motivos médicos, caso de falecimentos, convocações judiciais e/ou situações que impediram a(o) aprendiz de se deslocar até a Escola relacionado à acidentes de trânsito, à catástrofes e/ou problemas com o transporte público.

§ 1° - Os afastamentos médicos deverão ser comprovados mediante apresentação do atestado médico original, contendo o nome legível da(o) aprendiz, período de licença, assinatura do médico e o seu CRM;

§ 2° - Em caso de falecimentos de familiares, o pedido de abono deve ser acompanhado do formulário próprio para esse fim, com cópia da Certidão de Óbito;

§ 3° - As convocações judiciais serão abonadas, mediante apresentação do comprovante de presença expedido pelo órgão responsável.

§ 4° - Em caso de acidentes de trânsito, catástrofes e/ou problemas com transporte público, a(o) aprendiz deverá preencher um formulário próprio para esse fim, acompanhado da comprovação do fato.

§ 5° - Acerca da Licença Maternidade e Paternidade: ampliando o que diz a Lei 8.861 e de acordo com o Estatuto da ADAAP, as gestantes terão direito a afastamento de 180 dias corridos, contados a partir da solicitação de Licença Maternidade direcionada à Secretaria da Escola. Assim, a aprendiz poderá solicitar este benefício antes ou posteriormente ao parto. Caso seja realizado posteriormente ao parto, a aprendiz tem até 30 dias para oficializar o pedido. Não serão admitidas solicitações retroativas. Licença Paternidade: Ampliando os direitos garantidos no artigo 38 da Lei 13.257 e de acordo com o Estatuto da ADAAP, o afastamento poderá ser de até 30 dias corridos. O prazo poderá ser prorrogado para 30 dias corridos, caso o aprendiz participe do Programa Empresa Cidadã, ou tenha um laudo médico que garanta o benefício. A solicitação de tal benefício deverá seguir os mesmos trâmites da Licença Maternidade. O mesmo direito está garantido à pessoa que adotar ou obtiver guarda judicial para fins de adoção de criança de até 12 anos completos.

§ 6° - Para efeitos do inciso I, especialmente em caso de enfermidades infecto contagiosas, onde haja necessidade de afastamento das atividades artísticas e pedagógicas da Escola,

a(o) aprendiz deverá comunicar à Coordenação Pedagógica no início do período de afastamento, por escrito (por e-mail ou formulário próprio expedido pela Secretaria da Escola).

§ 7º - O pedido de abono, juntamente com a documentação necessária, deverá ser entregue à Secretaria da Escola, no primeiro dia em que a(o) aprendiz retornar às atividades escolares;

§ 8º - A(O) aprendiz que não cumprir os dispositivos deste artigo, perderá o direito de solicitação de abono de ausências.

§ 9º - Os afastamentos da Escola, devidamente deferidos, poderão ser compensados com apresentação de trabalhos e/ou realização de atividades.

§ 10º - Dependendo do afastamento e o período que ele venha ocorrer, a(o) aprendiz poderá ter que refazer o Módulo.

§ 11º - A(o) aprendiz reprovada(o), desistente ou que cancelou sua matrícula perderá automaticamente todos os direitos à vaga e outros oferecidos pela Escola.

ARTIGO 29º

A(O) aprendiz deverá acompanhar o lançamento das presenças e das faltas na Área do Aprendiz. Assim, é fundamental que sempre consulte o sistema onde essas informações estão disponíveis.

ARTIGO 30º

A aprendiz poderá solicitar sua transferência para outro turno, levando em consideração:

- I. preencher o requerimento próprio e protocolá-lo na secretaria da escola, de acordo com o Edital Interno de Convocação para o Processo de Transferência dos Cursos Regulares, publicado semestralmente no site da Escola;
- II. A transferência de turno só é permitida à(ao) aprendiz que tiver cursado pelo menos um Módulo;
- III. O pedido será analisado pela(o) coordenadora ou coordenador do curso e atendido caso tenham disponíveis vagas remanescentes;
- IV. As solicitações serão analisadas com base nos seguintes critérios:

§ 1º - estar regularmente matriculada(o);

§ 2º - apresentar o menor número de ressalvas relacionadas ao envolvimento da(o) aprendiz no curso;

§ 3º - evidenciar o maior percentual de frequência do semestre anterior.

V. Os resultados das solicitações serão publicados no mural da Escola, numa lista classificatória, com base nos itens anteriores.

ARTIGO 31º

VI. A(O) aprendiz poderá solicitar transferência interna entre cursos, observando:

§ 1º - preencher o requerimento próprio e protocolá-lo na secretaria da Escola;

§ 2º - Não será permitida a transferência de curso às(aos) aprendizes que estiverem reprovados no Módulo;

§ 3º - O pedido será analisado pela(o) coordenadora ou coordenador do curso e será atendido, caso tenham disponíveis vagas remanescentes.

VII. As solicitações serão analisadas com base:

§ 1º - estar regularmente matriculada(o);

§ 2º - não apresentar ressalvas relacionadas ao envolvimento da(o) aprendiz nas atividades da Escola.

VIII. As(Os) interessadas(os) devem apresentar:

§ 1º - carta de motivação para a transferência com a exposição de motivos e as devidas justificativas;

§ 2º - anuência da(o) coordenadora ou coordenador do curso de origem;

§ 3º - poderão passar por entrevistas e/ou avaliações específicas de aptidão.

IX. No caso de deferimento do pedido, a(o) aprendiz cursará os 04 (quatro) módulos do novo curso. Não haverá aproveitamento dos componentes do curso de origem.

ARTIGO 32º

A transferência interna entre cursos e de horário poderá ser solicitada somente uma vez durante a vida regular da(o) aprendiz na Escola e de acordo com o calendário publicado pela Escola.

§ 10 - Casos excepcionais, que fogem aos itens previstos nos artigos sobre transferência serão avaliados e definidos por uma comissão pedagógica.

ARTIGO 33°

A(O) aprendiz que comprove ter concluído os 4 (quatro) Módulos e cumprido o total de horas de Atividades Formativas Complementares (AFC), será conferido o certificado de conclusão de curso, juntamente com o Histórico Escolar.

ARTIGO 34°

Casos que não estão contemplados neste Manual ou que não atendam os itens expostos nos artigos aqui publicados, serão analisados e definidos por uma Comissão Pedagógica. Englobam-se neste artigo questões ligadas ao processo pedagógico e artístico, bem como outros programas e/ou benefícios oferecidos pela Escola.

§ 1° - A Comissão Pedagógica poderá ser constituída por profissionais relacionados aos Cursos Regulares e/ou membros externos à instituição.

ARTIGO 35°

A Instituição reserva-se o direito à modificação deste Manual a qualquer período. Assim, publica-se o presente Manual no site e murais da secretaria da Escola.

São Paulo, 01 de fevereiro de 2018.

Ivam Cabral
DIREÇÃO EXECUTIVA

ANEXO C – Projeto Pedagógico da SP Escola de Teatro (2013-2019)

Observação: Em virtude da extensão do texto original do projeto político-pedagógico, que detalha as diretrizes e normas de toda a estrutura administrativa da SP Escola de Teatro, compartilho aqui apenas os trechos que diretamente se relacionam com o currículo e sistema pedagógico da instituição.



SP ESCOLA DE TEATRO
CENTRO DE FORMAÇÃO DAS ARTES DO PALCO

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:
Referente ao ano de 2013

Idealizaram, debateram e conceberam o Projeto Político-Pedagógico da *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco*:

Alberto Guzik, Cléo De Páris, Erika Riedel, Francisco Medeiros, Guilherme Bonfanti, Hugo Possolo, Ivam Cabral, J.C. Serroni, Joaquim Gama, Jose Simões de Almeida Junior, Juliano Casimiro, Maria Thais Lima Santos, Marici Salomão, Raul Barretto, Raul Teixeira, Rodolfo García Vázquez e Tato Consorti.

O presente documento foi atualizado, reorganizado e reescrito por Michel Mauch, tendo constante apoio da Diretoria Executiva e das Coordenações.

Supervisão jurídica de Dinovan Dumas.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
PRESENTATION	11
PARTE 1	12
1. PROCESSO HISTÓRICO: o Jardim Pantanal e a Proposta da Escola	13
2. O CENÁRIO TÉCNICO DAS ARTES DO PALCO	15
3. “QUAL ESCOLA EU GOSTARIA DE ESTUDAR?”	16
4. SINGULARIDADE DO PROJETO	18
5. PARA A SP ESCOLA DE TEATRO, O QUE É FORMAR ARTISTAS?	18
5.1 Objetivo Essencial e seu Desdobramento	19
5.2 Objetivos Quanto à Formação	19
5.3 Objetivo Quanto ao Mercado de Trabalho	19
5.4 Objetivos Quanto às Comunidades	19
5.5 Objetivos Quanto ao Conhecimento	20
6 PRESSUPOSTOS	20
7 LOGO: Síntese da SP Escola de Teatro	21
8 ARTISTAS FORMANDO ARTISTAS	22
9 PRECEITOS PEDAGÓGICOS	22
10. SISTEMA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO	24
11. ENSINO NÃO HIERÁRQUICO	25
12. ENSINO NÃO ACUMULATIVO	25
13. ENSINO MODULAR	26
14. INGRESSO DE APRENDIZES	27
15. EVASÃO ESCOLAR	27
16. TERMINOLOGIAS E PRÁTICAS: Suas Relações no Sistema de Ensino	27
17. RECONSIDERAÇÕES E REFORMULAÇÕES	28
18. CURSOS REGULARES	29
19. TERRITÓRIO CULTURAL	30
20. EXTENSÃO CULTURAL	31
21. PROGRAMA KAIRÓS	32
22. AS SEDES	32
22.1 Brás	32
22.2 Roosevelt	33
22.3 Ateliê: Rego Freitas	34
23. COMUNICAÇÃO: Gerência de Conteúdos	35

23.1	Objetivos da Comunicação	35
23.2	A Divulgação de Conteúdos	36
23.3	Teatropédia — Biblioteca Virtual das Artes do Palco	36
23.4	'Creative Commons' e a Comunicação	37
24.	BIBLIOTECA	37
24.1	Acervo Físico	37
24.2	Acervo Digital	38
24.3	Ações Culturais	39
25.	EQUIPE	40
25.1	Diretoria Executiva	40
25.2	Coordenador Pedagógico	40
25.3	Coordenação da Extensão Cultural	41
25.4	Coordenação do Programa Kairós	42
25.5	Coordenações dos Cursos Regulares	43
25.6	Formadores dos Cursos Regulares	46
26.	PRÊMIOS À DIVERSIDADE: 2013	49
PARTE 2		50
1.	CURSOS REGULARES	51
2.	Objetivos dos Cursos Regulares	52
2.1	Objetivos Quanto à Formação	52
2.2	Objetivos Quanto ao Modelo Pedagógico	52
3.	OITO CURSOS, UMA ÚNICA ESCOLA	53
3.1	Atuação	53
3.2	Cenografia e Figurino	53
3.3	Direção	54
3.4	Dramaturgia	55
3.5	Humor	55
3.6	Iluminação	56
3.7	Sonoplastia	57
3.8	Técnicas de Palco	57
4.	FUNCIONAMENTO DO CURSO REGULAR	58
4.1	Componente	58
4.2	Eixo-Temático	58
4.3	Operador	59
4.4	Material	59
4.5	Artista Pedagogo	60
4.6	Desenvolvimento	60
4.7	Estúdio e Formação	61
5.	AVALIAÇÃO	62
5.1	Diretrizes	62
5.2	Instrumentos Avaliativos	63
5.3	Critérios Avaliativos	63
5.4	Momentos Avaliativos	64
5.5	Menções Avaliativas	64
5.6	Questões Finais sobre a Avaliação	65

6. FALTAS	66
7. TRANSFERÊNCIAS	67
8. TRANCAMENTO, CANCELAMENTO E DESISTÊNCIA	68
8.1 Definições	68
8.2 Normatização do Cancelamento	69
8.3 Normatização do Trancamento	69
8.4 Normatização da Desistência	70
9. SOBRE OS MÓDULOS A SEREM CUMPRIDOS EM 2013	70
10. RELATÓRIO DE ATENDIMENTO EM 2013	71
11. TERRITÓRIO CULTURAL	73
12. PROCESSO SELETIVO	73
13. PERFIL DOS APRENDIZES EM 2013	74
13.1 Gênero e Faixa Etária	75
13.2 Escolaridade	75
PARTE 3	76
1. PRINCÍPIOS E OBJETIVOS DA EXTENSÃO CULTURAL	77
2. DAS AÇÕES: Pedagogia e Generosidade Intelectual e Cultural	79
3. CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS	80
3.1 Linhas de Pesquisa	82
3.2 Cursos a Distância	83
3.3 Cursos Semipresenciais	83
4. ESPECIFICIDADES DAS VAGAS	84
5. MATRÍCULA	85
6. ESTAÇÃO SP	86
7. SP ONLINE	87
8. MESA DE DISCUSSÃO	87
9. SITE: PROPOSIÇÕES ONLINE	89
9.1 Bate-Papos Online	89
9.2 Blogs	90
9.3 Bravíssimo	90
9.4 Click!	91
9.6 Colunistas	92
9.7 Grande Elenco	92
9.8 Indica	92
9.9 Papo de Teatro	92
9.10 Papo com Paroni	93
9.11 Palavra em Cena	93
9.12 Ponto	94
10. REVISTA A[L]BERTO	95

11 A EXTENSÃO CULTURAL EM 2013	96
11.1 Os Cursos	96
11.2 Os Números	98
PARTE 4	99
1. KAIRÓS: o Mito	100
2. PROGRAMA KAIRÓS	100
3. JUSTIFICATIVA	101
3.1 Equidade e Processo Formativo	101
3.2 Viabilização de Ações	101
3.3 Inserção Cultural	102
3.4 Mercado de Trabalho	102
4. PROPOSIÇÕES DO PROGRAMA	102
5. DIÁLOGOS COM O PROGRAMA KAIRÓS	103
6. AÇÕES DO PROGRAMA KAIRÓS	104
6.1 Bolsa-Oportunidade	104
6.2 Integração Social	105
6.3 Intercâmbios Culturais	105
6.4 Colocação Profissional	106
6.5 Pesquisas	106
6.6 Captação de Recursos e Parcerias	106
6.7 Elaboração de Projetos Sociais e/ou Culturais	107
7. CONTRAPARTIDA EM 2013	107
7.1 Ação cidadã	108
7.2 Aulas de Português	108
7.3 Mesa de Estudo	109
7.4 Monitoria	109
7.5 Processo de Criação	109
7.6 São Paulo com Arte	109
7.7 SP Dramaturgias	110
7.8 SP Escambo Literário	110
8. PROGRAMA KAIRÓS EM 2013	110
NOTAS	112
PALNOS DE CURSOS	115
ANEXOS	195

APRESENTAÇÃO

Este documento apresenta, em seis seções, o Projeto Político-Pedagógico da **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco**, que tem por objetivo expor as propostas de ensino-aprendizagem do ano vigente em toda a sua esfera.

A Parte 1 apresenta noções sobre o funcionamento da **Escola**. Incluem-se nesta seção o contexto histórico de sua fundação e as características do profissional que se deseja capacitar. Agregam-se a Parte 1 os aportes teóricos que serviram de inspiração para o funcionamento do sistema pedagógico, o qual possui ensino não acumulativo, não hierárquico e modular; e a relação entre mestres e aprendizes que não é pautada no sistema tradicional de ensino. Na **Escola** o formador pisa no terreno do conhecimento ao lado do aprendiz; ambos caminham em via de mão dupla na busca permanente pela excelência artística e humanística: um território cultural destinado ao “saber-fazer” e ao “saber-ser”. Também descreve-se o ingresso de aprendizes, a relação com a evasão escolar e as reconsiderações na organização institucional e educacional da **Escola**, bem como os seus três pilares: Cursos Regulares, Extensão Cultural e Programa Kairós.

A Parte 2 dedica-se aos oito Cursos Regulares: Atuação, Cenografia e Figurino, Direção, Dramaturgia, Humor, Sonoplastia e Técnicas de Palco, que formam uma única **Escola**. Além de apresentar os objetivos e a integração de cada curso, expõe-se o funcionamento modular, com a divisão em cores e temáticas de pesquisa que se seguem: Módulo Verde — Personagem/Conflito; Módulo Amarelo — Narratividade; Módulo Azul — Performatividade; e Módulo Vermelho — A

ser definido pelo núcleo do Experimento e pelos próprios aprendizes. Pedagogicamente, todos os Cursos Regulares seguem o funcionamento detalhado com Módulo, Matriz, Componente, Eixo-Temático, Operador, Material, Artista Pedagogo, Desenvolvimento, Estúdio e Formação. São apresentadas questões como: avaliação, faltas, cancelamento e desistência, processo seletivo e perfil dos aprendizes do ano vigente.

A Parte 3 expõe a Extensão Cultural, que integra ações aos Cursos Regulares e possibilita para toda a sociedade saraus literários, projeções de filmes, shows, leituras dramáticas, palestras, debates com artistas, grupos e pesquisadores. A Extensão Cultural surge como uma plataforma livre para coordenadores, formadores e aprendizes, além das comunidades do entorno e de outros bairros que podem frequentá-lo.

A Parte 4 apresenta e se aprofunda no Programa Kairós responsável pelo olhar humanista sobre os aprendizes. Contempla-se nesta seção os seus programas, como a Bolsa-Oportunidade (com a qual os aprendizes suprem parte de suas necessidades e desenvolvem contrapartidas), e outras ações que tocam na elaboração de projetos sociais e/ou culturais, além de estágio e intercâmbios culturais para os aprendizes.

Por fim, na seção Planos de Cursos está todos os planos dos oito Cursos Regulares, por Módulo e por curso. E na seção Anexos estão os Editais de ingresso de aprendizes e da Bolsa-Oportunidade oferecida pelo Programa Kairós

1. PROCESSO HISTÓRICO: o Jardim Pantanal e a Proposta da Escola

A história de construção e o desenvolvimento de uma inovadora pedagogia artística e organização institucional, que surge com a **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco**,¹ nasceu de ações artísticas. Ações que são frutos da relação dos profissionais do palco com o pensamento constante sobre o seu fazer prático, da ética e da estética, da necessidade de estar perto do espectador e, principalmente, da intensa vontade de sanar, nas regiões periféricas, as escassas devolutivas de questões artísticas e culturais à sociedade.

Assim, a história que levaria a construção da **Escola** inicia-se em 2004, quando a Companhia de Teatro Os Satyros² estava em cartaz com *A Filosofia na Alcova*, no Espaço dos Satyros I³.

Nesse sentido, conhecendo os procedimentos do Espaço dos Satyros I, uma das facilidades que a Cia. oferece ao espectador é a possibilidade de realizar reservas por telefone, sendo que a validade é de no máximo 30 minutos antes da sessão. Numa das noites, dois rapazes que haviam feito reservas chegaram 15 minutos antes da

apresentação, e não puderam entrar porque a casa estava cheia.

Esses rapazes eram líderes comunitários do Jardim Pantanal e expuseram a dificuldade que tinham para se deslocar até ali. Sensibilizado com a situação, Ivam Cabral ofereceu-lhes cortesias para outra noite.

Nas sessões seguintes, esses líderes expuseram que os moradores do Jardim Pantanal se deslocavam constantemente para assistirem os espetáculos dos Satyros. Supunham, que no mínimo, até o ano de 2005, a quantia alcançava mil pessoas⁴.

O eco artístico do trabalho da Cia. de Teatro Os Satyros, nessa região, levou-o a pensar em devolutivas teatrais. Por isso, a Cia. estudou a região para perceber o que era oferecido culturalmente e constatou um cenário escasso.

Com seu próprio capital, sem incentivos financeiros governamentais ou projetos culturais, iniciou-se entre 2004 e 2005 propostas cênicas no Jardim Pantanal. O trabalho voluntário era realizado aos sábados, pelas manhãs, e o foco estava na iniciação à interpretação e ao teatro através de jogos.



Para esses encontros, foi criada uma sede no Jardim Pantanal: Espaço dos Satyros III ou Satyros Pantanal⁵. Com o tempo, Ivam Cabral e Rodolfo Vázquez perceberam que a tônica daquele grupo não estava na atuação ou direção, mas nas áreas técnicas do teatro e que muitos daqueles jovens tinham o desejo de trabalhar com Os Satyros.

De tal modo, nesse período, dezenas de técnicos foram formados no Jardim Pantanal para os Espaços do Satyros I. Muitos deles tiveram a oportunidade de viajar para o exterior, atuando nas turnês da Cia. fora do Brasil. Outros, após se especializarem, prestaram serviços em outros coletivos de São Paulo⁶.

Em 2005, na *I Virada Cultural*, Gilberto Dimenstein lançou o livro *O Mistério das Bolas de Gude*⁷, cuja história conta exemplos de processos artísticos que revitalizaram espaços públicos no mundo, sendo Os Satyros um dos grupos apresentados.

O lançamento aconteceu no Espaço dos Satyros I em um evento denominado *Teatro de Livro*. A partir de excertos dessa obra a Cia. realizou apresentações com músicas, leituras de trechos e encenações numa espécie de *happening*⁸, no qual atuaram aproximadamente 100 artistas, entre

atores e músicos. Esse grupo teve assessoria técnica e artística dos jovens formados no Jardim Pantanal.

O evento foi assistido pelo prefeito José Serra⁹ e por vários secretários. José Serra se interessou pelo trabalho artístico dos Satyros e se deparou com a iniciativa no Jardim Pantanal.

Tanto o trabalho cênico, quanto o empenho da Cia. no Jardim Pantanal, fizeram com que o prefeito voltasse outras vezes ao Espaço Satyros I para assistir as demais produções, como *Cosmogonia – Experimento N.º 1*¹⁰. Depois das sessões, José Serra permanecia conversando com os atores. A partir dessas visitas surgiu a provocação de Serra para Os Satyros em desenvolver um projeto que tivesse como foco a construção de um centro de formação artística para técnicos.

No início de 2006 o projeto começou a ser gestado, mas a Cia. percebeu que essa provocação ampliava-se a todo movimento teatral que acontecia na cidade de São Paulo. Nesse sentido, convidou outros coletivos da cidade para compor uma equipe que prepararia o projeto. Entre eles estavam e estão: Centro de Pesquisa Teatral — CPT/SESC¹¹, Dramáticas em Cena¹², Espaço Cenográfico¹³, Parlapatões¹⁴, Teatro da Vertigem¹⁵.



2.0 CENÁRIO TÉCNICO DAS ARTES DO PALCO

Em 1977 a cidade de São Paulo possuía um total de 37 (trinta e sete) teatros. Já em 2010 esse número encontrava-se na casa de 170 (cento e setenta). No entanto, o aumento de profissionais qualificados relacionados às áreas técnicas teve um crescimento aquém, deixando muitos desses novos edifícios carentes de profissionais com qualificação nas seguintes áreas: aderecistas, cenógrafos, contrarregas, diretores de cena, iluminadores, sonoplastas, dentre outros.

A primeira equipe foi composta por Ivam Cabral, Rodolfo Garcia Vázquez, Sérgio Roveri, Cléo de Páris e Alberto Guzik (Os Satyros), J. C. Serroni (Espaço Cenográfico), Guilherme Bonfanti (Teatro da Vertigem), Hugo Possolo e Raul Barretto (Parlapatões), Marici Salomão e Beatriz Gonçalves (Dramáticas em Cena) e Raul Teixeira (Centro de Pesquisa Teatral – CPT/SESC). Essa equipe constatou, pelo contexto apresentado e longa experiência, a carência no mercado de trabalho e a necessidade de qualificar novos profissionais nas seguintes áreas: Cenografia, Cenotecnia, Figurino, Iluminação, Sonoplastia e Técnicas de Palco.

Acima das utopias e dos pensamentos plasmados no papel, percebia-se como era necessária a criação de uma escola de teatro voltada para a formação integral das artes do palco. Outra constatação foi que a qualificação técnica não poderia surgir isolada do contexto artístico. Nesse sentido, a escola buscou a sua edificação num contorno singular e multidisciplinar, cujos cursos pudessem ser conduzidos com diálogos constantes. Assim, aliou-se de maneira íntima a necessidade técnica com a artística e, com isso, surgiram os cursos de Atuação e Direção. Além desses, a **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco** criou os primeiros cursos voltados para Dramaturgia e Humor do país, adicionando mais matéria-prima na forma do pensar, estudar, praticar e fazer das Artes Cênicas.

Nesse sentido, os artistas estavam provocados e mobilizados para sanar o aumento da produção teatral e do número de salas de espetáculos no país — principalmente no estado de São Paulo. Igualmente, buscavam iniciativas que democratizassem o acesso da população à formação artística.

As demandas e realidades apresentadas não eram (e ainda não são)



supridas pelas demais escolas e cursos oferecidos no campo teatral. Isso porque, muitas vezes, essas instituições e ações se inclinam apenas para as questões de direção e atuação teatral.

Na criação da nova **Escola** abraçaram-se questões interpretativas e técnicas, elaborando um conjunto de conceitos para uma criação singular.

3. “QUAL ESCOLA EU GOSTARIA DE ESTUDAR?”

Foi a pergunta realizada pela equipe, formada pelos profissionais desses coletivos, que se reuniu todas as manhãs das sextas-feiras, de 2006 a 2009, enquanto elaborava o projeto de uma futura escola de teatro. A sede das reuniões era o Espaço dos Satyros e, a partir de julho de 2009, elas foram transferidas¹⁶ para a Associação dos Amigos das Oficinas Culturais do Estado de São Paulo (ASSOAC)¹⁷.

Pensando na questão proposta, a equipe imaginava quais oportunidades não tivera em sua formação. Muitos dos envolvidos aprenderam as técnicas do ofício na própria prática, e não de forma didática, sistemática e escolar. Mesmo aqueles que frequentaram cursos mais estruturados, expunham as deficiências e/ou carências que encontravam na formação dos profissionais em suas áreas.

A confecção estrutural do projeto teve entre suas inspirações os princípios organizacionais que gerem as escolas de cinema. Nessas escolas, os aprendizes

apresentam um projeto de filmagem, o qual é avaliado por uma banca para ser ou não colocado em prática. Todo projeto necessita que os aprendizes desenvolvam várias funções. Assim, não necessariamente um aprendiz de direção desenvolveria um projeto como diretor. Aqui, o que importaria é ele ter a ciência de todos os processos da montagem, bem como não se fechar em sua área de atuação, colaborando em várias esferas com os trabalhos dos colegas e sem aspirar ao protagonismo individualizador.

De tal modo, no projeto de criação da nova escola de teatro, diferentemente do que ocorrem em outras instituições, essa estruturação permitiria, na composição técnica e artística teatral, que todos os participantes tenham a mesma responsabilidade e/ou importância no plano de confecção da obra, mesmo em papéis distintos. Essa inspiração, originada pelas escolas de cinema, fortalecia a ideia do trabalho coletivo, de



forma circular, centrípeta e ao mesmo centrífuga, formando uma relação sistêmica.

O projeto no Jardim Pantanal auxiliou o pensamento sobre espaço solidário e a fuga das artes cênicas dos centros e epicentros urbanos para as regiões periféricas, buscando, assim, separar as fronteiras pessoais, espaciais e físicas. A ideia da **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco** é levar as artes para a periferia e ao mesmo tempo, trazer os moradores da periferia para conviver, experienciar e formar-se na **Escola**. Por isso, o projeto arquitetônico da **Escola** não cogitou a construção de um palco italiano, o qual centraliza os olhares e os fazeres artísticos.

Surge, então, a necessidade de se apropriar dos espaços da cidade, descobrir os bairros e locais incomuns para o nascimento e vivências das experiências artísticas. Assim, por um lado faria o aprendiz pensar, desenvolver e adaptar a composição de seu trabalho cênico em locais diversos; e, por outro, proporcionaria a oportunidade para espectadores assistirem e participarem dessas composições. Espectadores que possivelmente nunca tiveram e/ou teriam contato com esse tipo de obra por não residirem nas regiões centrais.

Em agosto de 2009, o Projeto Político-Pedagógico da **Escola** recebeu a consultoria do Prof. Dr. Jose Simões de Almeida Junior¹⁸, naquele momento ligado à Universidade de Coimbra (Portugal).

Os conceitos, princípios e fundamentos da **Escola** foram elaborados e ordenados após dois meses e meio com o Prof. Dr. Jose Simões. Nessa época, a equipe se reunia todos os dias e finalizava o Projeto Político-Pedagógico tendo como base e inspiração os pensamentos do educador Paulo Freire (1921 – 1997), do geógrafo Milton Santos (1926 – 2001) e do físico e ambientalista Fritjof Capra (1939 –).

Incorporou-se das obras de Paulo Freire o conceito da pedagogia da autonomia. Das pesquisas de Milton Santos, o pensamento sobre território solidário, tendo foco e aplicação no processo teatral e na espacialização do conhecimento. Por fim, de Fritjof Capra somou-se a filosofia, os preceitos e a noção do conhecimento sistêmico. Com essas bases, a **Escola** nascia com a filosofia, pedagogia e prática artística de ensino modular, não hierárquico e não acumulativo¹⁹.

Em 25 de novembro, **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco**²⁰ foi inaugurada, surgindo como um reflexo do momento no teatro em São Paulo e no Brasil.



4. SINGULARIDADE DO PROJETO

A *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* apresenta singularidade em âmbito nacional. Os dois fatores citados a seguir contribuem com essa visão:

a) a realização de Cursos Regulares em áreas que não são atendidas pelo tradicional sistema de ensino das Artes Cênicas no Brasil;

b) os fundamentos pedagógicos do curso: não hierarquização do conhecimento; hibridéz entre a teoria e a prática; e a permeabilidade entre outras áreas e tecnologias.

Assim, a divulgação do sistema pedagógico da *Escola* é fundamental e,

através dela, oferece-se sua experiência artístico-pedagógica para outras instituições de ensino de teatro (brasileiras e/ou estrangeiras). Com essa divulgação podem surgir novas parcerias, formando redes necessárias para o desenvolvimento deste Projeto Político-Pedagógico.

O objetivo da *Escola* é ser um centro de reflexão sobre as experiências artísticas e pedagógicas, bem como fornecer a diferentes instituições o encontro de artistas e um espaço para pensar sobre os seus próprios projetos de formação.

5. PARA A SP ESCOLA DE TEATRO, O QUE É FORMAR ARTISTAS?

A *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* não trabalha com a noção da técnica pela técnica, a formação de artistas formatados e herméticos no pensamento e na criação. Desta forma, almeja a formação contínua, a partir da

experiência do fazer e da reflexão teatral, de um profissional humano e artisticamente sensível, investigador, ávido pelo ensino-aprendizagem e que compartilhe informações e conhecimentos nas artes do palco.



5.1 Objetivo Essencial e seu Desdobramento

O diálogo intenso e contínuo, bem como pesquisas e investigações nos mais variados e distintos campos das Artes Cênicas, são o objetivo essencial na rigorosa formação teatral da *Escola*. Para o cumprimento deste objetivo, faz-se

indispensável preencher outros objetivos que abarcam o processo de formação: possibilitar o acesso ao mercado de trabalho, construir e viabilizar o conhecimento artísticos e técnicos das artes do palco.

5.2 Objetivos Quanto à Formação

a) Formar artistas conscientes, críticos e com uma visão global do processo teatral;

b) Promover a pluralidade do artista, por meio de intercâmbios com outras áreas culturais: literatura, cinema, artes visuais, música, dança.

5.3 Objetivo Quanto ao Mercado de Trabalho

Formar um profissional que saiba dialogar com os demais núcleos da criação e execução das artes do palco,

atendendo às demandas do mercado de trabalho, principalmente nas áreas técnicas voltadas para essas áreas.

5.4 Objetivos Quanto às Comunidades

a) Dialogar com as comunidades e classes artísticas, compartilhando os resultados obtidos nos diversos cursos; através de *site*, publicações, acesso gratuito a atividades da *Escola*;

b) Valorizar a arte e a educação como agentes de transformação social,

colocando-as no centro das discussões de questões como ética, cidadania, inserção, diversidade, autonomia;

c) Concretizar a democratização do acesso ao universo teatral para diferentes camadas da população.



5.5 Objetivos Quanto ao Conhecimento

a) Criar dentro da **Escola** uma rede de relações pela qual os aprendizes dos diversos cursos possam trocar competências e conhecimentos;

b) Sistematizar o conhecimento e o acesso ao pensamento teatral, por meio de publicações de peças, artigos, manuais, traduções.

6 PRESSUPOSTOS

Os três pilares que orientam a **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco** são: Cursos Regulares, Cursos de Extensão Cultural e Programa

Kairós. Eles alicerçam o funcionamento sistêmico dos setores da **Escola** e contemplam diversas ações artístico-pedagógicas.



No coração desses pilares está a arte do teatro que irriga qualificação rigorosa e amplia horizontes nos modos de criação, produção e recepção na contemporaneidade. Destacam-se as seguintes propostas articuladas pela **Escola**:

a) Plano social: interface com aprendizes contemplados com bolsas-auxílio para se tornarem profissionais das artes do palco, atitude que

democratiza o acesso ao universo teatral para diferentes camadas da população; uma escola de teatro para todos;

b) Sistema pedagógico: o formador pisa sobre o terreno do conhecimento ao lado do aprendiz; ambos caminham em via de mão dupla na busca permanente pela excelência artística e humanística; um território cultural destinado ao “saber-fazer” e ao “saber-ser”.

7 LOGO: Síntese da SP Escola de Teatro

A estrutura orgânica da **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco** atende a um pensamento holístico de mediação com as artes do palco, mas também a uma atitude assumidamente polar, de forças que interagem com outras forças.

Não é ao acaso que o logotipo da **Escola** sugere a planta de uma arena em linhas aparentemente labirínticas, a um só tempo centrípetas e centrífugas em relação ao centro, mas não demora e o observador nota claramente as entradas e saídas desse tecido entrelaçado e acarinhado por todos.



8 ARTISTAS FORMANDO ARTISTAS

A **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco** busca sedimentar seus alicerces com profissionais que não tenham apenas a experiência acadêmica ligada às artes do palco, mas o conjunto (coordenadores e formadores) envolvido na formação dos aprendizes possui um notório saber nos processos de criação, produção e circulação artístico-cultural na atualidade. Esses artistas tem o trabalho prático e a técnica reconhecidos pelo meio artístico. Dessa forma, a **Escola** garante a excelência na formação ao investir na qualidade e notoriedade desse conjunto.

Buscando preencher a demanda das artes e do divertimento, soma-se a cada curso um grupo representativo de profissionais atuantes na produção

artística. Assim, o conjunto de profissionais da **Escola** alimenta e é alimentado por convidados e palestrantes fortalecendo a formação com qualidade.

A **Escola** também constrói um diálogo ininterrupto com as inovações das Artes Cênicas, o que incentiva a renovação constante de suas bases. Para isso, a **Escola** promove ações de intercâmbio com artistas relacionados à pedagogia teatral: fóruns, seminários, palestras com inovadores técnicos nacionais e estrangeiros. É justamente com esse caráter dinâmico e de co-regulação da organização pedagógica que a **Escola** se configura e se mantém contemporânea às necessidades de formação e produção artística.

9 PRECEITOS PEDAGÓGICOS

A **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco** é inspirada, alicerçada, e busca viver através dos três pensamentos: do conceito de ensino-aprendizagem do educador Paulo Freire, de espaço do acontecer solidário do geógrafo Milton Santos e da visão

sistêmica do físico e ambientalista Fritjof Capra.

Paulo Freire afirma que o ensino não deve ser comparado a um banco, não sendo pautado na transferência de conhecimento e conteúdo do formador para o aprendiz, uma vez que o formador



não deve tratá-lo como um objeto a ser moldado.

Nesse sentido, para o autor, ensinar está embasado numa ação real de aprender, que deve ser criticamente desenvolvida para pesquisar e construir a curiosidade sobre o material que se deseja conhecer de forma conjunta. “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”²¹.

Embasada nas palavras de Paulo Freire, a **Escola** não acredita que o ciclo do ensino das artes do palco possa ignorar a premissa de docência sem a discência. Por isso, os mestres e aprendizes estão juntos numa pesquisa constante, em que não há uma hierarquia vertical entre eles. De tal modo, cotidianamente, investigam e reinventam o ciclo proposto por Paulo Freire, agregam-se e se estimulam pelos saberes de forma recíproca e em sincronia com a visão dialética das propostas educativas.

Para Milton Santos o território não é mais um local moldado pelo Estado-Nação, que delimita fronteira e relações sociais. No mundo dialético, o território habitado cria novas sinergias, o território é dado pelos objetos e pelas ações,

aparece como sinônimo do espaço humano, um espaço que é habitado.

Milton Santos expõe que o “espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total”²².

Assim, o território torna-se um espaço do acontecer solidário, cuja solidariedade está no uso e nos valores de múltiplas naturezas.

As artes do palco, desenvolvidas pela **Escola**, busca apoiar e ser uma das múltiplas sinergias culturais, artísticas, antropológicas, sociais. Procura possibilitar certa autonomia às leis de totalidade espacial. Expandir seus próprios territórios físicos até as regiões periféricas da cidade e do estado de São Paulo, do país e do mundo. Também quer convidar e provocar a sociedade para essa expansão, para sua modificação e para sua transformação em constante devir.

Fritjof Capra expõe que a visão clássica de mundo, da qual ainda somos impregnados, tende a compreender as relações humanas de forma linear e sequencial. Normalmente, esse sistema ignora os processos transacionais que



são mutuamente condicionantes e que decorrem ao mesmo tempo.

Na concepção sistêmica de Capra, o mundo é percebido em relações e integrações. O sistema considera que o meio é, em si mesmo, vivo e com a capacidade de adaptação e evolução.

Na visão clássica, a evolução avança, degrau após degrau, ao estado de equilíbrio; para Fritjof Capra na “visão sistêmica, a evolução se opera longe do equilíbrio e desenrola-se através de uma interação de adaptação e criação”²³, continuamente e por várias direções,

envolvendo autonomia e liberdade de escolha.

A *Escola* anseia em criar uma organização viva com conhecimento e criação vindos através da partilha com colegas, amigos, mestres e formadores. Assim, a formação se transforma numa experiência satisfatória, sem ignorar os múltiplos e transversais processos do ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, cuida-se das particularidades de cada parte do sistema e absorve-se o todo sem abortar as particularidades que a oxigenam.

10. SISTEMA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO

A compreensão global do artista e do ser humano encampa o sistema pedagógico numa dinâmica que entende o formador e o aprendiz de modo horizontal. Confluem aptidões, autobiografias e visões de mundo em prol de uma formação contínua. A busca é pelo intercâmbio de saberes teóricos, deontológicos, formais e sensibilizadores na esteira das histórias pessoais e coletivas.

A *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* pondera o papel social das Artes Cênicas em Módulos que valorizam a emancipação criadora, o pensamento crítico e a confluência absoluta de habilidades e poéticas em detrimento da ênfase na relação hierárquica e da tendência acumulativa temporal, que costumam minar as bases educacionais.



11. ENSINO NÃO HIERÁRQUICO

A *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* não aporta o regime de subordinação, herança das pedagogias tradicionais. Está claro que na simbiose que existe entre o formador e o aprendiz os papéis não são anulados.

O pensamento sobre o não hierárquico se refere, especificamente, aos conteúdos programáticos e não à relação entre formador e aprendiz. Não se concebe a necessidade de realizar um

Componente como História do Teatro I, para poder realizar os números sucessivos nos respectivos Módulos. Não se pratica e nem se almeja um sistema de degraus, que necessita de sucessor e antecessor. O conhecimento avança na escala dos trabalhos práticos e reflexivos, concomitante ao ritmo conjugado por aprendizes e formadores, ressaltando-se sempre a criticidade e o respeito mútuo.

12. ENSINO NÃO ACUMULATIVO

A *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* entende que o conhecimento não deve ser encorajado por meio de mecanismos de acumulação sequencial, mas de expansão, desdobramento natural de janelas do fazer artístico. Rejeita-se o determinismo concentrador da forma capitalista de entender o aprendizado em que se espera um profissional formatado para realizar a sua função mecanicamente, sem criticidade e sem autonomia.

Atualmente na sociedade a prospecção do conhecimento costuma vir combinada à valoração presumida

pela classe social, pela idade, pelos títulos, pelas tendências do mercado.

Essa relação com o conhecimento compartimentado é uma contradição improdutiva nas artes, pois sua natureza é expansiva.

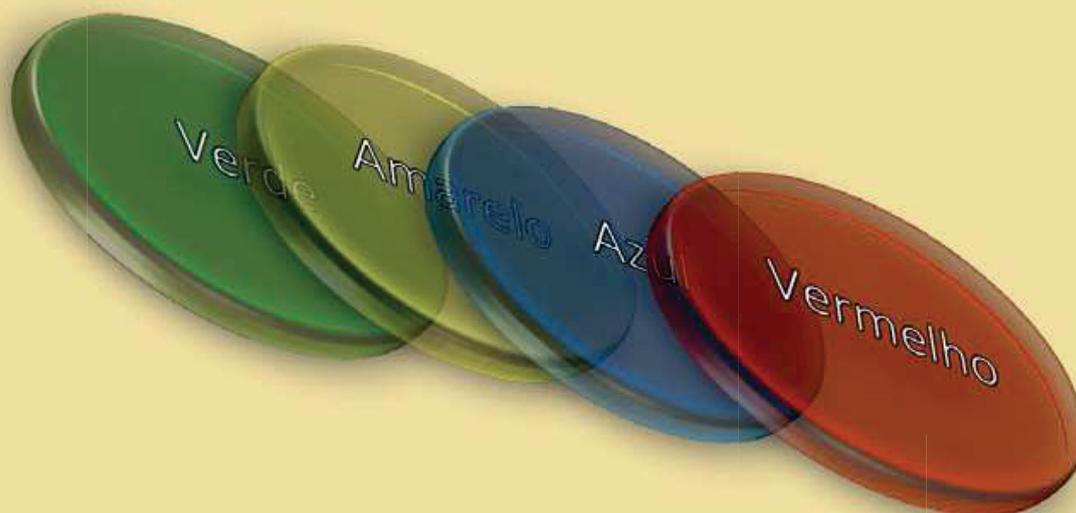
Se a escala numeral pressupõe, por exemplo, que o aprendiz no quarto semestre é mais avançado do que aquele do estágio inicial, já a *Escola* dilui completamente esses parâmetros. Antes de tudo, estimula o contágio das diferenças e as ações não-lineares.



13. ENSINO MODULAR

Um Módulo corresponde à unidade de conteúdos e práticas de determinado semestre. O aprendiz da **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco** frequenta quatro Módulos independentes (o que não

significa que o trabalho de um não possa ser tocado noutro) num dos Cursos Regulares oferecidos, cada um com a duração de um semestre e identificado por uma cor: Verde, Amarelo, Azul e Vermelho.



A inspiração apareceu das linhas do metrô. A partir de uma determinada estação do metrô um indivíduo pode fazer a própria trajetória, por exemplo, da linha amarela pode ir para verde, depois azul e vermelha.

Como mostra a equação abaixo, o aprendiz da **Escola** tem 24 possibilidades de fazer o seu caminho de aprendizagem.

$$4! = 4 \times 3 \times 2 \times 1 = 24$$

14. INGRESSO DE APRENDIZES

O Ingresso dos Aprendizizes²⁴ ocorre em duas etapas. Na primeira há uma prova dissertativa, que avalia a capacidade de interpretação e escrita. Na segunda fase, há uma ou duas entrevistas, além de aulas e atividades em palco. Nesse segundo momento

Coordenadores e formadores buscam perceber o interesse do aprendiz pela formação oferecida pela *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* e como seria a relação dele durante a formação.

15. EVASÃO ESCOLAR

Na *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* cada Módulo funciona como uma célula autônoma, por isso o ingresso do aprendiz pode ocorrer em qualquer um

dos Módulos. O acordo firmado entre a *Escola* e os aprendizes é que, em dois anos, eles tenham experienciado, com menções de aprovados, os quatro Módulos independente da sequência.

16. TERMINOLOGIAS E PRÁTICAS: Suas Relações no Sistema de Ensino

Na fundação da filosofia da *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* percebeu-se a necessidade de romper com duas terminologias do sistema educacional brasileiro: Grade Curricular e Disciplina. As alterações não ocorrem apenas na questão semântica, mas são uma

necessidade de repensar a educação no país de forma crítica.

De Disciplina para Módulo e de Grade Curricular para Matriz. Isso concebe outra forma de educar, que não está pautada na hierarquia e na sistematização condicionada e condicionante da aprendizagem num sistema temporal; bem como não anseia



por uma visão compartimentada e pré-moldada do saber.

Os Módulos não possuem uma hierarquia interna entre os Componentes, o que possibilita aos aprendizes iniciar a **Escola** em qualquer um deles. Em cada Módulo há uma interação do trabalho e a coexistência do

Eixo-Temático, Operador, Material e Artista Pedagogo que unificam os Componentes. Já a Matriz pressupõe o ensino inter e transdisciplinar que beneficia paralelos e cruzamentos de percepções lançadas por formadores e aprendizes vindos de trajetórias distintas, contemplando a visão sistêmica de Fritjof Capra.

17. RECONSIDERAÇÕES E REFORMULAÇÕES

Artista-aprendiz foi uma formulação deixada de lado, pois os aprendizes passaram a se apegar muito mais na relação do artista do que aprendiz. Por esse motivo não criavam a relação de coletivo, disciplina e presença que visa a **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco**. Assim, retirou-se a ideia da palavra “artista” da denominação, passando os aprendizes a serem chamados apenas por essa última designação. De certa forma, foi uma busca as origens clássicas teatrais em que se há o mestre com quem o processo de ensino-aprendizagem ocorre.

Na **Escola** a hierarquia não acontece de forma vertical, ou seja, não há imposições do mestre ao aprendiz que devem ser cumpridas. Não há imposições. Cria-se o processo de

formação através da vivência e do trabalho dialogado.

Há uma relação horizontal entre mestre e aprendiz. A aprendizagem gera provocações técnicas e artísticas que podem alterar simultaneamente os envolvidos. Nesse ponto, a filosofia de Paulo Freire exerce grande influência, pois mestres e aprendizes se deslocam em conjunto no ensino-aprendizagem, revisam suas posições e renovam suas pesquisas.

A ideia de escola livre foi outra terminologia que inicialmente confundiu os aprendizes. Para eles, a liberdade estava em um tom romântico do artista que cria apenas por inspiração e sem precisar seguir o fluxo do conjunto da **Escola**.

Esclareceu-se que a **Escola** é livre em relação às questões que tangem o Ministério da Educação e Cultura, das



imposições de uma grade curricular e de possuir não apenas artistas que tivessem cursado licenciatura, ou seja, acadêmicos. Essas são questões previstas pela Legislação brasileira para escolas formais e/ou oficializadas.

Dentro dessa liberdade, a **Escola** pode alterar as denominações usadas em 2010 e que foram percebidas, na relação de ensino-aprendizagem, como aprisionadoras e que servem a outras escolas de teatro. Assim, o Módulo Verde passou de ‘Elementos do Teatro Realista’ para ‘Personagem e Conflito’; o Módulo Amarelo de ‘Elementos do Teatro Épico e/ou Narrativo’ para ‘Narratividade’; o Módulo Azul de ‘Elementos da Performance e Teatro Improvisacional’ para ‘Performatividade’;

e, por fim, o Módulo Vermelho continuou com ‘Tema Livre’, para incentivar a autonomia dos aprendizes pela investigação e desenvolver os conteúdos que desejassem.

Não são apenas modificações terminológicas, mas uma procura constante em refletir o pensamento atual da **Escola**. Espera-se de uma escola que ela não aprisione o seu olhar para o retrovisor, pois não se deseja a conformação aos sistemas de ensino, modos de aprendizagem tradicionais e descontextualizados; e que não atendam a realidade vivenciada pelos formadores e aprendizes. As mudanças na **Escola** podem voltar a ocorrer e são desejadas caso a realidade do ensino-aprendizado seja alterada.

18. CURSOS REGULARES

A **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco** proporciona oito Cursos Regulares²⁵. A abordagem dos conteúdos prefigura como se fossem oito escolas em uma, dado o grau de relações artísticas e pedagógicas entre os cursos. Cada um deles oferece 25 vagas, com exceção de Direção que prevê 20 vagas, admitindo-se, deste modo, anualmente, 195 aprendizes. Ao total, 390 aprendizes

frequentam os cursos regulares nas turmas matutina e vespertina.

Apoiados em conceitos pedagógicos contemporâneos, os Cursos Regulares foram estruturados em quatro Módulos, unidades de formação que visam investigar, refletir e possibilitar aos aprendizes a conquista de um processo de “saber-fazer”, apoiado na prática, que resulta no “saber-ser”, este por sua vez amparado pela formação teórica.



Os sujeitos envolvidos na ação, formadores e aprendizes, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. Parte-se da premissa de que não há docência sem o discente: ambas se explicam e se complementam.

Nesse sentido, a Avaliação²⁶ não ocorre de forma excludente. As avaliações buscam perceber se o aprendiz se adaptou e assimilou uma determinada forma de trabalhar. Na **Escola**, procura-se operar sem notas e focar nas atitudes e processos do aprendiz. Também, visa-se perceber a forma como ele se relaciona com o curso, com os colegas, o processo de criação, bem como articula os procedimentos propostos por Módulo.

A Avaliação não é realizada no fim de um semestre, mas durante todo o Módulo e na relação com os Eixos-Temáticos, Operadores, Materiais e Artistas Pedagogos, Estúdio e Formação. Nela há apontamentos e levantamentos

por parte dos artistas convidados, formadores e coordenadores de curso e, igualmente, uma autorreflexão do próprio aprendiz sobre o comprometimento e desempenho dele em cada momento da formação. Ao aprendiz é assegurado o direito de contestar à avaliação, desde que, com termos e argumentações ponderados.

De forma pontual, existem dois momentos de Avaliação: a) núcleo, cuja avaliação realiza-se com todos os aprendizes; b) no curso, com o coordenador e de forma individual.

Quanto as menções da Avaliação, elas podem ser quatro: aprovado (A), aprovado com ressalva (AR), aprovado com ressalva tendo que repetir o módulo quando oferecido (ARR) ou reprovado (R).

Portanto, como exposto anteriormente, os pressupostos seguidos pelos Cursos Regulares são inspirados pelas propostas dos três intelectuais: o educador Paulo Freire, o geógrafo Milton Santos e o físico Fritjof Capra.

19. TERRITÓRIO CULTURAL

Integra ações aos Cursos Regulares como prolongamento das etapas de Processo e Formação. Aos sábados acontecem saraus literários, projeções

de filmes, shows, leituras dramáticas, debates com artistas, grupos e pesquisadores; palestras. Ou seja, é uma plataforma livre para coordenadores,



formadores e aprendizes, além das comunidades do entorno e de outros bairros que podem frequentá-lo.

Já pelo Território Cultural Expandido há um conjunto de ações e recursos que proporciona oportunidades que vão para fora das estruturas físicas da **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco**. Dentre as possibilidades estão visitas guiadas a museus e galerias,

ingressos ao teatro e cinema, residência de companhias artísticas e/ou artistas, mostras, feiras.

Essas ações se desdobram em vários outros projetos que, direta ou indiretamente, beneficiam a todos. E, nesse sentido, os próprios aprendizes podem se organizar e estruturar projetos a serem validados e financiados com tais recursos.

20. EXTENSÃO CULTURAL

A Extensão Cultural²⁷, da **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco**, cuida da criação de cursos gratuitos com os mesmos preceitos pedagógicos e artísticos dos Cursos Regulares, bem como firma uma ponte direta com criadores e pensadores de outras esferas. A Extensão Cultural busca a mobilização da população, dos artistas (amadores e profissionais) e interessados em aperfeiçoar ou ampliar seus conhecimentos teatrais.

Suas áreas de concentração estão na iniciação, na reflexão e na produção. Dentre delas, oferece 30 cursos anuais, com carga de 64 horas de duração cada, cujo objetivo é manter a excelência nos conteúdos e no perfil dos ministrantes convidados. Além dos cursos presenciais, há mesas de discussão com profissionais de notório conhecimento e bate-papos online. Também firma parcerias com diferentes equipamentos culturais a fim de levar cursos para diversas cidades do país.



1. CURSOS REGULARES

Os Cursos Regulares tem duração de dois anos e formam na **SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco** profissionais ligados às áreas de Atuação, Cenário e Figurino, Dramaturgia, Direção, Humor, Iluminação, Sonoplastia e Técnicas de Palco. Esses cursos são pensados para formar, desenvolver e praticar uma única e integrada **Escola**, e não oito escolas independentes e que formam profissionais que não se relacionam entre si.

Cada curso oferece 25 vagas, exceto Direção com 20. Anualmente, portanto, são admitidos 195 aprendizes e, assim, somando as turmas do matutino e vespertino, tem-se 390 aprendizes.

Os oito Cursos Regulares tem carga horária de 4 (quatro) horas diárias, de terça-feira a sexta-feira, e, aos sábados, 8 (oito) horas. Cada um desses cursos está dividido em 4 (quatro) Módulos, uma unidade composta por: Processos, Experimento e Formação, com base em um material e em estudos específicos das artes do palco, sendo eles: a) Módulo Verde — Personagem/Conflito; b) Módulo Amarelo — Narratividade; c) Módulo Azul — Performatividade; e d) Módulo

Vermelho — A ser definido pelo núcleo do Experimento e pelos próprios aprendizes.

Em sua caracterização, os oito cursos são qualificados como livres, uma vez que não se vinculam às normas da Secretária da Educação, contudo possuem proposições artísticas e cargas horárias de cursos técnicos, possibilitando a todo egresso a aquisição de seu DRT ³³, exceto o curso de Dramaturgia cuja Lei não reconhece a profissão de dramaturgo.

Suas estruturas e seus planejamentos, por Módulo, ocorrem periodicamente com a criação, organização e sistematização prévia de um projeto, que deriva outros projetos ligados a cada Curso Regular e/ou às ações que possibilitam o trabalho das perspectivas criadas para os Módulos, bem como correspondam suas especificidades e se expandam para Extensão e/ou Kairós. A **Escola** está sempre atenta ao trabalho do espaço do “aqui agora”, buscando, dentro do plano de trabalho com a Secretária da Cultura, as adequações, revisões e reestruturas das perspectivas inicialmente planejadas.

Pedagogicamente, todos os Cursos Regulares são modulares, não



hierárquicos e não acumulativos; seguindo o funcionamento detalhado com Componente, Eixo-Temático, Operador, Material, Artista Pedagogo, Estúdio e Formação; como será detalhado neste capítulo. Também, estão embasados nos conceitos pedagógicos contemporâneos que visam à formação investigativa, reflexiva, bem como almeja possibilitar aos aprendizes a conquista de um processo de “saber-fazer”, apoiado na prática, que resulta

no “saber-ser”, por sua vez amparado pela formação teórica.

Assim, na *Escola*, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Claramente, esse pensamento se relaciona ao preceito pedagógico de Paulo Freire, que entendia que não há docência sem o discência, uma vez que elas se explicam e se complementam.

2. Objetivos dos Cursos Regulares

2.1 Objetivos Quanto à Formação

Buscar excelência na formação, o que implica em formar artistas conscientes e críticos, que, além de

possuírem uma visão global do processo teatral, exercitem a cidadania.

2.2 Objetivos Quanto ao Modelo Pedagógico

Desenvolver um sistema pedagógico modular, não hierárquico e não acumulativo, que, por utilizar a prática como base do processo

formativo, atenda às demandas do mercado de trabalho, principalmente nas áreas técnicas voltadas às artes do palco.



3. OITO CURSOS, UMA ÚNICA ESCOLA

A *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* é composta por oito áreas de formação profissional: Atuação, Cenário e Figurino, Dramaturgia, Direção, Humor, Iluminação, Sonoplastia e Técnicas de Palco. Todos os oito Cursos Regulares da *Escola* buscam uma formação

interdisciplinar com as demais áreas oferecidas, assim o profissional de um curso está em constante contato com os demais profissionais dos outros cursos, compreendendo a atmosfera da criação e produção dentro de um coletivo teatral.

3.1 Atuação

O Curso Regular de Atuação está voltado à formação de atores com ênfase na improvisação, em técnicas básicas e avançadas de voz, corpo e interpretação, além de estudos de textos teatrais. Nesse sentido, busca-se o domínio e a consciência da cena para que esse aprendiz dialogue com as orientações gerais da encenação, definidas pelo diretor e toda a equipe; bem como possa assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento

de seu processo criativo de forma independente em suas pesquisas e opções estéticas.

O curso, também, pretende estimular a consciência da função social do ator, a sensibilidade crítica para o mundo contemporâneo e questões como o apelo técnico na formação, a pesquisa de novas possibilidades para a arte do ator e a criação de personagens.

3.2 Cenografia e Figurino

O curso de Cenografia e Figurino, da *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco*, visa capacitar, com conhecimentos basilares,

os interessados no universo profissional da cenografia e do figurino nas artes do palco, oferecendo-lhes noções do fazer cenográfico e da indumentária teatral.



pessoas despreparadas se aventuram numa área de grande responsabilidade, especialmente no quesito segurança.

O curso de Técnicas de Palco é inédito no Brasil e fomenta uma das maiores carências do fazer teatral no país, capacitando aprendizes interessados na profissionalização das técnicas do palco, ou seja, um profissional que trabalha nos bastidores do teatro, auxiliando na construção e funcionamento do espetáculo. A capacitação desse profissional possibilitará sua atuação em áreas como

cenotécnicos, aderecistas, maquinistas e diretores de cena (o antigo contrarregra).

A formação consiste em aulas teóricas e práticas, em ateliês e/ou oficinas, com quatro semestres de aulas presenciais. Durante o terceiro e o quarto módulo o aprendiz deverá também cumprir estágio obrigatório de 480 horas e como expõe o coordenador do Curso Regular de Técnicas de Palco, J.C. Seroni, esse “estágio proporciona quase um semestre a mais para o aprendiz experimentar”.

4. FUNCIONAMENTO DO CURSO REGULAR

4.1 Componente

É o elemento que constitui a Matriz, e traduz uma unidade coerente de conteúdo a ser partilhado. Compreende o recorte de um conjunto de temas ou assuntos e está conectado,

de maneira matricial e interdependente, a outras vertentes do saber e que dialoga com o contexto do Eixo-Temático, Operador, Material e Artista Pedagogo.

4.2 Eixo-Temático

É um tema que atravessa certos princípios estéticos, sociais e culturais e deve estruturar e conduzir os processos

de estudo e criação cênica. Cada um dos quatro módulos possui o seu Eixo-Temático que ora tangencia as fontes



históricas, ora persegue a ruptura potencializada no ato de criar no mundo atual. No Módulo Verde o Eixo-Temático é personagem/conflito; no Amarelo,

Narratividade; no Azul, Performatividade; e no Vermelho há investigações teatrais a serem definidas pelos próprios aprendizes.

4.3 Operador

O Operador é estruturado por um pensador apoiado em bases artísticas, filosóficas, sociológicas ou antropológicas. Ou seja, a cada semestre, de acordo com o Eixo-Temático e o Material previstos para o Módulo, são definidos os pensadores que nos permitirão estabelecer discussões entre os aprendizes e aquilo que os rodeia, propiciando um olhar sobre o mundo. Trata-se da

possibilidade de olhar para a vida com base num pensador que se torna o disparador/provocador dos conteúdos que serão levados à cena.

Num diálogo contínuo com o Eixo-Temático e o Material, o operador nos permitirá pensar sobre a criação cênica dentro das imbricações entre a Forma e o Conteúdo.

4.4 Material

É o objeto de tratamento e pesquisa cênica, que funciona como um tema que coloca os aprendizes em diálogo e atrito criativo com as suas poéticas ou fatos que tenham repercussão com o seu universo. Assim, a cada semestre, e de acordo com o Eixo-Temático e o Operador, são definidos os Materiais de trabalho que tem como objetivo encaminhar as investigações cênicas.

Três exemplos: a) no Módulo Verde: o Material é um texto (encontrado/criado pelos aprendizes de dramaturgia) que os conduz para a pesquisa cênica da personagem; b) no Módulo Amarelo: o Material pode ser um fato histórico que tenha marcado a cidade e que permita iniciar uma investigação envolvendo os elementos da narrativa; c) no Módulo Azul: como Material, podem ser utilizados materiais imagéticos de fotografos do



século 20 que registraram relações éticas e morais no mundo.

No Módulo Vermelho ressalta-se que o Material varia de acordo com a

proposta apresentada e desenvolvida pelos aprendizes.

4.5 Artista Pedagogo

É uma referência artística (individual ou coletiva), da contemporaneidade, que indica os estudos do Módulo com base sua produção. Interessam os Artistas Pedagogos que construíram suas obras ou suas trajetórias criativas dentro das perspectivas do Eixo-Temático.

Em face disso, busca-se estruturar o processo de formação no diálogo entre

os aprendizes e os artistas. Esse artista, dentro do Módulo, torna-se o pedagogo que conduz as investigações, uma vez que é por meio da leitura da obra e do conhecimento dos processos de criação de outros artistas que os aprendizes compreendem, por exemplo, a narratividade na encenação e encontram os caminhos para a autoria das suas obras.

4.6 Desenvolvimento

Cada Módulo prevê o desenvolvimento de oito projetos cênicos que são trabalhados ao longo de três Experimentos, com base no Eixo-Temático (recorte que orienta, organiza e interfere na transversalidade das ações teatrais), no Operador (visão de mundo de um autor que serve de suporte conceitual à pesquisa cênica do aprendiz), no Material (poéticas ou fatos que permitam aos aprendizes criarem relações entre o Eixo-Temático Operador e as investigações artísticas

propostas pela *Escola*) e no Artista Pedagogo (artista ou obra escolhido para iniciar os estudos do semestre).

Esses elementos são determinantes para a estruturação dos Componentes trabalhados nos respectivos cursos, no desenvolvimento dos Experimentos e na organização do processo de formação artística dos aprendizes. Dessa maneira, organizam-se as bases artísticas e pedagógicas dos cursos e, por conseguinte, da *Escola*. O Eixo-Temático, o Operador, o Material e



o Artista Pedagogo criam um território de desafios e investigações, cujas inúmeras combinações e focos de atenção alimentam os aprendizes no

desenvolvimento de raciocínios e subjetividades envolvidas num processo de formação artística ligado às artes do palco.

4.7 Estúdio e Formação

Os Eixos-Temáticos, Operadores, Materiais e Artistas Pedagogos dos Módulos são idênticos em todos os Cursos Regulares, o que permite que exista certa porosidade e a permeabilidade presumidas. Dentro do Módulo a aprendizagem é desenvolvida cumprindo-se as etapas do Estúdio (dividido em Processo e Experimento) e da Formação.

O Estúdio refere-se diretamente ao fazer e é compreendido como território da produção artística que está presente em todos os Módulos. Na sua primeira fase, o Processo, os conteúdos e as técnicas inerentes ao Eixo-Temático são esmiuçados. É no Processo que o aprendiz é instigado à consciência e à reflexão parcimoniosa de cada etapa da criação, bem como torna-se mais concreta a noção de se trabalhar em curto, médio ou longo prazo. Noção que varia a partir da complexidade e da imersão necessária sobre referências e genealogias do tópico.

Na segunda fase do Estúdio, o Experimento, os aprendizes se dirigem a

projetos diferenciados, integrando vários pares de cursos distintos na realização de um procedimento comum. Assim, por exemplo, um aprendiz do curso de Atuação vai estudar na sala de aula os elementos do texto dramaturgico mediados pelo Material definido para o Módulo. Na fase do Experimento, os aprendizes terão uma parte das aulas entre si e vão mesclar outra parte com colegas de outros núcleos para desenvolver um projeto específico relacionado ao Eixo-Temático, ao Operador e ao Material.

Nesse caso, um determinado projeto abrigará dois ou três aprendizes de Atuação, que vão se unir a dois ou três aprendizes de Direção, de Cenografia e Figurino. Esse novo grupo, com uma estrutura semelhante a uma trupe teatral, formará uma célula de trabalho que desenvolverá um projeto articulado a ser exposto à **Escola** no final do período do Experimento. Essa abertura de sala pode ser assemelhada a um ensaio aberto de um coletivo teatral, no qual se busca perceber as reações do



espectador em diálogo com a obra e, ao mesmo tempo, descobrir os jogos cênicos que funcionaram e que precisam ser aprofundados.

A Formação é a etapa na qual os aprendizes retornam, após o Experimento, aos seus cursos de origem. Os objetivos da Formação são realizar a avaliação do Estúdio e, especialmente, do Experimento; sistematizar os conhecimentos vivenciados na prática e ampliar o repertório teórico e técnico.

A intenção é subverter o caminho convencional do “saber” para o “fazer”, mesclando-os. Os aprendizes são incentivados a refletir e a investigar determinados Eixos-Temáticos, Operadores, Materiais e Artistas Pedagogos diferenciados para cada Módulo. Não há uma montagem de espetáculo final. Em cada semestre, acolhem-se as cenas curtas e os Experimentos afins.

5. AVALIAÇÃO

As 3 (três) premissas que embasam a *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco* estão pautadas na Escola Livre, na estratégia

de acompanhamento sistemático, com observação individual e no sistema modular fundado em uma unidade com começo, meio e fim.

5.1 Diretrizes

A avaliação proposta pela **Escola** é contínua, cumulativa, sistemática e democrática. Suas diretrizes buscam:

- I. diagnosticar e registrar as dificuldades e os progressos do(a) aprendiz no processo da sua formação artística;
- II. estimular a auto avaliação do(a) aprendiz;
- III. orientar o(a) aprendiz e o(a) coordenador(a), formador(a) e artistas convidados quanto aos procedimentos necessários à superação das possíveis dificuldades encontradas no processo de formação;
- IV. orientar o(a) coordenador(a), formador(a) e artistas convidados, quando necessário, para o



replanejamento dos conteúdos curriculares.

De tal maneira, o parecer sobre a trajetória do(a) aprendiz é um meio pelo qual o(a) coordenador(a), formador(a) e/ou artista convidado(a), ao término de cada Módulo, expressa seu juízo sobre o

aproveitamento do(a) aprendiz, como um todo, sob a luz dos objetivos referidos. Para a **Escola**, na atribuição dos conceitos, os aspectos qualitativos deverão prevalecer sobre os quantitativos, ressaltando os índices referentes às presenças nas aulas.

5.2 Instrumentos Avaliativos

Os pesos dos instrumentos abaixo descritos serão definidos pela Coordenação Pedagógica, a cada Módulo, em consonância com as propostas da **Escola** e do Curso Regular, seguindo os objetivos propostos pela coordenação do curso e expostos aos(as) aprendizes no início das aulas.

- I. relatório sobre cada aprendiz, feito pelo(a) coordenador(a) e formador(a), com base nas propostas desenvolvidas no Módulo, no envolvimento dos(as) aprendizes nas atividades e no aperfeiçoamento artístico e pedagógico;
- II. auto-avaliação de cada aprendiz mediada por critérios estabelecidos pelo(a) coordenador(a) do curso;
- III. avaliação do Experimento do qual o(a) aprendiz participou, por parte do(a) coordenador(a), formador(a) e/ou artista convidado(a);
- IV. produção crítica de cada aprendiz, a respeito de seu Experimento e o de seus colegas, assim como a respeito de qualquer evento participante do Território Cultural.

5.3 Critérios Avaliativos

Os critérios para Avaliação a serem observados nos relatórios elaborados pelos coordenadores dos respectivos cursos são:

- I. Assiduidade;
- II. Compreensão e apropriação nas atividades propostas: Envolvimento e Atitude;
- III. Processo artístico: Atitude Ética, Trabalho em Equipe e Disponibilidade.



NOTAS

¹ Neste documento, usar-se-á *Escola* para referenciar a *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco*, nas demais vezes citadas dentro de um mesmo item.

² A Companhia de Teatro Os Satyros foi fundada em São Paulo, em 1989, por Ivam Cabral e Rodolfo García Vázquez. O seu primeiro trabalho, *Aventuras de Arlequim*, recebeu o Troféu APCA de melhor ator (Ivam Cabral) e atriz coadjuvante (Rosemeri Ciupak), além da indicação ao Prêmio Mambembe de melhor texto (Ivam Cabral e Rodolfo García Vázquez). Os Satyros possuíram sedes no exterior e, posteriormente, em Curitiba-PR. Em 2000, a Cia. inaugurou sua sede na Praça Franklin Roosevelt, onde mantém até hoje suas produções e atividades.

³ Endereço: Praça Franklin Roosevelt, número 222, Consolação, São Paulo-SP. CEP: 01303-020.

⁴ O tempo percorrido, com transporte público, do Jardim Pantanal (Zona Leste) até o Espaço dos Satyros I (Zona Central) é, em média, de 2 horas. A distância aproximada entre os dois locais é de 27,2 Km.

⁵ No local houve uma intensa atividade teatral com saraus e espetáculos, incluindo o evento *Satyrianas, uma Saudação à Primavera* (2007).

⁶ Nessa época vários grupos/coletivos começaram a se estruturar em seus próprios espaços, por causa da Lei de Fomento ao Teatro da cidade de São Paulo. A Lei 13.279/02 financia grupos profissionais de teatro, tendo como objetivo apoiar a manutenção e criação de projetos de trabalho continuado de pesquisa e produção teatral, visando o desenvolvimento do teatro e acesso facilitado à população.

⁷ DIMENSTEIN, Gilberto. *O Mistério das Bolas de Gude*. São Paulo: Papyrus, 2006.

⁸ Termo utilizado pela primeira vez pelo estadunidense Allan Kaprow (1927 – 2006), em 1959, o qual designa uma forma artística que une vários gêneros como o teatro e as artes visuais com o intuito de aproximar o espectador e fazê-lo participar da proposta.

⁹ Exerceu o cargo de Prefeito de São Paulo de 1º de janeiro de 2005 a 31 de março de 2006, quando o renunciou para se candidatar a Governador do Estado de São Paulo. Cargo que exerceu 1º de janeiro de 2007 a 02 de abril de 2010.

¹⁰ Escrito e dirigido por Rodolfo García Vázquez a partir de *Teogonia*, do grego Hesíodo, teve estreia em 2005. O espetáculo em questão teve várias menções.

¹¹ Em 1982, face à seriedade da proposta do Grupo de Teatro Macunaíma, sob o comando de Antunes Filho, o SESC criou o CPT — Centro de Pesquisa Teatral, promovendo a continuidade tanto das pesquisas estéticas do Grupo Macunaíma quanto das suas atividades no campo da formação de atores, de técnicos e de outros criadores cênicos. Além das técnicas interpretativas, a cenografia, o figurino, a iluminação e *design* sonoro tem núcleos no CPT, que unem a pesquisa de meios e de materiais à formação de artistas e técnicos dessas áreas.



¹² Criada em 2006 pelas dramaturgas Beatriz Gonçalves, Cláudia Vasconcellos, Marici Salomão e Vera de Sá; as Dramáticas em Cena estudavam, discutiam e produziam textos dramáticos. Suas atividades cessaram em 2008.

¹³ Inaugurado em maio de 1998, o Espaço Cenográfico é um laboratório permanente de pesquisa e de experimentação nas áreas de cenografia, arquitetura teatral e outras linguagens afins. Nascido da ampliação da demanda por profissionais na área e da necessidade de se criarem alternativas para os interessados em pesquisar e fazer cenografia.

¹⁴ O grupo teatral Parlapatões surgiu em 1991, em São Paulo, e trabalha com a comédia, circo e teatro de rua. Realiza espetáculo e mantém o seu teatro, o Espaço Parlapatões, considerado um marco na revitalização do centro paulistano e o Galpão Parlapatões, centro de ensaios, treinamento e cursos geridos pelo grupo.

¹⁵ O Teatro da Vertigem iniciou seus trabalhos em 1991, com experimentos baseados na Mecânica Clássica e aplicados ao movimento expressivo do ator. Em suas pesquisas e trabalhos teatrais buscam desenvolver a ocupação de espaços não convencionais, aprofundam-se nas possibilidades cênicas do espaço, na exploração e utilização de objetos e materiais do local que influenciem diretamente todas as outras áreas de criação.

¹⁶ Nesse momento, em virtude de outros compromissos, a equipe não conta mais com a presença de Sérgio Roveri (Os Satyros) e Beatriz Gonçalves (Dramáticas em Cena).

¹⁷ Endereço: Rua Lubavitch, número 64, Bom Retiro, São Paulo-SP. CEP: 01123-010.

¹⁸ Graduado em Biologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1982); Bacharelado em Microbiologia e Imunologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1985); Graduado em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Campinas (1992); Mestrado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001); Doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2007), Pós-Doutorado pela Universidade de Coimbra (2008 a 2010/FCT). Professor Adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas — Teatro e Educação — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Foi secretário da Cultura da cidade de Sorocaba-SP. Atualmente secretário da Educação da cidade de Sorocaba/SP. Na *SP Escola de Teatro — Centro de Formação das Artes do Palco*, no ano de 2010, exerceu o cargo de Diretor Pedagógico Interino, sendo responsável pela implantação do modelo pedagógico desenvolvido em 2009.

¹⁹ Em setembro o projeto teve seu lançamento.

²⁰ Inicialmente o projeto seria para a Prefeitura de São Paulo, mas por causa da eleição de José Serra para o cargo de Governador, encaminhou-se para a esfera do Estado.

²¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2002, p.31.

²² SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova*. Hucitec: São Paulo, Edusp, 1978, p.171.

²³ CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação*. Cutrix: São Paulo, 2006, p.281.

²⁴ Mais informações na Parte 2 ou no Edital que está na seção Anexos desde Plano-Político-Pedagógico.

²⁵ Na Parte 2 deste Projeto Político-Pedagógico apresentamos maiores informações e aprofundamentos.

²⁶ Na Parte 2 deste Projeto Político-Pedagógico há mais informações técnicas sobre a Avaliação.

²⁷ Na Parte 3 deste Projeto Político-Pedagógico descrevem-se as atividades.

²⁸ Na Parte 4 deste Projeto Político-Pedagógico apresentam-se mais informações.

²⁹ Foram instituições de formação de professores que surgiram no Brasil com a Lei Provincial de 1835.

³⁰ Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1985) e especialização em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Florença (1987). Atualmente é arquiteta da CTF Arquitetura Ltda. e Professora da Associação de Ensino de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo.

³¹ Endereço Rua Rego Freitas, número 529, Centro, São Paulo-SP. CEP: 01220-010..

³² Sistema sem fins lucrativos que disponibiliza licenças flexíveis para obras intelectuais.



³³ A **Escola** mantém convênio com o Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos e Diversão de São Paulo (Sated/SP).

³⁴ Instituição de direito privado e sem fins lucrativos, que tem como missão “contribuir com seus conhecimentos técnicos, metodologias, pesquisas e estudos para o desenvolvimento institucional e a promoção da gestão eficaz, o aprimoramento tecnológico e administrativo, a geração e manutenção de mecanismos que propiciem uma melhor qualidade da seleção e gestão de pessoas, voltados para o interesse social”. Site: <<http://www.institutomais.org.br/>>.

³⁵ Pesquisa realizada e cedida pelo Programa Kairós.

³⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2002, p.52.

