

# IRascunhos

v.4 n.2 Edição Especial - Julho 2017

ISSN: 2358-3703

[Dossiê]:

ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
CONQUISTAS, DESMONTES E  
POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA | IARTE | EDUFU

v.4 n.2 – Edição Especial | Julho – 2017

ISSN: 2358-3703

Organização e curadoria do dossiê:

Dirce Helena Carvalho

Eduardo De Paula

[DOSSIÊ]

**ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Conquistas,  
Desmontes e Políticas Educacionais**

Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas

Universidade Federal de Uberlândia | IARTE | EDUFU



## **Equipe Editorial**

### **Editor Chefe**

Eduardo De Paula, Universidade Federal de Uberlândia

### **Editores**

Dirce Helena Benevides de Carvalho, Universidade Federal de Uberlândia

Fernando Aleixo, Universidade Federal de Uberlândia

Mara Leal, Universidade Federal de Uberlândia

Mario Ferreira Piragibe, Universidade Federal de Uberlândia

### **Conselho Editorial**

Ana Carneiro, Universidade Federal de Uberlândia

Clara Angelica Contreras, Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Colômbia;  
UFU/Brasil

Dirce Helena Benevides de Carvalho, Universidade Federal de Uberlândia

Jarbas Siqueira Ramos, Universidade Federal de Uberlândia

Narciso Telles, Universidade Federal de Uberlândia

Paulina Caon, Universidade Federal de Uberlândia

### **Conselho Consultivo**

Alexandra Gouvea Dumas, Universidade Federal do Sergipe

Amabilis de Jesus da Silva, Faculdade de Artes do Paraná

Ana Carolina Paiva, (SME – RJ)

Célida Salume Mendonça, Universidade Federal da Bahia

Elisabeth Silva Lopes, Universidade de São Paulo

Gerard Samuel, Universidade de Cape Town, África do Sul

Giuliano Campo, University of Ulster, Reino Unido

Fernando Mencarelli, Universidade Federal de Minas Gerais

Ileana Diéguez, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, México

José Mauro Barbosa, Universidade de Brasília

Julia Elena Sagaseta, Universidad Nacional de las Artes / UNA, Argentina

Leonel Martins Carneiro, Universidade de São Paulo / Université Sorbonne Nouvelle

Luis Augusto da Veiga Pessoa Reis, Universidade Federal de Pernambuco

Maria Lucia Pupo, Universidade de São Paulo

Nara Keiserman, (UNIRIO)

Patricia Aschieri, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina

Patrícia Caetano, Universidade Federal do Ceará

Renato Ferracini, (LUME/UNICAMP)

Silvia Citro, Universidad de Buenos Aires (UBA) y CONICET, Argentina

Vivian Tabares, Casa de las Américas, Cuba

### **Diagramador**

Italo Gabriel, Universidade Federal de Uberlândia



## SUMÁRIO

[Dossiê] **ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Conquistas, Desmontes e Políticas Educacionais.**

### APRESENTAÇÃO

Dirce Helena Carvalho, Eduardo De Paula ..... 3

**ATÉ QUANDO VAMOS TRABALHAR PARA O FUTURO DO BRASIL  
– ou: até quando vamos poder dizer que chegamos no futuro do  
Brasil?**

Carmina Mendes André..... 7

### ARTE NO ENSINO MÉDIO UMA QUESTÃO DE EQUIDADE

Rosa Iavelberg ..... 21

**OS DESAFIOS DA INSERÇÃO DA ARTE NOS CURRÍCULOS DAS  
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: pertencimentos**

Dirce Helena Benevides de Carvalho ..... 33

### AFECÇÕES, EXERCÍCIOS, PROTOPEDAGOGIAS TEATRAIS

André Luiz Lopes Magela ..... 46

**APONTAMENTOS SOBRE A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E AS  
CONDIÇÕES ESPECÍFICAS PARA O ENSINO DA ARTE/TEATRO NO  
BRASIL**

Rosimeire Gonçalves dos Santos..... 72

**É PRECISO ESTAR ATENTO! Caminhos, desvios e referenciais para  
o teatro na educação brasileira**

Mariana Oliveira ..... 88

## **SALA DE ENSAIOS**

### **CIRCO: educando entre as gretas**

Marco Antonio Coelho Bortoleto, Erminia Silva..... 104

### **A PERFORMATIVIDADE DO ELEMENTO CÔMICO ATRAVÉS DE UMA MÁSCARA: experiência, criação e metologia**

Elison Oliveira Franco ..... 118

### **PERCEPÇÕES SOBRE O TREINAMENTO COM VIEWPOINTS EM GRUPOS TETRAIS**

Barbara Leite Matias ..... 137

### **APONTAMENTOS SOBRE A INDIVIDUALIDADE CRIATIVA DO ATOR NO TRÁGICO COTIDIANO**

Eduardo De Paula, Silvia de Paula ..... 153



## APRESENTAÇÃO

O Dossiê *Arte na Educação Básica - conquistas, desmontes e políticas educacionais* - aborda o momento político crucial em que nos encontramos, decorrente da Reforma Nacional do Ensino Médio apresentada pelo governo federal por intermédio da Medida Provisória/246 de 2016. Almejando ser um dispositivo educacional em escala nacional com o objetivo de unificar as bases comuns para o sistema nacional de educação básica pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular, tema de inacabáveis contendas e polêmicas, é também objeto de inúmeras discordâncias e descontentamentos pelos profissionais da área.

Visando fomentar e subsidiar o leitor acerca do cenário das políticas educacionais do país, o dossiê apresenta reflexões de diversos profissionais da área de Arte que além da defesa da obrigatoriedade das escolas brasileiras no oferecimento e permanência do ensino de Arte em todos os níveis da Educação Básica, trazem uma contextualização da história do ensino de Arte no país destacando os desafios e conquistas das últimas décadas.

Na abertura do Dossiê apresentamos o artigo de Carmina Mendes André intitulado *Até quando vamos trabalhar para o futuro do Brasil ou até quando vamos poder dizer que chegamos*

*no futuro do Brasil?* À época em que a Base Nacional Comum Curricular foi divulgada, a autora foi solicitada a emitir “parecer” – aqui apresentado na íntegra – intitulado *Parecer do Documento Preliminar Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Linguagem – Arte/Teatro*. Neste “parecer” a autora faz uma leitura da BNCC abordando uma interpretação do texto com o intuito de evidenciar suas bases epistemológicas e revelando que a não obrigatoriedade da Arte no currículo do Ensino Médio já se fazia presente nas entrelinhas do documento.

Em *Arte no Ensino Médio uma questão de equidade*, Rosa Iavelberg apresenta uma reflexão sobre a estruturação do Ensino Médio decorrente da Medida Provisória 246/2016. Destaca a importância do ensino de Arte em todos os níveis da educação básica apresentando procedimentos fundamentais para o embasamento didático na formação dos professores da área de Arte. Em defesa contundente da permanência da Arte no Ensino Médio, Rosa Iavelberg assegura a importância do ensino de Arte por oferecer aos jovens possibilidades na construção de projetos de vida, valorizados por uma formação aprimorada pelas relações cognitivas e simbólicas, do imaginário e do sentir. A Arte, segundo a autora, promove no jovem o desejo de sua participação em seu grupo e na comunidade escolar, valorizando o seu protagonismo na escola e na sociedade pelas experiências artísticas e estéticas.

*Os desafios da inserção da arte nos currículos das escolas de educação básica: pertencimentos*, de Dirce Helena Carvalho, traz uma reflexão sobre a inserção e a permanência do ensino de Arte nas escolas de educação básica, destacando a dificuldade no reconhecimento epistemológico da Arte, decorrente de políticas públicas no âmbito da educação. A autora discute a importância da permanência da Arte no Ensino Médio, última etapa da experiência escolar, apresentando algumas balizas do ensino de Arte na contemporaneidade por experiências artísticas que possam atender as singularidades dos jovens, abrindo-se para novos modos de percepções corroboradas pelo sentimento de pertencimento, fundamental para que o jovem cumpra a etapa final de sua trajetória na formação escolar, congregados pelas relações sociais evidenciadas pela formação de coletividades nas práticas artísticas.

André Luiz Lopes Magela em seu artigo intitulado *Afecções, exercícios, protopedagogias teatrais*, traz uma reflexão sobre abordagens pedagógicas teatrais em conexões com a contemporaneidade, confirmadas pelos imbricamentos entre arte e vida, apresentando questões

estéticas abalizados em conceitos oriundos das obras de Gilles Deleuze e Félix Guatarri. Ao trazer considerações sobre as questões da estruturação do Ensino Médio, sublinha a entrada do teatro na vida e as possibilidades de invenção de outros mundos pela compreensão dos acontecimentos pelo viés das práticas artístico-teatrais.

Rose Gonçalves Santos em seu artigo *Apontamentos sobre a legislação educacional e as condições específicas para o ensino de Arte/Teatro no Brasil* apresenta a Legislação Educacional do Ensino de Arte no Brasil e suas alterações a partir dos anos 1960 até os dias atuais. A autora traz questões relacionadas a formação de professores e as concepções das instituições escolares reverberando diretamente em suas relações com o trabalho dos professores e professoras da área de Arte. Em sua investigação sobre a formação de professores considera, sobretudo, a abrangência do país e das escolas brasileiras apresentando a educação semipresencial – EaD – como uma forma possível para viabilizar a graduação na Licenciatura em Teatro nas universidades brasileiras.

Encerrando o Dossiê, *É preciso estar atento! Caminhos, desvios e referenciais para o Teatro na educação brasileira*, artigo de Mariana Oliveira, traz uma crítica da atual estruturação do Ensino Médio por intermédio de uma revisão histórica do ensino de Arte no Brasil., apresenta o percurso da Arte nas escolas brasileiras em um período que abrange a Escola Nova e a LDB de 1961; a LDB 1971; Anos 1980 e a LDB 1996; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2013 até o momento da Reforma do Ensino Médio de 2016-2017. De extrema importância, a abordagem contextualizada do percurso do ensino de Arte no Brasil apresentada pela autora oferece subsídios para a compreensão do cenário das políticas educacionais do momento presente.

Esta Edição Especial conta ainda com quatro artigos na sessão Sala de Ensaios. O primeiro, *Circo: educando entre as gretas*, de Marco Antonio Coelho Bortoleto, aborda as relações entre as escolas de formação circense, a presença do circo na educação básica e as contradições das políticas educacionais. O segundo, *A performatividade do elemento cômico através de uma máscara-objeto: experiência, criação e metodologia*, de Elison Oliveira Franco, trata do cômico no processo de ensino-aprendizagem e apresenta uma experiência com alunos do ensino médio de uma escola pública a partir do uso de máscara como recurso pedagógico das aulas de Teatro. O terceiro artigo desta sessão, *Percepções sobre o treinamento com viewpoints em grupos teatrais – núcleo 2: ateliê de criação e pesquisa e coletivo atuantes em cena*, de Barbara Leite Matias, é um



recorte da pesquisa *O artista cênico em desalinho: Práticas e saberes em processos de formação e criação em Artes Cênicas*, resultando em reflexões sobre a prática dos *viewpoints* em dois grupos de Juazeiro do Norte, Ceará. A partir do compartilhamento da pesquisa *A Individualidade Criativa do Ator no Trágico Cotidiano*, de Maritza Fariás Cerpa, o artigo *Apontamentos sobre a individualidade criativa do ator no trágico cotidiano*, de Eduardo de Paula e Silvia de Paula, finaliza este número da revista discorrendo sobre a importância do exercício e preservação da individualidade para os processos de preparação e criação do artista teatral.

Desejamos que a leitura possa contribuir com o debate acerca das políticas educacionais e instigar a participação ativa de professores, pesquisadores, artistas, estudantes e demais profissionais da área na luta conjunta para o reconhecimento da importância e da permanência da Arte no Ensino Médio, pois os saberes e fazeres artísticos são primordiais para a formação de sujeitos críticos e envolvidos com seu entorno sócio, histórico, político, artístico e cultural e, certamente, *violar* o direito à educação pela Arte é também *violar* o exercício da cidadania.

Sigamos atentos!

Boa leitura!

Dirce Helena Carvalho e Eduardo De Paula



**Até quando vamos trabalhar para o futuro do Brasil ou até quando vamos poder dizer que chegamos no futuro do Brasil?**

**Hasta cuando trabajamos para el futuro de Brasil o hasta cuando decimos que conseguimos alcanzar en el futuro de Brasil?**

**Even when will we work for the future of Brazil or even when can we say that we arrive in the future of Brazil?**

Carmina Mendes André<sup>1</sup>

### **Resumo**

O artigo pretende refletir e aproximar a visão de educação e arte encontrada no texto das Bases Nacionais de Componentes Curriculares – BNCC e associá-la à retirada da área de artes como conteúdo obrigatório do currículo do ensino médio. Para isso, apresenta o parecer sobre a primeira versão da BNCC pensado para auxiliar a equipe encarregada da escrita da parte das Artes, especificamente, Teatro. O texto oferece um roteiro de análise do documento oficial, e, por uma possibilidade interpretativa, intenta explicitar as filiações conceituais ali sutilmente presentes. Por fim, apresenta a conclusão de que a retirada das artes no currículo obrigatório do ensino médio imposta pela reforma do ensino básico em curso, já poderia ser prevista nas entrelinhas de tal documento.

**Palavras chaves:** arte; conhecimento; ideologia.

### **Resumen**

El documento refleja la visión y el enfoque de la educación y el arte que se encuentra en el texto de los componentes Marco Curricular Nacional - BNCC y asociarlo a retirar el distrito de las artes como contenido obligatorio del plan de estudios de la escuela secundaria. Para ello, se presenta su dictamen sobre la primera versión de BNCC pensado para ayudar a cargo del equipo de redacción de las Artes, en concreto, Teatro. El texto ofrece un script de análisis del documento oficial, y una posibilidad interpretativa, trata de explicar las afiliaciones conceptuales existe sutilmente presentes. Por último, se presenta la conclusión de que la retirada de las artes en el currículo obligatorio de la educación secundaria impuesta por la reforma de la educación básica en curso, ya podría estar dispuesto entre las líneas de un documento de este tipo.

**Palabras clave:** arte; conocimiento; ideología.

### **Abstract**

The article intends to reflect and approximate the vision of education and art found in the text of the National Bases of Curricular Components - BNCC and associate it with the withdrawal of the arts area as mandatory content of the secondary school curriculum. To do so, it presents the opinion on the first version of the BNCC designed to assist the team in charge of writing on the

---

<sup>1</sup> UNESP, INSTITUTO DE ARTES, PPGARTES (DOCENTE E PESQUISADORA)

part of the Arts, specifically Theater. The text offers a script of analysis of the official document, and, by an interpretive possibility, tries to explain the conceptual affiliations there subtly present. Finally, it concludes that the withdrawal of the arts in the compulsory secondary school curriculum imposed by the reform of basic education in progress could already be predicted between the lines of such a document.

**Keywords:** art; knowledge; ideology.

Em 2016 alguns especialistas foram convidados a elaborar pareceres do texto da primeira versão da BNCC. Foram produzidos pareceres que revelaram esforço intelectual para compreender, epistemologicamente, os pilares do documento. Hoje, o que segue no texto relativo às artes e em específico ao ensino do teatro, expressa as reformulações e mudanças sugeridas pelos parecerista. Mas o foco desse texto é apresentar uma análise de discurso da estrutura do documento, no intuito de fazer sentir o amargo do que aparece confundido por palavras adocicadas.

Depois das BNCC serem publicadas em sua versão final, o Brasil foi surpreendido por uma reforma da educação básica, promovida pelo governo federal que assumiu após o impedimento da Presidenta Dilma Rousseff, que saiu de gaveta desconhecida.

Na época em que a BNCC estava sendo analisada, pairavam imprecisões e dúvidas nas intenções dos patrocinadores do documento, como observarão abaixo. Mas, com a retirada da disciplina de Artes do currículo obrigatório do Ensino Médio, as suspeitas se concretizam. O que havia de escondido no documento, surge como ideologia desafinada às necessidades intelectuais do ensino (básico e superior) no Brasil pelas mãos do Ministro nomeado pelo Presidente interino.

No texto abaixo, apresentamos uma interpretação possível do discurso do documento. Uma provocação para reflexões filosóficas. É um convite @ leitor a produzir associações entre a reforma em curso com o projeto de nação e, por conseguinte, o que tal governo apresenta para a formação escolar.

Abaixo apresenta-se o parecer que elaboramos para auxiliar os colegas que empreitavam a escrita de tal feito com relação à área de arte, especificamente, teatro.

**PARECERE DO DOCUMENTO PRELIMINAR**  
**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC**  
***LINGUAGEM – ARTE\TEATRO***<sup>2</sup>

***Agradecimentos***

*Caros colegas elaboradores do componente curricular Arte da BNCC, eu agradeço a confiança que depositam em meu trabalho implícito no convite para apreciação técnica de vossos trabalhos. Essa posição coloca-me em lugar de responsabilidade e companheirismo, dentro de minhas próprias limitações, e é desse modo que gostaria que recebessem minhas considerações.*

*Inicialmente percebo um esforço enorme dessa comissão em elaborar uma proposta capaz de não ferir a autonomia dos professores levando a arte para dentro da escola de modo digno, para além do entretenimento e da decoração das festas cívicas; arte como experiência estética, arte como experiência humana. Esforço que se afirma sob “bases” conceituais movediças, problemáticas e dissensuais. Esse é o desafio.*

*Portanto, essa comissão de elaboradores da área de Artes tem todo meu respeito e apoio, pois enfrenta uma batalha quixotesca para garantir o acesso à arte de qualidade na educação básica. Parabéns e obrigada por me colocar como sujeito dessa história.*

---

<sup>2</sup> Em meados de 2015, tive o prazer de receber o convite para participar como parecerista da BNCC da equipe de especialistas responsáveis pela elaboração e escrita do texto relativo às Artes. Este parecer foi elaborado por mim, individualmente, especificamente para avaliar os parâmetros do ensino do teatro no documento preliminar. Em nossa equipe constou de dois pareceristas para cada linguagem artística e tivemos algumas sessões de debates antes e depois dos pareceres. Ressalto que a equipe de profissionais soube absorver todas as problemáticas levantadas por nós avaliadores - basta comparar o texto preliminar e o texto final em site do MEC – naquilo que foram autorizados pelos organizadores gerais. Talvez o mais polêmico dos pontos, a anexação das Artes em componente curricular dentro da área de Linguagem, e não como área de conhecimento independentes, tenha sido a maior das derrotas. No mais, penso que o texto cumpre a função de parâmetro, de orientação, mantendo a autonomia para o professor, que, dentre as críticas, foi a mais unânime.

Estes pareceres deveriam ter sido publicados em página do MEC. No entanto, desde que o fizemos e mandamos para Brasília, não mais tivemos notícias de seu paradeiro. Por isso, fico grata em poder publicá-lo pela RASCUNHOS.

### ***Geral ou do contexto da base***

*O desejo dos patrocinadores da BNCC (que podemos reconhecer no site “Movimento pela BNCC”) em unificar os currículos brasileiros alia-os às tendências das forças econômicas internacionais que atuam em todo o mundo profetizando em favor da escolarização mundial de bases comuns. Há muitos bons trabalhos que analisam tal ideologia como colonizadora, posto que objetiva unificar as subjetividades locais impondo processos de homogeneidades dos modos de vida e modos de produção para a vida urbana.*

*Tal desejo (nascido no exterior), no entanto, contraria grande parte dos pesquisadores e profissionais da educação brasileira. Muitos já questionam a legitimidade dos propositores e de seus propósitos. O que chama a atenção entre governo e patrocinadores da BNCC é ignorar as tendências conceituais dos especialistas e toda produção acadêmica que está sendo gerada na área da educação e da arte educação.*

*Atualmente a diversidade - não só regional, mas também étnica brasileira – é desejo identitário nacional tanto de especialistas como de movimentos sociais. Portanto, o que temos de analisar é que tipo de “comum” está posto nos objetivos gerais da BNCC e para quem trabalhará.*

*A unificação, para especialistas e movimentos sociais, é interpretada como retorno ao conceito ultrapassado sobre a universalidade do conhecimento; retorno à política de unificação linguística e identitária, desconsiderando a riqueza imaterial de um país que fala mais de 200 línguas entre as nativas além das estrangeiras. A ideologia da escolarização comum contraria a posição daqueles que defendem a multiplicidade cultural e a descolonização do pensamento sul-americano.*

*Na BNCC a educação básica aparece como “direito”, o que denuncia uma preocupação, por parte dos patrocinadores do documento, de garantir que os componentes curriculares sejam cumpridos rigorosamente sob algum tipo de sanção não dita, mas implícita, correndo o risco de condicionar a formação dos estudantes a restritos*

*conteúdos que serão garantidos por avaliações, deixando de lado direitos humanos de grande importância: o direito à alteridade, à autonomia, às capacidades inventivas (para o conhecimento, para a vida), à brasilidade, à discussão de gênero, ao conhecimento de outras matrizes de pensamento além da lógica científica ocidental em território nacional, etc.*

*A impressão que tiramos da chave simbólica do “direito à educação”, e dos princípios norteadores da BNCC é que a sistematização disciplinar das áreas do conhecimento, baseados na epistemologia eurocêntrica, está amenizada, mas continua hegemônica haja vista que os princípios norteadores nunca tratam a cultura no plural.*

*No texto da BNCC, para garantir “direito à educação à comunidade escolar, são oferecidas as áreas do conhecimento, os recursos tecnológicos, “a vivência da cultura como realização prazerosa”, o mundo encantado das ciências ocidentais e o incentivo ao envolvimento e à participação política, tudo para fomentar o protagonismo social e cultural. Esse é o perfil do sujeito que se quer formar. Um perfil interessante e promissor de futuros cidadãos participativos. No decorrer da leitura do documento, porém, detectamos um fechamento preocupante quanto aos conteúdos que valorizam e preparam o estudante para o desejado protagonismo social e cultural. As BNCC garantem a cidadania para o consumo e\ou produção para o mercado. Desse modo, invisibiliza o Brasil da resistência aos modos de produção em larga escala, o Brasil de economias autônomas e de pequena escala, o Brasil das populações rurais: quilombolas, povos indígenas, populações ribeirinhas, agricultura familiar. Observa-se que a base nacional curricular mante a velha dicotomia entre urbano e rural com tendência a justificar a extinção de modos de vida rurais autônomos à economia de mercado de escala internacional.*

*Desse modo perguntamos: para quem está previsto esse protagonismo social e cultural? Será que os conhecimentos científicos disponibilizados no documento, a concepção de arte e o uso dos recursos tecnológicos aí prometidos garantem aos quilombolas, aos indígenas, aos educandos de culturas ribeirinhas, aos artistas educadores o protagonismo em suas comunidades? Será que não faltam áreas do conhecimento e*

*componentes curriculares específicos para esses contextos culturais? Para quem trabalhará o educando formado na BNCC?*

*Na área de Linguagem, objeto de nossa análise, estranhamos o fato de as Línguas Nativas que já possuem grafia e gramática não estarem contempladas como componentes curriculares juntamente com a Língua Portuguesa e a Língua Estrangeira incluindo as escolas indígenas como realidade nacional. Já é fato que muitos povos indígenas brasileiros possuem escolas em suas aldeias e que o estudo da língua materna é uma das garantias para a manutenção de sua identidade cultural (sua medicina, sua culinária, seus modos de construção e organização coletivos, cultivo, etc).*

*Para que o direito à educação não contrarie os direitos humanos internacionais, deverá ser de mão dupla: a garantia do conhecimento da multiplicidade cultural deve abarcar indígenas e não indígenas, quilombolas e não quilombolas, ribeirinhos e não ribeirinhos. A troca entre conhecimentos parece-nos ser mais próximo do “direito à educação” de que o silenciamento de qualquer um deles.*

*Promover o protagonismo social e cultural de uma população plural dentro de uma cultura escolar onde a base é construída por uma epistemologia homogeneizadora e onde os programas de ensino são embasados na divisão de faixas etárias (o que contraria, por exemplo, os modos de educação de alguns povos indígenas brasileiros bem como tendências educacionais contemporâneas) já nasce fadada à não funcionar em muitos casos ou funcionar como documento de violação dos “direitos à educação” de alguns. Sugerimos que se equilibre a relação entre BCNN e escolas diferenciadas tal como se faz, acertadamente, com a educação especial.*

*Ao trocar o conceito de “disciplina” pelo de “componentes curriculares”, os idealizadores mostram que conhecem a rejeição e as críticas contundentes que os pesquisadores vêm produzindo no intuito de superar a “escola disciplinar” no Brasil e fora dela. Uma das possibilidades seria trabalhar por **etapas de aprendizagem**, ao invés de etapas de ensino de conteúdos.*

*Ao sugerir a estratégia da interdisciplinaridade sem explicar o que significa, ficamos no vazio. Há aí um jogo de palavras que parece mascarar o corpo conservador acadêmico do documento. A interdisciplinaridade é excelente, e deveria se tornar aquilo que se espera das coordenações pedagógicas e não dos docentes das áreas.*

*Trata-se de um texto em formato de manual, indicando os conteúdos, objetivos e, no caso das Artes, seus elaboradores buscam amenizar tal impacto, deixando com que os modos de produzir a aprendizagem sejam tarefa dos professores. No entanto, o documento é conceitualmente prescritivo fragilizando a autonomia dos profissionais da sala de aula, impondo aos elaboradores das Artes uma roupa que não lhes cabe. Para o enfrentamento dessa situação, sugerimos uma luta argumentativa pela **criação da área de Artes**, desvinculada da área de Linguagem.*

*Sugerimos para os elaboradores da área de Artes, que as Artes sejam apresentadas como área de conhecimento e que se disponibilize aos professores **conceitos e pedagogias em artes eliminando o formato objetivos-conteúdo** que contraria o que se pode entender por “base curricular”.*

### ***Justificativa para a separação das Artes da área da Linguagem***

*O agrupamento dos estudos da Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física em mesma área do conhecimento parte da ideia da criação de um eixo comum temático, “transversal a todos os componentes”: 1. Garantir o domínio da escrita e 2. O domínio progressivo das convenções da escrita. Para isso, o objetivo geral da área: é “assegurar o direito à formação de sujeitos leitores e produtores de textos que transitem com confiança pelas formas de registro dos diversos componentes curriculares”. A finalidade da área é o direito à “mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação”. Esses campos de atuação são exemplificados: 1. Participar de debates, 2. Opinar criticamente diante de diferentes “suportes” de escrita, tais como vídeos, espetáculos, textos escritos, exposições de artes visuais, 3. Buscar soluções de problemas de diferentes naturezas.*



*Todos esses objetivos, finalidade e meios de atuação tangenciam a experiência estética, mas não criam um corpus que possa constitui a área do conhecimento específico em Artes. Esse eixo (a linguagem), objetivos e finalidades são próprios da área do letramento e domínio do código linguístico (seja do português seja da língua estrangeira). Colocar a Arte sob a regência desses objetivos é instrumentaliza-la para melhorar a expressividade e comunicação verbal e corporal dos educandos distanciando-se das funções que a estética possa vir a ter dentro da Escola. Entendemos que a aproximação da Arte à Ética e à Política tal como está descrita nos princípios da educação infantil seria mais apropriada para toda a educação básica.*

*Mesmo elencando o “direito a experimentar, criar, fruir e usufruir da vivência de diferentes manifestações artísticas, literárias e corporais” com o objetivo de possibilitar “o encontro com nossa diversidade linguística e cultural” e a finalidade de ampliar “a relação dos sujeitos com as culturas locais e universais” (objetivos e finalidades próximos da experiência estética), entende-se que a “diversidade linguística e cultural” está voltada à diversidade das categorias de arte (teatro, dança, artes visuais, música). Não se fala em diversidade étnica das culturas brasileiras posto que essas não contemplam a epistemologia da arte na área da linguagem. Desse modo, poderá levar ao reducionismo conceitual da “diversidade cultural” na chave da regionalidade (cultura nordestina, cultura sulista, cultura paulista, etc) reduzindo-se ao estudo das manifestações sincréticas de afirmação colonialista. Ignoram-se as culturas de matrizes não híbridas e não sincréticas (sejam as brasileiras sejam as de outras territorialidades). Desse modo, a experiência estética fica reduzida à produção artística legitimada pelas instituições culturais dos centros urbanos e do que se veicula nas grandes mídias. Mantem-se, de modo afrontoso, a dicotomia perversa entre a ultrapassada dicotomia entre a arte erudita e a arte popular.*

*Sugerimos que sejam retomadas as concepções arte educativas pós-modernas para pensar arte na escola (por exemplo, no teatro, que se disponibilize para o professor os estudos de pedagogias do teatro, pedagogias da performance, modos de aprendizagens indígenas e afrodescendentes).*

*O eixo norteador da leitura, da interpretação e da produção de textos, em língua portuguesa e estrangeira, induz a um modo de articulação problemática para a área das Artes, pois reforça a instrumentalização das artes para a racionalização da cultura letrada colocando em risco a experiência poética que não está a serviço do desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas (apesar de poder contribuir com algumas delas) ou que não estão voltadas para o fortalecimento da epistemologia de matriz ocidental e europeia.*

*Especificamente sobre a área de Artes, as críticas que foram feitas aos PCNs, que entenderam as artes como atividades expressivas, levaram os pesquisadores na direção do entendimento das Artes como área do conhecimento. Esse avanço não é contemplado na versão desse documento quando não garante autonomia da área, o que denuncia dificuldades entre os patrocinadores e os elaboradores; esses últimos visivelmente esforçam-se em deixar brechas para que os professores de artes possam atualizar os seus currículos em direção aos avanços das pesquisas na linha da arte educação. A própria escrita do documento já coloca os elaboradores da área de Artes em posição desigual nas relações de poder entre conteúdos.*

*Ao inserir as artes como linguagem, tem-se o perigo de se entender o processo de ensino e aprendizagem do mesmo modo que no letramento: alfabetizar o estudante nos códigos da escrita\da música\do teatro\da dança\das artes visuais. Quando se desloca a ideia de “alfabetização” para o campo das artes, objetiva-se o ensino dos “códigos da linguagem” do teatro, da dança, da música, das artes visuais em epistemologia ocidental. Nesse aspecto, talvez um currículo que valorize **estudos teórico-práticos de “matrizes culturais” (visão antropológica)** seja mais interessante e que os **elementos para a composição artística** (que constam do documento) sirvam de noções norteadoras para as análises e produções arte educativas. Mas para isso, é preciso que os objetivos gerais e específicos das artes sejam redesenhados. E não enxergamos como isso seja possível sem a criação da área específica da experiência estética (Artes).*

*Artes, Línguas e Educação Física são grandes áreas do conhecimento, com sua história, suas temáticas, modos de fazer, já com uma enorme produção de pesquisas em suas*

*especificidades. Já podemos lutar por sua separação aqui e nos órgãos de fomento à pesquisa. Agrupa-las não garante a interdisciplinaridade. Na perspectiva que defendemos, a área de Linguagem nasce fadada a não funcionar. Ou, será uma área de enormes conflitos em que a violência será justificada como “necessária” para evitar o “caos”.*

*Outra problemática trata da concepção cognitivista do documento. A concepção de “etapas” é proposta dentro da lógica do “nível de desenvolvimento do estudante”, da aquisição de competências e habilidades, que, na área de Linguagem focaliza as capacidades e habilidades com a escrita e com a comunicação verbal, não verbal e corporal. Os conteúdos, por sua vez, são disponibilizados do mais simples para o mais complexo, apresentando uma concepção de infância e do educando já muito problematizada por pesquisadores contemporâneos, principalmente por sua finalidade em formar sujeitos disciplinados contrariando o próprio documento que propõe formar sujeitos críticos.*

*Os elaboradores da área de Artes buscam resolver tal atraso apresentando os conteúdos e objetivos por Ciclo o que melhora, mas ainda assim não supera a ideia disciplinar visível nos objetivos gerais da educação e da área específica.*

*A sugestão que podemos oferecer é que todos os conteúdos sugeridos sejam de duas naturezas: **constituído pelos elementos para a criação artística** como está no documento (corporeidade, espacialidade, dramaticidade\teatralidade, musicalidade, etc) disponibilizados como ferramentas para composição artística e análise e, por sugestões de **estudos teórico-práticos de matrizes culturais**. Sentimos falta de uma concepção de **arte educação** para além do domínio técnico dos códigos das artes ocidentais (sugiro atentar-se para o modo como a área de Geografia tenta contemplar a multiplicidade).*

*Para que se processe o início de uma mudança para além da hierarquia de saberes, que valorize as áreas de artes e educação física é preciso garantir a independência das áreas. Nesse sentido, a interdisciplinaridade deverá continuar a ser um esforço de gestão (direção e coordenação) e não obrigação dos docentes.*

*No caso das artes, a escola e a comunidade escolar precisarão compreender que muitas vezes as ações arte educativas, que não são somente para o entretenimento, atuarão como transgressoras e impetuosas diante das problemáticas geralmente silenciadas. Nem sempre elas promoverão um ambiente prazeroso, se, de fato, os professores de artes forem legitimados a trabalhar com as várias funções que as artes podem assumir para “além da alfabetização dos códigos” (funções éticas, políticas e estéticas). Sem sua autonomia garantida, a experiência estética continuará a ser censurada com a justificativa de que não está cumprindo os objetivos de sua área, transformando o documento é prescrição.*

*Desse modo, estamos de acordo com o parecer da FAEB gerado durante a XXV CONFAEB em novembro de 2015, na cidade de Fortaleza, que argumenta pela retirada das Artes da área de Linguagem para a criação da área de Artes com seus respectivos componentes curriculares (teatro, música, artes visuais, dança). Dentro da área de Linguagem, as Artes correm o risco de voltar à polivalência já extinta nos cursos de formação, pois estão sendo tratadas como “sub-componentes”, nomenclatura que pode reforçar a desvalorização das Artes e suas especificidades. Porém, mesmo que se mude a nomenclatura sem mudar o pensamento, a arte permanecerá submissa aos objetivos do letramento durante todos os ciclos da aprendizagem.*

*Nossa sugestão é **enfática ao enfrentamento** com os patrocinadores (nacionais, internacionais e governo) para o desmembramento e criação de nova área de Artes. Sem isso, ficaremos remendando a redação do documento, mudando uma palavra aqui outra ali, sem que a mudança conceitual para a prática arte educativa desejada e o respeito aos professores de artes sejam garantidos.*

### **Conclusão**

*Como defender princípios éticos ligados à solidariedade, ao respeito ao meio ambiente, as diferentes culturas, identidades e singularidades no campo das artes, se os estudantes são levados a ignorar a diversidade nacional ou estudá-las como “tópicos especiais”? Cultura é vida, é vivência, é experiência. Não gostamos do que não conhecemos.*

*Mesmo que 40% do currículo das BNCC serão idealizados localmente (como vemos no site “Movimento pela BNC”) e se a concepção de arte se restringir ao conceito de linguagem, os professores não terão apoio legal para legitimar a arte e os artistas locais desenraizados do mercado cultural. Só serão estudados os artistas e a arte que aproximar-se dos códigos da arte legitimada pelos meios de comunicação e instituições culturais (museus, fundações, instituições culturais privadas). Ou, quando muito, poderemos correr o risco de retornar a pensar a cultura e a educação em matrizes de oralidade na gaveta do “folclore”, “do artesanato”, enfim, na gaveta das curiosidades locais, sem legitimar e criar diálogos interculturais.*

*Ao lermos o documento na íntegra, fica claro que o modelo de vida que se deseja padronizar, é o modelo da vida burguesa, urbana, individualista; formação para o consumo e para o produtor ou operador de produção para o mercado. E o que se espera dos futuros profissionais é sua escolha por postos de trabalho oferecidos por uma economia cada vez mais internacional e consumista. Não há garantia para as culturas diretamente ligadas à natureza ou a valorização da vida comunitária. O diálogo entre escolaridade e modos de vida fora do capitalismo internacional e vida urbana está silenciado, condena outras economias, outros modos de existência a desaparecer ou manter-se entre as coisas “primitivas”, “pitorescas”, “de pouca importância” para o bem-estar comum (nacional). Para a superação desse mal estar, insistimos, é necessário que os **pesquisadores das escolas diferenciadas** venham fazer parte da reescrita desse documento (os pesquisadores das escolas indígenas e quilombolas, escolas de comunidades ribeirinhas) juntamente com as associações dos especialistas em Educação e Artes, ANPED e FAEB e seus associados.*

*A institucionalização do texto da BNCC, tal como está, voltamos a repetir, tendência a desautorizar o grupo de professores a inventar seus modos de fazer e de articular os conhecimentos a partir de suas formações, do entorno e de seus desejos coletivos. Isso porque o texto não diferencia “base curricular” de “matriz curricular”. Incentivar o professor a criar seu próprio currículo com seu grupo de trabalho, tendo como **base nacional comum** concepções de educação, concepções de mundo, concepções de sociedades; incentivar a aproximação entre escola e universidade; apoiar o professor na*

*mediação entre BNCC e suas condições de trabalho e as necessidades da comunidade escolar que atua nos parece mais próximo do que seria uma “base curricular”. Como almejar o protagonismo social e cultural dos estudantes, se não garantir que os professores ofereçam o modelo ético da autonomia em seu dia a dia?*

*Obrigada, e desculpem-nos as palavras ásperas e pontudas, é paixão condensada.*

Esse texto foi terminado em março de 2016 para ser publicado junto com outros pareceres relacionados à BNCC. No entanto, sem qualquer explicação, não encontramos esses documentos em nenhuma base *online*. Por essa razão, resolvemos publica-lo nesse número da Revista Rascunhos que se propõe a produzir material teórico para gerar reflexões sobre a história do presente.

## Referências

### Livros:

ANDRÉ, Carminda Mendes. **O Teatro Pós Dramático na Escola**. SP: Ed. UNESP, 2011.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. RJ: DP&A, 2002.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. SP: ED UNESP, 2008.

MACHADO, Marina Marcondes. **Meleau-Ponty & a Educação**. BH: Autêntica, 2010.

### Sites:

<<http://forum.anped.org.br/index.php?p=/categories/curr%C3%ADculo-em-disputa>> (acesso em 26/04/2017)

<<http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia>> (acesso em 26/04/2017)

<<http://www.portalabrace.org/1/index.php/informes/158-outros-informes/2401-bncc-abrace>> (acesso em 26/04/2017)

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> (acesso em 03/05/2017)

Recebido em 07/04/2017

Aprovado em 14/05/2017

Publicado em 17/07/2017



## Arte no ensino médio uma questão equidade

### Arte en la enseñanza media una cuestión equidad

### Art in high school a question equity

Rosa Iavelberg<sup>1</sup>

#### Resumo

O texto trata de questões fundamentais ao Ensino Médio, diante das reformas propostas por intermédio de Medida Provisória. Questiona o fato de que o ensino da Arte perdeu espaço, enquanto componente obrigatório, no currículo das escolas. Propõe procedimentos formativos aos professores de arte que incluem a investigação didática. Indica a necessidade de construção de um currículo que considera a cultura jovem e as didáticas contemporâneas nas salas de aula.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Arte, Ensino Médio, Reforma

#### Resumen

El texto trata de cuestiones fundamentales a la Enseñanza Media, ante las reformas propuestas por intermedio de Medida Provisional. Cuestiona el hecho de que la enseñanza del Arte perdió espacio, como componente obligatorio, en el currículo de las escuelas. Propone procedimientos formativos a los profesores de arte que incluyen la investigación didáctica. Indica la necesidad de construir un currículo que considera la cultura joven y las didáticas contemporáneas en las aulas.

**Palabras clave:** Formación de profesores; Arte; Enseñanza Media; Reforma

#### Abstract

The text deals with fundamental questions to the High School, against the proposed reforms through a Provisional Measure. He questions the fact that Art teaching has lost space, as a required component, in the school curriculum. It proposes training procedures for art teachers that include didactic research. The Text indicates the necessity to build a curriculum that considers youth culture and contemporary didactics in classrooms.

**Keywords:** Teacher training; Art; High School; Reform

---

<sup>1</sup> Profa. Livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. \* Rosa Iavelberg. Ministra a disciplina Arte na graduação e pós-graduação do curso de Pedagogia.

Trabalha com formação na Educação Escolar e Social. Líder do Grupo de pesquisa Formação Educadores em Arte (CNPq) <http://lattes.cnpq.br/3612410780790990>



Arte na Educação Básica tem seu lugar, enquanto área de conhecimento, em diferentes linguagens, a partir da Lei de Diretrizes e Bases, LDB5692/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Entretanto, sua permanência e presença no tempo curricular das escolas nos leva a crer que a validação da Arte, como componente imprescindível, está longe de ser alcançada. Sabe-se que faltam professores e licenciados nas linguagens específicas para responder ao que está proposto nas leis e documentos.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Arte foi inserida como componente da área de Linguagens, perdendo o destaque de área do conhecimento que teve nos PCN, a mesma presença tímida as linguagens das artes terão na Base Nacional Curricular Comum, BNCC, cuja 3ª versão ainda está em discussão para finalização, enquanto escrevemos esse artigo.

Nos últimos censos escolares foi demonstrado que faltam professores para dar aulas de arte nas linguagens específicas: Artes Visuais, Audiovisuais, Dança, Música e Teatro. Isso resulta na polivalência vigente na maioria das escolas de Ensino Fundamental, que contratam professores sem habilitação específica. À escassez de profissionais formados em cada uma das linguagens, acresce-se a pequena carga horária destinada ao componente nos desenhos curriculares.

Sendo assim, a obrigatoriedade do Ensino da Arte, enquanto área do conhecimento com conteúdos próprios, não veio acompanhada do tempo didático compatível. Na prática constata-se a invisibilidade que se dá à Arte, muitas vezes ministrada por professores não licenciados, com uma ou duas aulas de 50 minutos por semana, reservados para todas as linguagens ou para algumas em detrimento das demais.

Arte não compõe as avaliações do sistema de ensino, nas quais são privilegiadas Língua Portuguesa e Matemática, tal proposta avaliativa, certamente, resulta do desconhecimento sobre a importância das artes na formação do cidadão e no desenvolvimento integral do aluno.

Na contramão das proposições que negligenciam a arte no currículo, sabe-se que as linguagens artísticas na escola apontam para a melhoria da formação crítica e da participação cultural dos alunos, aprimorando o desenvolvimento equilibrado entre o pensar, o simbolizar, o perceber, o imaginar e o sentir. No Ensino Médio acentua-se o fato de que a Arte promove o desejo de aprender e participar da escola, pois a área afirma a interação entre o aluno, seu grupo e a comunidade escolar mais ampla favorecendo a socialização, a mobilização crítica em relação

às questões sociais e a valorização das culturas comunitárias em diálogo com o universo da arte de diferentes tempos e lugares.

Ter um projeto de vida em construção é fundamental ao jovem do Ensino Médio para a edificação de seu protagonismo na escola e no corpo da sociedade. Tal projeto é a via da autonomia e da liberdade, em decorrência se dará a valorização das aprendizagens escolares pelos estudantes que atribuirão significado a seus esforços e dedicação para aprender, em função da sua consciência sobre o valor do conhecimento e das experiências e artísticas e estéticas.

A cultura jovem pode ser incorporada ao desenho curricular para que a escola faça sentido, sendo assim, cabe aos professores e gestores se inteirarem do gosto, dos interesses e das necessidades dos jovens, tendo-os como ponto de partida para expandir o repertório artístico e cultural, de modo que o aluno de Ensino Médio possa ser capaz de realizar, com critérios, a avaliação da qualidade da arte que acessa e consome fora da escola.

Em qualquer eixo temático que se escolha trabalhar no Ensino Médio é fundamental ao jovem a expressão de sua subjetividade na arte que cria e naquela que frui e compreende em atos de interlocução com as artes dos demais (colegas e artistas). As produções artísticas ganham existência nos atos criadores de quem as interpreta, entra em contato e as estuda, pois os objetos artísticos dependem da interação e da atribuição de sentidos, para além dos conteúdos poéticos dos artistas.

Sendo a arte um aspecto importante e constitutivo na formação dos sujeitos, como se pode querer vesti-la com a máscara da inutilidade nos desenhos curriculares, subtraindo sua obrigatoriedade com componente no Ensino Médio, e com isso perpetuando a necessidade histórica de advogarmos, ciclicamente, sua causa. Tal necessidade costuma acontecer em dois casos: nos períodos de crise econômica e nos regimes ditatoriais.

No primeiro caso, a arte passa a ser supérflua em relação às necessidades do sistema produtivo voltado ao capital e ao lucro. Assim, se justifica que se formem os jovens por meio do ensino técnico, para favorecer os detentores do capital e seus projetos, dos quais o jovem não participa, mas colabora com sua força de trabalho e vínculo dependente em função da sua necessidade de sobrevivência, isto é muito pouco para um projeto de vida dos alunos. No segundo caso, o dos regimes ditatoriais, é evidente que aquilo que não se pode calar, a

manifestação por intermédio da arte, precisa ser eliminada, reprimida com violência e censurada. Cale-se, pare, aceite sem críticas são as intenções implícitas das políticas antidemocráticas, de dominação e da defesa de privilégios para poucos, em detrimento da maioria.

A arte é revolucionária porque pode ser manifestação de todas as classes sociais e dos diferentes povos, ela pode se compartilhada por todos, se houver democracia na formação para a arte e no acesso a ela, sendo “proibido proibir”. Por si só arte não promoverá a justiça social mas, tem a potência de formar pessoas sensíveis e de percepção aguçada orientada a diferentes aspectos. Esses indivíduos poderão se mobilizar e lutar pela equidade.

Um dos indicadores da fragilidade da Arte no Ensino Médio é a dificuldade que os professores encontram para realizar a avaliação das aprendizagens e selecionar conteúdos, sob a mirada de gestores que, muitas vezes, não sabem como colaborar com a formação dos jovens, por falta de preparo profissional na área.

Contudo, nos casos em que encontramos todas as condições para o ensino da arte nas escolas, podemos perceber o valor que não pode ser subtraído de uma área fundamental na formação global dos alunos que perpassa, como vimos, o âmbito cognitivo, social, simbólico e imaginativo, fontes do viver em com autonomia, autoria, liberdade e responsabilidade. Essas capacidades podem ser desenvolvidas nas aprendizagens escolares.

A reforma do Ensino Médio que teve início em 2016 revela uma preocupação com os resultados das aprendizagens, isso não seria negativo se uma avaliação sistêmica, envolvendo todos os aspectos que interferem no aprender fosse feita.

A baixa média das aprendizagens obtidas pelos estudantes nas últimas avaliações do Ensino Médio não será revertida com a diminuição de disciplinas, como está proposto na Medida Provisória (MP) 746/2016, que abole a obrigatoriedade do oferecimento das disciplinas Artes, Filosofia, História, Sociologia e Educação Física. Essa medida será eficaz para formar um aluno acrítico, facilmente manipulável pelas regras do sistema produtivo"  
(IAVELBERG, 2017 p. 38).

Frente aos fatos, docentes arte-educadores, filósofos, professores de Educação Física e História realizaram uma mobilização social, consistente em argumentos, que causou um desequilíbrio na aprovação da referida Medida Provisória, com o apoio de alguns políticos e

organizações representativas de cada uma das áreas. Em função disso, aventou-se a hipótese de retorno à proposta da LDB9394/96 com todas as emendas nela concretizadas.

O currículo do novo ensino médio será norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória e comum a todas as escolas (da educação infantil ao ensino médio). A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. Por exemplo, a área de ciências humanas compreende história, geografia, sociologia e filosofia. As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida. (<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>)

O Ministério da Educação está fazendo propaganda da reforma do Ensino Médio nas mídias, é uma lástima pois parece que as cartas já estão dadas.

### **A formação dos professores de arte**

Os documentos e as leis do âmbito federal que regem o ensino costumam buscar qualidade e atualização e se propõem a provocar a participação democrática por intermédio de consultas à comunidade de especialistas e público mais amplo. Entretanto, na prática, parece prevalecer nessas produções as marcas ideológicas e educacionais de seus propositores, ligados ao plano do governo.

Regulamentar a formação dos professores por área de conhecimento e nas linguagens específicas é o mais adequado, já o critério de “notório saber” para a contratação de professores, que passará a vigorar caso a Medida Provisória (MP) 746/2016 seja aprovada, é muito difícil de ser aferido, presume-se que muitos concorrerão ao cargo de professor de arte. Todavia, um excelente profissional do mundo da arte pode ser um professor inábil, pois para saber dar aula e verificar as aprendizagens não basta saber criar ou conhecer uma das linguagens, é necessário o conhecimento didático que se adquire nas licenciaturas.

A formação dos futuros professores não pode prescindir da experiência com os modos do aprender, que serão praticados nas escolas onde esses profissionais trabalharão. É imprescindível que haja coerência e atualização nos paradigmas da educação e da arte contemporâneas por parte dos professores na formação inicial, assim, findo o curso e nos estágios, o ensino será praticado nos mesmos moldes. Em termos contemporâneos, isso significa que o fazer e o conhecer arte devem compor os currículos dos cursos de formação de professores de arte que, além disso, necessitam do estudo dos fundamentos e das práticas de qualidade que permearam a história da área até a contemporaneidade, para que o caminho de construção da identidade profissional dos futuros docentes seja edificado e contextualizado por eles.

Em sala de aula, o trabalho do professor será de criação didática com suporte nos fundamentos da arte, da educação e da arte/educação. Uma formação tão complexa como a dos demais componentes escolares, pois se espera formar um professor investigativo em relação à própria prática e reflexivo na articulação entre ela e a teoria abraçada por sua equipe.

O interesse do jovem por frequentar a escola e o sentido que poderá atribuir a ela dependem das oportunidades educativas de qualidade e da consideração dos educadores pela cultura que esses alunos trazem consigo. Escutar, observar, se aproximar e conhecer os jovens, seus contextos de origem e as especificidades sociais que permeiam o cotidiano de cada um dos estudantes é fundamental à consolidação da sintonia entre professores e alunos, quando se quer que a escola faça sentido na vida deles.

A escola pode ser instigante para o jovem se alguns aspectos forem prioridades das equipes (gestores e professores), tais como, o trabalho compartilhado entre os educadores e gestores das escolas, procurando envolver e validar a arte junto aos alunos, familiares e à comunidade mais ampla.

Verificou-se nas ocupações das escolas, ocorridas no ano de 2016, em diversos estados da federação, a alta competência de organização e responsabilidade que os jovens foram capazes de assumir. A ocupação da escola é um ato de marcação de território, de ruptura com a invisibilidade e de comunicação com a sociedade. Tal forma de participação social foi gerada por jovens e teve muita adesão, tanto dos alunos como da sociedade. As ocupações emergiram de contradições que os estudantes puderam detectar e expressar em nome da melhoria do ensino. É

bom sublinhar que o jovem também precisa dialogar, ponderar e escutar os diferentes agentes da sociedade para seguir com suas lutas, mas se trata, sobretudo, de uma luta diante do cotidiano tedioso e massacrante ao qual são submetidos, na maioria das escolas, permanecendo sem alternativa de escolha, observando, do espaço escolar, a sociedade por meio de um vidro opaco, feito de material isolante que impede a comunicação, a interação e o diálogo com a sociedade.

Ao contrário disso tudo, a arte não se deixa aprisionar, e segue importante na formação dos jovens.

A arte qualifica o cidadão livre, pois a liberdade é condição da criação artística. Um currículo sem arte significa murar a escola, isolá-la dos aspectos criativos do mundo. Nessa escola, os alunos aprendem sem motivação e não gostam das aulas, por não serem sujeitos autorais, que protagonizam suas aprendizagens e as ações da vida escolar; estudam para passar de ano, mas não sentem o desejo de aprender e não edificam a identidade de estudante, em formação permanente, ao longo da vida. (Idem)

Será necessário bater duro nas resistências, nos equívocos e no desconhecimento sobre arte, educação e arte/educação daqueles que formularam a reforma do Ensino Médio que está em discussão. Não podemos nos acostumar à intransigência de quem coordena propostas que representam um retrocesso em relação ao histórico das experiências e a tudo que se sabe sobre arte na educação escolar dos jovens.

### **Algumas considerações**

A educação para todos e a garantia de permanência na escola não são suficientes para que haja igualdade de direitos na formação dos jovens da escola pública. O desenho curricular e a qualidade da prática docente também precisam ser considerados na proposta didática junto aos alunos do Ensino Médio, afirmando sua integração na sociedade e a possibilidade de participação cultural.

O direito ao desfrute da arte e à criação se aperfeiçoam quando os conhecimentos da área são assimilados e vividos na escola, deixando de lado leituras e faturas artística ingênuas, substituindo-as por da maioria das escolas, cultivadas em relação ao fazer e às manifestações artísticas. Se quer dos alunos interações informadas pelos conteúdos artísticos e estéticos das diferentes culturas. Tal experiência escolar não pode ser um direito apenas de poucos, os estudantes da escola pública, como todos, têm contato informal com a arte em seu cotidiano,

entretanto, fazem jus ao conhecimento artístico mais abrangente e aperfeiçoado, garantido por uma educação de qualidade.

A articulação que deve haver entre a escola e a sociedade justifica a obrigatoriedade da arte no currículo. É importante ao aluno conhecer tanto a arte popular como a erudita, sem nenhuma escala de valor entre as duas modalidades, sabe-se que a maioria dos alunos só tem acesso aos conteúdos universais da arte por intermédio da educação escolar, portanto, a privação desse saber constitui uma marca que qualifica quem o tem e deprecia quem não possui esses conhecimentos.

Por que ler e escrever em Língua Portuguesa seria mais importante do que fazer e conhecer Arte? Ambas se constituem enquanto linguagem e, como tal, fazem parte do sistema de expressão e construção do conhecimento. Conhecer Machado de Assis é tão relevante à formação do aluno do Ensino Médio como o conhecimento da obra de Tarsila do Amaral. Como se sabe, pouquíssimos alunos das escolas públicas vão a bibliotecas, a museus e instituições culturais. Essa falta de hábito de frequência pode ser melhorada com a educação escolar. Se aprender a ler e a escrever serve a muitas práticas sociais, o mesmo ocorre com a aprendizagem artística. Nada justifica a desvalorização da arte nas escolas do Ensino Médio.

De qualquer forma, é necessário um ensino de qualidade pois a área de Arte tem sido banalizada e diminuída em nome do discurso que valoriza apenas a interdisciplinaridade e os projetos que envolvem as temáticas transversais, que tratam de temas sociais de atualidade. Dentre esses temas, meio ambiente tem sido um dos mais usados e de modo equivocado, quando os objetos artísticos tornam-se apenas meios para o trabalho com o tema e o tratamento dado a ele é distante da realidade e dos conteúdos a ele inerentes. As questões socioambientais que levam ao ensino do referido tema, são importantíssimas, entretanto, não deveriam eclipsar o lugar da arte nos projetos escolares pois, se o fazem, dão sinais de ações mal concebidas.

Em relação à interdisciplinaridade ocorrem projetos onde a arte é um acessório de conteúdos das outras áreas. É complexo encaminhar propostas interdisciplinares nas escolas de Ensino Médio, é necessária uma articulação intensa e frequente entre os professores das diferentes áreas envolvidas em cada projeto, fato pouco usual entre os docentes do segmento que, em sua maioria, em nosso país, ministram aulas em mais de uma escola em horários distintos.

Nos trabalhos com artes e temas ou interdisciplinares é comum que tais propostas encubram o desconhecimento de arte, de seu ensino e dos modos de sua aprendizagem por parte das equipes escolares.

### **A escola do jovem**

Para quem é a escola? Eis uma pergunta fundamental que deve ser feita pelos gestores e professores, para tanto, a participação dos jovens na construção dos projetos de trabalho a serem desenvolvidos em sala de aula é relevante.

Como vimos, Arte é fundamental na escola pois ela promove: a educação, a socialização, a mobilização social, a recuperação das culturas locais e o ensino da diversidade cultural. Além disso, fazer e conhecer arte prepara o aluno para o mundo do trabalho autoral e a concretização de escolhas pessoais com liberdade e responsabilidade, pois desenvolve a capacidade de realizar observações detidas, aprofundadas e contextualizadas porque o estudante aprende sabendo situar o objeto artístico sob diferentes prismas: histórico, geográfico, estético e crítico, entre outros, estabelecendo conexões entre diferentes poéticas com uma postura investigativa.

A escola poderia ser mais convidativa para o jovem, isso não significa que ele deixará de se esforçar e se dedicar para aprender, mas que muitos aspectos da educação tradicional, na qual o professor falava e escrevia na lousa e o aluno copiava mantendo uma relação unidirecional, precisam ser transformados. Entretanto, essa conduta didática ainda é muito frequente e torna a vida escolar desconexa, por exemplo, em relação às modalidades de interação com os meios digitais, que os alunos já praticam na vida cotidiana. Esse descompasso entre a escola e a vida dos jovens na sociedade é muito antigo e já foi tratado, há muito tempo, pelos pensadores da arte na educação escolar.

Na educação em arte, uma ênfase maior no pensar inteligente poderia ser realizada de diferentes formas. A primeira delas é um planejamento intencional por projetos envolvendo as construções artísticas. O método por projetos, com se sabe, revolucionou e revigorou o Ensino Fundamental americano. No Ensino Médio, isto é abandonado a favor de estudos acadêmicos. (MUNRO, 1956, p. 253<sup>2</sup>, tradução nossa)

---

<sup>2</sup> MUNRO, Thomas. Art education, its philosophy and psychology: selected essays. Indianapolis, EUA: Bobbs-Merrill, 1956. O livro reúne diferentes ensaios; o desta citação tem por título “Adolescence and art education” e foi publicado pela primeira vez no Bulletin of the Worcester Art Museum, XXIII, 2, jul. 1932, p. 61-80).



O mesmo se pode pensar da maioria das escolas brasileiras de nossos dias, por um lado, devem ser criadas rotinas e conteúdos mais adequados à cultura e ao modo de vida dos jovens, por outro, essa dinâmica posta em prática pedirá um movimento de transformação permanente com a participação e diálogo com os estudantes, que assim respeitados, escutados e convidados a se responsabilizar pela própria vida escolar e pela escola levarão consigo esta experiência.

Se buscamos melhores indicadores nos resultados das aprendizagens do Ensino Médio, é preciso consumir o conhecimento que se tem sobre a área de Arte, aproximando esse saber das escolas em nome de práticas avançadas. Não reverteremos o quadro atual apenas com a reordenação do tempo didático e a hierarquização dos componentes curriculares.

Muito se fala da distância da universidade do chão da escola, contudo, diante do que se verifica nos encaminhamentos de reforma do Ensino Médio, é de se pensar que fazer uso dos avanços conceituais das pesquisas sobre a arte na educação, seria no mínimo um impedimento para a ilusão proposta na Medida Provisória (MP) 746/2016, que suprime a obrigatoriedade das disciplinas: Artes, Filosofia, História, Sociologia e Educação Física do Ensino Médio, tornando-as eletivas.

Uma questão sobre a qual devemos nos debruçar para defender Arte na educação é: porque depois de tantos anos de luta pela área, ainda temos uma carência preocupante no número de professores habilitados para ministrar aulas nas diferentes linguagens no Ensino Médio? Acreditamos que isso denota uma falta significativa de cursos de formação inicial e uma desmotivação, entre os professores, para atuar no componente Arte devido ao fato de a profissão não ser atraente diante da desvalorização decorrente das políticas públicas e das propostas dos documentos nacionais.

Apenas apostar na criatividade dos professores é insuficiente, ela não resolverá as necessidades que se apresentam nas situações escolares em Arte. Muitas escolas possuem espaços físicos inadequados, falta de materiais e equipamentos para as criações dos jovens, baixos salários para os professores, pouca oferta de formação continuada de qualidade e cotidianos exaustivos. É necessária uma formação continuada no espaço escolar, um trabalho de investigação didática permanente.

A investigação didática dos professores pode ser compartilhada pelos pares, coordenadores ou formadores para que se otimizem trocas que favoreçam o avanço da equipe escolar, que se beneficia da reflexão sobre a prática dos professores participantes que comunicam seus trabalhos, descrevendo, registrando, interpretando e socializando o que se passa nas suas aulas. Nesse sentido, a prática e a reflexão dos professores fazem parte de um estudo, cujo objeto de investigação envolve todo o grupo participante, incluindo formadores, coordenadores, e por vezes estagiários que, na proposta de investigação didática, atuam coletivamente desde o planejamento das atividades.

Os fundamentos sobre a investigação didática, enquanto prática formativa de professores foram versados e debatidos no Seminário Pesquisa Didática em Arte, promovido pelo Instituto Arte na Escola, no qual participei enquanto palestrante. Nesse seminário, cujo objetivo foi fundamentar os princípios do trabalho com a investigação didática na formação de professores de arte, foi fundante a palestra da Profa. Délia Lerner, professora da Universidade Nacional de La Plata (UNLP) e da Universidade de Buenos Aires (UBA) e pesquisadora do Instituto de Investigações em Ciências da Educação, na UBA. (IAVELBERG, 2016, p. 111 - 112)

Os desafios são enormes, mas não temos como desistir ou negar o que é imperativo: a resolução dos problemas crônicos que afetam nossa área. As teorias avançaram, no país e no mundo, no que se refere à arte na educação escolar, entretanto, a distância entre tais proposições e a sala de aula ainda é uma questão a ser resolvida para a melhoria da Arte na educação.

## Referências

Livros:

IABELBERG, Rosa. Ensino Médio: de que reformas precisamos? In, Revista Select: **arte e cultura contemporânea**, São Paulo, 2017, edição 33, p. 38).

\_\_\_\_\_ Investigação didática na prática de formação dos professores de arte. In, **Anais do II Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia**. São Paulo, Editora Terracota, 2016.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre. Artmed. 2002

MUNRO, Thomas. **Art education, its philosophy and psychology: selected essays**. Indianapolis, EUA, Bobbs-Merrill, 1956.

Site:

<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>> (acesso em 10/05/2017)

Recebido em 07/04/2017  
Aprovado em 14/05/2017  
Publicado em 17/07/2017



**Os desafios da inserção da arte nos currículos das escolas de educação básica:  
Pertencimentos**

**Los desafíos de la inserción del arte en los currículos de las escuelas de educación  
básica: Pertenecimientos**

**The challenges of art in the curriculums of basic education schools: Belonging**

Dirce Helena Carvalho<sup>1</sup>

**Resumo**

A presente comunicação objetiva refletir sobre o ensino de Arte em escolas de Educação Básica considerando os debates acerca das políticas educacionais, bem como as dificuldades do reconhecimento da Arte enquanto área de conhecimento. Discorre sobre os desafios de sua inserção curricular e permanência nas instituições escolares, destacando a sua importância na última etapa da experiência escolar, a saber, o Ensino médio, e suas contribuições congregadas pelas relações sociais evidenciadas pela formação de coletividades e de pertencimentos.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte, Epistemologia, Currículo, Pertencimentos.

**Resumen**

La presente Comunicación tiene por objeto reflexionar sobre la enseñanza del Arte en las escuelas de Educación Básica considerando los debates sobre las políticas educativas, así como las dificultades del reconocimiento del Arte como área de conocimiento. Expone los desafíos de su inserción y permanencia en el currículo de las instituciones escolares, destacando su importancia en la última etapa de la experiencia escolar, a saber, la Enseñanza Media y sus contribuciones congregadas por las relaciones sociales evidenciadas por la formación de colectividades y de pertenencias.

**Palabras clave:** Enseñanza de Arte, Epistemología, Currículo, Pertenencias.

**Abstract**

This paper's aim is to raise a reflection on the teaching of Art in Basic Education schools considering the debates about educational policies, as well as the difficulties of the recognition of art as a field of knowledge. It exposes the challenges of arts' insertion and permanence in the curriculum of the schools, highlighting its importance in the last stage of the students' experience, such as High School and its contributions gathered by the social relations which are evidenced by the formation of collectivities and membership.

**Keywords:** Art Teaching, Epistemology, Curriculum, Belonging/Membership.

---

<sup>1</sup> Professora do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia (bacharelado e licenciatura). Coordenadora do PROF-Artes – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Uberlândia. CV: <http://lattes.cnpq.br/3912456509075556>.

### **Arte e epistemologia: breve histórico**

O novo paradigma sobre o ensino das Artes em escolas de Educação Básica integra-a ao conhecimento epistemológico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96), torna obrigatório o ensino de Arte nas escolas de Educação Básica, inserindo a Arte no campo epistemológico em igualdade com as demais disciplinas do currículo escolar. No artigo 26 parágrafo 2º, lê-se “O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (PCN, 1997, p.30). Com a publicação da LDB 9.394/96, 1996, o ensino de Arte (música, teatro, dança e Artes visuais) insere-se como área de conhecimento em escolas de Educação Básica. Assim, a Arte atrelada ao campo de conhecimento exige formação adequada e atualização constante de professores.

O reconhecimento da área de Arte como campo de conhecimento foi divulgado nos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte -, 1998, colocando-a no mesmo grau de importância das demais disciplinas do currículo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, 1998, orientam os currículos do Ensino Fundamental I e II e do Ensino médio. As orientações de saberes a serem aprendidos no decorrer da experiência escolar estão explícitos nos documentos para as linguagens artísticas, bem como o detalhamento de objetivos, estratégias, avaliações e a proposição de temas transversais a serem trabalhados nas áreas de conhecimento. Este viés traz concepções e ações pedagógicas para que o ensino de Arte esteja em consonância com as questões da contemporaneidade.

Tal exigência é uma das prerrogativas dos PCNs Arte (1998), afirmando a necessidade de conhecimentos que possibilitem ao aluno estar em contato com a “diversidade das formas de Arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias” (PCN, 1998, p. 57).

Ana Mae Barbosa (1998), uma das pioneiras na luta pelo reconhecimento da importância no ensino de Arte na Escola básica, reconhece que a Arte-Educação é epistemologia, uma vez que relaciona-se diretamente à cognição e que se faz pela estruturação e sistematização de conhecimentos igualmente as demais disciplinas reconhecidas em seu campo epistemológico.

A necessidade em reprimir que a Arte trabalha no campo do intelecto, nos modos perceptivos, ultrapassando a rigidez de fronteiras de conhecimentos, decorre, principalmente, das distorções que ainda ocorrem em grande parte das escolas brasileiras que concebem a Arte como

enfeite do cotidiano escolar processadas pela falta de apoio de políticas educacionais que não oferecem as condições mínimas para a realização das aulas de Arte. Na maioria das escolas públicas as aulas de Arte ocorrem em tempo de cinquenta minutos em espaços inadequados para as aulas e falta de laboratórios com materiais adequados para as práticas artísticas. Somam-se a estas dificuldades a formação dos professores especialistas nas respectivas subáreas da Arte, sendo que em muitas escolas ainda constatamos a prática da polivalência /Lei 5.692/71.

Neste sentido, destacamos as inúmeras lutas em prol do reconhecimento da formação pela Arte e de seu reconhecimento enquanto disciplina integrado ao currículo. Os anos 1990 foram marcados por mudanças significativas no ensino da Arte no país, resultantes dos esforços iniciados nos anos 1980, quando se constituiu o movimento de Arte-Educação no Brasil e que possibilitou ampliar as discussões sobre a importância e valorização do ensino de Arte nas escolas brasileiras.

Estas conquistas decorrem de inúmeras ações afirmativas nos anos 1980, atribuindo novos direcionamentos ao ensino de Arte nas escolas de Educação Básica do país. Diversos encontros de Arte-educadores da Faeb (Federação dos Arte-Educadores do Brasil) integraram diferentes universidades do país, assim como da Anpap – Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas, da Abem – Associação Brasileira de Educação Musical e da Abrace – Associação Brasileira de Pesquisadores em Artes Cênicas, que também colaboraram para atualização de novas abordagens metodológicas no ensino de Arte. Esses encontros possibilitaram, ainda, a compreensão das relações transversais da Arte, com outras áreas de conhecimento – e seu papel específico como mediadora de modos culturais na construção do conhecimento (OCNEM, 2008).

Somam-se a essas ações a criação de uma linha de pesquisa em Arte-Educação no Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo. Assim, a área de Arte se fortalece como campo de pesquisa, tornando possível a realização de novos direcionamentos da Arte no contexto educacional. As concepções do ensino de Arte foram inseridas no campo cognitivo, bem como a sistematização de diferentes metodologias nos diferentes âmbitos do ensino-aprendizagem de Arte (OCNEM, 2008, pp.174-175).

Dentre as inúmeras contribuições, os PCNs Arte, 1998, divulgou-se uma nova concepção metodológica do ensino da Arte, ancorada em três ações de aprendizagens significativas: o fazer artístico, a apreciação e a contextualização histórica. Esta proposição valoriza a acuidade pelo percurso da criação artística, sua fruição estética e o saber para contextualizar obras de Artes

(visuais, cênicas, musicais, dança, dentre outras). A leitura estética contextualizada da obra de Arte possibilita o desenvolvimento de uma formação artística exercitando a autonomia para apreciar a Arte e, dessa forma, contribui para a valorização de bens culturais. Em um processo progressivo, a partir dos PCNs, os alunos são orientados para apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade.

Os eventos acima descritos e a “Lei de Diretrizes de base da Educação Nacional” (LDB), (Lei Federal 9.394/96), constituem os principais pilares para a elaboração das diretrizes da educação nacional. É oportuno ressaltar que a LDB (Lei Federal 9.394/96) está em consonância com o Artigo 211 da Constituição Federal de 1988 que garante a gratuidade da escolaridade de todos os cidadãos brasileiros e a implantação de um currículo mínimo para as escolas brasileiras.

Ganha-se autonomia no conjunto das linguagens artísticas inscritas na área de Arte, a saber, Artes visuais, música, teatro e dança. Na estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, lê-se: Objetivos Gerais do Ensino Fundamental : As áreas de ensino compreendem Língua Portuguesa, Matemática, Área de Ciências Naturais, Área de História, Área de Geografia, Área de Arte, Área de Educação Física, Área de Língua Estrangeira.

No entanto, mesmo diante de todos os esforços na nova organização curricular das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, 2012, a Arte foi inserida na área de Linguagens perdendo, portanto, o seu lugar enquanto área de conhecimento.

A resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012 (\*) inserida nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, define as Diretrizes Curriculares para o Ensino médio. No que diz respeito ao Título II: Organização curricular e formas de oferta Capítulo I Organização curricular, lê-se: “Parágrafo único. Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a: I - Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física”.

A partir destes acontecimentos a Arte perde o seu lugar enquanto área de conhecimento integrando-se a área de Linguagens em conformidade ao texto inserto nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Básico incluindo o Fundamental I e II e o Ensino médio.

Diante dos fatos, acima apresentados, os últimos acontecimentos ocorridos com a criação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC - nos leva a conjecturar sobre as discussões acerca dos debates atuais que objetivam excluir a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas de Educação Básica, mais exatamente, no Ensino médio.

### **A permanência da Arte no currículo do Ensino médio: uma questão desafiadora**

Considerando os últimos acontecimentos ocorridos com a Reforma do Ensino médio iniciada em 2016 com a Medida Provisória/246, que em sua primeira versão divulgada no ano de 2016, excluiu o oferecimento das disciplinas Arte, Filosofia, Sociologia e Educação Física do Ensino médio, apresentamos abaixo, trecho do texto da Comissão Mista da Medida Provisória - CMMP - nº 746, de 2016, que determina as alterações na estrutura curricular do Ensino médio:

#### **Explicação da Ementa:**

Promove alterações na estrutura do Ensino médio, última etapa da Educação Básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do Ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do Ensino médio. **Restringe a obrigatoriedade do ensino da Arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no Ensino médio**(grifo nosso) [...] O currículo do Ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC. (Comissão Mista da Medida Provisória nº 746, de 2016)<sup>2</sup>

A unificação dos currículos pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC - e a suspeita de uma educação universal, o que seria um enorme retrocesso considerando a diversidade cultural de nosso país e a implantação de uma escolarização na contramão da multiplicidade cultural, constituíram os principais pontos do debate entre os especialistas e profissionais das áreas de Arte, Filosofia, Sociologia e Educação Física, contra a Medida Provisória/746.

Evidenciam-se os interesses de políticas internacionais tornando universal a educação no Ensino médio, fato este, de discussões acaloradas no país, contrariando os profissionais das áreas de conhecimento em questão. As divergências acerca de tal proposta defendem que a educação

<sup>2</sup> In: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>



brasileira e, mais exatamente, o ensino de Arte, não pode desconsiderar as identidades societárias bem como as questões da realidade brasileira.

Sob tal aspecto, a Arte passa a ser supérflua e o desejo de uma formação tecnicista, mais uma vez é defendido pelas políticas educacionais do país. Seria o desmanche da Arte? Ou ainda, qual o lugar da Arte diante de uma formação tecnicista? Nos parece um retrocesso histórico já vivenciado nos anos ditatoriais e que impele um esforço enorme de professores, artistas e especialistas da área de Artes para erradicar o caráter tecnicista em prol das subjetividades e um esforço para manter as conquistas realizadas na área de Arte-Educação.

Atentemos às palavras de Ana Mae Barbosa (2016)

Mais uma vez o Brasil copia o sistema de educação dos Estados Unidos, operando reduções comprometedoras para a aprendizagem de nossos jovens em nome da economia de verbas. A ditadura de 1964 comprometeu a qualidade quando tornou a Arte obrigatória no ensino de Primeiro e Segundo Grau, com o objetivo de mascarar humanisticamente o excessivo tecnologismo da reforma educacional que pretendia profissionalizar os adolescentes [...]. Agora a coisa é pior. Estão retirando do Ensino médio a obrigatoriedade do ensino das Artes, duramente ampliada pela luta dos Arte/educadores reunidos na Federação de Arte/Educadores do Brasil (Faeb), que em abril deste ano conseguiu fazer aprovar no Senado a obrigatoriedade de música, teatro, Artes visuais e dança (BARBOSA, 2016, p.40).

Do mesmo modo, Rosa Iavelberg, uma das elaboradoras dos PCNs - Arte, ao referir-se às mudanças do Ensino médio afirma:

Qualquer reforma educacional deve refletir sobre os acertos e fracassos das propostas em diálogos com os gestores, professores e jovens que participam do cotidiano escolar[...] A baixa média das aprendizagens obtidas pelos estudantes nas últimas avaliações do Ensino médio não será revertida com a diminuição de disciplinas, como está proposto na MP746/2016, que abole o oferecimento das disciplinas de Artes, Filosofia, Sociologia, Educação Física. Essa medida será fundamental para formar um aluno acrítico, facilmente manipulável pelas regras do sistema produtivo (IAVELBERG, 2016, p.38).

A força de trabalho dos jovens em consonância aos objetivos mercadológicos em detrimento das subjetividades, do pensamento estético, do fazer e fruir artístico, para atender aos interesses mercadológicos é, certamente, a inibição nos modos de aprendizagem pautados nas inventividades possibilitando aproximações e diálogos com as diferentes realidades de cada escola, considerando as singularidade e , acima de tudo, a formação de coletividades agregadas ao sentimento de pertencimento.

As proximidades com proposições tecnicistas dos currículos da Educação Básica em consonância às políticas mercadológicas do sistema capitalista reforça o desmanche da Arte e de

seu reconhecimento enquanto área de conhecimento e, ainda, inibe a possibilidade de uma formação crítica impossibilitando produções no campo das subjetividades.

É fundamental compreender o campo de tensão que se estabelece nas relações do ensino de Arte na contemporaneidade advindos de políticas educacionais resvalando nos desenhos curriculares da Educação Básica, nas aproximações entre as escolas e universidades, na formação dos professores de Arte em suas especificidades que atuam em escolas, nos currículos dos cursos de Arte e nas relações das instituições escolares com o ensino de Arte. Tal tarefa exige esforço investigativo para poder vislumbrar o reconhecimento e as contribuições do ensino de Arte no decorrer da formação dos alunos e, mais exatamente, ao final da experiência escolar.

### **Algumas balizas do ensino de Arte na contemporaneidade: pertencimentos**

Considerando as dificuldades, desafios, bem como as conquistas inscritas no âmbito da Educação Básica é fundamental abranger em nossa discussão o desafio em manter os jovens na etapa final do Ensino médio, em decorrência da ausência de perspectivas geradas pelo descrédito na instituição escolar, pela impossibilidade em transformar suas próprias realidades, principalmente os que estão em desigualdade social sem acesso suficiente ao conhecimento e bens culturais, suscitando o não pertencimento à comunidade escolar e ao grupo-sala.

Estas condições têm gerado inúmeras discussões e proposições no âmbito de políticas educacionais. Os dados divulgados pelo IBGE, 2010 (Diretrizes Curriculares, 2013), atestam que milhões de jovens com mais de dezoito anos ainda não concluíram o Ensino médio e que mais de 50% de jovens na faixa etária de quinze a dezessete anos ainda não está matriculada no Ensino médio, sendo que o índice de reprovação e evasão está na faixa de 13% a 14%.

Inúmeras propostas no âmbito de políticas educacionais integrando decretos, portarias e alterações legislativas constituem o esforço para garantir a presença dos jovens na última etapa no ensino básico:

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual [...] sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, 2013, p.145).

Mesmo com todos os esforços de políticas educacionais orientando os sistemas de ensino e das instituições escolares, ainda não conseguem agenciar a permanência dos jovens no Ensino médio por não atenderem as múltiplas necessidades no que concerne a uma formação abrangente do jovem que gere perspectivas no sentido de expandir e transformar sua realidade, desenvolvendo singularidades, pertencimentos e, principalmente, exercer seus direitos sociais tornando-se sujeito reflexivo e integrado ao seu meio social. Quando os jovens não conseguem afirmar suas singularidades diante da comunidade escolar, geralmente o sentimento de inferioridade e de não pertencimento passa a ser dominante, levando-os a sentirem-se excluídos da instituição escolar.

O sentimento de inferioridade é uma das ocorrências de maior incidência da evasão escolar, ou seja, o não pertencimento local e global impossibilitando amadurecimento para sentir-se competente, integrado ao meio social com liberdade para escolhas.

Portanto, compreender a realidade escolar, as forças de embate dentro das instituições e suas reverberações nas relações dos jovens com as instituições, torna-se fundamental para que se altere este panorama. Para assegurar o pertencimento, um dos mais caros preceitos da educação contemporânea, não basta somente o trabalho junto aos sujeitos da comunidade escolar (professores, alunos, funcionários, coordenador, diretor e técnicos), mas, é necessário verificar a infraestrutura que garante condições à aprendizagem e isto envolve uma resposta assertiva das políticas educacionais no sentido de promover espaços, laboratórios, salas-ambiente, materiais, bibliotecas, videotecas, ateliês, espaços destinados às práticas esportivas e compartilhamentos de processos criativos com a comunidade mais ampla, familiares e instituições parceiras (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica 2013). Diante de tais condições é possível instaurar a construção de um espaço formativo, capaz de agenciar as pluralidades culturais e a diversidade nos modos de aprender em uma progressão contínua do aluno, na organização do currículo, do trabalho pedagógico, agenciando e promovendo as condições de formação dos alunos do Ensino médio em bases motivadoras para a instauração de coletividades contribuindo diretamente para que não haja evasão escolar.

Em meio à crise em que se encontra a maioria das escolas das redes públicas do país, ainda assim, acreditamos que o ensino de Arte possa ser uma alternativa trabalhando na via de contramão, ou seja, na não representatividade de modelos tecnicistas ou ainda de resquícios de uma distorção da livre expressão, diferentes dos normalmente estabelecidos para o ensino de

Arte. Em outras palavras, a Arte pode criar um espaço de resistência dentro da instituição escolar, subvertendo fórmulas desgastadas e engessadas para promover saberes à luz da criação na contemporaneidade congregados pelo sentimento de pertencimento.

Deste modo, a atenção dada às questões atreladas ao pertencimento em consonância às diferentes realidades torna-se fundamental para atender aos desejos e à realidade circunscrita em cada grupo-sala.

As pedagogias da Arte contemporânea trazem em seus preceitos as necessidades expressas pelos sujeitos da aprendizagem, abrindo-se para a diversidade de temas no sentido de realizar experiências que atendam às singularidades dos jovens contribuindo com rupturas de modelos ultrapassados, abrindo-se para novos modos de percepções contribuindo para o registro de memórias de histórias de vidas que podem ser inventariados em uma multiplicidade de suportes, seja por meio do teatro, da dança, das Artes visuais, música, performances, mídias, intervenções, instalações, dentre outras modalidades.

Acreditamos que tais produções de saberes e fazeres artísticos tornam possíveis a legitimação dos sujeitos no grupo-sala, reafirmando suas singularidades no coletivo instaurando o sentimento de pertencimento no exercício de alteridades em uma pedagogia do encontro e/ou de pertencimento pautados pela autobiografia.

Portanto, o exercício da Arte realizado para além de formas tradicionais, a saber, o reconhecimento da Arte como área de conhecimento considerando sua epistemologia e didática (conteúdos de ensino e seus métodos de ensino-aprendizagem), a prática artística em consonância com a cena contemporânea em seus modos perceptivos na integração dos sujeitos na esfera da construção de conhecimentos, são essenciais para dar voz aos jovens na comunidade escolar abalizados pelo sentimento de pertencimento.

Não se pode falar em currículo prescindindo das relações interpessoais e é necessário compreender que a resistência à aprendizagem pode refletir a falta de diálogo com a realidade dos alunos. Muitas vezes, os comportamentos de agressividade, violência, apatia ou alienação resultam da distância da linguagem dos currículos com a realidade, evidenciando, sobretudo, a ausência de pertencimento, criando dissonâncias. O desinteresse dos alunos e a falta de socialização acabam comprometendo as suas relações com a aprendizagem.

Mesmo com todas as iniciativas de políticas educacionais que tangenciam o Ensino médio, evidenciando o conjunto de ações que circunscrevem as políticas educacionais dos órgãos

competentes, ainda não há reverberação na maioria das escolas brasileiras, pois é fundamental entender os mecanismos que provocam esse alheamento.

Trata-se, sim, de levantar questões basilares que possam colaborar com o debate acerca dos currículos do E.M., como por exemplo: qual é a concepção de Ensino médio das escolas brasileiras? Esta é, portanto, uma questão capital para que as condições necessárias sejam, de fato, facilitadoras no processamento de políticas de formação de professores; das questões pedagógicas, didáticas, cognitivas, sociais, afetivas, dos espaços escolares (que na maioria das escolas estão sucateados, depredados), na baixa qualidade de ensino, nas relações professor-aluno e nas demais circunstâncias que agravam as deficiências e carências concernentes às motivações para as aprendizagens.

O professor Roberto Puentes (2015 - informação verbal)<sup>3</sup> salienta que é preciso clarificar a concepção de Ensino médio que queremos construir no país, incitando as seguintes questões: “Para que serve o Ensino médio? Como o Projeto do Ensino médio está atrelado ao Projeto Educacional e ao Projeto Social?”. O autor sublinha a impossibilidade de separar o sujeito de seus problemas e afirma que as escolas “bem sucedidas” o são do ponto de vista cognitivo, negligenciando as questões ligadas às relações sociais, afetivas, de pertencimentos e identidades.

Do mesmo modo, Silva considera que as transformações e as questões problematizadas nos “estudos culturais” – e o seu impacto nas teorias do currículo – são perspectivados pela epistemologia realista determinada por modelos estáticos, ou seja, pela fixação e paralisação na transmissão de conhecimento abordados como um reflexo da realidade e que poderiam ser acessados sem intermediação, decorrente da certeza “de que o significante captura o significado em toda sua plenitude” (SILVA, 2003, p.15). Essa concepção de cultura estática onde o conhecimento é recebido, transmitido e dado como certo, deve, portanto, ser contrariada pela noção de cultura dinâmica, em uma perspectiva concebida pela capacidade de produtividade, de trabalho, de desconstrução e construção, evidenciando práticas significativas e produtoras de identidades sociais.

Considerando que o currículo e a cultura são práticas de relações sociais e, embora submetido a normatizações e regulamentos, o currículo possa ser um espaço de produção e criação de significados, as relações sociais tornam o mundo compreensível através da produção

---

<sup>3</sup> PUENTES, Roberto. Palestra proferida por ocasião do Seminário Políticas Práticas do Ensino médio: Cenários e desafios atuais. FAGED - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG, 16 de abril de 2015.

de formas de inteligibilidade e de sentido. Para o autor, o sentido e significado não advêm de formas isoladas, ou do pensamento puro; ao contrário, eles são estruturados em sistemas sucedidos das relações, em redes de significantes, onde os artifícios se fazem visíveis. Isto é, a decifração dos códigos e convenções passam a ser vistos como discursos, como práticas discursivas. “E como prática de significação, o currículo, tal como a cultura, é, sobretudo, uma prática produtiva” (Ibid., p.19).

Destarte, ajuizar o currículo como uma prática de significações, de produção de sentidos, implica pensar em relações, em coletividades e, acima de tudo, em concepções que se apoiem nas ações, nas laboriosidades e na sociabilidade.

O sociólogo Eugène Enriquez (2004) salienta que a vinculação simbólica do sujeito está ligada a um “conjunto de instituições (a nação, região, classe, família) que o moldam desde o início, desde seu nascimento” (ENRIQUEZ, 2004, p.49). Reconhecer-se implica obrigatoriamente no reconhecimento do outro, pois o outro nos constitui em nossa unidade e em nossa divisão, isto é, nas qualidades e defeitos, fazendo-nos renúncia da onipotência infantil inconsciente. Essa presença do outro, manifesta por “pressões ou injunções (por vezes paradoxais) em relação a ele, devendo ser amados ou seduzidos, ou simplesmente aceitos, obrigando o sujeito, se ele quiser agradar, não ser rejeitado, a diversificar suas atitudes e condutas” (Ibid., p.47) impede a conquista da diversidade, restringindo a aparência como reguladora “a desempenhar da melhor maneira possível os múltiplos papéis exigidos” (Ibid., pp.47-48).

Na sociedade contemporânea, os indivíduos aceitos, elogiados, manifestam “uma força e um ‘moral’ (termo em voga particularmente nos meios esportivos, obcecados pela performance) a toda prova, se adotar os modos e o brilho da modernidade, ou seja, caso se comporte como um vencedor” (Ibid., p.53).

Reafirmando as relações do currículo com a cultura, vinculados às atividades de produção de sentido e significado, podemos legitimar as ações didático-pedagógicas do ensino de Artes contemporaneidade que poderá quebrar com modelos ultrapassados, sublinhando as vozes e as histórias de vida, e que podem centrar-se na realidade de cada grupo-sala, cabendo ao professor compreender e determinar a tipologia de conhecimentos que vão ao encontro das necessidades e desejos dos alunos. É neste âmbito que o ensino de Arte corrobora com tais questões, uma vez

que busca dar significado e sentido às vozes e histórias de vida dos jovens nas acepções dos modos de produção artística considerando a multiplicidade de suportes da Arte contemporânea.

Portanto, considerar o contexto histórico no âmbito da História do Ensino de Arte é, sem dúvida, lançar um olhar para questões sócio-históricas-políticas em uma perspectiva que considera as questões de natureza epistemológica, simbólica e didática.

Fazendo um paralelo com as questões discutidas no decorrer deste escrito é fundamental considerar o conhecimento das culturas escolares para as práticas artísticas. Assim sendo, cabe a pergunta: é possível articular um currículo em Arte desconsiderando as histórias de vida, os saberes acumulados nas experiências de alunos, professores e comunidade escolar com propostas de reorientação curricular? Embora os órgãos públicos se debruçem sobre as questões curriculares no âmbito da educação básica, o currículo, acontece no interior da sala de aula entre alunos e professores, no cotidiano escolar.

Nos estudos recentes sobre as teorias do currículo, as temáticas das identidades e pertencimentos estão presentes considerando-se os saberes acumulados dos sujeitos que se inserem nas comunidades escolares. É fundamental a aceitação das diferenças e nesse sentido o campo dos Estudos Culturais traz novas abordagens para o currículo contemporâneo, enfatizando, principalmente, a “formulação de currículos voltados para produzir identidades contestadoras e críticas, empenhadas na construção de uma sociedade mais justa e mais democrática” (MOREIRA; MACEDO, 2012, p.13).

Todas as referências extrínsecas a um determinado grupo de indivíduos, descolam de seus integrantes o sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, a desconsideração das identidades societárias. Assim pensar o ensino de Arte é considerar os sujeitos, os lugares, as culturas, as identidades e, por conseguinte, criar laços de pertencimentos.

As reflexões tecidas até o momento deixam claro que nos encontramos diante de uma situação de impasse, ou ainda, uma situação em que a Reforma do Ensino Médio acabou se efetivando por intermédio de Medida Provisória. Diante de tais fatos, confirmamos mais uma vez que a história do ensino de Arte no Brasil é movida por desafios, conquistas, inquietações e retrocessos (?) e, neste momento é de extrema importância que estejamos vigilantes para que, de fato, haja a permanência e obrigatoriedade da Arte no Ensino médio.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. *Era uma vez... a obrigatoriedade das Artes no currículo do Ensino médio*. In: Revista Select Arte e cultura contemporânea, edição 33, p.40. Endereço: [https://issuu.com/editora3/docs/select\\_33\\_ok](https://issuu.com/editora3/docs/select_33_ok). (acesso em 15/05/17)

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte (5ª. a 8ª. séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares para o Ensino médio*, v.1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2008.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, DICEI, 2013.

ENRIQUEZ, Eugène. *O outro, semelhante ou inimigo?* In: NOVAES, Adauto (Org.). *Civilização e barbárie*. São Paulo: Companhia das Letras, p.45-60, 2004.

IAVELBERG, Rosa. *Ensino médio: de que reformas precisamos?* In: Revista Select Arte e cultura contemporânea, edição 33, p.38. Endereço: [https://issuu.com/editora3/docs/select\\_33\\_ok](https://issuu.com/editora3/docs/select_33_ok). (acesso em 22/04/17)

Medida Provisória/246. In: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>. (acesso em 15/05/17)

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes (orgs.). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Portugal: Porto Editora, LTDA, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Recebido em 07/04/2017  
Aprovado em 14/05/2017  
Publicado em 17/07/2017



**Afeções, exercícios, protopedagogias teatrais****Afecciones, ejercicios, protopedagogias teatrales****Affections, exercises, theatrical protopedagogies**André Luiz Lopes Magela<sup>1</sup>**Resumo**

Exposição reflexiva sobre exercícios e critérios de condução de processos teatrais pedagógicos baseados em conceitos oriundos de obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari. O texto expõe especificidades de perspectiva e de abordagens pedagógicas que tais conceitos conferem ao corpo, ao atuante e ao condutor dos processos, particularmente nas questões contemporâneas relativas a imbricamentos entre arte e vida – uma educação estética no que concerne ao âmbito teatral da vida.

**Palavras-chave:** Gilles Deleuze. Félix Guattari. Afeções. Educação Teatral. Jerzy Grotowski.

**Resumen**

Exposición reflexiva sobre ejercicios y criterios de conducción de procesos teatrales pedagógicos basados en conceptos oriundos de obras de Gilles Deleuze y Félix Guattari. El texto expone especificidades de perspectiva y de enfoques pedagógicos que tales conceptos confieren al cuerpo, al actuante y al conductor de los procesos, particularmente en las cuestiones contemporâneas relativas a imbricamientos entre arte y vida - una educación estética en lo que concierne al ámbito teatral de la vida.

**Palabras clave:** Gilles Deleuze. Félix Guattari. Afecciones. Educación Teatral. Jerzy Grotowski.

**Abstract**

Reflective exposition issuing exercises and guiding criteria of pedagogical theatrical processes based on concepts present in the works of Gilles Deleuze and Félix Guattari. The text exposes specificities of perspective and conceptual possibilities that such concepts offer to the body, actors and teacher, particularly in contemporary questions related to interweaved relations between art and life – an aesthetic education concerning a theatrical dimension of life.

**Keywords:** Gilles Deleuze. Félix Guattari. Affections. Theater Education. Jerzy Grotowski.

**ESTRATÉGIAS**

Quando, em 2016, o governo federal substituiu e emitiu a medida provisória de reforma do ensino médio (MP 746/2016), a mudança perpetrada contra o ensino de artes no país gerou várias reações de oposição no Brasil. Fora do país, uma instituição internacional afiliada à UNESCO, a INSEA – Sociedade Internacional de Educação pela Arte – enviou, como apoio aos grupos

---

<sup>1</sup> Professor da Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ - na área de atuação e licenciatura em teatro. Ator. Doutor em Artes Cênicas pela UNIRIO. E-mail: [andremagela@ufsj.edu.br](mailto:andremagela@ufsj.edu.br). Atualmente coordena o projeto de pesquisa “Produção de subjetividade em dimensões teatrais – Grotowski, Deleuze, Educação” (CNPq).

sociais envolvidos no problema, uma carta aberta ao governo brasileiro (INSEA; 2016) defendendo a importância desta modalidade de ensino. Seus argumentos visivelmente assumiram a tática política de tentar um diálogo explicativo com setores da sociedade menos próximos ao sistema da arte e com uma perspectiva mais produtivista e neoliberal do mundo, ao expor, por exemplo, que “As sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores” ou que “a arte educação ou ensino das artes é também um meio à disposição das nações para a preparação dos recursos humanos necessários ao aproveitamento do seu valioso capital cultural”. Mas talvez o momento em que o empenho para este diálogo tenha sido mais franco foi um elenco de tópicos de “conhecimentos e competências essenciais para a vida”, onze ao todo: “saber comunicar; persistência e atenção; cooperação; resolução de problemas; auto-regulação; pensamento crítico; pensamento criativo; conhecimento das culturas; conhecimento da identidade pessoal e comunitária; consciência e respeito pela diversidade; desenvolvimento de valores cívicos/valores sociais e comunitários”.

Gostaria de elaborar duas reflexões sobre esta carta, a meu ver muito significativa. A primeira é o quanto esta ação da INSEA mostra-se como um sintoma e uma prova da necessidade ainda gritante de justificativas e esclarecimentos para a sociedade como um todo da importância do ensino de artes para todos. Matemática e português não precisam disto, mas artes sim. E para isto, a INSEA optou por uma estratégia de resistência: lutar com as armas disponíveis e possíveis à situação – argumentos que façam frente à lógica vigente dentro de seu campo de domínio, mesmo que não se concorde com ela. Outro ponto de nota é que, dos onze tópicos, sete podem ser considerados eminentemente cognitivos: operações e modos de pensar que estão no cotidiano, que são vitais a todos e que as aulas de arte abordam.

Estas duas implicações desta carta não são gratuitas; de fato, elas são uma articulação de elementos que podem ser constitutivos de uma perspectiva do ensino de artes (no caso deste ensaio, de teatro) que possa enfrentar as dificuldades políticas para sua implementação na educação formal. Em outras palavras, assumir como necessidade intrínseca de nossa profissão de professores de teatro “educar a sociedade” (*sic*) quanto à importância e especificidades da educação teatral e, na esteira disto, investigar melhor como o ensino de teatro se relaciona com a vida de todos, particularmente nos seus modos de pensar.

## CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS

Se adotamos a estratégia da INSEA, imediata e pragmática, torna-se necessária a dedicação a mostrar como o teatro está entranhado no real e, por conta disto como sua educação é necessária para todos num sentido mais pragmático e imediato. Assume-se nesta posição que a teatralidade da vida seria o que estas aulas abordariam: **um estrato teatral que forma a vida cotidiana e que a prática da cena exercita e amplia**. Exemplos iniciais seriam a capacidade de invenção de outros mundos de experiência e a criação de modos de viver, ou mesmo o corriqueiro planejamento e compreensão de acontecimentos:

A imaginação dramática, a faculdade de nos colocarmos no lugar do outro ou em circunstâncias que não estão presentes fisicamente para os nossos sentidos, continua por toda a vida e caracteriza grande parte de nosso pensamento quando estabelecemos hipóteses sobre o futuro, reconstruímos o passado ou planejamos o presente.” (KOUDELA; 2009: 37)

Estes processos cognitivos não são apenas de leitura da teatralidade do mundo, mas produzem novos mundos. Estas operações de pensamento são tão complexas e múltiplas quanto podem ser as situações que vivemos, uma vez que elas implicam percepções, decisões, escolhas, enredos, que se articulam a todo momento de maneira complexa e rizomática<sup>2</sup>, sendo associadas múltiplas camadas de ocorrência, com diferentes pesos e qualidades. O teatro sempre foi relacionado à teatralidade da vida. Ele a intensifica, deforma, não necessariamente numa relação de representação. Assim, dar aulas de teatro não é **excepcionalmente** conectado à vida, mas sim, ousado falar, **intrinsecamente**. Sensibilizar um aluno para o teatro em seus aspectos intensivos (nas operações de pensamento que podem ocorrer na prática da cena, dos jogos, dos exercícios teatrais) seria, assim, sensibilizar para a teatralidade da vida.

Os que já experienciaram aulas de teatro podem confirmar o quanto e como operações cognitivas estão presentes na prática teatral. E os momentos onde melhor são tocadas estas formas de pensamento seriam aqueles que podemos classificar como os de Pedagogia do Ator (ICLE; 2009). Nela, poderíamos identificar a “epistemologia da atuação”, que pode basicamente ser entendida como o desafio de estar em cena e em exercícios teatrais e a forma de pensar

<sup>2</sup> Rizoma, conceito filosófico elaborado por Gilles Deleuze e Félix Guattari a partir da biologia, diz respeito a modos de relação em que elementos podem se conectar de múltiplas formas, dispensando estruturas hierárquicas, normalmente baseadas no modelo arborescente. Para melhor conhecimento, conferir “Mil Platôs 1” (DELEUZE & GUATTARI; 1995).

implicada nesta condição. Esta situação de atuação, como identifica Icle (2009) é a eleita como ponto central na educação teatral para uma transformação pessoal, uma maior ativação da cognição teatral e a potencialização da vivência estética teatral do aluno em sua vida cotidiana (melhor perceber e construir fluxos de relações em que vive, por exemplo), o que é uma tomada de posição já investigada e adotada em processos teatrais em educação: “Inerente à dimensão formativa do teatro está a experiência estética vivida por aquele que atua; assim, o aguçamento da percepção sensorial e a ‘consciência do corpo em jogo’<sup>3</sup> são trazidos para o primeiro plano” (PUPO; 2005: 3).

## FILOSOFIA DE TRABALHO PEDAGÓGICO

Ao considerarmos a epistemologia da atuação como recurso privilegiado para um contato pedagógico com a teatralidade – a experiência corporal do teatro -, o que se configura é um aproveitamento, direcionado para a educação, de questões artesanais já presentes no teatro. Mas esta artesanaria não se limita a exercícios e práticas. Porque o que constitui efetivamente estes processos são valores, princípios e modos de operar entranhados naqueles que neles estão envolvidos - percepções mais basilares, de onde sairão, de modo implícito ou explícito, os procedimentos e os critérios para a formação. Tais embasamentos têm uma relação íntima com as concepções do que seja cena, arte, corpo, vida, e do que nos concerne enquanto vivente – o intensivo da vida.

Peter Brook, ao comentar o espetáculo *A Conexão*, colocado no palco em 1959 pelo grupo Living Theatre, relacionou-o a uma mostra de quadros de Picasso que havia então assistido, e sua análise denuncia esta busca do que efetivamente é consistente – as intensidades, e não o convencionalizado hegemonicamente como relevante:

Porque suas abstrações parecem reais, porque as pessoas sentem que ele está lidando com coisas concretas, vitais? (...) O que são os “fatos” hoje em dia? São concretos, como preços e horários de trabalho – ou abstratos, como violência e solidão? Quem nos garante que, em relação ao modo de vida do século vinte, as grandes abstrações – velocidade, tensão, espaço, agitação, brutalidade – não são mais concretas, mais contundentes em nossas vidas do que os chamados fatos concretos? Não deveríamos relacionar isto com o ator e o ritual da interpretação a fim de descobrirmos o tipo de teatro de que precisamos? (BROOK; 1994: 50)

<sup>3</sup> Aqui, Pupo se vale de expressão cunhada por Pierre Voltz, presente em “Théâtre et Éducation: l’enjeu formateur”, Cahier Théâtre / Éducation, n°3, PP. 99-119.

As concepções de teatro e de vida já estão imbricadas nos processos teatrais. E esta relação pode ser considerada como mais intensa numa educação teatral em que as operações da vida também a comporão. Esta pedagogia assim se dará em termos de acontecimento, daquilo que é intensivo na vida. Neste aspecto é que nos interessam perspectivas que vão ao encontro do que Gilles Deleuze e Félix Guattari tocavam – uma abordagem eminentemente intensiva, que busca por potências de vida; retomando propostas anteriormente colocadas por Espinosa.

## CONTEXTO DA EXPOSIÇÃO

A importância das obras de Deleuze e Guattari para a criação teatral e suas pedagogias vai bem para além da crítica da representação e da evidência do intensivo. Assumindo que a docência de teatro nas escolas se orientaria para os componentes estéticos teatrais nos âmbitos sociais mais abrangentes - numa vida estética -, a filosofia da diferença e suas propostas ético-estéticas e vitalistas tanto já podem ser consideradas como implicitamente presentes no pensamento ligado à educação teatral como se mostram um campo potente de desenvolvimento destas atividades. **Se os conceitos desta filosofia ligada a estes dois autores se conectam com uma vida estética, também se conectam com a docência de teatro se esta docência se pauta por uma perspectiva de uma vida estética.**

Neste artigo, aliando análises de trabalhos práticos laboratoriais a conexões e inferências conceituais, exporei reflexivamente exercícios pedagógicos elaborados a partir do diálogo com obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Serão expostas reflexões produzidas a partir de uma pesquisa de doutorado sobre a educação teatral, com exercícios e células prototípicas de criação oriundas deste diálogo. As considerações iniciais se deterão mais sobre inferências e conexões conceituais relativas aos exercícios (expostos e explicados em vídeo)<sup>4</sup>, mas, ao longo do desenvolvimento do artigo, serão abordadas questões mais abrangentes quanto à atuação, pedagogias do teatro e uma estética da existência.

---

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/channel/UC7ns9ipXikdK7E3IEE0omQw>, no canal Youtube “Grotowski Deleuze Educação”.

Os exercícios não são dirigidos ao uso em sala de aula, mas são exemplos de concreções bem corporais de reflexões sobre conceitos relativos à vida, à estética, ao corpo. Mas podem ser usados, se a situação do professor de teatro permitir.

Numa exposição inicial, podemos perceber a presença de conceitos que são mais diretamente associados ao corpo, principalmente e de maneira central as **afecções**. Mas poderíamos identificar nas situações de atuação a operação de muito mais conceitos presentes nas obras escolhidas. Os exercícios práticos desta pesquisa foram criados basicamente na tentativa de fomentar afecções e suas derivações e desenvolvimentos.

## **AFECÇÕES E EXERCÍCIOS TEATRAIS**

O conceito de afecção aqui utilizado é obtido da obra *Ética*, de Baruch de Espinosa (1983), relida e comentada por Deleuze (2002), e diz respeito a uma visão de corpo e indivíduo como composições, nível de potência, num questionamento fundamental do sujeito uno, nuclear. Os encontros (composições) que provocam um aumento de potência dão alegria, e estas centelhas de potência ao sermos afetados é que são o grande valor orientador das ações - o aumento da potência de assimilação, de ser afetado cada vez mais e melhor. Esta ética foi investigada principalmente através de exercícios adaptados e criados para a pesquisa (que descrevo agora sinteticamente, auxiliado por amostras e explicações visuais em vídeo<sup>5</sup>).

O exercício mais elementar, o **SAQUINHO**, visa praticar uma capacidade corporal de receber e moldar-se às peculiaridades daquilo que é acolhido. Como visto no vídeo, ele promove a ação em desequilíbrio, o não planejamento, a dissolução de blindagens e voluntarismos. É um exercício de ampliação da capacidade de escuta. Sua complexificação é o **PANO**, que introduz uma sensibilidade de modulação mais sofisticada do espaço e do tempo, uma estetização destas recepções e lançamentos, bem como o confronto do atuante com uma gramática (as exigências materiais do pano e da composição coletiva do espaço-tempo, com as quais o atuante tem de se haver para agir em fluxo).

---

<sup>5</sup> Nos vídeos há explicações sobre cada exercício, bem como a demonstração do exercício sendo performedo. O desenvolvimento do texto demandará que o leitor veja o vídeo do exercício em questão.

O indivíduo enquanto “um mesmo grau de potência” (DELEUZE; 2002: 33), um adensado de afecções, não atrelado ao sujeito ou a uma unidade biológica, é bastante operado no PANO. A sua dinâmica, que tem quase todos os elementos do SAQUINHO e os complexifica, é marcada inicialmente pelas possibilidades de mais de um atuante poder manipulá-lo ao mesmo tempo, e um atuante poder tocar o pano num semilance (uma intervenção que não chega a configurar uma recepção e lançamento completos do pano, mas como um semitrabalho com estes dois momentos). Quando o exercício adquire certa intensidade e qualidade, o que vemos é que movimento, relações, intensidades e intervenções no pano é que são o corpo, e não aqueles prévios indivíduos-sujeitos. Cada indivíduo pode ser dois, três, quatro; e pode também ser meio, um terço, um quarto de sujeito.

Numa sofisticação de afecções, o **WITNESS** oferece uma delicadeza para o cultivo de uma escuta refinada a estímulos (interferências), onde interior e exterior se indiferenciam, e a responsividade recrudescer no corpo (não impedir-se de agir). O **AQUECIMENTO DE USO** potencializa esta escuta e abertura à ação, acrescentando a necessidade de um fortalecimento do atuante: sofrer mais, suportar os “afetos grosseiros” (LAPOUJADE; 2002) para poder viver os que valem a pena. Além disso, este exercício propõe outras formas de convívio e partilha do real, ao mesmo tempo em que desconstrói mais ainda o corpo individual, por uma funcionalização e fragmentação deste. Fragmentação radicalizada pelos movimentos brownianos do **PASSO-A-PASSO** – movimentos por rolamento onde apenas a mudança de superfície “significa”, numa constituição de um canal de comunicação sem mensagem, fora do sujeito e desumanizado, que mobiliza todo o atuante, incitando outras experiências, situações corporais e expressões. Estes exercícios e suas modalidades variadas de afecções visam promover composições de outros corpos e, conseqüentemente, outras percepções.

Uma tônica destes exercícios é fornecer aos atuantes consistências bem materialmente concretas para a realização dos movimentos. O atuante não imagina previamente algo, não tenta expressar ou representar emoções; sua atuação é erigida por contatos bem precisos, concretos, em referências físicas a elementos situados no espaço, como um saquinho, um pano ou o corpo de um colega. Não gratuitamente, a afecção se irmana ao **contato**, como interpretado a partir de obras de Jerzy Grotowski (que compõem o sistema artesanal de atuação que orientou os trabalhos). Mesmo em processos mais elaborados de construção de cenas, é o contato o alimento vital do trabalho:

### *Partitura é contato*

O conceito de contato, conceito-chave que se relaciona com inúmeras transformações práticas ocorridas no T.-L.<sup>6</sup>, reescreveu também o binômio estrutura / espontaneidade. A noção de partitura, por exemplo, passou a ser definida com relação ao contato. O que se partiturava eram os elementos do contato humano, o dar e tomar das relações. Frente ao conceito de contato, não era mais possível definir a partitura como uma exteriorização organizada de conteúdos interiores, já que, no contato, aquilo que está “dentro” ou “fora” do ator não podia mais ser tão facilmente distinguido. As intenções, as associações eram também reações ao outro, ao espaço, e estavam firmemente atadas à corporeidade, ao organismo – também sensorial – do ator; não eram mais definidas apenas como reflexos psíquicos. (LIMA; 2012: 406)

Se a transformação pessoal, leia-se educação, é o foco, o que o desenvolvimento do trabalho visa é complexificar a percepção. Articuladamente com estes exercícios de treinamento somático, algumas improvisações, principalmente a **IMPROVISAÇÃO A e B**, tocam mais diretamente, e de modos diversos, a prática de cena. Ela sensibiliza o atuante à afetação para o aqui e agora da contracenação, ao mesmo tempo que aponta complexificações rizomáticas e aprofundamentos em termos de implicações narrativas das ações dos atuantes – e da vida.

### **DECORRÊNCIAS: CONCEITOS ENCARNADOS**

O trabalho que o WITNESS faz sobre os impulsos incentiva a indistinção entre estímulos internos e interferências externas. O cego se relaciona com a interferência do protetor, mas como se ela fosse um impulso seu, algo que faz parte dele, um componente dele – ele é aquilo com o que se relaciona; outras propostas de modos de ser, que o contato oferece (ou estabelece). Escutar, afetar-se, é fazer, é ser. Assim, perceber é ser composto, produzido - é um processo de subjetivação. Perceber impulsos teatrais, agir neles é produção de subjetividade teatral.

Ao assumir o contato como eixo do trabalho, uma decorrência capital é a desobrigação do atuante quanto a ser criativo nos termos convencionais, provocar situações interessantes, ser expressivo inclusive. A criação sai do constrangimento produtivista e assume-se como investigação e abertura para que parcerias e contatos (vidas) pertinentes ocorram. Se relação e parceiro são entidades indissociáveis, ao haver um parceiro peculiar a relação também seria peculiar. E o mesmo ocorre com uma miríade de qualidades, sem moralismos ou julgamentos

---

<sup>6</sup> Teatro-Laboratório.



estéticos prévios, pois a diversidade advém do trabalho de abertura àquilo que ocorre. Criar é investigar novas parcerias, acatá-las, acolhê-las, como no SAQUINHO, por exemplo, que é um exercício de escuta corporal, e não de virtuosismo. O processo de criação (altamente pedagógico) é o de fomentar situações de ampliação da sensibilidade a afetações, a parcerias – aposta dos exercícios aqui expostos, e princípio de sua condução.

Sobre o AQUECIMENTO DE USO e suas conseqüências somáticas, um ponto a enfatizar é que os momentos em que os dois atuantes são ativos e passivos ao mesmo tempo geram um microcosmo de convívio. Usar e ser usado ao mesmo tempo implica necessariamente que estas duas coisas se misturem constitutivamente, porque o uso que um atuante faz do outro corpo se torna um uso dele / para ele também. E se isto não é combinado ou mediado pela comunicação (o que é fomentado em todos os exercícios: alternativas à lógica hegemônica e excludente da comunicação), o imperativo de invenção e sustentação de formas de acolhimento das influências externas (o corpo outro) amplia as potências de assimilação (LAPOUJADE; 2002). Não se trata apenas de sofrer o que ocorre, sendo usado, mas de dinamicamente acolher as afecções transformando-se e agindo, usando também. É praticar processos de subjetivação corporalmente, fortalecendo a singularização e autonomia, fora de esquemas identitários de vontade:

A ‘escuta’ pressupõe também que a ação do ator não é nem voluntarista – no sentido de que é precedida e suportada por uma ideia ou um pensamento que não se relaciona com o ‘momento presente’ –, nem dependente – no sentido de que realiza apenas aquilo que é indicado ou controlado de fora, por outrem. Uma escuta ‘ativa’ pressupõe uma ação ‘passiva’, entendendo aqui ‘passividade’ como a permissão de receber, deixar ressoar e reagir às permanentes mudanças que ocorrem no espaço interno/externo do próprio ator. (LIMA; 2009: 30)

Neste sentido, e em outros aspectos do exercício, estas potências seletivas de assimilação (afetação), as ações, a escuta dos impulsos e a experiência do desejo operam um pensamento teatral – uma forma de cognição especificamente teatral, que produz um campo de invenção que excede a abrangência criativa mais circunscrita aos padrões racionais. Os atuantes são convocados a realizar adaptações, ao acoplar seus impulsos (desejos?) aos movimentos-impulsos do outro corpo, numa negociação dinâmica onde não há tempo nem lugar para lamentos se não consigo fazer um movimento que eu queria no início. O impulso acaba se tornando o que se pode fazer, condicionando tudo às possibilidades que são inventadas dentro da situação. Desejo se torna ação, e não projeto. Processo já é resultado:

Não há como distinguir-se o produzir de seu produto. Ao menos o objeto produzido leva seu *aqui* para um novo produzir. (...) A regra de produzir sempre o produzir, introduzir o produzir no produto, é a característica das máquinas desejanças ou da produção primária. (DELEUZE & GUATTARI; 1972: 13).

A atitude filosófica de saída do modelo e da representação ocorre de modo central na obra de Deleuze (2003) (1988), e opera na crítica que Deleuze e Guattari constroem contra a concepção hegemônica do desejo, o desejo como falta:

Ao desejo não falta nada, não lhe falta o seu objeto. É antes o sujeito que falta ao desejo, ou o desejo que não tem sujeito fixo; é sempre a repressão que cria o sujeito fixo. O desejo e o seu objeto são uma só e mesma coisa: a máquina, enquanto máquina de máquina. (DELEUZE & GUATTARI; 2004: 31)

Se deslocamos esta visão para a atuação num processo pedagógico, tendo como material de apoio os exercícios aqui mencionados, novamente percebemos como o fato de basear a prática em afecções e contato toca estas perspectivas vitalistas e imanentistas, onde o teatro é diretamente vida, e não uma tentativa de representação dela; diretamente conexão, e não falta. Como nota Deleuze, ao discorrer sobre a subjetivação (que não é vinculada ao sujeito, mas a linhas de forças e agenciamentos), “esta consiste essencialmente na invenção de novas possibilidades de vida, como diz Nietzsche, na constituição de verdadeiros estilos de vida: dessa vez, um vitalismo sobre fundo estético” (DELEUZE; 1992: 114).

Podemos tomar como outro exemplo uma adaptação do exercício “hipnotismo colombiano” (BOAL; 2000: 91), em que um atuante conduz outro com sua mão, a CONDUÇÃO. Neste trabalho, podemos fazer uma série de variações gradativamente complexas, sem interrupções, mas com trocas de duplas. Inicialmente a mão de um conduz, com precisão e rigores (a manutenção da distância e do paralelismo entre a mão e a face) seu parceiro. Da mão conduzindo a face, segue-se para a mão conduzir o peito, o peito conduzir o peito e o corpo inteiro conduzir o corpo inteiro do outro (sempre atentando para que não se caia num exercício de espelho). Neste estágio, se ambos conduzirem e forem conduzidos, reciprocamente ao mesmo tempo, a situação se torna bastante complexa. Os rigores têm de ser mantidos ferozmente, e se o são, as lacunas e impossibilidades da proposta de os dois conduzirem e serem conduzidos ao mesmo tempo - com a obrigação de se manter este “canal” complexo, que começou sendo apenas mão-face sem o uso de troca de olhares ou gestos e fala -, faz com que questões de normatividade, constituição de lógicas singulares, ajustes sem comunicação, etc sejam

trabalhadas. Se os dois atuantes se dirigem imediatamente para uma improvisação sem fala, A e B por exemplo, onde estas interações corporais possam ser mais exploradas, é bem provável que o trabalho toque melhor questões cognitivas teatrais, como lidar com, e construir, normatividades singulares e dinâmicas, não verbalizáveis, etc.

De maneira semelhante às metamorfoses do desejo no AQUECIMENTO DE USO, na IMPROVISACÃO A e B, o confronto com um real se mostrou como gerador de transformações no atuante em cena, mais precisamente em seu querer (o do enunciado da improvisação). Paradoxalmente, por ser extremamente nuclear, sintético, minimalista, e até por ser mantido por toda a improvisação, o *quer sentar-se* de A, e o *não quer que A se sente* de B podem assumir qualquer configuração - qualitativamente e em nível. O *querer* vai se transformando de acordo com as afecções que se dão, como o desejo proposto em *O AntiÉdipo* (DELEUZE & GUATTARI; 2004). O desejo se torna acoplamento multiforme e dinâmico. E a angústia de mantê-lo sem soluções é uma prática existencial.

## PARCIALIZAÇÃO: ABSOLUTO E CONVÍVIO

No AQUECIMENTO DE USO acaba por ocorrer uma parcialização do corpo, não apenas quanto a particionamentos físicos, mas também quanto a perspectivas, a múltiplas qualidades intensivas. Pelo uso, o atuante passa a enxergar o corpo do outro como peso (ao levá-lo, por exemplo para forçar e acordar os músculos), como textura (ao usar o outro texturalmente, sua pele, a densidade da carne), como parte ou componente - num tipo de ação esquizo em relação ao outro atuante, fomentada pela proposta do exercício, que desconsidera a totalidade identitária da pessoa. O atuante é estimulado a usar o corpo (do outro e seu, que eventualmente são um só) das maneiras que o exercício deflagra, tentando desconsiderar sua personalidade (sem dizer *bom dia, como vai?, posso fazer isto?, como você me julga?, vamos combinar algo previamente pra nada dar errado?*). Ele também não é convocado a ficar atento a “tudo” do outro (normalmente, uma totalidade convencional), como pode ocorrer nas improvisações, exercendo aqui sua atenção apenas em função do uso realizado ou surginte (*sic*) a cada momento.

O atuante fragmenta a atenção, paradoxalmente criando campos de atenção virtualmente absolutos, **outras totalidades** com as quais ele se relacionará. Outras formas de relação são

criadas, através da criação desta pequena dimensão de afetação que é ao mesmo tempo local e absoluta – o paradoxo é que a parcialização, a acoplagem no contato, é que produz este absoluto ou totalidade. E esta operação abre caminho para relações que podem ser devires:

De certa maneira, é preciso começar pelo fim: todos os devires já são moleculares. É que devir não é imitar algo ou alguém, identificar-se com ele. Tampouco é proporcionar relações formais. Nenhuma dessas duas figuras de analogia convém ao devir, nem a imitação de um sujeito, nem a proporcionalidade de uma forma. Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. **É nesse sentido que o devir é o processo do desejo.** (DELEUZE & GUATTARI; 1997: 64)

Decorrendo desta parcialização do corpo, o atuante não se conecta com o outro como pessoa presumida (enquanto sujeito), e o que decorre é que ele também tende a deixar de ser uma pessoa nestes termos identitários: protocolos de comportamento instituído (extremamente indesejáveis para alguns momentos da vida e da criação teatral, mesmo que dialoguemos com estes protocolos). O atuante se torna estas novas relações, intensivamente. Ele devém.

Grande parte deste processo se dá pelo fato das propostas serem constituídas por tarefas delimitadas pelas regras do exercício. A tarefa é algo que “puxa” o atuante para esta nova relação. Ela é um gatilho, um deflagrador. Como uma resistência, que opera no lugar das formas de relação já instituídas minando-as pela substituição, o contato faz conexões que desarticulam outras conexões anteriores. Um provocador de devir. Os impulsos funcionam como pequenas ações, tarefas que engajam o atuante, e a desunificação só ocorre pela parcialização - pelas ocupações, afetos, acoplamentos:

O que há por toda parte são mas é máquinas, e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, com suas ligações e conexões. Uma máquina-órgão está ligada a uma máquina-origem: uma emite o fluxo que a outra corta. O seio é uma máquina de produzir leite e a boca uma máquina que se liga com ela. A boca do anorético hesita entre uma máquina de comer, uma máquina de falar, uma máquina de respirar (ataque de asma). É assim que somos todos “bricoleurs”, cada um com suas pequenas máquinas. (...) E podem ter a certeza que isto funciona. (DELEUZE & GUATTARI; 2004: 7)

Mas aqui a tarefa não é um resultado a ser atingido, e sim uma delimitação normativa que intensifica a atenção. Se uma tarefa sem fim é proposta, o sentido convencional de tarefa também é desestabilizado... Estas tarefas destes exercícios teatrais não visam praticar habilidades para que problemas sejam melhor solucionados. São situações estéticas de experiência de uma

atenção mais intensificada e situada forçando o atuante a abrir seus padrões instituídos de comportamento para que se afete por aquilo que surge para ele ou por ele. O indivíduo como “mesmo grau de potência” (DELEUZE; 2002: 33) é uma resistência ao indivíduo normal, ao sujeito.

Na condução destes exercícios são colocadas muitas restrições durante o trabalho aos atuantes, visando eliminar formas de negociação protocolares e burocráticas (presumir que o outro se importará se eu fizer algo estranho, ajudar o outro, poupá-lo, presumir seu desejo e tentar satisfazê-lo, ser gentil, complementar o que ele faz). Com isto, pela produção positiva de formas específicas de relação, podem-se minar “mecanismos sociais que favorecem ou autorizam a experiência comum da vida como unidade e como totalidade” (BOURDIEU; 2006: 185). Constitui-se um campo de reverberação para invenção de outros modos teatrais de vida, questionando os dispositivos que colaboram para que os modos hegemônicos de viver, e de criar teatro, sejam perpetuados e não permitam que outros possam surgir:

O mundo social, que tende a identificar a normalidade com a identidade entendida como constância em si mesmo de um ser responsável, isto é, previsível ou, no mínimo, inteligível, à maneira de uma história bem construída (por oposição à história contada por um idiota), dispõe de todo tipo de instituições de totalização e de unificação do eu. (BOURDIEU; 2006: 186)

E a prática deste corpo como composições em potência é a grande experiência pedagógica aqui rascunhada. De imediato, quanto aos modos de responder ao outro na improvisação; uma pessoa não suposta constituindo uma estética virtualmente não suposta, uma vez que o atuante faz (e é) o que afetos e acoplamentos constituem, demandam, provocam; a ação se faz nele. O corpo praticado e experienciado no exercício indo para a improvisação, influenciando somaticamente a atuação: algo é atuado – o corpo intensivo.

## COMO NO TEATRO

Se tomamos, na tradição do teatro, a ação seminal e fundamental do ator de sair de si, materializada no termo grego *enthousiasmós*, que configura um desapego do eu em proveito de uma potência divina (PINHEIRO; 2006: 81), o que se mostra patente é a total pertinência e enriquecimento de teorização que o conceito de devir, e suas implicações e decorrências (conceituais, práticas e existenciais), oferecem à atuação, mesmo a convencional. De chofre e

sem rodeios, o que podemos constatar é que, pelo menos na atuação aqui desejada, podemos assumir **que o atuante devém em cena. Que atuar é devir.**

Existem visões que preconizam que a vida fora do teatro (o chamado mundo real) é aquilo a ser representado na cena. Mas se deixamos de lado a tendência a subsumir a cena a uma forma do suposto real (o esquema da representação), aquilo que o ator faz se situa neste lugar inidentificável entre ser algo, não ser, imitar, fazer parte, funcionar. Tudo isto tem uma aproximação conceitual com o devir. O empréstimo de si, em proveito de potências, intensidades e forças para plasmar o teatral em cena perpetra as mesmas operações vitais do devir, como concebido por Deleuze e Guattari:

Tomemos o caso de um herói local folclórico, Alexis o Trotador, que corria “como” um cavalo, numa velocidade extraordinária, chicoteava-se com uma bengalhinha, relinchava, levantava as pernas, dava coices, curvava-se à maneira dos cavalos, rivalizando com eles em corridas, com bicicletas ou trens. Ele imitava o cavalo para fazer rir. Mas ele tinha uma zona de vizinhança ou de indiscernibilidade mais profunda. Informações revelam que ele jamais era mais cavalo do que quando tocava gaita: justamente porque não tinha mais necessidade nem mesmo de imitação secundária ou reguladora. Diz-se que ele chamava a gaita seu “derruba-beiços”, e que dublava todo mundo com esse instrumento, duplicava o tempo do acorde, impunha um tempo não humano. Alexis tornava-se tanto mais cavalo quanto o freio do cavalo tornava-se gaita, e o trote do cavalo dupla-medida. (DELEUZE & GUATTARI; 1997: 108)

Talvez a **aliança**, defendida por Deleuze e Guattari<sup>7</sup> como sendo da ordem do devir, tenha uma proximidade com as afecções, aqui priorizadas. Porque o atuante em afecções, menos do que imitar ou querer expressar ou representar (menos ainda comunicar algo), tece alianças com forças que surgem no processo de investigação, e estas alianças é que provocam estes devires, os quais ele modula, se intimizando com eles. O devir é algo que acontece na vida como um todo, “devir é uma realidade: os devires, longe de se assemelharem ao sonho ou ao imaginário, são a própria consistência do real” (ZOURABICHVILLI; 2004: 48); e, de fato, faz parte da preservação da vida - ou melhor, de sua efetivação, nos seus processos mais intensos:

... à medida que alguém devém, aquilo que ele devém muda tanto quanto ele mesmo. Os devires não são fenômenos de imitação, nem assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos. As núpcias são sempre contra a natureza. ( ... ) A vespa e a orquídea dão o exemplo. A orquídea parece formar uma

<sup>7</sup> “Enfim, devir não é uma evolução, ao menos uma evolução por dependência e filiação. O devir nada produz por filiação; toda filiação seria imaginária. O devir é sempre de uma ordem outra que a da filiação. Ele é da ordem da aliança.” (DELEUZE & GUATTARI; 1997: 19)

imagem de vespa, mas na verdade é um devir-vespa da orquídea, um devir-orquídea da vespa, uma captura dupla uma vez que “aquilo que” cada um devém não muda menos do que “aquele que” devém. A vespa devém parte do aparelho de reprodução da orquídea, ao mesmo tempo que a orquídea devém órgão sexual para vespa. (DELEUZE & PARNET; 1996: 9)

No que concerne ao atuante, é importante ressaltar este caráter de encontro e contato do devir, que ocorre apenas quando há uma entrega, uma saída do território e dos agenciamentos vigentes: “há devires-animais do homem que não consistem em imitar o cão ou o gato, uma vez que o animal e o homem não se encontram a não ser no percurso de uma desterritorialização comum, mas assimétrica” (DELEUZE & PARNET; 1996: 9). Como mencionado há pouco, um desapego do eu é um processo fundamental na arte, mas também é um processo vital fundamental. A atuação, se menos simula do que efetivamente é vida, se dá como devir, que “opera um desmanchamento das formas, relançando-as no plano das forças informes. Nesta medida, o devir corresponde a um momento de dessubjetivação, que é condição para que o processo de produção de subjetividade se mantenha em curso” (KASTRUP; 2005: 1276). Aludindo a processos pedagógicos em teatro, o fomento a esta capacidade de desmanchamento e a sustentar a desterritorialização e o devir são fundamentais para as composições de territórios de maneira autônoma, a uma produção de subjetividade teatral.

### ANGÚSTIA: O ASSOMBRO ANTE O VIRTUAL

Na **IMPROVISACÃO A e B**, o minimalismo das instruções (sem enredo inicial) e suas restrições (eliminar recursos de atuação, como mímica, *gags*, personagens prévios, etc.) geram muitos desafios e dificuldades para os atuantes. É comum que se fixem muito numa atitude de sempre solucionar rapidamente qualquer situação onde podem se deparar com não saber o que fazer e alguns chegam a evitar de antemão estas situações. Nesta proposta (e ousa dizer que em toda atuação) é essencial que sejam acolhidas dúvidas e que haja abertura a situações que sejam novos problemas e sustentar a angústia do desconhecido, enfim. Estas situações são pérolas para o atuante.

A percepção/consciência da fragmentação, da participação, da instabilidade e do dinamismo da subjetividade pode ser, em um primeiro momento, aterradora para um sujeito demais aferrado à estabilidade e demais preso ao que denominou como seus contornos individuais; por outro lado, ela também pode ser ‘cura’ e liberdade em relação a essa figura que exige esforços desmesurados – e talvez desnecessários – para

bloquear os atravessamentos, a porosidade, a afetação e a percepção dos cacos. (LIMA; 2009: 35)

Porque priorizar as afecções na atuação implica uma ética específica, que não se dá em termos de controle de objetos já experimentados. Ela age justamente no momento de esgotamento do conhecido, quando, pela força do devir, “uma outra forma de viver e de sentir assombra ou se envolve na nossa e a ‘faz fugir’ ” (ZOURABICHVILI; 2004: 48).

Neste aspecto, ao se exercitar o PANO fica muito ativo um pensamento *de dentro*, não *a posteriori*, não à distância, não teórico. O pensar já é fazer, analogamente ao produzir-produto e ao desejo em *O AntiÉdipo*: “devir é o conteúdo próprio do desejo (máquinas desejanter ou agenciamentos): desejar é passar por devires” (ZOURABICHVILLI; 2004: 48). Quando algum atuante eventualmente se coloca fora do processo, provavelmente por recuar diante da possibilidade de “se desmanchar”<sup>8</sup>, isto é imediatamente percebido. O pano convoca e conduz a um pensamento em ação, pensamento que é ação. Ao demandar isto, ele faz os atuantes praticarem este pensamento corporal. Esta modalidade de pensamento não tem garantias e seguranças, âncoras que comumente referenciam os processos cognitivos mais ligados ao racional e mesmo à consciência.

O instituído de desestabiliza quando o atuante se abre, no trabalho, nas improvisações, para o que possa surgir. Estes momentos de *não saber* são análogos a percepções de novos problemas - confrontar a questão, a dúvida, sem resolvê-la, com este campo de indeterminação e indiscernibilidade sendo acolhido e sustentado (suportado):

Mas este tempo virtual determina um tempo de diferenciação ou, antes, ritmos, tempos diversos de atualização, que correspondem às relações e às singularidades da estrutura e que medem a passagem do virtual ao atual. A esse respeito, quatro termos são sinônimos: atualizar, diferenciar, integrar, resolver. A natureza do virtual é tal que atualizar-se é diferenciar-se para ele. (DELEUZE; 1988: 339)

Assim a percepção do atuante se alia ao **virtual**, onde a imprevisibilidade promove a invenção e a experimentação. E é preciso pontuar a proeminência, no pensamento, da colocação de questões, da invenção de problemas, e não de sua solução, uma vez que “o virtual é a insistência do que não é dado” (ZOURABICHVILI; 2004: 117). Se um estatuto pertinente para a

<sup>8</sup> Ou por estar “fora” do trabalho mesmo, por algum outro motivo. Mas o que importa agora são as dificuldades mais duras para a entrega para afetar-se.



ação do atuante é o do devir, aquilo que ocorre na cena pode ser visto como habitando o terreno do virtual e do atual.

Neste sentido, na IMPROVISAÇÃO A e B, as restrições às ações do atuante mencionadas antes tentam evitar que se mate intermediários - todas as situações *não dadas* que se localizam numa faixa intermediária, virtual e interessante entre não resolver (matando a situação) e não abandonar o *querer* do enunciado:

A atualização, a diferenciação, neste sentido, é sempre uma verdadeira criação. Ela não se faz por limitação de uma possibilidade preexistente. (...) Atualizar-se, para um potencial ou um virtual, é sempre criar linhas divergentes que correspondam, sem semelhança, à multiplicidade virtual. (DELEUZE; 1988: 341).

Se o intermediário é sustentado, pequenas atualizações convivem com virtualidades, numa multiplicidade (frequentemente angustiante) de produção de sentido. O preenchimento do vazio e a solução da angústia, marcados quase sempre por uma intervenção precoce por parte dos atuantes na improvisação (não deixar a afecção ocorrer) elimina a possibilidade de aparecimento destas muitas ações e contatos intermediários. Estes são uma miríade de elementos sutis e quase imperceptíveis que não chegam a se configurar como pontos significativos enquanto enredo, mas que atuam no nível de uma micropercepção do atuante: “*virtual diferencia-se a si mesmo na criação ativa de algo novo, um atual que não se assemelha ao virtual de onde surgiu*” (TADEU SILVA; 2001-2002; 77).

Na IMPROVISAÇÃO A e B, como em outras improvisações mais minimalistas, o medo do presente se mostra frequentemente nos atuantes. E os recursos cênicos prévios rapidamente falham, se esgotam. Nestes momentos muito especiais de falência, ou o atuante enfrenta / acolhe o pequeno acontecimento que começa a nascer, ou ele o mata com uma solução ou saída da situação (normalmente fazendo algo conhecido e já aprovado – fugindo do vazio inventando um brinquete, por exemplo). Mata-se a experiência por perceber-se o que ela pode trazer:

...em outros termos, a “coisa mesma” é a experiência enquanto ela se faz; é o *devir*, sempre singular, antes que o ser em geral. A “coisa mesma” é, assim, sua propriedade sem significação: nós a atingimos no momento em que as significações ficam em suspenso, quando sabemos levar a enunciação<sup>9</sup> a uma de suas relações desconcertantes,

<sup>9</sup> Note-se que, apesar de Zourabichvili aqui referir-se à enunciação literária da filosofia, de fato, em seu artigo e de maneira geral em Deleuze e Foucault, enunciar é *fazer*, agir - algo relativo ao acontecimento. Na mesma acepção encontra-se, por exemplo, “agenciamento coletivo de *enunciação*”.

mais profundas que qualquer teoria, que se afirmam obstinadamente no pensamento e a forçam a entrever novas possibilidades de pensar e de viver. (ZOURABICHVILI; 2005: 1319)

Algo importante metodologicamente nestas práticas é o fato de que estas opções por fugir do contato ficam muito claras, flagrantes. O que pode ocorrer se o atuante enfrenta estes pequenos vazios? O que ameaça surgir na improvisação encontra-se no terreno do virtual, então sabemos apenas na experiência da cena, que é irredutível à descrição racional e ao planejamento:

Na verdade, a duração divide-se e não pára de dividir-se; eis por que ela é uma *multiplicidade*. Mas ela não se divide sem mudar de natureza; muda de natureza, dividindo-se: eis por que ela é uma multiplicidade não numérica, na qual, a cada estágio da divisão, pode-se falar de “indivisíveis”. Há *outro* sem que haja vários; número somente em potência. Em outros termos, o subjetivo, ou a duração, é o *virtual*. Mais precisamente, é o virtual à medida que se atualiza, que está em vias de atualizar-se, inseparável do movimento de sua atualização, pois a atualização se faz por diferenciação, por linhas divergentes, e cria pelo seu movimento próprio outras tantas diferenças de natureza. (DELEUZE; 1999: 32)

E esta é uma grande questão, no que concerne à promoção de uma cognição teatral corporal para a invenção teatral (e de vida): o acontecimento na improvisação se dá no âmbito de um processo cognitivo corporal teatral. Mas para isto, é necessário acolher as afecções, sem antecipar soluções, acatando, com nossa atenção, a atualidade em movimento:

Nossa atenção ao presente não vai, em princípio, em busca de novas estratificações, mas sim de uma certa deriva da subjetividade. A atualidade não revela um domínio estável e formas instituídas, nem a resultante de uma sucessão linear de eventos, mas um campo instável, do qual as transformações fazem parte. (KASTRUP; 2008: 94).

Nas relações entre virtual e atual dentro destas improvisações, o que ocorre é a explicitação do presente como intimidante: “é no presente que as continuidades são quebradas e as identidades dissipadas” (KASTRUP; 2008: 97). Estar no presente, em contato efetivo, afetivo, é enfrentar esta desestabilização, uma convocação a desterritorializar-se: “É também na atualidade que tais regularidades são desestabilizadas e novidades são esboçadas” (KASTRUP; 2008: 94).

Somos conformados por nossas *mind structures*, estruturas culturais, sociais e religiosas que nos produzem como sujeitos – produzem nossos modos de pensar, sentir, agir, ou seja, nossos modos de (nos) perceber (Grotowski falava na produção de nossas ‘imagens de mundo’ ou nossas ‘estruturas de pensamento’), e, portanto também nossa identidade, o lugar/os lugares onde dizemos ‘eu’. Para podermos ‘pensar’ sobre o que pensamos, ‘sentir’ aquilo que sentimos, ‘agir’ sobre o que fazemos mecanicamente, é

necessário um outro tipo de atenção, um trabalho sobre a percepção que nos liberte – ainda que momentaneamente – de nossa prisão identitária. (LIMA; 2013: 225)

Em muitos casos o presente clama pelo acontecimento, quando ações estratificadas, conhecidas, reconhecidas se exaurem, principalmente quando não são alimentadas (como nas restrições operadas na condução dos exercícios). De todo modo, na vida<sup>10</sup> os territórios não duram; esta é a questão...

Na verdade, faz parte do senso comum que atuantes, profissionais ou não, em salas de aula ou laboratórios, se disponham a uma abertura para que surja a percepção do que ocorre na atividade. A percepção pede uma desterritorialização, mesmo que por muitas vezes nem muito territorializados os atuantes estejam; nem tenham agenciado, habitado território, composto algo. O momento de falência do convencional ou seguro, se os atuantes dão uma brecha, é um momento em que uma afecção permite a possibilidade de novos acoplamentos, agenciamentos: *“o presente é capaz de promover rachaduras nos estratos históricos, nos antigos hábitos mentais, nos acoplamentos estruturais estabelecidos e produzir novidade”* (KASTRUP: 2008: 100). Este lugar, que podemos considerar como intermediário, de virtualidades, mantém o possível ativo. A situação inicial da improvisação, sua proposta deflagratória (as instruções) pode estar sempre ativa (e deve até), mas de múltiplas maneiras e intensidades.

## **ESPREITA**

Acatar a imprevisibilidade se mostra como um imperativo na improvisação. Isto implica em não evitá-la de antemão, não situar excessivamente a atuação, e em não sufocá-la com soluções sabidamente bem sucedidas. A escuta necessária para perceber estes momentos-problema, momentos-questão, demanda uma espreira intensa, numa atitude de caça, abrindo mão de planejamentos e seguranças blindantes:

Espera-se que o planejamento corretamente aplicado cumpra os objetivos planejados, e feche, assim, o ciclo que ele começou. (...) Assim, planejar deixa de ser uma fase do ensinar/aprender e passa a ser, praticamente, a sua busca final: quanto melhor um planejamento, quanto mais detalhado for, mais segurança oferece de poder cumprir os objetivos traçados. (LIMA; 2004: 54)

<sup>10</sup> E aqui cena é vida.

Nesta atitude bastante comum de primazia do planejamento, se algo vai errado, o modelo é que é revisto (e não o fato de se estar agarrado a modelos), como se o projeto perfeito ainda não tivesse sido encontrado. A esta atitude se distinguiria aquela de caçar, onde se abre mão do controle de resultados, para que a instabilidade possa ser acatada, onde há rigores, mas com adaptações e ajustes, sendo que o maior rigor é o de manter a atenção e ficar à espreita.

O cultivo, o projeto, o plano, a preparação não são um problema em si. Note-se que a maior parte dos procedimentos aqui expostos (bem como procedimentos de caçadores, sejam eles de centelhas de potência de vida ou os de animais selvagens) são constituídos por regras, instruções, normas até. Uma forte questão na atuação, trabalhada nesta pedagogia do teatro aqui pesquisada, é a articulação entre cultivo e caça, entre manter e mudar, fechar e abrir. E, nas restrições que se investigam aqui: fechar para que surjam mais aberturas. E, de fato, retomando a idéia de educação teatral aqui constituída, a vida é este jogo de aberturas e fechamentos...

Os exercícios realizados na pesquisa, principalmente os que trabalham canais específicos (SAQUINHO, PASSO-A-PASSO) são muito delimitantes. Eles direcionam bastante o universo inicial de ação e, além das intenções pedagógicas relativas à restrição, talvez uma das suas ambições paradoxalmente seja este treino de atenção despreocupada, que não almeja algo especial, que se contenta em estar em contato com algo imediato ou específico. Nesta abordagem somática (uma intensificação de um corpo específico através de exercícios), se mostra como importante uma gradação, uma dinâmica cumulativa ou construtivista na condução e encadeamento dos exercícios e outras atividades. E é desejável sair destas práticas mais direcionadas, que pretensamente ativam certas percepções específicas nos atuantes – treinamentos de canais específicos - e partir diretamente para a improvisação, onde a experiência é bem mais complexa, imbricada, articulada, no que diz respeito a seus componentes. Na improvisação, eleita o *locus* de confluência dos elementos deste trabalho, tudo está em jogo, profundidade e superfície, tempos, composições, camadas mais elaboradas e caças imediatas e pontuais.

## RIZOMA

Majoritariamente, este trabalho inicial com os alunos, mesmo na improvisação, prima pelo pontual e pela redução de elementos, numa tentativa (talvez clichê) de tocar o *aqui e agora*<sup>11</sup>, deter-se sobre acoplamentos, afecções diretas, através de uma simplificação didática de escopo. Um trabalho sobre uma atenção mais imediata, que nunca é superado, uma vez que esta percepção é base para tudo o que é aqui pesquisado. Os outros elementos se acumulam com eles.

Mas rapidamente surgem algumas imbricações e articulações, complexidades na produção de sentido daquilo que os atuantes fazem. Células de **enredo**, talvez; narrações, circunstâncias dadas, projeções... Em alguns exercícios isto pode ocorrer um pouco, mas é em improvisações que estes enredos e dramaturgias mais são verificados. Grande parte desta complexificação diz respeito a outras formas de relação para além do simples e imediato, onde o que o atuante faz se adensa, se conecta com mais implicações de sentido e uma produção de temporalidades mais complexas, onde se relacionam o micro e o macro, o constituído e o que faz menção de surgir<sup>12</sup>: *“a relação entre as formas constituídas e o presente não é de rompimento ou de descontinuidade, mas sim de coexistência”* (KASTRUP; 2008: 99).

A improvisação vai além do imediato, da ingenuidade quanto a implicações (para evitar a palavra significado) das ações dos atuantes. Complexificações da atenção - que não é constituída deterministicamente por aquilo que a precede, mas depende de condições históricas para ocorrer:

A atualidade surge como uma instância em que coexistem a regularidade e a instabilidade. Seriam como suas duas faces. Sem os estratos históricos, a atualidade seria puro movimento, agitação incessante, dispersão total. Seria, portanto, inviável. Por outro lado, sem sua face intempestiva, sem a força do devir, toda atualidade seria explicada pelo passado, isto é, historicamente. Nesse sentido, ela seria previsível, nada ocorrendo de verdadeiramente novo. (KASTRUP; 2008: 96)

Em algumas improvisações ocorrem densificações e consequências menos imediatas, que implicam algo mais do passado, do futuro e de outras relações com as ações - *“a novidade não se encontra submetida a qualquer tipo de determinismo histórico, mas também não surge a partir do nada, ‘ex-nihilo’”* (KASTRUP; 2008: 97). A palavra *camada* pode parecer uma maneira de

<sup>11</sup> Ao que Grotowski se referirá em latim – *hic et nunc*, ao falar da necessidade de estar em face do Ato, não protelá-lo.

<sup>12</sup> Não exatamente, mas pelo menos avizinados, o atual e o virtual.

ilustrar isto, mas ela é insuficiente, e é inadequada, pela sugestão de hierarquização e excessiva simplicidade topológica que ela comporta. O que parece ser mais pertinente é atribuir um caráter de **rizoma** a estas conexões, adensamentos, implicações no que ocorre por vezes no trabalho. Porque na improvisação um dos aspectos que fica bem ativo é a conectividade entre todos os elementos e momentos, e sua diversidade quanto a natureza<sup>13</sup>, nível, intensidade. Um determinado momento envolve aspectos múltiplos, e qualquer conexão pode se dar a qualquer momento, pois ele “*aglomera atos muito diversos, lingüísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos*” (DELEUZE & GUATTARI; 2004: 16):

Num rizoma (...) cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos (...) colocando não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas. (IDEM: 15)

Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões, que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade). (IDEM: 16)

Estas articulações entre elementos, intensidades e implicações da improvisação também são um motor para se pensar no caráter de **dimensão** da improvisação e de alguns outros trabalhos, quando eles conseguem constituir um ambiente teatral mais amplo que talvez não seja sempre suficientemente bem definido por termos comumente empregados para a improvisação, como **jogo**, por exemplo. Um caráter de ambiente ou dimensão talvez defina melhor o que ocorre por vezes no trabalho teatral, e isto remete à cognição teatral transbordando para o cotidiano, uma vez que os componentes teatrais na vida compõem estratos, dimensões:

Qual é o Corpo sem Órgãos de um livro? Há vários, segundo a natureza das linhas consideradas, segundo seu teor ou sua densidade própria, segundo sua possibilidade de convergência sobre “um plano de consistência” que lhe assegura a seleção. Aí, como em qualquer lugar, o essencial são as unidades de medida...” (DELEUZE E GUATTARI; 2004: 12)

A palavra dimensão diz respeito mais convencionalmente a modos de medida de algo (espaço, por exemplo). Mas tomando o conceito de *interpretação* nietzscheano (WOTLING; 2001), podemos conceber a dimensão não limitadamente ao sentido convencional de medida,

<sup>13</sup> Na coexistência de virtuais e atuais, por exemplo, ou quando percepções mais imediatas e intuitivas se articulam com informações mais identitárias ou estratificadas e convencionais.

mas no sentido de percepção significativa, que avalia, distingue, discerne; naquilo que não necessariamente determina, mas dá condições e condiciona.

Nós não temos unidades de medida, mas somente multiplicidades ou variedades de medida. (DELEUZE E GUATTARI; 2004: 17)

Falar-se-á então de um *plano de consistência* das multiplicidades, se bem que este “plano” seja de dimensões crescentes segundo o número de conexões que se estabelecem nele. (DELEUZE E GUATTARI; 2004: 17)

Esta dimensão é de agenciamentos, sobretudo. Agenciamentos produzidos pelos afetos, que ocorrem em devir, demandando desterritorializações e formando um campo de experiência que talvez seja um plano de imanência, constituído por relações (ZOURABICHVILI; 2005: 1519). Mas destas desterritorializações, por estas mesmas relações, podem surgir novas composições de novos territórios, que demandam coragem e trabalho para decorrer. E sustentar a angústia do afeto surgido na improvisação em certos momentos (os de vazio, por exemplo, ou os de caída de máscara) é desterritorializar-se e ser convocado a habitar outro território, um território fora da segurança. Quando ele não dura mais, o processo clama para ocorrer novamente, mas de outra forma (como a festa, que se repete, mas de outra forma).

Estes territórios são densificações teatrais que articulam um *aqui e agora* mais imediato, que é o mais fomentado nos exercícios (estar afetável ao que ocorre no momento e de maneira mais corporalmente concreta), com outras naturezas de expressão e formas constituintes. Mas as regras de progresso, trajetória, lógica, etc, se podem até eventualmente compor uma consistência - minienredos ou dramaturgias seminais que dão mais intensidade e consequência ao que ocorre –, não são o que efetivamente faz surgir a obra prima da improvisação. Tomando o fato de que os elementos expressivos se sedimentam rapidamente e podem constituir agenciamentos, formas que se constituem, que compõem o que podemos chamar de *história (enredos* na improvisação), eles acabam proporcionando possibilidades de articulações mais densificadas no que ocorre no trabalho. Em outras palavras, tudo o que é feito na improvisação gera, a cada momento, várias possibilidades de complexificações e consequências. A dimensão seria a composição / habitação deste território teatral. Ela é existencial.

Estas densificações se confrontam com devires, nos momentos em que o presente e sua imprevisibilidade são acatados. E estas articulações se dão também a cada improvisação no desenvolvimento da criação, não mais apenas a cada instante, porque estamos falando de algo

que se adensa na sucessão de diversos instantes e entre momentos. O imediato, o rememorado, o superficial, as diversas qualidades de comportamento, os esboços de comportamentos estratificados (rascunhos de personagens até), até os clichês, tudo isso e tudo o que mais possa surgir não tem previamente definidos lugar, valor, volume, intensidade, posição. Mas dimensões são formadas a (e em) cada improvisação. Por isto também que estes enredos são o que mais dá um caráter de rizoma à improvisação. Ver a improvisação como rizoma abre excepcionais campos de percepção e teorização para esta importante atividade teatral.

### **O INTENSIVO TEATRAL: FORÇAS, TEATRO, VIDA**

Mas a que vêm estas conexões? Porque tecer estes paralelismos e analogias entre fatos observados em exercícios de atuação e interpretações obtidas dos conceitos de Deleuze e Guattari? De certo modo, dispersamente estas perguntas são um pouco respondidas desde o início deste texto. Mas um motivo específico precisa ser pontuado: o aumento de consistência epistemológica, para pedagogias e criações teatrais, proveniente destas perspectivas filosóficas que enriquecem suas conexões contemporâneas, principalmente nas fragmentações e questionamentos do sujeito e nas indistinções entre ficção e realidade, arte e vida.

Porque a presença, nas atividades teatrais mencionadas, destas operações vitais inspiradas pelos conceitos, caracteriza estas atividades em afecção teatral como processos efetivos de produção de vida, de subjetivação. O atuante em afeto ultrapassa o sujeito e a representação. Ele produz e é produzido na atividade teatral: “(...) trata-se da constituição de modos de existência, ou da invenção de possibilidades de vida que também dizem respeito à morte, a nossas relações com a morte: não a existência como sujeito, mas como obra de arte” (DELEUZE; 1992: 116).

Se o que ocorre nas aulas são relações de forças teatrais, de influências mútuas que constroem o que se passa e o que são os atuantes, este teatro se irmana com uma série de elementos identificados por Deleuze como presentes e constitutivos na produção de subjetividade. Na aula, a experiência teatral pedagógica produzida por este corpo como composições de potência estabelece dimensões totalmente imbricadas com a vida. Ela é educação porque é vida.



## Referências:

- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. In: FIGUEIREDO, Janaina P. Amado Baptista de & FERREIRA, Marieta De Moraes. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BROOK, Peter. **O ponto de mudança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Capitalisme et Schizophrénie. L'Anti-Œdipe**. Paris: Les Editions de Minuit, 1972.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. Volume 4**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. Volume 1**. São Paulo: Editora 34, 2004 (1995).
- DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. **Dialogues**. Paris: Flammarion, 1996.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa – filosofia prática**. São Paulo : Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972 – 1990**. São Paulo: Editora 34, 1992 (2000).
- DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: perspectiva, 2003.
- ESPINOSA, Baruch de. **Ética**. In: **Os Pensadores** (p.71-277). São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- ICLE, Gilberto. **Da pedagogia do ator à pedagogia teatral: verdade, urgência, movimento**. In: **O Percevejo online – Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UNIRIO**. Volume 01- Fascículo 02 – julho-dezembro/2009.
- INSEA – International Society for education through art. **Carta para o governo do Brasil**. INSEA: Portugal, 2016. Disponível em <https://insearesearchshare.files.wordpress.com/2016/11/cartadainseaparaogovernodobrasil.pdf>
- KASTRUP, Virginia. **A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva**. In: KASTRUP, Virginia & TEDESCO, Silvia & PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- KASTRUP, Virginia. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre**. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- LAPOUJADE, David. **O corpo que não agüenta mais**. In LINS, Daniel & GADELHA, Sylvio (orgs.). **Nietzsche e Deleuze – Que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- LIMA, Tatiana Motta. **Em busca de (e à espreita) de uma pedagogia para o ator**. In REVISTA RESET. ANO 1. NÚMERO 1. Campinas: Projeto RESET, 2004.
- LIMA, Tatiana Motta. **Palavras Praticadas - O Percurso Artístico de Jerzy Grotowski, 1959-1974**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- LIMA, Tatiana Motta. **Les Mots Pratiqués: relação entre terminologia e prática no percurso artístico de Jerzy Grotowski entre os anos 1959 e 1974**. Tese apresentada ao programa de pós-graduação em artes cênicas da UNIRIO. Rio de Janeiro: PPGAC - UNIRIO, 2008.

- LIMA, Tatiana Motta. **Atenção, porosidade e vetorização: Por onde anda o ator contemporâneo?**. Belo Horizonte: SUBTEXTO – Revista de Teatro do Galpão Cine Horto. Ano VI. Número 6. 2009.
- LIMA, Tatiana Motta. **A noção de escuta: afetos, exemplos e reflexões**. ILINX – Revista do LUME – Núcleo interdisciplinar de Pesquisas Teatrais – UNICAMP. Nº 2. Novembro 2012b. Campinas: LUME, 2012. Disponível em <http://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/viewFile/149/148>
- PINHEIRO, Paulo. **Nietzsche, Platão e o entusiasmo poético**. In: FEITOSA, Charles; BARRENECHEA, Miguel Angel & PINHEIRO, Paulo (Orgs.). **Nietzsche e os Gregos: Arte, Memória e Educação – Assim Falou Nietzsche V**. Rio de Janeiro: DP&A : UNIRIO : Faperj ; Brasília: Capes, 2006.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico – uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- TADEU SILVA, Tomaz. **Guia de leitura – Gilles Deleuze Diferença e Repetição. . Elaborado para uso exclusivo no Seminário Avançado Pensamento da Diferença e Educação II**. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. 2001-2002.
- WOTLING, Patrick. **Le vocabulaire de Nietzsche**. Paris: Éditions Ellipses, 2001.
- ZOURABICHVILI, François. **Deleuze e a questão da literaridade**<sup>14</sup>. In: Revista Educação e Sociedade vol. 26, n. 93, p. 1309-1321, Set./Dez. 2005. Campinas: UNICAMP: 2005.
- ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

Vídeo dos exercícios:

<https://www.youtube.com/channel/UC7ns9ipXIkK7E3lEE0omQw>

Recebido em 07/04/2017  
Aprovado em 14/05/2017  
Publicado em 17/07/2017

<sup>14</sup> (sic).



## **Apontamentos sobre a legislação educacional e as condições específicas para o ensino de arte/teatro no Brasil**

### **Apuntamentos sobre la legislación educativa brasileña y las condiciones específicas para la enseñanza de arte/teatro**

#### **About educational law and the specific conditions to teach art/theatre in Brazil**

Rosimeire Gonçalves Santos<sup>1</sup>

#### **Resumo**

O artigo discute as modificações na legislação educacional referente ao ensino de Arte, desde a década de 60 até o presente momento. Problematiza a relação entre a formação universitária na área e a expectativa das escolas sobre o trabalho de professoras e professores de Arte. Apresenta a educação semipresencial como uma solução viável para a formação de professores graduados na Licenciatura em Teatro em número suficiente para abranger todas as escolas brasileiras.

**Palavras-chave:** arte/educação, regulamentação, teatro na escola, educação a distância

#### **Resumen**

En este artículo se presenta y discute los cambios en la legislación educativa cerca la enseñanza del arte en el Brasil de los años 60 hasta la actualidad. Se analiza la relación entre la educación universitaria en el área y la expectativa de las escuelas en el trabajo de los maestros y profesores de arte. Presenta la educación a la distancia como una solución viable a lograr la formación de profesores titulados en el Grado en Teatro suficiente para cubrir todas las escuelas en Brasil.

**Palabras clave:** arte/educación, regulación, teatro en escuelas, educación a la distancia

#### **Abstract**

This article presents and discusses the changes in the laws about education and about art education in Brazil from the 1960s until today. It problematizes the relationship between university education in the area and the expectation of schools around the work of art teachers. It presents distance education as a viable solution for the qualification of sufficient number of Theater teachers capable of covering all schools in Brazil.

**Keywords:** art education, regulation, drama art school, distance learning

### **1. O ensino de Arte/Teatro e a legislação**

O artigo 7º da Lei 5692/71, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus tornou obrigatória a inclusão de Educação Artística como disciplina nos currículos da educação básica das escolas brasileiras. Sua aprovação foi a primeira regulamentação a reconhecer os conteúdos da área

---

<sup>1</sup> Professora. UFU. Doutora em Artes Cênicas pela UNIRIO, 2017. Linha de Pesquisa: Processos Formativos e Educacionais. Orientador: Prof. Dr. Adilson Florentino. E-mail: rosegon@gmail.com

artística como componentes de um campo de estudo formalizado em disciplina escolar, uma vez que as resoluções sobre esse tema normatizadas na Lei 4024/61 tratam as atividades da área como meio de formação para o trabalho, se muito. De acordo com ABDALLA (1999),

a lei LDB nº 9394/96 pode ser considerada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma vez que só a Lei nº 4024/61 (...) estabeleceu, como aquela, normas para todo o sistema educacional, desde a educação infantil até a educação superior. As leis nº 5540/68 e 5692/71, que tiveram a vigência no período compreendido entre as duas LDBs, não podem ser consideradas como tal, na medida em que trataram de parcelas da educação brasileira: a primeira tratou da reforma Universitária e a outra da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus.

A LDB de 1961 organizou a educação nacional em sistemas de ensino federal, estadual e municipal e dividiu sua estrutura física e curricular em quatro graus ou sistemas distintos<sup>2</sup>: pré-primário, primário, médio e superior.

A primeira menção ao ensino de artes no texto da Lei citada teve como objetivo condicionar a oferta de atividades artísticas a uma possibilidade de extensão da duração do ensino primário de quatro para seis anos, conforme o artigo citado abaixo:

“os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade (BRASIL, Lei 4024.61, Art.26, Parágrafo Único)”.

O conceito do ensino de arte aplicada implícito no discurso sucinto deste parágrafo do Art.26 é o da preparação de crianças para atividades que poderiam desempenhar na vida adulta, de acordo com o sexo. Assim, meninos deveriam ser preparados para o trabalho na indústria e meninas para o trabalho do lar, cuidados com a família e atuação em serviços similares, na indústria e no comércio. É necessário observar o quanto era capciosa a opção dada de prolongar-se ou não o ensino primário em dois anos para promover o aprendizado de técnicas aplicadas. Desde a infância, as crianças da classe trabalhadora poderiam ser educadas com vistas ao desempenho de uma função no mercado de trabalho. É por isso que chamamos essa primeira organização do sistema educacional de tecnicista e elitista, haja visto o funil que se instalava na passagem do ensino primário ao secundário. As famílias com mais posses matriculavam suas crianças em escolas particulares, principalmente em internatos mantidos por ordens religiosas, onde a educação primária durava quatro anos e continuava no grau médio, com preparação para iniciarem seus estudos no grau superior ou, no caso das meninas, cuidarem do lar, pois a educação dada nessas escolas era igualmente sexista. Nesse ponto específico,

<sup>2</sup> No texto da Lei 4024/61, os dois termos são usados para referirem-se a esta divisão conceitual e operacional dos conteúdos e práticas então propostas para a organização da educação nacional.

no período histórico considerado, a diferença entre escola pública e particular observava-se somente na classe a ser formada, baseada no poder econômico, a classe de quem manda e a de quem obedece.

Para o grau de ensino médio, que compreendia o ginásial de 4 anos e o colegial de três, havia a distinção de tipos de ensino: secundário, técnico ou de formação para o magistério. Na duração regular, obrigatória para esse grau, a Lei instruiu o sistema educacional a oferecer “atividades complementares de iniciação artística (BRASIL, Lei 4024.61, Art. 38 item IV), sem deixar explícita na Lei a oferta do ensino de Arte como disciplina. Essa inclusão só veio a acontecer efetivamente na Lei 5692/71.

## **2. A legislação e a Licenciatura em Educação Artística: exemplo de um curso universitário dos anos 80**

Segundo BARBOSA (1989), a inclusão da Arte na 5692/71 “não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira”. Desse acordo, surgiu também o currículouniversitário organizado com base na distribuição de créditos em disciplinas obrigatórias e optativas. As universidades que seguiram essa orientação criaram programas de curso em que, depois de um período letivo com núcleo básico composto disciplinas obrigatórias, as demais disciplinas formavam módulos independentes que não precisavam respeitar uma sequência linear na construção do fluxograma. O próprio ciclo básico era ofertado em duas subdivisões, (Humanidades e Ciências) e trazia como proposta a composição mista de estudantes ingressantes dos diversos cursos inseridos em uma dessas grandes áreas. No caso da Universidade de Brasília (UnB), onde, entre 1984 e 1989, cursei a Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas, nós, estudantes, circulávamos pelo menos um semestre por diversos espaços do campus antes de conhecermos as instalações físicas de nossos cursos e até mesmo sua equipe docente. Na UnB, as disciplinas do ciclo básico eram oferecidas em espaços distantes entre si como o curso de Educação Física, as salas e os anfiteatros do Minhocão. As turmas que frequentei eram formadas aleatoriamente por estudantes de diversos cursos da área de Humanidades.

Basicamente, a organização curricular daquele curso era composta por formação introdutória de Ciências Humanas, com resquícios muito presentes da filosofia de educação imposta aos sistemas de ensino durante o período da ditadura, o que podia ser observado especialmente na disciplina Estudo de Problemas Brasileiros.

Com exceção das disciplinas de ciclo básico com dois semestres de duração, que continuavam organizadas como cursos mistos oferecidos para as duas grandes áreas, as turmas ingressantes seguiam para seus departamentos específicos no segundo semestre de universidade, quando tinham o primeiro encontro com docentes e colegas veteranos de seus cursos. Na área de Arte, ainda havia um período comum para estudantes dos cursos de Desenho, Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música, pois a UnB oferecia uma única Licenciatura em Educação Artística, deixando para a/o estudante a escolha da habilitação em um dos cursos citados. A respeito das Licenciaturas do departamento de Desenho (DES), hoje chamado de Instituto de Artes (IdA), o curso de Desenho formou suas últimas turmas no início da década de 80 e logo foi extinto, pois era um resquício das Licenciaturas Curtas criadas para, rapidamente, darem conta da demanda de docentes em Artes criada pela 5692/71. Nos anos 90, a nomenclatura do curso de Artes Plásticas foi atualizada para Artes Visuais. A partir do terceiro semestre, os conteúdos do curso de Educação Artística dividiam-se em disciplinas oferecidas nos departamentos de duas Faculdades, a de Educação e a de Psicologia e os apresentados por disciplinas de formação básica da área artística, o que coloca em cena a problematização do viés polivalente do ensino de Arte na forma como foi implementado na Lei 5692/71 pois faltou no texto uma atenção à especificidade das diversas artes, ainda que aplicadas à formação de professores.

Para cursar o módulo de formação específica, as/os estudantes precisavam formalizar a área de opção. A partir desse momento, separavam-se as turmas para continuarem seus cursos de acordo com as habilitações escolhidas. Após a integralização da maior parte dos créditos em disciplina, estudantes das licenciaturas em Artes Cênicas e Artes Visuais reencontravam-se no primeiro semestre de estágio supervisionado, pois o componente curricular era oferecido para os dois cursos reunidos. O segundo nível de estágio era direcionado à área específica de formação, com as duas turmas novamente separadas.

Exemplifico com o quadro dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas daquele período, na UnB:

<b>Área dos componentes</b>	<b>Componente curricular</b>	<b>Observações</b>
<b>Ciclo Básico Comum</b> <b>(Obrigatório para todos os cursos)</b>	Língua Portuguesa	
	Língua Inglesa	
	Introdução a Metodologia Científica	
	Prática Desportiva	2 períodos
	Estudos de Problemas Brasileiros	2 períodos
	Introdução a Sociologia	
<b>Área pedagógica</b>	Fundamentos de Desenvolvimento e Aprendizagem	Unificou duas disciplinas de 4 créditos, Psicologia da Infância e Psicologia da Adolescência, nesta de 6 créditos.
	Psicologia da Educação	
	Didática	
	Estrutura e Funcionamento dos Sistemas de Ensino de 1º e 2º Graus	
	FAE-Fundamentos da Arte na Educação	Costumava ser ofertada na Faculdade de Educação
<b>Formação em Ed. Artística</b>	ELEHA – Elementos de Linguagem, Estética e História da Arte	3 semestres, um por área: Artes Cênicas, Artes Visuais e Música (para Artes Cênicas, eram obrigatórios somente os dois primeiros níveis)
	Fundamentos de Expressão e Comunicação Humanas	O nome mudou para Fundamentos de Linguagem
	Oficina Básica de Teatro e Dança	2 semestres para a Habilitação em Artes Cênicas – o nome mudou, respectivamente, para: 1. Técnicas de Dança 2. Corpo e Movimento
	Oficina Básica de Desenho	
	Oficina Básica de Artes Plásticas	
	Oficina Básica de Música	
	Seminário Interdisciplinar	
	Folclore Brasileiro	
<b>Formação na habilidade artística escolhida</b>	Expressão Corporal e Vocal	2 semestres
	História do Teatro	2 semestres
	Encenação	2 semestres
	Direção	
	Cenografia	
<b>Estágios</b>	Estágio Supervisionado em Educação Artística	Turma mista com estudantes de Artes Cênicas e Artes Visuais
	Estágio Supervisionado em Artes Cênicas	
<b>Optativas</b>	Livre escolha em um rol de disciplinas da área das Artes e das Ciências Humanas	

Apenas o primeiro semestre do Ciclo Básico era comum ao currículo de todos os cursos e devia ser integralizado por todos os estudantes com matrícula em horário integral e pré-determinado pela universidade, dividindo a entrada dos ingressantes por duas grandes áreas: Humanidades e Ciências. No exemplo do quadro, a formação na Licenciatura em Educação Artística/Habilitação em Artes Cênicas que cursei na Universidade de Brasília (UnB) na segunda metade da década de 80.

A partir do segundo período do curso de Educação Artística, as/os estudantes podiam cursar a sequência escolhida de disciplinas, incluindo optativas dos demais cursos. Na UnB, esse modelo individualista vigorou entre os anos 70 e 80, durante a repressão mais dura e continuou a ser seguido por muitos anos após a Abertura. O grande trunfo que ele representava para uma burocracia liberal era a aparente autonomia dada aos indivíduos para a construção personalizada do fluxo de seus cursos, o que contribuía em grande medida para a dissolução das turmas. Como consequência da desarticulação dos coletivos, friamente planejada, talvez a minha geração de discentes tenha sido a primeira a duvidar das instâncias de participação social e representação política, no contexto do movimento estudantil. A instalação do padrão de currículo de inspiração norte-americana embutia a inoculação do germe do individualismo no sistema de ensino superior brasileiro.

### **3. Ensino de Arte na educação básica a partir da implementação Lei 5692/71**

A inclusão sumária das artes na educação formal como saber estruturado em disciplina não favoreceu a formulação de um conceito da matéria a ser objeto do ensino que, naquele movimento e por força da lei 5692/71, entrava nas escolas. Do ponto de vista de quem só foi estudar o funcionamento dessa Lei pouco mais de uma década após sua promulgação, depois de ter recebido ainda como estudante do ensino fundamental uma parte de seus efeitos, observo que, naquele momento, haviam dois princípios implícitos no pensamento sobre arte:

1. o princípio do fazer artístico como procedimento metodológico, de onde deriva a ausência de discussão sobre conceitos e práticas artísticas a serem introduzidos na escola.
2. o princípio da disponibilidade de carga horária no currículo para a disciplina Educação Artística como condição suficiente para proporcionar seu ensino, daí a preocupação com formação de educadoras/es nas áreas específicas e a preparação das escolas para recebê-los vir a posteriori da aplicação da lei.



Sobre o primeiro princípio, observo que não houve uma discussão na lei ou em legislação complementar a respeito de qual tipo de abordagem conceitual ou metodológica deveria ser seguido nos estudos artísticos, quando incluídos nos currículos escolares. Diferente do que aconteceu com a LDBEN de 1996, que foi imediatamente seguida pelas discussões que culminaram nas publicações oficiais sobre o ensino de artes, no formato de diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para a educação básica. Na ausência de considerações sobre a abordagem na 5692/71, é necessário reconhecer como apropriada qualquer proposta de prática artística que tenha sido introduzida nos sistemas escolares das décadas de 70, 80 e até 90. Como resquício do tratamento historicamente dado à área, seja nas leis ou no chão da escola, as atividades escolares no campo de ensino das Artes, nas décadas de 60 e 70, transitavam entre um modo de fazer orientado, à maneira das oficinas de técnicas industriais e um fazer espontaneísta fundamentado na livre-expressão. Com esse segundo modo, fomos submetidos à confusão entre ensino de arte e recreação, que, naquele momento, era a atividade básica exercida por profissionais atuantes na educação infantil. Sobre isso a professora Ana Mae alertava sobre a distinção que a Lei 5692/71 fazia entre disciplinas e atividades e o risco de entrarmos com nossos conteúdos somente a título de atividades (BARBOSA, 1985: 111).

Essa lei estabeleceu uma educação de cunho tecnicista, voltada à formação para o trabalho, já a partir das últimas séries do ensino fundamental. A arte deveria entrar no ensino de técnicas industriais e na formação de moças para o trabalho doméstico e similares, como a costura e o preparo de alimentos nas escolas e fábricas. Ainda de acordo com BARBOSA (1989), “esta foi uma maneira de profissionalizar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983”.

Nesse contexto, com referência ao segundo princípio apontado acima, entendo por preparação das escolas para o ensino das artes a adaptação de espaços físicos, com instalação de equipamentos necessários para as aulas teóricas e experimentos práticos nas áreas de artes visuais, teatro, música e (após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais) dança; a aquisição de material de consumo e a criação de condições viáveis de ensino dos conteúdos das artes, que, na minha compreensão, requer a subdivisão de turmas na educação básica, com, no mínimo, duas professoras ou dois professores para assumir, concomitantemente, os horários reservados para as aulas de Arte na educação básica.

#### 4. Espaços conquistados e lacunas restantes a partir dos anos 90

Na década de 90, após a publicação dos documentos complementares à lei que, em 1996, instituiu Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, conhecida como LDBEN 9394/96, a impressão generalizada da área era a de que a Arte finalmente havia conquistado seu espaço na educação básica, pois os textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais inseriram a disciplina e detalharam seus componentes: Teatro, Dança, Artes Visuais e Música, que deveriam estar presentes em todos os níveis de ensino.

Os avanços dessa Lei estão relacionados a conquistas de movimentos da sociedade civil organizada que continuaram a discutir os pontos sobre os quais não se consideravam contemplados. Um exemplo pode ser observado no seguinte artigo da LDBEN 9394/96, já com sua redação revisada pela Lei nº 12.796, de 2013, que incluiu a educação infantil, antes ausente, e substituiu a palavra “clientela”, por “educandos”, mais apropriada à concepção de educação menos mercantilista com a qual nós, artistas e educadoras/es desta área, nos identificamos.

Art. 26. Os currículos **da educação infantil**, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos **educandos**.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

O segundo parágrafo do artigo citado acima continuou em discussão pelo movimento de arte/educadores até a aprovação de um substitutivo que garantisse o ensino da arte em todas as séries, de todos os níveis, considerando-se os componentes de Artes Cênicas, Artes Visuais, Música e Dança. Ocorre que ao considerar os “diversos níveis da educação básica”, a Lei aponta para os níveis da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sem determinar quais anos desses níveis deveriam contar com o ensino das artes e sob que condições gerais. A obrigatoriedade da oferta de arte como componente curricular, sem detalhamento sobre qual arte se está incluindo, sem a orientação sobre quais profissionais a escola deverá contar para cumprir essa função docente específica<sup>3</sup> e em que

<sup>3</sup> Na compreensão de relatores do MEC, o detalhamento sobre exigência de formação específica para professores não se justifica porque isso não consta na caracterização das demais disciplinas do currículo da educação básica. Recebemos parecer contrário à inclusão da exigência de habilitação específica para professores de Música, no veto a esse destaque no projeto de lei que procurou separar o ensino de Música do conjunto dos componentes da disciplina Arte.

séries deverão atuar, não garante efetivamente a oferta de arte na escola para todas as crianças e jovens.

Além do mais, o objetivo único de “promover o desenvolvimento cultural dos alunos” afasta-se da compreensão de arte enquanto disciplina escolar com conteúdos de saberes específicos e, mais uma vez, a emparelha com a noção de atividade. Observamos, com frequência, nas escolas, as festividades e os eventos previstos no calendário escolar serem considerados como formas de promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Esse não é um posicionamento contrário a festas nas escolas, que bom que elas existem e são momentos potenciais de aproximação entre as escolas e as comunidades nas quais estão inseridas. A crítica está posta para demonstrar minha posição contrária à redução da compreensão dos objetivos do ensino de arte, como observo acima no texto da lei. Por que a arte precisa desse segundo parágrafo? A compreensão das funções da arte na educação me pareceria mais abrangente se a disciplina fosse incluída no primeiro parágrafo dentro da categoria estudo e com a proposta de aquisição de conhecimentos e experimentação das diversas práticas artísticas.

Por questões como essa, a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) tem proposto uma discussão continuada sobre a legislação educacional em seus congressos internacionais, que são realizados a cada ano em um diferente estado brasileiro. A FAEB alinhou-se às demais associações e sindicatos da área para propor mudanças na legislação educacional, de uma maneira geral e particularmente para a revisão desse segundo parágrafo do artigo 26 da LDBEN 9394/96, que já teve inclusão das expressões regionais (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010), comotambém já sofreu o ataque do governo golpista ao ensino médio no ano de 2016, com a Medida Provisória nº 746, de 2016), que, ao detalhar os tais “diversos níveis da educação básica” que deveriam conter Arte como componente curricular, listou somente a educação infantil e o ensino fundamental, excluindo-a do nível de ensino médio.

Por força das manifestações organizadas pela FAEB juntamente com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas (ANPAP) e Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), conseguimos anular este item da medida provisória citada e o parágrafo voltou bem sumário, com essa que é sua redação atual:

§ 2º. O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

Em 2003, como conquista do Movimento Negro Unificado, a LBEN 9394/96 foi modificada com a inclusão do artigo 26-A, que institui a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, com o objetivo de incluir na educação básica “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e o negro na formação da sociedade nacional”. O segundo parágrafo desse artigo, revisado em 2008, dispõe sobre as disciplinas que devem abrigar tais conteúdos, ressaltando que devem perpassar todo o currículo escolar, mas devem ser incluídos, especialmente, nas disciplinas de educação artística, literatura e história brasileiras (Conf. LDBEN 9394/96, Art.26-A, §1º e §2º).

É pertinente observar que essa nomenclatura da área foi atualizada pelo Parecer CNE/CEB nº. 22/2005 que, em atendimento à solicitação da FAEB de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”, autorizou a mudança do nome da área para “Arte”, somente. No texto da solicitação registrada no preâmbulo ao parecer, a FAEB historiciza as conquistas da área, destacando o texto da própria LDBEN 9394/96, que substituiu a denominação “Educação Artística” por “Ensino de Arte”, complementando com as reflexões seguintes:

Ficou, assim, pavimentado o caminho para se identificar a área por “Arte”, não mais entendida como uma atividade, um mero “fazer por fazer”, mas como uma forma de conhecimento. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por sua vez, contemplam a área de arte, dando-lhe mais abrangência e complexidade. Embora não apresentem caráter de obrigatoriedade, os Parâmetros Curriculares Nacionais vêm servindo para a elaboração de planos e projetos pedagógicos nas escolas e redes pública e privada em todos os níveis de ensino. A estrutura dos PCNs para o Ensino Fundamental denomina como “Área de Arte” um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental. E avançam os PCNs ao destacarem as quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (Conf. Parecer CNE/CEB 22/2005).

A questão sobre a denominação que devem assumir as formações específicas quando tratadas como componentes da área de Artes, se devem ser consideradas como linguagem, componente, subárea e mesmo se a área está bem situada como componente curricular da grande área de Linguagem, seus Códigos e suas Tecnologias, como foi estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelos PCNs está surgindo de maneira polêmica nos eventos mais recentes da área. Há pesquisadoras/es que concebem arte como linguagem porque compreendem o ato artístico como mimese ou produção representacional de um objeto e não colocam em discussão a terminologia presente nos documentos legais da área, que concebem a produção artística como produção de linguagem e consideram pertinente a inclusão da disciplina na grande área Linguagem, seus Códigos e suas Tecnologias.

Por outro lado, as pesquisadoras e os pesquisadores da área que problematizam a denominação de arte como linguagem observam que o ato de criação artística vai além da representação mimética de objetos e acontecimentos. Nessa concepção, a arte produz conhecimento por si, em sua natureza fenomenológica e se instaura como um campo de conhecimento autônomo, independente de teorias de base estruturalista como a Linguística e a Semiótica e mais aproximada de linhas filosóficas contemporâneas nos campos expandidos da desconstrução e da teoria da diferença.

Essa discussão divide a área porque são concepções diferentes da ação e do objeto artístico, ambas com suas metodologias válidas de abordagem do tema. Quanto à criação de uma área de Arte, com os componentes Teatro, Artes Visuais e Música, não há divergência na área, tanto que, como documento final do CONFAEB de Fortaleza, 2015, instituímos uma comissão para a redação do Ofício nº 06/2015 FAEB, encaminhado ao então Ministro da Educação, Sr. Aloízio Mercadante, no qual solicitamos ampliação do período de consulta sobre a Base Nacional Curricular (BNCC) e nele incluímos um item solicitando a “constituição de uma área de Arte desvinculada da área de Linguagens (composta pela Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras Modernas e Educação Física)”, com a argumentação de que:

Os componentes curriculares Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, compoendo a área de Arte, permitem aos estudantes conhecer, produzir e elaborar leituras de mundo e compreensões críticas da arte e da sociedade, resguardando as especificidades de cada conhecimento artístico. O ensino de Arte, reconhecido como forma de conhecimento (Parecer CNE/CEB nº22 de 4/10/2005) e compreendendo os quatro componentes curriculares, possibilita a construção de conhecimentos estético-culturais, tendo como premissa a formação humana, humanizada e integral na sociedade (Conf. Ofício 1º 06/2015. FAEB).

Não obtivemos sucesso nessa solicitação e nem na reivindicação da formação docente específica para atuação em sala de aula de cada uma das artes, que fizemos questão de reiterar na parte do ofício que se refere aos componentes. Pelo menos conquistamos a retirada do termo subcomponente, que era usado na primeira versão da BNCC e o texto final substituiu por linguagens.

Outra conquista da categoria foi a anulação da distinção entre o ensino de Música e o ensino de Arte na educação básica, que havia sido incluída no parágrafo 6º do artigo 26 da LDBEN 9394/96, como resultado da reivindicação de um movimento organizado por alguns profissionais da música, amadores e populares, liderados por um deputado federal que a apresentou como projeto de lei. Entendo que, naquele momento, a intenção desse segmento da sociedade organizada foi aumentar a empregabilidade de professores leigos, aqueles artistas que não buscaram formação pedagógica específica em sua área. Em parte, este movimento foi.

Com a ação das associações contrárias à redação do parágrafo 6º, conseguimos aprovar o ensino da Música como componente obrigatório, mas não exclusivo, do ensino de Arte (Lei nº 11.769, de 2008), como já deveria ser oferecido pelas escolas desde 1971. Dessa forma, a aprovação do artigo não alterou em nada a legislação já existente. Em 2016, após uma longa jornada de envio de abaixo-assinados, solicitação de audiências com relatores do processo impetrado pela FAEB para anulação ou revisão do referido parágrafo, incluindo as demais áreas artísticas, conseguimos como resposta a mudança para uma situação que consideramos mais adequada, com o detalhamento das áreas componentes da disciplina Arte nos currículos escolares, instituído pela Lei nº 13.278, de 2016, que regulamentou o assunto e concedeu prazo de cinco anos para a adequada formação de professores em número suficiente para seu cumprimento. Após essa revisão, texto do parágrafo citado ficou assim:

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Ainda há o risco de que, numa interpretação rasa da lei, algumas escolas que atualmente exigem a atuação polivalente de professoras e professores de Arte continuem a exercer essa prática. O Art. 2º da Lei nº. 13.278/16 menciona somente “a formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica”, não deixando clara a necessidade de formação docente específica para a atuação em cada uma das áreas artísticas. Nós, arte/educadoras e arte/educadores, compreendemos que o MEC tem prazo até maio de 2021 para a formação de docentes com Licenciatura em Artes Visuais, Música, Teatro e Dança em número suficiente para a atuação nas escolas de todo o Brasil, de maneira que todas sejam contempladas com, no mínimo, quatro professores/as de Arte, para que cada um/a responda somente pelo conteúdo de sua área de formação.

Considero a modalidade de Educação a Distância (EaD) uma possibilidade efetiva para auxiliar no cumprimento dessa demanda, especialmente para formar professores de Arte em cidades distantes das capitais e demais centros urbanos. Em 2017, concluí minha pesquisa de doutorado no campo da formação de professores na modalidade EaD, tendo como sujeitos licenciados em Teatro pela Universidade de Brasília que fizeram seus cursos em polos da Universidade Aberta do Brasil, no estado do Acre.<sup>4</sup>

Sintetizarei alguns pontos dessa pesquisa no próximo item.

---

<sup>4</sup> *Identidade e pertencimento na formação de professores*: o curso de Teatro da UAB/UnB no Acre. Orientação: Prof. Dr. Adilson Florentino da Silva. Pesquisa realizada no Programa de Doutorado Institucional da CAPES, DINTER/UNIRIO/UFU. Uberlândia, 2017.

## 5. A respeito da EaD como política educacional

Segundo Elsa Guimarães Oliveira, ainda que a EaD não seja uma nova modalidade de ensino, ela traz em si o potencial libertário e transformador do trabalho em redes interativas de compartilhamento de saberes.

É nessa rede ampla de relações, cujo centro – sem centro – é o conjunto de “nós” que ligam a malha da complexa realidade, que a trama da educação a distância está sendo construída em seus pontos altos e baixos e com um matiz especial por atender a demandas diversificadas da agenda do novo tempo/espaço. Essa modalidade de educação se reveste de imensa potencialidade não como solução para todos os problemas, mas cumprindo papel relevante como modalidade de educação do futuro, tanto nos países desenvolvidos como naqueles em via de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2012: 34).

Daniel Mill cita como avanços para o campo de estudos da educação a distância a promulgação da LDBEN 9394/96, “que trata da EaD pela primeira vez na história da educação brasileira” e a criação de estruturas governamentais como a Secretaria de Educação a Distância - SEED, que foi criada no MEC e posteriormente absorvida pela Diretoria de Educação a Distância da CAPES, a criação da ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância e da UNIREDE (MILL, 2012: 31-32). No livro *Educação a Distância: regulamentação*, Lobo Neto discute a legislação sobre EaD no Brasil. Segundo o autor, após a promulgação da LDBEN vigente, essa modalidade de ensino “deixou de ser (...) obrigatoriamente tratada como projeto experimental, nas sessões de órgãos normativos dos sistemas de ensino”.

Em 2006, o Governo Federal autorizou Consórcio Universidade Aberta do Brasil, que envolveu universidades públicas federais e estaduais, governos estaduais e prefeituras municipais. As universidades participantes entraram com sua competência reconhecida para a criação dos programas de cursos de Licenciaturas e a preparação de pessoal de apoio para a docência, na função de tutoria, presencial e à distância.

Na organização da UAB, assim como no Programa Pro-Licenciatura, que a antecedeu, denominamos presencial a tutoria que acompanha as turmas a partir dos polos, com encontros coordenados pelas secretarias dos cursos, que permanecem centralizadas nas universidades mantenedoras de cursos nos polos. E a tutoria a distância é aquela que se responsabiliza pelo acompanhamento da rotina dos/as estudantes na plataforma Moodle, com a supervisão de um/a docente especializado/a no tema e titulado, no mínimo, Mestre. Em geral, os componentes da equipe de tutoria a distância também são estudantes de pós-graduação nas áreas do curso e permanecem também nas universidades. Essa capacitação da equipe é importante, mas observei nas falas dos

sujeitos entrevistados que o mais importante, mesmo, é a capacidade de desenvolver empatia pelas turmas de estudantes de Teatro na EaD, uma vez que o trabalho de tutoria a distância funciona como uma orientação de atividades semipresenciais. Observei também que a sensação de proximidade criada entre alguns tutores e tutoras e as turmas acompanhadas por eles/as foi responsável por um impulso nos processos pedagógicos daqueles sujeitos aprendentes.

À luz de uma metodologia qualitativa, de cunho etnográfico, problematizei as oportunidades encontradas ou inventadas por professoras e professores formados nas duas primeiras turmas que a UnB, em parceria com a UAB, diplomou na Licenciatura em Teatro, em Rio Branco e em Sena Madureira, no estado do Acre e encontrei como desafios a serem transpostos a falta de reconhecimento da importância da formação do professor, os espaços inadequados ou interditados para aulas potencialmente movimentadas, como são as de Arte e a de Educação Física, o tratamento do professor como decorador de festas da escola ou promotor de eventos e a complementação de carga horária de professores de outras áreas com essa disciplina. Problemas comuns também à modalidade presencial de educação e que, da mesma forma, ocorrem nas escolas do interior ou da periferia dos grandes centros, em todo o Brasil.

Observei um descompasso entre o atual modelo de formação universitária na área das Licenciaturas em Arte, que procura aprofundar conhecimentos de uma arte específica, e uma cultura escolar estabelecida há bastante tempo, que naturaliza a precariedade das práticas pedagógicas. Considero que essa precariedade teria potencial estético e poderia ser transformada em material de trabalho, se ao menos a formação específica de cada professor/a fosse respeitada pelas escolas na distribuição dos conteúdos. Sem formação específica, a carência de recursos materiais, espaço e maior duração para as aulas de arte apresenta-se como um obstáculo que eu chamaria de definidor da acomodação de gestores e docentes nas práticas do “fazer por fazer” às quais se refere o documento da FAEB: uma promoção da livre-expressão apenas porque o/a docente responsável pela disciplina não conhece outras maneiras de ensinar Arte e considera suficiente propor às crianças e jovens que façam desenho livre em todas as suas aulas, por exemplo. O desenho pode até ser livre, mas a escola não permite aos docentes e discentes a liberdade necessária para a experimentação de processos de criação.

Ainda que eu pinte esse retrato pouco favorável da formação de professores de Teatro para atuação em localidades distantes dos grandes centros urbanos, acredito que a transformação dessa situação depende da presença cada vez maior de arte/educadores nas escolas com formação nas áreas específicas das artes e penso na modalidade de EaD, que, na verdade tem um funcionamento



semipresencial, como alternativa viável para chegar a pontos estratégicos onde os campi universitários não têm interesse ou condições de chegar e, dessa forma, complementar a rede de universidades com oferta de curso de Licenciatura na área.



## Referências

- ABDALLA, Maria de Fátima B. A LDB: Limites e possibilidades para a ação dos educadores. In: **Ensino de Arte**. Revista da Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo-AESP, Nº. III, Ano II. São Paulo: 1999.p. 06-13
- BARBOSA, Ana Mae. “Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras: In: **Estudos Avançados**. v.3 n.7 São Paulo set./dez. 1989. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>. (acesso em 30/03/17)
- \_\_\_\_\_. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo, Cultrix: 1985. 4ª ed.
- BRASIL. **Lei Nº 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. (acesso em 30/03/17)
- BRASIL. **Lei Nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. (acesso em 14/04/17)
- BRASIL. **Lei Nº 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). (acesso em 30/03/17)
- BRASIL. **Lei 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494, de 20 de junho de 2007
- Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2). (acesso em 23/04/17)
- BRASIL.MEC.CNE. **Parecer CNE/CEB nº. 22/2005**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf). (acesso em 23/04/17)
- FAEB/Federação dos Arte/Educadores do Brasil, **Ofício nº. 06/2015**. Ao excelentíssimo Sr. Ministro da Educação Aluísio Mercadante de Oliveira. Assunto: Análise do componente Arte da Base Nacional Comum Curricular em consulta pública. Ponta Grossa-PR, 30 de novembro de 2015. Disponível em: <http://faeb.com.br/admin/shared/midias/1468022712.pdf>. (acesso em 23/04/17)

Recebido em 07/04/2017  
Aprovado em 14/05/2017  
Publicado em 17/07/2017

**É PRECISO ESTAR ATENTO!****Caminhos, desvios e referenciais para o Teatro na educação brasileira****DEBE ESTAR ALERTA!****Carreteras, desvíos y referencias para el Teatro en la educación brasileña****YOU NEED TO BE ATTENTIVE!****Paths, deviations and references for Theater in Brazilian education**Mariana Oliveira<sup>1</sup>**Resumo**

Este artigo busca compreender melhor o momento crítico que vivemos em relação à inserção da arte e do teatro na educação básica brasileira por meio de uma breve revisão histórica, de uma análise das alterações impostas pela reforma do Ensino Médio de 2016-2017 e de uma abordagem contextualizada do modelo francês de teatro na educação.

**Palavras-chave:** reforma do ensino médio, teatro na educação básica, teatro na educação francesa

**Resumen**

En este artículo se trata de comprender mejor el momento crítico que vivimos en relación con la inserción del arte y teatro en la educación básica brasileña a través de una breve revisión histórica, un análisis de los cambios que la reforma de la educación secundaria en 2016-2017 impone y un enfoque contextualizado del modelo francés de teatro en la educación.

**Palabras clave:** reforma de la enseñanza secundaria, teatro en la educación básica, teatro en la educación francesa

**Abstract**

This article seeks to better understand the critical moment that we live in relation to the insertion of art and theater in Brazilian basic education through a brief historical review, an analysis of the changes imposed by the 2016-2017 High School Reform and a contextualized approach to the French model of theater in education.

**Keywords:** high school reform, theatre in basic education, theatre in french education

Vivemos um momento crítico no que se refere à inserção da arte na educação básica, notadamente no Ensino Médio. É preciso estar atento para as ações e manobras que vêm sendo adotadas neste âmbito. Para auxiliar nossas avaliações do momento, veremos um breve histórico

---

<sup>1</sup> Atriz e professora de Teatro do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ); Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGAC/UNIRIO); [ensinohistoriadoteatro@gmail.com](mailto:ensinohistoriadoteatro@gmail.com)

de como a arte e o teatro entraram na escola brasileira para, em seguida, analisarmos as alterações provocadas pela reforma do Ensino Médio. Para finalizar, diante da alegação de que essa última medida foi instituída tendo como referência modelos estrangeiros, conheceremos um pouco do sistema francês de teatro na educação tendo sempre em vista a distância histórica, social e cultural que nos separa.

### **Escola Nova e LDB de 1961**

Na primeira metade do século XX, as poucas possibilidades de inserção do teatro na escola estavam sob a égide da pedagogia tradicional, com a função de preparação de espetáculos para animar solenidades ou comemorar datas cívicas (KOUDELA, 2002, p.18; SANTANA, 2002, p.248). Essa situação começaria a se transformar com a difusão entre nós das ideias da Escola Nova, corrente pedagógica que se desenvolveu na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX e que chegaria ao Brasil algumas décadas mais tarde – data de 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido e assinado por diversos intelectuais, entre eles Anísio Teixeira. A defesa da inserção da arte na escola também ganharia reforço com a recomendação da UNESCO, de 1957, para que as nações do ocidente passassem a incluir as artes no currículo da escola básica (SANTANA, 2000, p.214-215; 2002, p.249-250).

No Brasil, esses fatores exerceriam influência na fixação das diretrizes e bases da educação nacional, por meio da Lei 4.024/61, que introduziu, afinal, o ensino das artes no currículo escolar da educação básica de forma não obrigatória. A arte dramática passou a ser, então, “ministrada em alguns ginásios vocacionais, colégios de aplicação e escolas pluricurriculares” (JAPIASSU, 2001, p.49).

### **LDB 1971**

Passados dez anos, no contexto da ditadura militar, uma nova LDB seria instituída (Lei 5.692/71), estabelecendo a obrigatoriedade da Educação Artística no ensino de 1º e 2º graus. Embora possamos conferir um aspecto positivo a essa lei, creditando-lhe a entrada definitiva de uma educação artística na escola, devemos chamar a atenção para problemáticas que cercaram sua instituição (especialmente o caráter autoritário e a adoção de modelo estrangeiro) e suas graves conseqüências (improviso, precariedade e polivalência).

Para a educadora da área das Artes Visuais Ana Mae Barbosa, a inclusão obrigatória das artes na escola “não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira” (1989, p.170). Os conhecidos acordos entre o Ministério da Educação brasileiro e a *United States Agency for International Development* (MEC-USAID) objetivavam a reforma do ensino brasileiro. Ana Mae esclarece que, em relação ao conteúdo, essa reforma educacional foi uma cópia simplificada do modelo norte-americano, que, com orientação profissionalizante, tinha nas artes a única matéria com abertura para as humanidades e o trabalho criativo, uma vez que “mesmo filosofia e história foram eliminadas do currículo” (BARBOSA, 1989, p.170).

A arbitrariedade e a verticalidade que marcaram a instituição da lei gerariam uma série de conseqüências negativas, gerando um clima de alvoroço e insegurança. Os estabelecimentos de ensino seriam surpreendidos por terem de ofertar uma atividade para a qual não havia sequer profissionais habilitados. À época, algumas escolas dispunham de professores, geralmente artistas sem formação pedagógica, que trabalhavam com suas linguagens específicas (música, arte dramática, dança ou artes plásticas) (JAPIASSU, 2001, p.50). Mas não havia professores generalistas licenciados, que dessem conta de uma “Educação Artística”. Assim, o imprevisto marcou o momento: as escolas recrutavam “pessoal de áreas de conhecimento afins (*comunicação e expressão* ou *educação física*, por exemplo) para ‘taparem o buraco’” da exigência criada pelo MEC ou ofereciam “*desenho geométrico* (conteúdo de *matemática*) com a denominação de *educação artística*” (JAPIASSU, 2001, p.50-51).

Os cursos de Licenciatura em Educação Artística seriam regulamentados apenas em 1973 e o próprio processo de homologação de seu currículo mínimo seria marcado pelo caráter autoritário: “Naquele momento, foi desconsiderada a tradição escolar e a experiência acadêmica, calando as vozes que podiam manifestar-se com conhecimento abalizado” (SANTANA, 2000, p.84). Embora as sugestões dos profissionais que lidavam com o ensino de teatro fossem em outra direção, o currículo mínimo foi estabelecido em duas partes. Uma de caráter generalista e outra reservada às habilitações artísticas (entre elas as Artes Cênicas), assentando-se num conceito de polivalência que previa que o professor trabalhasse com um mosaico de conhecimentos artísticos não necessariamente conectados, caindo, assim, na superficialidade (SANTANA, 2000, p.84-86).

Improviso, precariedade e polivalência foram, portanto, efeitos imediatos da instituição arbitrária da lei de 1971, com conseqüências deletérias mais duradouras. As áreas da arte-educação e do teatro-educação brasileiras necessitaram de cerca de uma década para começar a se refazer do impacto provocado pela lei. Apenas nos anos 1980, com a abertura política, seriam formadas condições para o tratamento mais apurado das problemáticas criadas, com o desenvolvimento de pesquisas, a formação de associações e as discussões em seminários e congressos.

### **Anos 1980 e a LDB 1996**

A partir dos anos 1980, e mais intensamente na década seguinte, deu-se a consolidação de um movimento pela transformação da legislação e do currículo em artes, tendo como norte as discussões em torno da reforma dos cursos de licenciatura e a crítica à polivalência no ensino da Educação Artística, dado o reconhecimento das especificidades de cada linguagem envolvida. Rejeitava-se a formação do professor generalista e afirmava-se a autonomia das linguagens artísticas. Assim, o ensino das artes passou a assumir “uma nova imagem – bem diferente de quando era apenas coadjuvante das outras disciplinas do currículo, e mesmo da maneira caótica como estruturou-se nos primeiros anos após sua implantação” (SANTANA, 2000, p.8).

Esse processo, porém, não se deu de forma linear. Segundo Ana Mae, durante a segunda metade da década de 1980, houve uma movimentação política preocupante em relação à manutenção das artes na escola, tendo sido formuladas, inclusive, propostas para sua extinção. Essas últimas tomariam novamente como fundamento, entre outros argumentos, um referencial norte-americano de “volta ao básico”, alinhado à ideia de que a educação deveria se concentrar apenas no “ler, escrever e contar” (apesar da obsolescência da concepção nos próprios EUA ainda na década de 1970, com a forte retomada do ensino das artes na educação pelo movimento do *Discipline-Based Art Education* - DBAE) (BARBOSA, 1989, p.181).

Nesse sentido, a LDB de 1996 (Lei 9.394/96) representou uma conquista, ao manter a obrigatoriedade do “ensino da arte” – note-se que o termo utilizado não é mais “educação artística” –, nos diversos níveis da educação básica. Com o objetivo de “promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (parágrafo 2º do artigo 26)<sup>2</sup> a lei contemplaria

---

<sup>2</sup>A redação original, de 1996, era: “§2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”(Disponível em:

significativamente as expectativas dos novos pensamentos sobre ensino de arte, sendo ela encarada, a partir de então, como área de conhecimento, visando à formação artística e estética dos alunos, conforme ratificado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para a Arte, no final da década de 1990 (BRASIL, 1998).

Um dos pontos problemáticos da lei, qual seja, a não incorporação, em 1996, de especificação constante em proposta anterior àquela finalmente aprovada, esclarecendo a existência de diferentes linguagens artísticas, foi revisado em alteração de maio de 2016 (Lei 13.278/2016), que trouxe a seguinte redação para o parágrafo 6º do artigo 26: “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/lei/113278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113278.htm)>. Acesso em: 29/03/2017).

### **A questão do Ensino Médio**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2013 (BRASIL, 2013), trazem em seu texto a menção a uma série de políticas públicas e medidas de avaliação para a Educação Básica, tais como o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além da Emenda Constitucional nº 59/2009, que extinguiu o percentual da Desvinculação das Receitas da União (DRU) incidente sobre recursos destinados à educação.

Também reconhecem que ainda há muito a ser feito pela Educação Básica em termos de melhoria das condições de recursos humanos, materiais e financeiros, sendo necessárias políticas para a formação continuada de professores e para o incremento da infraestrutura das escolas. Nesse contexto, menciona metas do novo Plano Nacional de Educação (PNE, período 2011-2020), entre elas: a garantia de que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que

---

<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 29/03/2017). A partir da Lei nº 12.287, de 2010, passa a ser a seguinte: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/lei/112287.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112287.htm)>. Acesso em: 29/03/2017).

atuam; a formação de 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação; e a ampliação progressiva do investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) (BRASIL, 2013, p. 150).

Ao mesmo tempo, como resultado das avaliações realizadas sobre as estatísticas e resultados de nosso sistema de ensino, o documento aponta para a necessidade de reinvenção da escola e, especialmente, do Ensino Médio. Persistentes taxas de evasão e de reprovação e a problemática da relação juventude-escola-trabalho, entre outros fatores, estariam colocando um grande desafio para a estrutura de funcionamento da escola brasileira de nível médio e, diante disso, as diretrizes defendem uma nova organização menos “rígida, segmentada e uniforme”, indicando que ela preveja uma base unitária sobre a qual se assentem possibilidades diversas (BRASIL, 2013, p.152).

Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica (BRASIL, 2013, p.154-155).

Ao nomear os conteúdos que estruturam o Ensino Médio, o documento reafirma o ensino da arte como componente curricular obrigatório, conforme anteriormente definido pela LDB de 1996.

No mesmo ano de 2013, a discussão acerca da problemática do Ensino Médio foi travada no âmbito de uma Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), instituída pela Câmara dos Deputados, resultando no Projeto de Lei (PL 6.840/2013) que encontrou uma série de resistências por parte de entidades do campo educacional, entre elas a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), reunidas no Movimento Nacional pelo Ensino Médio.

Para o tema que nos interessa especialmente aqui, o mencionado projeto de lei, em seu texto original, trazia um problema fundamental ao não mencionar a arte no parágrafo 1º do artigo 36, que especificava os componentes e conteúdos obrigatórios da Base Nacional Comum dos currículos do Ensino Médio. Isso seria corrigido, no final de 2014, em substitutivo aprovado por comissão especial que proferiu parecer sobre o projeto de lei, com a reformulação do artigo 36 e a inserção do parágrafo 7º, que especificava os componentes curriculares obrigatórios, entre eles a arte, integrantes das diversas áreas de conhecimento de que tratavam o artigo.



## A Reforma do Ensino Médio de 2016-2017

Com o golpe de 2016 e o afastamento da presidenta eleita Dilma Rousseff, outros encaminhamentos foram dados para a questão do Ensino Médio. Já na segunda metade do ano, o Poder Executivo criou a medida provisória 746 (MPV 746/2016), provocando inúmeras reações por parte de estudantes, professores, entidades e personalidades do campo da educação. No que tange ao nosso assunto específico, a medida provisória retirava a obrigatoriedade da arte no Ensino Médio, alterando o parágrafo 2º do artigo 26 da LDB de 1996, que passaria a ter a seguinte redação: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. No final de setembro de 2016, foram lançados diversos manifestos contra essa alteração por diferentes entidades brasileiras ligadas ao ensino das artes, tais como FAEB, ABRACE e ABEM. No final de novembro de 2016, notícias indicavam que a relatoria do Senado teria feito retornar a obrigatoriedade das artes (Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/relator-inclui-obrigatoriedade-de-artes-e-educacao-fisica-no-ensino-medio>>. Acesso em: 29/03/2017).

Em fevereiro de 2017, Michel Temer sancionou a lei da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), que modificou, afinal, a redação do parágrafo 2º do artigo 26 da LDB de 1996 apresentando-o da seguinte maneira: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 29/03/2017). No que tange à seção específica sobre o Ensino Médio, a lei acrescentou o artigo 35-A, que trata da Base Nacional Comum Curricular, a se organizar em áreas de conhecimento, mencionando a arte em seu parágrafo 2º: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas** de educação física, arte, sociologia e filosofia” (grifos meus).

A sanção dessa lei gera, portanto, uma série de desconfianças, incertezas e inseguranças em relação à inserção das artes no Ensino Médio. Qual a motivação e as possíveis conseqüências da alteração do parágrafo 2º do artigo 26 da LDB de 1996? Por que o texto não foi mantido tal como estava, apresentando o ensino da arte como componente curricular obrigatório “nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”?

Sobre o artigo novo (35-A), relacionado especificamente ao Ensino Médio, o que se verifica é que, à parte de língua portuguesa e matemática, não haverá obrigatoriedade para nenhuma outra disciplina durante os três anos do Ensino Médio. Quanto à inclusão da arte na Base Nacional Comum Curricular, cabe perguntar: o que significam exatamente “estudos e práticas”? Um dos entendimentos que tem circulado é o de que passaria a ser possível ofertar conteúdos de arte “de modo ‘diluído’ entre as demais disciplinas, por meio de estudo, práticas e módulos que ainda precisam ser definidos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC)” (Disponível em: <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,a-reforma-do-ensino-medio,70001671770>> Acesso em: 29/03/2017).

Ou seja, a arte, bem como educação física, sociologia e filosofia, não aparecerá no Ensino Médio necessariamente como disciplina específica e sua forma de inserção só será esclarecida no texto da BNCC, documento que vem sendo discutido desde 2015, tem sua segunda versão disponível para consulta *on-line* e será finalizado pelo Ministério da Educação (MEC) neste ou no próximo ano. É importante observar, neste contexto, o fato de que, em julho de 2016, o MEC instituiu, por meio da Portaria nº 790/2016, um Comitê Gestor que acompanhará as últimas discussões acerca da BNCC e encaminhará sua proposta final. O quanto esse comitê, formado por secretários do próprio MEC e o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), poderá intervir no texto da segunda versão, não se sabe. Ora, diante da primeira proposta feita pelo Poder Executivo, que retirava completamente a arte do currículo do Ensino Médio, das manobras construídas para tentar fugir às críticas recebidas e da arbitrariedade nos encaminhamentos adotados, seria possível confiar num resultado favorável à inserção da arte no Ensino Médio no texto da BNCC?

### **Outros problemas da reforma**

Para alargar o entendimento acerca da reforma do Ensino Médio de 2016-2017, é necessário também colocar em pauta problemas de amplitude mais geral. O primeiro seria o fato da reforma ter se colocado por meio de uma medida provisória, ou seja, de maneira vertical e autoritária, não valorizando o diálogo com o campo educacional ou com os estudantes. Vale lembrar que, além dos manifestos de repúdio assinados por diversas associações ligadas à educação, houve, a partir de outubro do ano passado, um importante movimento de ocupação que mobilizou mais de 1.000 escolas no país e que tinha como bandeira, ao mesmo tempo, a

rejeição à reforma do Ensino Médio e à PEC 241 (que se tornaria PEC 55 no Senado, também chamada de PEC do teto dos gastos públicos ou, ainda, PEC da morte).

Aqui encontramos o segundo grave problema da reforma do Ensino Médio: uma evidente contradição entre o que propõe e os meios que serão disponibilizados para alcançar suas metas. Como se dará a propalada implementação das escolas em tempo integral ou a oferta de diferentes percursos formativos em cada instituição de ensino ao mesmo tempo em que se cortam gastos públicos, inclusive da educação? A propaganda governamental de que a reforma trará maior liberdade aos estudantes, que passarão a escolher um dentre cinco “itinerários formativos” (I- linguagens e suas tecnologias; II- matemática e suas tecnologias; III- ciências da natureza e suas tecnologias; IV- ciências humanas e sociais aplicadas; V- formação técnica e profissional), parece não condizer com a realidade que se desenha. Terão todas as escolas condições, em termos de infraestrutura e de quantidade de professores, para ofertar as cinco opções de itinerários? Ou a tendência será a maior desigualdade, com o investimento em poucas escolas e a precarização do funcionamento de outras? Terão realmente os estudantes possibilidade de escolha ou terão de aceitar o(s) itinerário(s) oferecido(s) na escola que conseguirem frequentar? Essa questão torna-se ainda mais grave quando pensamos em municípios menores.

Desencadeia-se daí um terceiro aspecto da reforma que se faz necessário discutir: a tendência a um paradigma mais técnico e menos humanista para a educação de nível médio. A partir de um olhar histórico sobre essa etapa de ensino no Brasil, vemos que esse sempre constituiu um ponto de disputas. A Lei 5.692/71 (LDB de 1971), por exemplo, criou o 2º grau com profissionalização obrigatória, o que não gerou bons resultados e foi revertido cerca de dez anos depois. Já a Lei 9.394/96 (LDB de 1996) definiu o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, isto é, “conclusão de um período de escolarização de caráter geral” (BRASIL, 2013, p. 168). Segundo a LDB de 2016, em seu artigo 22, a “educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

No bojo da atual reforma do Ensino Médio, entretanto, como caminhará essa questão, que parecia superada com a LDB de 1996? Segundo uma visão crítica, há a probabilidade do itinerário de formação técnica e profissional se disseminar nas periferias ou áreas que atendem a populações mais pobres, ficando a possibilidade da opção por outros itinerários, que formariam melhor para a educação superior, concentrada em áreas de mais alta renda ou nas escolas

particulares. Além disso, diante do projeto de limitação dos gastos públicos, é com desconfiança que pensamos a qualidade desse itinerário técnico, que exigiria, para seu sucesso, investimentos em estrutura (laboratórios, equipamentos, tecnologias) e em professores especializados.

Talvez aí se encontre um dos maiores problemas gerais da reforma, nessa percepção reincidente de uma grande contradição entre as propostas e os meios disponíveis para dar conta delas. A consequência concreta disso tende a ser, mais uma vez em nossa história, o imprevisto e a precarização da educação, à semelhança do que se viu após a LDB de 1971, esta também marcada pela verticalidade e pelo autoritarismo. Aliás, outro fator reforça o paralelo entre esta reforma e a lei de 1971: o referencial de modelos estrangeiros. Na verdade, essa parece ter sido uma escolha política recorrente ao longo da história da educação brasileira.

Segundo Ana Mae Barbosa, o período de 1870 a 1927 teria sido de “cópia intencional de modelos estrangeiros declarada com orgulho”; de 1927 a 1958, de “importação de modelos estrangeiros, porém com adaptações nacionais”; de 1958 a 1963, de “busca da criação de um modelo nacional”. Esse último teria sido um período especial, de “um breve, porém vivo, movimento em busca da construção e adoção de modelos autóctones de educação e de arte-educação”, interrompido pelo regime militar em 1964 (BARBOSA, 1985, p.42-43). Em nossos dias, novamente, ouvimos algumas vezes a defesa da reforma do Ensino Médio baseada em referenciais estrangeiros. Em matéria de 22 de setembro de 2016, o jornal *El País* publicou:

O plano visa reduzir a evasão escolar e preparar os jovens para o mercado de trabalho. A proposta tenta aproximar a educação brasileira do método utilizado em outros países como Austrália, Coreia do Sul, Finlândia, França, Portugal e Inglaterra. As alterações valem para escolas públicas e particulares. Não há no projeto, contudo, pontos específicos de valorização de professores ou emprego de tecnologia (computadores) em salas de aula a exemplo das nações mais desenvolvidas (Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2016/09/22/politica/1474579671\\_242939.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/09/22/politica/1474579671_242939.html)>. Acesso em: 29/03/2017).

Interessante observar, nessa citação, além do registro da adoção de modelos estrangeiros como justificativa para a reforma, o retorno do problema acima apontado do descompasso entre propostas e meios. Se, por um lado, declara-se a vontade de fazer aproximar nosso sistema de ensino dos sistemas bem-sucedidos de outros países, por outro, não se prevê aqui os mesmos investimentos feitos por lá. Assim, deseja-se imitar modo de funcionamento e resultados sem se construir os meios necessários para atingi-los e também sem compreender as especificidades históricas, sociais e culturais brasileiras.

Vamos analisar essa questão com mais detalhe. O caso da França, país acima mencionado, interessa-nos particularmente. Com modelo e história de inserção do teatro na educação completamente diversos do nosso, aquele país possui realidade social e tradição de investimento em aparato cultural também absolutamente diferentes do que temos aqui.

### **Teatro na escola: o caso francês**

Na França, não existe a disciplina de Teatro na escola<sup>3</sup> e a inserção dessa modalidade artística na educação escolar é baseada num dispositivo chamado “parceria professor-artista” [*partenariat enseignant-artiste*]. Assim, naquele país, qualquer experiência teatral em meio escolar deve ser realizada por meio do dispositivo citado, no qual um artista de teatro (ator, encenador, autor ou outro) ou uma equipe de artistas trabalha em parceria com um professor (em geral da área de línguas) desejoso de desenvolver um projeto teatral com seus alunos. Esse último, montado em colaboração entre professor e artista, pode ser financiado por diferentes instâncias públicas da educação e permite remunerar o trabalho do profissional externo à escola. Suas intervenções junto aos estudantes têm número e carga horária que variam e podem ocorrer em diferentes situações de ensino: no caso do *collège*, que corresponde ao segundo segmento do ensino fundamental, há os ateliês (optativos e fora do tempo regular de aulas), as “turmas de Projeto Artístico e Cultural” [*classes à Projet Artistique et Culturel*] e as “turmas de horários adaptados” [*classes à horaires aménagés Théâtre*] (durante o tempo regular de aulas e com participação obrigatória da turma inteira); e, no caso do *lycée*, que corresponde ao Ensino Médio, há a “opção facultativa” [*option facultative*] para os três anos que compreendem essa etapa de ensino e a “opção de especialidade” [*option de spécialité*] para o segundo e o terceiro anos. Cargas horárias, conteúdos e pesos na avaliação no exame de conclusão do *lycée*, o *baccalauréat*, são os fatores que distinguem as opções de especialidade das facultativas (Disponível em: <<http://eduscol.education.fr/theatre/sinformer/options-theatre/integrer-une-option-theatre-dans-un-lycee>> Acesso em: 29/03/2017).

Para entender melhor a estrutura de funcionamento do *lycée* francês, é necessário esclarecer que ele não se dá de maneira uniforme como o Ensino Médio brasileiro. De fato, no

<sup>3</sup> Já Artes Plásticas e Música integram o horário escolar regular como disciplinas e são ministradas por professores com formação específica. As informações aqui expostas sobre o sistema de inserção do teatro na educação francesa foram colhidas, em sua maioria, em período de seis meses de pesquisas em Paris, proporcionado pelo Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), da Capes, durante o primeiro semestre de 2012.

que tange à idéia geral de que os estudantes tenham a opção de escolher entre diferentes percursos formativos, há alguma semelhança entre a proposta da reforma do Ensino Médio que vimos há pouco e o caso francês. Já no primeiro dos três anos que compõem o *lycée*, o aluno escolhe entre um ensino geral e tecnológico ou um ensino profissional. No segundo ano, o aluno que fez a primeira opção, deve escolher uma de três séries do ensino geral (econômica e social, literária ou científica) ou uma de oito séries do ensino tecnológico (Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid215/le-lycee-enseignements-organisation-et-fonctionnement.html>> Acesso em: 29/03/2017).

As chamadas “opções facultativas” são acessíveis a todos os estudantes que as desejem, desde que sua instituição as ofereça. Já as “opções de especialidade” são exclusivas para a série literária do ensino geral. Essas opções existem há pouco mais de trinta anos e envolvem criações cênicas, além de abordagens teóricas acerca de obras dramáticas e suas encenações. O conteúdo trabalhado é avaliado no *baccalauréat* por uma banca, com a apresentação, pelo estudante, de uma criação cênica e de um dossiê iconográfico (de criação ou de análise sobre peças selecionadas) preparado durante todo o último ano do *lycée*. Vale comentar que, para tanto, materiais didáticos são especialmente produzidos periodicamente pelo Centro Nacional de Documentação Pedagógica [*Centre National de Documentation Pédagogique* - CNDP], tendo essa coleção já mais de treze volumes.

Verificam-se, portanto, estrutura educacional para os anos finais da educação básica e forma de inserção do teatro absolutamente diversas do que temos hoje no Brasil. E isso é a tradução de histórias, sociedades e culturas que guardam muitas diferenças entre si. Por exemplo, o fato de o teatro não constituir disciplina na escola francesa é resultado de uma trajetória de sua inserção na educação que em nada se assemelha à nossa. É fruto de uma reivindicação dos próprios sujeitos envolvidos, isto é, de artistas que um dia até imaginaram a possibilidade de criação de uma disciplina teatral, mas que optaram por não abraçar essa ideia. Por exemplo, Jean Pierre Ryngaert (1984) discutiu a possibilidade de uma matéria denominada Teatro, mas ela não frutificou e segue sendo bastante combatida por lá, em prol do modelo de parceria entre professor e artista que tem como objetivo promover o encontro do universo escolar com o universo teatral vivo [*vivant*] e profissional.

Na França, há o temor de uma escolarização limitante do teatro, sendo necessário, para eles, que as figuras do professor e do artista permaneçam separadas. Os artistas seriam

responsáveis por abrir a escola a modos diversos de ver o mundo, por meio de vias fortemente artísticas. Esse pensamento é defendido de forma militante, por exemplo, pela chamada Associação Nacional de Pesquisa e de Ação Teatral (*Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale* - ANRAT), criada em 1983, tendo entre seus principais objetivos o de “resistir à hipótese, logo aventada, de criação de professores de teatro na escola” (BÉNÉZECH, 2007, p.33).

Ora, para que possamos compreender todo esse quadro, é necessário que percebamos que a França é um país dotado de forte aparato cultural, onde se fomenta a noção de que o teatro deve ser um serviço público, “tal como a água, o gás, a eletricidade”, para usar as palavras do célebre encenador Jean Vilar, que esteve à frente do histórico Teatro Nacional Popular [*Théâtre National Populaire* - TNP] por muitos anos (Vilar, 1975, p.173). Atualmente, apenas em Paris, há oito teatros nacionais subvencionados pelo estado.

A ideia da escola do espectador é fortíssima por lá, e aí reside a outra faceta da parceria professor-artista, ou seja, fomentar o gosto pelo teatro e fornecer ferramentas para a leitura teatral. Há setores e equipes de profissionais nos teatros e centros culturais públicos, por exemplo a *Comédie Française* ou o *Théâtre de l'Odéon*, destinados exclusivamente a fazer a mediação com escolas. Essa questão pode ser vista com maior aprofundamento em trabalhos sobre apreciação, formação de espectadores, ação, animação e mediação teatral e cultural desenvolvidos pelos pesquisadores brasileiros Maria Lúcia Pupo e Flávio Desgranges.

Verificamos, portanto, contextos absolutamente distantes que, por si só, indicam que não é razoável procurar justificar qualquer alteração em nosso sistema educacional com base no referencial francês, especialmente no que tange à inserção da arte e do teatro. Mas, além disso, é preciso dizer que, mesmo enraizado em outra realidade cultural, o modelo francês de parceria professor-artista também enfrenta problemas importantes e ainda não superados.

Por exemplo, do lado do artista: a intermitência e a instabilidade de sua situação; a eventual aceitação em intervir na escola por contingência e não por desejo; as resistências impostas pelo mundo escolar, cuja lógica, além de se encontrar algumas vezes enrijecida, é já em princípio diferente da do mundo artístico, no que pode se configurar como uma verdadeira “contradição original”, conforme enunciado pelo encenador Jacques Lassalle, membro da ANRAT: “não se pode estar **dentro da** escola **sem** a escola; ainda menos **contra** a escola” (LASSALLE, 2007, p.30).

Do lado do professor: o sentimento de vazio quando da ausência do artista que, dependendo da situação de ensino, pode chegar a intervir apenas poucas horas durante o ano, numa ação pontual demais para chegar a ser efetiva; a desvalorização do trabalho escolar por parte do artista; a falta de legitimidade da opção pelo trabalho teatral muitas vezes enfrentada junto aos colegas e à própria instituição escolar (por exemplo, a carga horária alocada em ateliês teatrais vale metade da carga em horário regular de ensino).

E existem, ainda, problemas de maior amplitude, notadamente a incerteza em relação à manutenção dos financiamentos para as parcerias. Em tempos de crise econômica, isso se agrava. Por exemplo, em 2008, o então presidente Nicolas Sarkozy instituiu, por decreto governamental, uma disciplina denominada “História das artes”, que deveria dar-se em situações pedagógicas transdisciplinares, concernindo, portanto, todas as disciplinas. Vista como uma grave ameaça ao sistema das parcerias professor-artista, essa medida foi fortemente combatida. Hoje, ainda sob o governo de François Hollande, fala-se na necessidade de uma reforma do *lycée*, em que as “opções teatro” sofrem risco iminente. Uma das propostas aventadas é de um ensino unitário para todos.

Não sabemos como essa questão se encaminhará na França, mas esse também não constitui nosso ponto central. O que importa resgatar aqui é o cuidado que devemos ter em, ao olhar para o estrangeiro, considerar nossas profundas diferenças ao invés de propor a adoção irrefletida de modelos alheios à nossa história, à nossa realidade, à nossa cultura. A pesquisa, a análise e a avaliação de modelos estrangeiros, incluindo até mesmo a apropriação de alguns de seus elementos, não são ruins em si, mas é inaceitável que se defenda a sua absorção de maneira subordinada, deixando de levar em conta nossas especificidades.

Por exemplo, numa suposta inspiração no modelo francês, por que não se concentrar nos aspectos que significam mais recursos, e não menos, para a educação e para a cultura? Seria interessante, então, estudar o funcionamento de subvenção e organização dos teatros públicos, do Centro Nacional de Documentação Pedagógica, que possui, aliás, uma diversificada linha editorial sobre teatro, com muitas obras publicadas sendo as de preparação para o *baccalauréat* apenas uma pequena parte. A própria ANRAT, que se dedica a pesquisar e fomentar a ação teatral em meios educacionais, é financiada por recursos públicos do ministério da educação e do ministério da cultura.



Neste momento da história do Brasil, entretanto, parece difícil vislumbrar tal possibilidade. Estamos sob um governo que tem promovido inúmeras manobras para retirar investimentos da educação pública (PEC 55/2016, por exemplo), que propôs suprimir a obrigatoriedade da arte do currículo do Ensino Médio e que chegou a extinguir o próprio ministério da cultura. Neste contexto, não é senão com desconfiança, para dizer o mínimo, que podemos pensar as implicações que a reforma do Ensino Médio em curso terá sobre a inserção da arte e do teatro na escola brasileira. É preciso estar atento.

## Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, v. 3, n. 7, set/dez 1989, p. 170-182. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 08/09/2010. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>>
- BÉNÉZECH, Jean. La naissance de l'ANRAT. **Trait d'Union**. Paris: ANRAT, n. 14, juillet 2007, p.32-33.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- LASSALLE, Jacques. Seconde lecture. **Trait d'Union**. Paris: ANRAT, n. 14, juillet 2007, p.29-31.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. Et si c'était une matière... **Le français aujourd'hui**, n. 67, septembre 1984, p. 73-80.
- SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.
- SANTANA, Arão Paranaguá de. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Revista Sala Preta**, v. 2, n. 1, 2002, p. 247-252. Disponível em: <<http://www.revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/118>>. Acesso em: 20/08/2012. DOI: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p247-252>>
- VILAR, Jean. **Le théâtre, service public**. Paris: Gallimard, 1975.

Recebido em 07/04/2017

Aprovado em 14/05/2017

Publicado em 17/07/2017

**Circo: Educando entre as gretas**  
**Circo: Educando por entre las grietas**  
**Circus: Educating between the cracks**

Marco Antonio Coelho Bortoleto<sup>1</sup>

Erminia Silva<sup>2</sup>

**Resumo**

Pesquisadores, artistas e críticos coincidem ao apontar as escolas de circo como um “novo” elemento na complexa dinâmica constitutiva do circo contemporâneo, fato que provocou significativas mudanças na sua secular relação com a sociedade. Entre créditos e descréditos, homens e mulheres artistas circenses se mostram potentes para se reinventar, encontrando fendas, brechas, gretas. Assim a formação artística circense, bem como seu reconhecimento e trato nos espaços educativos revelam uma capacidade rizomática ímpar, com soluções profícuas até mesmo nas situações mais estreitas e críticas. Essa conjuntura apertada, não impediu sua expansão, sua presença na educação básica, reverberando inclusive na formação acadêmica. De fato, são os profissionais circenses em todas as origens e espaços que ocupam, que possibilitam uma vibrante e prometedora presença do circo no âmbito educativo. No entanto, a interação das políticas educacionais com o circo revela-se incipiente, insuficiente e, por vezes, contraditória.

**Palavras-chave:** Artes cênicas; Educação; Formação Profissional; arte circense;

**Resumen**

Investigadores, artistas y críticos coinciden señalando las escuelas de circo como un “nuevo” elemento en la compleja dinámica de constitución del circo contemporáneo, algo que motivó significativas mudanzas en su secular relación con la sociedad. Entre créditos y descréditos, hombres y mujeres artistas circenses muestran capaces para reinventarse, encontrando brechas, grietas. De ese modo, la formación artística circense, así como su reconocimiento y abordaje en los espacios educativos mostraran una capacidad rizomatica singular, con soluciones positivas incluso en las circunstancias más estrechas y críticas. Esa realidad apertada, no impidió su expansión, su presencia en la educación elemental, reverberando incluso en la formación académica. De hecho, son los profesionales circenses de todas las orígenes y en todos los espacios que ocupan, los que posibilitan una vibrante y prometedora presencia del circo en el ámbito educativo. No obstante, la iteración de la políticas educacionales con el circo revelase incipiente, insuficiente e, muchas veces, contradictoria.

**Palabras clave:** Artes escénicas; Educación; Formación Profesional; Arte circense.

---

<sup>1</sup> Professor da Faculdade de Educação Física da Unicamp; coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisas das Artes Circenses (CIRCUS). Ex-professor da Escola de Circo de Barcelona (Espanha), artista de circo retirado. Contato: [bortoleto@fef.unicamp.br](mailto:bortoleto@fef.unicamp.br)

<sup>2</sup> Erminia Silva, coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisas das Artes Circenses (CIRCUS); co-cordenadora do site [www.circonteudo.com.br](http://www.circonteudo.com.br) (em parceria com Daniel Lopes). Ex-professora de História do Circo da Escola Nacional do Circo. Contato: [mina.silva@gmail.com](mailto:mina.silva@gmail.com)

### Abstract

Researchers, artist and critics agree when they point out the circus school as a “new” element to the complex, dynamic and contemporary circus constitution, fact that has caused significant changes in its secular relationship with the society. Between credits and discredits, men and women circus artists, show their potential to reinvent finding new cracks and gaps. Therefore, the circus artistic education, as well its recognition and treatment in educational places, reveal a unique rhizomatic ability, with professional solutions even to the narrowest and critic situations. This tight conjuncture did not prevent its expansion and presence in the basic education, even has reverberated in the academic education. In fact, the circus professional, from all origins and perspectives, would make possible the thrilling and promising presence of circus in the education system. However, the educational policies interaction with the circus reveal incipient, insufficient and sometimes contradictory.

**Keywords:** Performing Arts, Education, Professional Qualification, Circus Art.

### Em busca da contemporaneidade do circo

*La verdade es que grietas no faltan [...]*

Poemas del Alma – Mario Benedetti

Eis que surge o Circo, uma e outra vez. Seu imaginário remete a um fenômeno presente a tanto tempo que até para os historiadores mais cuidadosos, falar dele se torna um risco. Risco, aliás, que nos leva a pensar nas propriedades mais profundas dele mesmo, do Circo. Um risco que parece constituir sua “essência” como diria Edmund Husserl (TOURINHO, 2012). Um risco que tange quase todas suas dimensões, inclusive a formativa (ALMEIDA, 2008).

Mas é sua presença no hoje que nos interessa, principalmente agora, onde a experiência no contemporâneo se mostra líquida, ao ponto de dificultar seu entendimento, sua captura, sua definição (BAUMAN, 2001). O circo como expressão de entretenimento e de arte faz-se, portanto sujeito e objeto dela. E é precisamente esse circo contemporâneo que melhor identifica o objeto da análise aqui proposta.

Nesse contexto, a produção circense converte-se em espaço, veículo, e porque não, em instrumento na modernidade, pois sempre foi contemporânea, participando – mais ou menos, segundo o lugar ou o período, da revolução tecnológica, científica, social e cultural desse tempo. E, certamente, contribuindo para a revolução artística em curso (LEHN, 2016).

Na modernidade circense consolidou-se, para muitos, em escala universal (CASTRO, 2005), ocupando o interior e também as periferias. Em todos os períodos históricos os fazedores

dessa arte possuem características simétricas ao mesmo tempo em que os diferenciam; “são portadores de um fazer transversal, que não é privilégio de nenhuma arte, porém, no caso das artes do circo, a transversalidade se constituiu como o principal modo de viver e de produzir-se” (SILVA, NUNES, 2015, p.03), atravessando as diferentes classes sociais, movendo-se por todas as latitudes e longitudes, e, por consequência, mantendo relações – com maior ou menor intensidade - com enorme sorte de instituições, meios de comunicação e políticas (JACOB, 2016; SILVA, 2007 e 2009). Por isso, é preciso um entendimento amplo, para poder pensar sua presença no âmbito educativo (HOTIER, 2003).

No decorrer de todo século XIX, até com certeza a chegada da televisão em meados do XX, os palcos/picadeiros circenses se constituíram num dos principais espaços de visibilidade da maioria das expressões artísticas existentes em cada período. No final do XIX e início do seguinte, foi um período de consolidação e surgimento de inovações tecnológicas – eletricidade, telégrafo, telefone, transportes coletivos. Na produção cultural, todas essas tecnologias foram fundamentais para a implementação de pelo menos duas importantes indústrias: a do cinema e a do disco. Como afirma SILVA (2007), esse conjunto de inovações, aliado ao crescimento populacional das cidades, favoreceu a formação progressiva de uma cultura urbana e uma produção artística diversificadas:

O desenvolvimento de um mercado cultural aliado “ao aparecimento de novos suportes e tecnologias de reprodução de imagens e textos” contribuiu para o surgimento de um público novo, diferente, “com novos padrões de gosto e exigência”, que demandava produtos culturais específicos.

Ampliavam-se a oferta e a diversificação cultural, evidenciando a presença de vários agentes na sua criação, circulação e comércio: artistas, autores, empresários e produtores. Os artistas, nesse processo, adquiriram maior visibilidade e alcance, sendo vistos, ouvidos e consumidos em grande escala.

Os vários artistas circenses ocuparam velhos e novos espaços urbanos e palcos, fazendo-se presentes na circulação, comércio, produção e formação de muitos dos novos produtos culturais, como o disco, o cinema, o teatro, entre outros. Estes artistas, com os autores e empresários musicais e teatrais de São Paulo e, principalmente, Rio de Janeiro, que já ocupavam o picadeiro circense, mantiveram o vínculo ao mesmo tempo em que se inseriam no contexto urbano industrial e cultural do período. O espaço circense mantinha seu papel de veículo de massa, divulgando e dando visibilidade aos artistas e autores das cidades e suas produções, em número cada vez maior, que se incorporaram ao processo de produção do espetáculo circense, implementando ainda mais a sua polifonia cultural. (SILVA, 2007, p. 132)

Com o surgimento da televisão, no Brasil em meados do XX, os palcos/picadeiros circenses deixaram de ser o principal espaço de visibilidade de artistas circenses ou não, mas no interior do país, em particular as regiões do norte e nordeste os circos itinerantes de lona, artistas

circenses das mais variadas origens em seus processos de formação ainda se constituem divulgadores de expressões artísticas locais ou não. Assim, foi dilatando-se e também se comprimindo, aflorando debates e disputas tanto em relação a outros espetáculos. Disputas entre um certo imaginário do que é ser circo, mas também entre os próprios artistas circenses com questões litigiosas sobre as origens, os lugares de formação como as escolas, por exemplo, rivalizando temas nunca antes colocados como os conceitos de tradição e a inovação (SILVA, 2011), principalmente no que tange a formação artístico-profissional daqueles que são e serão seus mantenedores, os artistas circenses (DUPRAT, 2014).

Séculos de uma tradição baseada na oralidade, de uma educação artística centrada nos grupos familiares, os quais eram responsáveis pelos processos de formação/aprendizagem, transformando o espaço de produção da linguagem como uma escola única e permanente, que se misturavam, atravessavam, cruzavam com suas bagagens, nas suas caixas de ferramentas: vivências, saberes, conhecimentos que se atavam a tantos outros. Misturas e miscelâneas: é assim mesmo que hoje se produzem como artistas aprendizes permanentes das artes do circo. (SILVA, 2007; SILVA; NUNES, 2015). Não podemos seguir, sem antes reconhecer de um modo ou de outro que esse modo de formação artística é uma virtude do circo, que precisa ser destacada por ter sido eficaz por tanto tempo, permitindo a formação profissional de mais de dois séculos de existência até os dias de hoje.

De fato, essa forma de educação artística, que sempre teve como suporte a potência de se reinventar e ainda presente em muitos lugares, mostrou-se, contudo, insuficiente, principalmente a partir da segunda metade do século XX. Por várias razões que não cabem neste texto, nesse período ocorreram transformações societárias nas formas de se pensar os processos educacionais que não estavam inseridos na proposta da escola como uma instituição, na chamada “educação formal”. Vários grupos familiares itinerantes de lona, também denominados “tradicionais”, internalizaram que seus filhos não seriam mais os portadores dos saberes sob a lona, começou a fazer sentido, para eles, pararem ou se fixarem em uma cidade, que nesse início a maioria optou por Rio de Janeiro e São Paulo, para que seus filhos estudassem nessas instituições. Isso não acontece apenas no Brasil, tratou de um movimento em vários países, com pequenas diferenças de tempo. Mas, ao mesmo tempo que se “fixaram”, nunca deixaram de trabalhar artisticamente com toda a bagagem de mestres/aprendizes que significava o seu processo enquanto circense. Nesse bojo, começaram também os debates da necessidade de se fundar uma escola de circo. A

primeira em terras brasileiras foi a Academia Piolin das Artes Circenses, fundada em 1978, na cidade de São Paulo; na sequência foi fundada a Escola Nacional do Circo, em 1982 na cidade do Rio de Janeiro, que existe até hoje (LEITE, 2015; DOS SANTOS, 2017).

Assim vemos traços de uma mudança, eclodindo em movimentos talvez necessários para a constituição de espaços de formação circense em escolas “fora da lona”, como o importante chamado de Anne Fratenilli (1988) quando diz: “*Para que uma arte sobreviva ela necessita fazer escola*”<sup>3</sup>. Referimo-nos ao movimento das escolas de circo, aspecto que simboliza a contemporaneidade da produção da linguagem circense, movimento ainda em pleno desenvolvimento, vibrante, inconstante e repleto de interrogantes. Essa “nova” conjuntura que contamina tudo e todos (ou quase todos) (SILVA, 2011), gerando interessantes debates, incluindo aqueles relacionados com o ensino e o fomento das artes do circo na educação básica<sup>4</sup>. A educação circense que se dá, no contemporâneo, em múltiplos e diversos espaços, com iniciativas diversas em instituições ditas formais, bem como nas ditas informais, com a presença e influência de distintas perspectivas teórico-práticas, disciplinares e também estéticas. Um universo rico e promissor (BORTOLETO, ONTAÑÓN, SILVA, 2016). Uma conjuntura que traça nossos diálogos, inclusive com o teatro (COSTA, 1999; MATHEUS, 2016).

Dessa forma, no modo rizomático de constituir-se no pós-escolas, essa linguagem artística atingiu espaços e imaginários de ações distintos (SILVA, NUNES, 2015, P. 12), tem avançado, ocupando as gretas, expandindo sua prática para um público cada vez mais abrangente, tratando de fomentar novas estratégias para a sua permanência na líquida e cambiante sociedade contemporânea. Concomitantemente, como já dissemos em muitas ocasiões, diferentes modelos formativos/educativos, sempre atuaram em conjunto para reforçar os sentidos do circo, e, certamente, para construir outros, tão variados quanto a potencialidade humana nos permite. A educação circense segue existindo no interior das famílias, com menor expressão é certo, e agora dá-se também por meio de projetos/programas sociais, consolidando o conceito de Circo Social nacional e internacionalmente (DAL GALLO, 2010). E mais, as escolas de circo e os cursos livres ampliam-se exponencialmente, impactando profundamente a produção artística (DUPRAT, 2014; MATHEUS, 2016). Talvez essa multidão de possibilidades

<sup>3</sup> “It an ar tis to survive, it needs a school”.

<sup>4</sup> Um exemplo que merece destaque é o Programa ENCASTRES - Circo, desenvolvido pela “Coordinación Técnica del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES)” do Governo do Uruguai: [http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/encastres/circo\\_imprenta3.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/encastres/circo_imprenta3.pdf)

formativas sejam precisamente a diversidade que o diretor italiano Alberto Magro (2015), defende ao afirmar existirem tantas estéticas quanto pessoas para o circo. Por essa razão, a formação do artista e do professor de circo precisa atentar-se para a diversidade.

### **Educação, políticas públicas e circo**

Vimos que grupos familiares representaram e representam ainda uma das escolas do circo, uma das primeiras e mais consolidadas. Os modos modernos de educar, principalmente aqueles institucionalizados, não impediram sua manutenção.

Como vimos anteriormente, a partir do final da década de 1970 e início da seguinte, foi possível observar como muitos circenses ao estabelecerem residência fixa, produziram uma renovada forma de ensinar, ainda que com um *modus operandi* similar ao de seus ancestrais. Mas, os chamados “tradicionalistas” que foram os primeiros professores das escolas de circo, tinham que também se reinventarem, pois, tanto o processo pedagógico como seus alunos, não eram os mesmos que constituíam o circo-família.

Os novos sujeitos históricos, construtores desse rizoma que representa a linguagem circense, oriundos de escolas, do circo social, autodidatas, autônomos, que são moradores fixos das cidades, estabeleceram com as pessoas relações sociais, políticas e culturais distintas das que os circenses do chamado circo itinerante ou tradicional de 1950 a 1970 produziram. Esses novos fazedores de circo, que não vão embora como um itinerante, relacionam-se com os habitantes, procuram explorar cada evento, canto ou espaço para apresentarem-se. Porém, aqui, é importante uma ressalva: esses novos fabricantes circenses não fazem referência somente aos alunos, mas também aos “tradicionalistas”, que nunca deixaram de ser contemporâneos e sinérgicos com seu tempo, com todos os modos artísticos/pedagógicos de fazer circo – rizomático –, pois, a cada encontro de alteridade, reproduz-se e produz-se antropofagicamente o novo. Tudo isso é sempre novo na história do circo: para os que já estavam e para os que estão chegando.

Algumas famílias circenses, que se “fixaram” em algumas cidades não se vincularam, necessariamente, a uma escola constituída. Criaram espaços “domésticos” de ensino/aprendizagem, uma maneira de produção de conhecimento e de ensino centralizada no mestre e numa íntima e duradoura relação com seus “discípulos”. Muitos são os exemplos dessa vertente atual, como o relatado por Yoshimura (2017), sobre Ribeirão Preto-SP, Mendonça (2016) sobre Campinas-SP. Constatamos então, que a ação de algumas famílias circenses



impacta de modo significativo no ensino do circo para um amplo conjunto dos novos sujeitos históricos circenses, não oriundos dos grupos familiares<sup>5</sup>, como discute Matheus (2016), no caso da cidade de São Paulo.

Assim, foi das mãos das famílias circenses que surgiram as primeiras escolas de circo no Brasil, muitas delas ainda em operação (SILVA, 2011; DUPRAT, 2014; SILVA, NUNES, 2015). A Escola Nacional de Circo (ENC), sediada na cidade do Rio de Janeiro, tem sua gênese por meio de circenses educados no interior de suas famílias, mantendo, até certo ponto, essa característica, depois de mais de 30 anos de funcionamento e dezenas de gerações de artistas formados (ALMEIDA, 2008). O fato de apenas em 2014 a ENC ter conseguido reconhecer seu diploma por parte do Ministério da Educação (MEC) – como formação tecnológica –, via uma parceria firmada com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), chama nossa atenção<sup>6</sup>. A delicada relação político-institucional entre Ministério da Cultura (MinC) e Ministério da Educação (MEC) foi decisiva para essa demora, dificultando novos avanços como a constituição de cursos superiores em circo, como já acontece numa dezena de países<sup>7</sup>, e como aconteceu com o teatro, a dança e outras linguagens anteriormente (BORTOLETO, 2015).

Por outra parte, as centenas de escolas de circo existentes no Brasil ainda operam sem o reconhecimento da formação por elas oferecida, e, mesmo que isso não seja um impeditivo para sua atividade, nem mesmo um problema para a maioria daqueles que desejam aprender circo, não deixa de ser uma barreira para a ocupação de espaços no âmbito formal da educação. Nos parece que o reconhecimento da formação técnica, assim como a superior, em circo contribuiria para a consolidação das artes do circo no âmbito educativo.

O mesmo podemos dizer das dezenas de projetos sociais, denominados de circo social, que encontraram no circo um importante aliado na sua construção pedagógica e também na concretização de seus objetivos (vide capítulos 7, 9, 10 e 12 - BORTOLETO, ONTAÑÓN, SILVA, 2016). Na sua maioria a vinculação educativa se faz por meio de secretarias de Assistência Social em órgãos públicos e privados correlatos. Escassos são os diálogos oficiais

---

<sup>5</sup> As famílias Brede e Orteney, proprietárias da escola Cia do Circo (<http://www.ciadocirco.com.br>) representam exemplos emblemáticos, frequentemente evocados quando falamos da presença do circo no Distrito de Barão Geraldo (Campinas-SP), destacado polo de desenvolvimento dessa arte no Estado de São Paulo.

<sup>6</sup> <http://portal.ifrj.edu.br/curso-tecnico-arte-circense-ifrjfunarte-e-primeiro-genero-pais>

<sup>7</sup> Dentre eles: França, Austrália, Canadá, Inglaterra, Bélgica, Holanda, Suécia, Finlândia e, mais recentemente, Argentina.

com as instituições educativas (universidades, MEC, ...). Vale ressaltar que os projetos de circo social se converteram, a partir da década de 1980, num amplo e importante espaço educativo, contribuindo de modo impar na expansão do circo tanto na mídia, como nos debates sobre arte-educação (DAL GALLO, 2010). Ao ponto de muitos deles tornarem-se, sobretudo devido a uma demanda interna, espaços para a formação profissionalizante, e, conseqüentemente, origem de muitos artistas circenses da atualidade<sup>8</sup>.

Não, por coincidência, foi também nas últimas décadas do século XX que a educação formal ou institucionalizada<sup>9</sup> recebeu de modo mais consistente as artes do circo como parte do conjunto de conhecimentos a serem tratados. Observamos que alguns “livros didáticos”<sup>10</sup> e programas governamentais<sup>11</sup> ajudam a polinizar o circo em solo escolar. Proliferam-se, rápida e fortemente, numerosas experiências pedagógicas de norte ao sul do Brasil, de leste a oeste, das mãos dos licenciados em artes, pedagogos diversos (MIRANDA, BORTOLETO, 2014), inclusive professores de educação física (ONTAÑÓN et al, 2012). A escola revelou ter muitas gretas, muitas vezes encontradas pelos próprios professores, e elas mostraram-se férteis para o cultivo do circo. Mesmo enfrentando resistência e sob forte desconfiança, profissionais diversos no Brasil e em muitos outros países semeiam o circo como mais uma opção, por vezes obrigados pelas exigências curriculares, e em outras, instigados por razões pessoais (ONTAÑÓN, 2016). Cabe dizer que a formação artística e pedagógica dos docentes que protagonizam essa ação é ainda objeto de discussão (MIRANDA, 2015; TUCUNDUVA, 2016), contudo seus relatos<sup>12</sup> não deixam dúvida: a arte circense tem ocupado mais e mais a atenção dos educadores.

Por isso tudo, a formação inicial de profissionais das artes ou daqueles que podem interagir diretamente com ela (educadores, assistentes sociais, professores de educação física, de teatro, música, dança, psicólogos, etc), caracteriza-se, na atualidade, como um tema efervescente.

<sup>8</sup> Apenas como exemplo entre muitos, o projeto político-pedagógico do Crescer e Viver (RJ) expressa consolidação do circo social e de sua ampliação – não isenta de intenso debate – como formação profissional (não reconhecida pelo ME até onde sabemos): [http://crescereviver.org.br/wp/wp-content/uploads/2012/07/PROFAC\\_Projeto\\_Pedagogico.pdf](http://crescereviver.org.br/wp/wp-content/uploads/2012/07/PROFAC_Projeto_Pedagogico.pdf)

<sup>9</sup> Sobre “formal, informal e não-formal”, sugerimos: LaBelle, T. Formal, non-formal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, 159-175, 1982.

<sup>10</sup> Como é o caso de: PARANÁ, GOVERNO DO. Diretrizes curriculares da educação básica - Educação Física. Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Departamento de Educação Básica, Curitiba, 2008. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br); Diretrizes curriculares da educação básica – Arte: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_arte.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf) (pp. 93).

<sup>11</sup> Dentre eles o Programa SEGUNDO TEMPO do Governo Federal: <http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/livros/ginasticaDancaAtividades.pdf>

<sup>12</sup> Se a produção acadêmica sobre o circo tem na década de 1980 seu início (ROCHA, 2010), os anos seguintes revelam crescimento paulatino, porém crescente, com uma “explosão” a partir de 2000 (ONTAÑÓN et al, 2012).

Não obstante, o que temos observado é que estamos diante de um processo ainda frágil, relapso, marginal, ou, em muitos casos ignorado pelas universidades. Poucas ainda são as instituições de ensino superior que atribuem ao circo espaço curricular, institucional e político suficiente para que seja tratado com a devida atenção. Embora muitos mais que há três ou quatro décadas, ainda são poucos os pesquisadores que assumem o circo como objeto principal de investigação (BORTOLETO, 2015). As gretas da universidade parecem ser mais estreitas, dificultando o surgimento das iniciativas circenses, mas não as impedindo como discute Bolognesi (2016), quando versa sobre os cursos superiores de artes cênicas.

Não menos relevante, um dos movimentos gerados depois de muitos debates, foi a inclusão da “pesquisa” em diversos Editais de Circo no nível federal, e também estaduais e municipais. Desde 2003/2005 houve uma ampliação significativa dessas iniciativas, embora quase sempre com menos recursos se comparada com outros “módulos/categorias” dos editais. É inegável que a produção sobre o circo em termos de livros, documentários, e outros materiais e ações derivadas de projetos de pesquisa, foi catapultada nesses dez anos, a níveis anteriormente desconhecidos. Porém, a partir de 2014 a maioria todos editais para o circo, governamentais e também na esfera privada, iniciaram um debate e mesmo em meio a muita tensão muitos julgaram ser desnecessário seguir fomentando a pesquisa (SILVA, 2016, pp. 19-22). Parece ser que não se conseguiu “convencer” os gestores públicos, bem como os diversos profissionais que faziam e ainda fazem parte da elaboração desses dispositivos, sobre a capacidade de qualquer artista ser pesquisador, e, sobre tudo, acerca da importância da investigação artístico-acadêmica para a área, e, ainda mais, para sua consolidação como saber que precisa ser tratado no âmbito educativo.

### **E aqui nos detemos**

O que temos visto até aqui são as misturas dos vários lugares e caminhos percorridos pelas artes do circo, que diferem de diversos discursos: dos próprios circenses, de parte da bibliografia, de alguns pesquisadores que apontam: “decadência do circo”, “o circo morreu, vai morrer, está morrendo” (SILVA, NUNES, 2015, p. 13).

A arte circense é, de modo insistente, considerada estagnada, em estado vegetativo ou até

em vias de extinção para aqueles mais trágicos<sup>13</sup>. Seus fracassos, seus acidentes, suas mazelas são mais destacadas que seus antagônicos e, majoritários, sucessos. Sua trajetória secular, potente e antropofágica lhe permite seguir vivo e, bem vivo. De fato, houve uma diminuição significativa de circos itinerantes de lona. “A noção de decadência ou equivalentes não dão conta da riqueza da produção circense na sua história, mesmo em momentos de grandes dificuldades para a sua existência. Há uma forte tendência em analisar mudanças e transformações como a ‘morte do circo’” (SILVA, 2015, pp. 171).

Entretanto, nada e ninguém conseguiu extinguir o circo. As formas mais antigas coexistem com as contemporâneas, assim, nas famílias circenses, itinerante ou com residência fixa, no interior ou na capital, na periferia ou no centro das cidades, eis que surge e ressurge o circo. A produção artística circense, os diálogos, contágios, antropofagias pelo que seus sujeitos passaram e passam fazem referência a um tempo de longa duração, característica importante em todo processo histórico de formação circense de séculos atrás até hoje. Alguns chamam de dialogar com a tradição, “mas entendemos esse conceito como saberes e práticas permanentemente transformados, mestiçados e miscigenados de uma multidão de outros saberes, dialogando com cada período, sociedade, cultura, cidade, praça, rua... São, portanto, produções contemporâneas de três séculos atrás e de ontem.” (SILVA, NUNES, 2015, p. 2)

Também é certo que alguns intelectuais e artistas o consideram uma *pseudo-arte* ou mais radicalmente o associam a um conjunto de técnicas e processos de entretenimento que não alcança o estado de arte. Essa postura dificulta o diálogo do circo com as instituições e, por conseguinte, com as políticas públicas e privadas. Não obstante, estamos convencidos que os fatos mostram ser essa uma posição equivocada. Se o circo enfrenta resistências, nos termos da tradição debatida por Foster (1973), também tem produzido mudanças em sua linguagem e em suas produções, capazes de fluir nos mais diferentes cenários sociais e culturais, mantendo sua capacidade de atrair olhares das diversas classes sociais e de dialogar com outras linguagens de forma intensa e inspiradora. A realidade que se projeta nas dezenas de festivais, mostras,

---

<sup>13</sup> Uma paradoxal e incompleta visão do dilema circense de vida-morte ou da manutenção-extinção pode ser perfeitamente observado tanto no anúncio e respectivas reportagens – do fim do Circo Ringling Bros (EUA) em maio de 2017 (<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2017/01/1850054-circo-ringling-bros-anuncia-fim-depois-de-146-anos-de-atividade.shtml>), como da recente Bienal do Circo realizada em Marselle (França) (<http://www.biennale-cirque.com>).

encontros; nos muitos editais públicos e privados que contemplam o circo<sup>14</sup>; nas centenas de escolas e cursos livres, esbanja seu potencial para motivar crianças, jovens e adultos a prestigiar e praticar circo. Assim, não nos resta dúvida de que a “serragem”, em termos da experiência<sup>15</sup> oriunda da prática do circo, nunca esteve tão presente e pujante na sociedade brasileira.

Enfim, fazer circo tornou-se uma opção mais acessível, que pode ser recreativa, ou também como pretensão artística, profissional. E isso não significa uma opção mais fácil, com menores dificuldades. Como disse Carlos Drummond de Andrade, “Vou ao circo para me sentir em casa com o mundo.”<sup>16</sup>, uma casa e um mundo tão belo como duros, tão próximo como distantes, acrescentaríamos.

Tudo isso não nos impede de dizer que, é possível que ainda nos situamos na urgência de um maior diálogo, de uma maior capacidade de cooperação e, por conseguinte, de mais flexibilidade na forma de observar, intervir e educar. Tornar o circo perene não é uma pretensão prepotente, mas um esforço necessário de todos, das famílias circenses às escolas de circo, das universidades aos governos (municipais, estaduais e federal). É preciso um esforço coletivo visando ocupar as políticas institucionais. E, nos parece que a educação básica, aquela pela qual a maioria dos brasileiros frequentará, tem um fundamental papel, não pode furtar-se. Desse modo, urge a construção de um melhor entendimento sobre o circo contemporâneo e de suas múltiplas formas de educação e expressão entre gestores, instituições e profissionais que atuam na educação básica, deixando as gretas para ocupar espaços mais amplos na formação inicial e continuada dos educadores, e, com isso, fomentando um olhar atento à diversidade artística, que inclua o circo, tal e como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>17</sup>.

---

<sup>14</sup> O programa PROAC no Estado de São Paulo (com categorias como: Circo de lona com itinerância; Produção e apresentação de número circense; Montagem e temporada e/ou circulação de circo); o FUNCULTURA em Pernambuco (<http://www.cultura.pe.gov.br/pagina/funcultura/editais/edital-geral>); e o Fundo de Cultura / Setorial de Circo na Bahia (<http://www2.cultura.ba.gov.br/secao/areas-de-atuacao/circo>) são exemplos relevantes.

<sup>15</sup> Experiência, como nos lembra Jorge Larrosa Bondía com seu texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (Revista Brasileira de Educação, Fev.-Abril, n. 19, 2002 pp. 20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>).

<sup>16</sup> **O Averso das Coisas**. São Paulo: Record, 6ª Edição, 2007.


<sup>17</sup> Lei N. 9.394 (20 de Dezembro de 1996) [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

## Referências

- ALMEIDA, Luiz Guilherme Veiga. **Ritual, risco e arte circense**. Brasília: UNB, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BARRAGÁN, Teresa Ontañón. **Atividades circenses na educação física escolar**. Doutorado em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2016.
- BOLOGNESI, Mário Fernando. **Palhaços**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.
- BOLOGNESI, Mário Fernando. O circo e a formação em artes cênicas. In: BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; ONTAÑÓN, Teresa Barragán; SILVA, Erminia. **Circo: Horizontes Educativos**. Campinas - SP: Editora Autores Associados. Cap. 2, pp. 27-36, 2016.
- BORTOLETO, M. A. C. The circus on the periphery of the brazilian university. In: SESC - São Paulo. (Org.). **CircoS Festival Internacional Sesc de Circo**. 1ed. São Paulo: SESC, 2015, v. 1, p. 24-31.
- BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; ONTAÑÓN, Teresa Barragán; SILVA, Erminia. **Circo: Horizontes Educativos**. Campinas - SP: Editora Autores Associados. 2016.
- CASTRO, Alice Viveiros. **O elogio da bobagem: palhaços no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro, Editora Família Bastos/Petrobrás, 2005.
- COSTA, Eliene Benício Amâncio. **Saltimbancos urbanos: a influência do circo na renovação do teatro brasileiro nas décadas de 80 e 90**. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- DAL GALLO, Fabio. A renovação do circo e o circo social. In: **Repertório: Teatro & Dança**, Ano 13, n. 15, 2010.
- DOS SANTOS, Claudio Alberto. **Fascínio Circense: arte e pedagogia na Escola Nacional de Circo**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Rona, 2017. v. 1. 296p .
- DUPRAT, R. M.; BORTOLETO, M. A. C. Educação Física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, p. 171-189, 2007.
- DUPRAT, Rodrigo Mallet. **Formação superior em Artes do Circo: uma proposta**. Doutorado em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2014.
- FERNANDES, Jéssica Adriana Montanini, RIBEIRO, Olívia Cristina Ferreira, BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. **Lazer e Espaços Públicos: O Circo como Opção**. Belo Horizonte, **LICERE**, UFMG, n.19, v. 3, 2016 pp. 165-184.
- FOSTER, G. M. **Traditional cultures and the impact of technological change**. New York: Harper & Row, 1973.
- FRATELLINI, Annie. O Picadeiro é a liberdade. In: **O Correio da UNESCO**. Revista mensal. Rio de Janeiro, ano 16, nr. 3, março/1988, p. 27.
- HOTIER, H. (org.). **La fonction éducative du cirque**. Paris: L'Harmattan, 2003.
- JANNUZZELLI, Fernanda Duarte. **Circo-teatro através dos tempos: cena e atuação no Pavilhão Arethuzza e no Circo de Teatro Tubinho**. Dissertação de mestrado. Instituto de Artes, Unicamp, 2015.
- LEITE, Amanda Dias - **Aspectos do processo de abertura à participação feminina na palhaçaria brasileira: especificidades da produção carioca nas décadas 1980 e 1990**. Dissertação Mestrado em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.
- LEHN, Donald. La formación artística en circo: estrategias de la Federación Europea de Escuelas de Circo Profesionales (FEDEC). In: BORTOLETO, Marco Antonio Coelho;

- ONTAÑÓN, Teresa Barragán; SILVA, Erminia. **Circo: Horizontes Educativos**. Campinas - SP: Editora Autores Associados. Cap. 6, pp. 105-122, 2016.
- MAGRO, Alberto. In: **Circo é... Circo**. SESC-SP: CircoS-Festival Internacional Sesc de Circo. Documentário dirigido por Daniela Cucchiarelli, 2016.
- MATHEUS, Rodrigo C. - **As produções circenses dos aprendizes das Escolas de Circo de São Paulo, na década de 1980 e a constituição Do Circo Mínimo**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Instituto de Artes, Dissertação de Mestrado, 2016.
- MENDONÇA, Gabriel Coelho. **Quando o chão não basta: reflexões sobre a virtuosidade acrobática em uma criação aérea circense**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Artes, UNICAMP, 2016.
- MIRANDA, André. **Circo brasileiro se renova pelo trabalho das escolas e busca novos modelos**. O Globo, 17/01/2017. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/cultura/circo-brasileiro-se-renova-pelo-trabalho-das-escolas-busca-novos-modelos-20782998>
- MIRANDA, Rita Cássia Fernandes; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. “Saberes e práticas circenses: analisando os currículos dos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas”. In: **Revista Ensaio Geral**, UFPA, Vol. 3, n3, pp.79-85, 2014.
- MIRANDA, Rita de Cassai Fernandes. **Do tecido à lona: as práticas circenses no "tear" da formação inicial em educação física**. Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.
- ONTAÑÓN, Teresa Barragán; DUPRAT, Rodrigo Mallet; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Educação Física e atividades circenses: ‘O Estado da Arte’. **Revista Movimento**, UFRGS, vol. 18, 2, 2012.
- ONTAÑÓN, Teresa Barragán; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; SILVA, Erminia. Educación corporal y estética: las actividades circenses como contenido de la educación física. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, N.º 62, pp. 233-243 OEI/CAEU, 2013.
- JACOB, Pascal. **Une histoire du Cirque**. Edições Seuil - BnF, Paris, 2016.
- ROCHA, Gilmar. O circo no Brasil - estado da arte. BIB. In: **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, v. 70, p. 51-70, 2010.
- SILVA, Erminia. **Circo-teatro: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil**. São Paulo: Editora Altana, 2007.
- SILVA, Erminia. **Respeitável público...o circo em cena**. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.
- SILVA, Erminia. O novo está em outro lugar. In: **Palco Giratório, 2011: Rede Sesc de Difusão e Intercâmbio das Artes Cênicas**. Rio de Janeiro; SESC, Departamento Nacional, 2011, pp. 12-21, 108p.
- SILVA, Erminia. Family-Circus, Theater-Circus: It Is Theater in the Circus (Circo-família, Circo-teatro: é teatro no circo). In: BUENO, Eva. P; CAMARGO, Robson Corrêa Camargo (org.) **Ometeca: ciencia y humanidades.Vol. 19/20 (2014-15): Brazilian Theater**. Ometeca Institute, 2015, pp. 171-189.
- SILVA, Erminia; NUNES, Marcia. **Revista DUX 10 anos (Circo DUX)**. Rio de Janeiro: Editor Circo Dux, 2015.
- SILVA, Erminia – Aprendizes permanentes: circenses e a construção da produção do conhecimento no processo histórico. In: BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; ONTAÑÓN, Teresa Barragán; SILVA, Erminia. **Circo: Horizontes Educativos**. Campinas - SP: Editora Autores Associados. Cap. 1, pp. 07-26, 2016.

- TOURINHO, Carlos Diógenes Côrtes. A consciência e o mundo na fenomenologia de Husserl: influxos e impactos sobre as ciências humanas. In: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol. 13, n. 2, 2012, p. 852-866.
- TUCUNDUVA, Bruno Barth Pinto. **O ensino das atividades circenses na formação inicial em Educação Física**. Doutorado em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2015.
- WALLON, E. (Org.). **O circo no risco da arte**. (Título original “Le cirque au risque de l’art”). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- YOSHIMURA, Fernando Eidi. **Mapa das atividades circenses em Ribeirão Preto: uma visão dos instrutores do circo**. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP-RP, 2017.



Recebido em 07/04/2017  
Aprovado em 14/05/2017  
Publicado em 17/07/2017



**A PERFORMATIVIDADE DO ELEMENTO CÔMICO ATRAVÉS DE UMA  
MÁSCARA-OBJETO:**

**Experiência, criação e metodologia<sup>1</sup>**

**LA PERFORMATIVIDAD DEL ELEMENTO CÓMICO A TRAVÉS DE UNA  
MÁSCARA OBJETO:**

**Experiencia, creación y metodología**

**THE PERFORMATIVITY OF THE COMIC ELEMENT THROUGH AN OBJECT  
MASK:**

**Experience, creation and methodology**

Elison Oliveira Franco<sup>2</sup>

**Resumo**

Além de gênero teatral, o cômico pode funcionar como um fenômeno antropológico no processo de ensino-aprendizagem das Artes Cênicas, considerando a influência que o contexto sociocultural dos alunos e do arte-educador exerce nas criações artístico-pedagógicas levantadas em sala de aula. Para tanto, neste artigo, apresento a experiência que tive com alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal, cujo uso de uma máscara-objeto, na condição de procedimento de auxílio pedagógico ao desenvolvimento de uma brincadeira nas aulas de Teatro, contribuiu no domínio do foco, na exploração da expressividade corporal dos estudantes e no aproveitamento e desdobramentos da performatividade do elemento cômico em cena.

**Palavras-chave:** cômico, criação, máscara, metodologia, performatividade.

**Resumen**

Además de género teatral, el cómico puede funcionar como un fenómeno antropológico en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las artes escénicas, teniendo en cuenta la influencia que el contexto sociocultural de los estudiantes y del educador ejerce en las creaciones artísticas y pedagógicas planteadas en las clases de Teatro. Por lo tanto, en esta conversación, muestro la experiencia que tuve con los estudiantes de la enseñanza media en una escuela pública en el Distrito Federal, cuyo el uso de una máscara objeto, como un procedimiento de ayuda pedagógica al desarrollo de juegos didácticos en las clases del Teatro, contribuyó en el dominio del foco, en la exploración de la expresividad corporal de los estudiantes y en el uso y en los tratamientos de la performatividad del elemento cómico en la escena.

**Palabras clave:** cómico, creación, máscara, metodología, performatividad

---

<sup>1</sup> Uma versão deste texto foi apresentada em formato de comunicação no IX Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE (GT – Grupo de Trabalho da Pedagogia das Artes Cênicas) ocorrido entre os dias 11 e 15 de novembro de 2016, em Uberlândia, MG.

<sup>2</sup> Mestre em Arte (2014) e Licenciado em Artes Cênicas (2009) pela UnB. Integra os grupos de pesquisa: “Imagem e(m) Cena” e “Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenções em Educação e Desporto” (CNPq/UnB). É professor da SEEDF, ator e palhaço do Grupo de Teatro Idiossincrasia/DF. Tem focado suas pesquisas nos seguintes temas: Pedagogia das Artes Cênicas, Cômico, Jogo, Riso, Brincadeira e Aprendizagem Lúdica. Contato: [elisonarte@gmail.com](mailto:elisonarte@gmail.com)

## Abstract

In addition to the theatrical genre, the comic can function as an anthropological phenomenon in the process of teaching and learning in Performing Arts, considering the influence the socio-cultural context from the students and from the art educator exercises in artistic and pedagogical creations arisen in the classroom. Therefore, in this article, I present the experience I had with high school students in a public school in the Federal District of Brazil, in which the use of an object mask, as a pedagogical aid procedure for the development of a play in theater classes, assisted in focus control, body expressiveness exploration and in the use and the development performativity of the comic element in scene.

**Keywords:** comic, creation, mask, methodology, performativity

[...] pensar a especificidade das técnicas cômico-populares nos possibilita pensar os valores que lhes são apropriados (TIBAJI, 2010, p.19).

## Introdução

Ao pesquisar o elemento cômico na condição de possibilidade metodológica no processo de ensino-aprendizagem das Artes Cênicas, selecionei alguns procedimentos pedagógicos que pudessem colaborar em sua manifestação cênica. A máscara foi um deles, uma vez que funcionou como um objeto de caráter lúdico no desdobramento das atividades realizadas em sala de aula. Huizinga ([1938], 2010, p.9), por exemplo, já havia apontado às manifestações sociais, dentre elas as mascaradas, como uma forma lúdica elevada de análise e de descrição dos jogos.

Nesse sentido, cabe explicar, logo de início, que entendo a ludicidade como um espaço de liberdade criativa, voltada aos jogos e às brincadeiras, sobretudo na tentativa de motivar o envolvimento e enriquecimento da experiência artístico-pedagógica proposta a um grupo de alunos. Ou ainda, buscando outro diálogo a partir das reflexões da professora da USP, Tisuko Kishimoto, quando escreveu que a brincadeira é: “[...] a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação” (KISHIMOTO, 1997, p.21)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Não é o meu objetivo, neste texto, traçar um debate a respeito das teorias sobre o lúdico, mas tomá-lo e apresentá-lo, inicialmente, como uma estratégia de construir um espaço favorável ao desenvolvimento de uma proposta artístico-pedagógica, como a que será descrita. Por outro lado, para uma leitura introdutória sobre o assunto, ver: **Ludicidade e suas interfaces**. Antônio Villar Marques de Sá (organizador). Brasília: Liber Livro, 2013.

Nas próximas páginas, ocupo-me em mostrar, ao leitor, o uso pedagógico de uma máscara enquanto objeto cênico vinculado a um contexto artístico e sociocultural, o que pode motivar a exploração do repertório físico e artístico dos alunos por meio do desenvolvimento de uma brincadeira nas aulas de Teatro, principalmente para a análise e descrição da intencional criação, aproveitamento e enfoque da performatividade de momentos cômicos manifestados em cena<sup>4</sup>.

Portanto, primeiramente, apresento um debate teórico a respeito do uso da máscara na função de objeto sociocultural, da noção de técnica e do conceito acerca do elemento cômico. Em seguida, relato e reflito sobre a experiência criativa com a máscara em sala de aula, apoiando-me nas colocações dos discentes – materializadas em seus diários de bordo –, em minhas anotações na função de arte-educador e nos registros fotográficos do processo artístico-pedagógico levantando nas aulas de Teatro com três turmas do segundo ano do ensino médio de uma escola pública do DF. Por fim, aproveito a descrição da experiência artístico-pedagógica para construir uma reflexão sobre a performatividade do elemento cômico em cena partindo das colocações de alguns autores que se detiveram sobre o assunto.

Assim, espero que o leitor possa absorver satisfatoriamente os reflexos dessa lúdica-experiência, alimentando o debate artístico-pedagógico e os desdobramentos de outras vivências que podem ser cultivadas por meio do compartilhamento teórico-empírico de um processo de pesquisa em Artes Cênicas. Boa leitura!

### **Entre teorias...**

Para dar início ao diálogo, gostaria de mencionar as colocações do cômico italiano Dario Fo (1926-2016), em *O manual mínimo do ator* (2004), obra na qual ele descreveu repertórios técnicos detectados no âmbito da cultura popular, especificamente aqueles executados pelos cômicos na *commedia dell'arte* desenvolvida na Itália e difundida em toda a Europa, possivelmente, a partir dos séculos XVI. Fo (2004) exemplificou a utilização da máscara como um recurso estratégico dos povos primevos no momento da caçada de um animal, denotando a presença de uma habilidade humana na elaboração de técnicas para a própria sobrevivência. De

---

<sup>4</sup> Como o leitor acompanhará no decorrer da escrita, apresento a máscara na função de um objeto, limitando-me a refletir sobre o seu uso e suas características a partir do seu contexto artístico, pedagógico e sociocultural, sem adentrar tão especificamente nas diferentes tipologias e variados estudos de mascaramento existentes, referendando-os, contudo, quando for oportuno.

forma idêntica Fo (2004, p.53-54), apoiado nas pesquisas realizadas pelo antropólogo russo, Gueorgui Plekhanov (1856-1918), escreveu que a gestualidade e a expressividade também são modos adquiridos e desenvolvidos por meio da necessidade de sobrevivência, sendo que o vínculo sociocultural e a observação cotidiana na utilização dos gestos podem ser uma forma de se alcançar movimentos que contribuam para o trabalho do ator em cena.

Ainda sobre a questão da técnica, outra contribuição vem das reflexões da professora Beti Rabetti, em seu artigo *Memórias e culturas do "popular" no teatro: o típico e as técnicas* (2000). Neste, ela escreveu que a ideia de técnica não está necessariamente atrelada a uma sistematização, e que o artista popular talvez não saiba explicá-la em virtude da forma que relaciona o seu fazer artístico com a própria vida. Porém, para a autora, o mesmo possui uma técnica pessoal identificada nos modos de transmissão oral, assistemático ou no jogo estabelecido em cena, que não são direta e facilmente identificadas por um pesquisador que se interesse em seu trabalho.

Por isso, Rabetti (2000) ainda questionou pesquisas que tendem a caracterizar as criações artísticas populares como providas de um *espontaneísmo*, talento inato – ou mesmo trejeitos, maneirices e tipificações –, uma vez que isso não produz um diálogo efetivo quanto ao repertório técnico presente nos modos pelos quais os artistas populares preservam e desenvolvem maneiras de fazer teatro, e que são intrínsecas às culturas tradicionais nas quais estão envolvidos. Finalizou propondo que:

[...] a hipótese de que o curioso, o picaresco, o típico e o virtuoso com que se emolduram as artes populares não embacem nosso olhar a ponto de nos levar a descartar a possibilidade de perceber exercícios atoriais e manifestações cênicas teatrais calcadas em repertórios codificados passíveis de transmissão e que se constituem em verdadeiros acervos para a elaboração de metodologias que podem e devem ser colocadas a serviço de um possível teatro popular, contemporâneo e criador (RABETTI, 2000, p.15-16).

Tais colocações de Dario Fo e Beti Rabetti serviram de inspiração para o desenvolvimento teórico-metodológico da minha pesquisa de Mestrado *Por uma pedagogia teatral cômica* (2014), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora doutora Luciana Hartmann, na tentativa de compreender de que maneira o elemento cômico poderia motivar tais técnicas pessoais dentro de um contexto de ensino-aprendizagem em teatro com alunos do ensino médio. As colocações de Rabetti, por exemplo, também me fizeram correlacionar não somente a respeito das técnicas próprias aos artistas populares, mas também as que são desenvolvidas por alunos, estudantes e praticantes em variados processos que se utilizam do caráter pedagógico do teatro, e que eu havia percebido e

descrito, ainda na graduação, em pesquisas de observação e regência nas escolas de ensino médio da cidade de Samambaia/DF.

Assim, as técnicas pessoais ou modos próprios de se colocar em cena – que pude observar em salas de aula e outras práticas teatrais –, executadas por meio da promoção da brincadeira e cultivo do riso, compuseram o meu interesse de investigação. Dito de outro modo, essa percepção me levou a notar no cômico uma possível metodologia para a pedagogia teatral: “menos com a intenção de cristalizar modelos e muito mais no sentido de sistematizar e motivar modos próprios e sensíveis de ver, fazer e desfrutar uma cena comicamente” (FRANCO, 2013, p.26-27).

Se, de um lado, a máscara pode instigar a exploração do repertório técnico do aluno – considerando o seu contexto sociocultural –, do outro, o cômico, tal qual venho refletindo (FRANCO, 2013, p.97-98), pode funcionar na condição de elemento que provoca a articulação e a desarticulação de códigos e significados usualmente compartilhados entre um grupo de indivíduos com o objetivo de promover uma brincadeira e o cultivo do riso na preparação e fruição de determinado acontecimento cênico. Para essa questão, ainda levei em consideração o seu *teor social* e de *fenômeno antropológico* esboçados nas reflexões de Bérghson ([1899], 2001, p.5) e Pavis (2014, p.58), respectivamente.

Portanto, as práticas sociais não seriam a bagagem que cada aluno-participante traria por meio de sua memória corporal, expressando-as quando possível no processo artístico-pedagógico? Assim sendo, não seria esta uma forma de motivar o repertório físico presente em cada um deles, funcionando como uma possibilidade metodológica para a pedagogia teatral? Nesse sentido, o elemento cômico não surgiria justamente pelas referências, compartilhamentos e embates das práticas sociais exercidas pelos sujeitos envolvidos nos processos artístico-pedagógicos? Ainda sob essa perspectiva, as práticas sociais, quando demonstradas, não se apresentariam como engraçadas, ridículas ou até mesmo estranhas por causa da assimilação ou choque de referenciais socioculturais entre os sujeitos inseridos em um processo criativo?

As reflexões de Pavis, mais uma vez, contribuem com meu objeto de estudo, dentre elas, algumas das características citadas a seguir:

O cômico se nos apresenta através de uma situação, um discurso, um jogo de cena de modo ora simpático, ora antipático. No primeiro caso, zombamos com comedimento daquilo que percebemos como *engraçado*, divertido; no segundo, rejeitamos como *ridícula* (risível) a situação que nos é apresentada (PAVIS, 1999, p.60, grifos do autor).

Isso significa que o cômico pode ser considerado como um fenômeno que emerge de forma inusitada em determinada situação, mas para isso dependerá do ponto de vista de quem a observa e da instalação de uma relação recíproca para que ele seja analisado enquanto tal. Importante considerar, ainda, que Pavis (1999, p.60) caracterizou o elemento engraçado ligado ao universo da criação estética, atrelado ao intelecto e ao senso de humor; enquanto o ridículo estaria ligado à sensação de superioridade do espectador diante do evento cômico presenciado, no entanto, desdenhosamente. Deste modo, depreendo dessa análise que o engraçado é o que faz rir e o ridículo a sua tentativa, porém forçosa, nem sempre recebendo o riso como uma resposta.

Assim sendo, o cômico pode funcionar enquanto elemento que atravessa a relação de produção e recepção de uma cena, provocado intencionalmente por meio da promoção da brincadeira e cultivo do riso. Por isso, o considero um fenômeno presente na prática teatral com o propósito de fazer rir, tendo nessa resposta uma forma de construção, elaboração, desdobramentos e multiplicação de sentidos na intercomunicação de determinado evento cênico.

Por outro lado, o riso é apenas uma das respostas que podem confirmar, comicamente, uma situação de jogo, uma improvisação ou cena produzida em um processo artístico-pedagógico, sendo oportuno analisar outras possibilidades que emergem a partir da sua elaboração. Por exemplo, o palhaço Chacovachi<sup>5</sup> ampliou mais um ponto de vista a respeito do cômico, quando respondeu o que entende por essa palavra na entrevista que me concedeu, em 12 de maio de 2012:

O cômico é *una persona* que faça *reír*. Um cômico que realiza algo que faça *reír*. Um cômico que não faça *reír* é um cômico, pero não faz *reír*, *intenta*. *La intención* de fazer *reír* é a *profesión* de um cômico. O cômico, já com *lo intentar* fazer *reír*, você é um cômico. *Pero, aún no lo consigue y por eso otros lo consigue*.<sup>6</sup>

Dessa forma, se considero a colocação do artista de rua Chacovachi, por mais que o riso possa ser uma resposta que caracterize a manifestação do cômico, entendo que é a *intencionalidade* em produzi-lo que o evidencia. No entanto, ainda que a tentativa de incitá-lo não produza o riso, é possível verificar outras nuances ou modos de comunicação e atuação, tal qual pode ocorrer com

<sup>5</sup> O argentino Fernando Cavarozzi, mais conhecido como Chacovachi ou Chaco, é um artista de rua que participa de diferentes festivais dentro e fora do seu país desde os anos 80, e, segundo ele, acompanhou o desenvolvimento do teatro de rua na América do Sul logo que começou a sobreviver dessa profissão.

<sup>6</sup> Para o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado utilizei como instrumento de pesquisa a produção de um vídeo contendo entrevistas semiestruturadas com alguns artistas que se dedicam ao universo do cômico e do riso. Além dessa, outras falas a respeito do tema podem ser acompanhadas no endereço eletrônico em que se encontra o vídeo. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=7E0v\\_yS9t48](https://www.youtube.com/watch?v=7E0v_yS9t48)>.

a demonstração das técnicas pessoais ligadas ao contexto sociocultural dos alunos por meio do uso do procedimento pedagógico de uma máscara-objeto. Ou, ainda, dialogando com o professor da UFSJ, Alberto Tibaji, quando escreveu que: “[...] pensar a especificidade das técnicas cômico-populares nos possibilita pensar os valores que lhes são apropriados” (TIBAJI, 2010, p.19).

Por isso, a partir de agora, passo a descrever e a refletir sobre a experiência que tive com os alunos em sala de aula na perspectiva de sistematizar respostas para as reflexões aqui apresentadas, uma vez que no processo artístico-pedagógico a máscara, enquanto objeto, se apresentou como um procedimento de favorecimento da expressividade dos discentes, do uso do foco e, igualmente, do esclarecimento e delineamento do que era proposto e aproveitado em cena cômica e performaticamente.

Antes de iniciar, contudo, gostaria de explicar que, para realizar essa atividade com os alunos, comprei seis máscaras em uma loja de fantasias, cuja expressão apresentava contornos quadrados e delineamentos expressivos nas sobrancelhas, nos olhos, no nariz (um pouco perfilado), na boca, no osso malar (maçãs do rosto) e no maxilar (extremidade do queixo). Elas serviram de procedimento pedagógico para o desenvolvimento da brincadeira em sala de aula na tentativa lúdica de observar como esses objetos estimulariam a performatividade e a corporeidade cômica dos estudantes, independente do estilo de mascaramento<sup>7</sup>.

Também, vale a pena destacar, que devido à cor alvejada ou outras possíveis semelhanças da máscara-objeto que utilizei nas aulas de Teatro, ela não encontra paralelo com a *máscara neutra* investigada pelo ator, mímico e professor de teatro, o francês Jacques Lecoq (1921-1999), reconhecido por favorecer a formação de atores por meio da investigação, análise e expressividade do movimento corporal através da máscara. No mais, à parte as rugas estabelecidas entre ele e o seu ex-aluno Dario Fo, quero esclarecer que compartilho da abordagem do segundo por causa da

---

<sup>7</sup> É importante ressaltar que são muitos os estudos voltados para as técnicas de mascaramento, seja para a preparação do ator ou tendências estéticas como a *commedia dell'arte*, a *máscara neutra*, o *clown*, a larvária, aquelas presentes no teatro oriental e grego, dentre outras. Porém, o debate sobre alguns destes estudos não foi o objetivo do experimento, nem é o objetivo desta escrita devido à extensão deste artigo e ao vasto campo de pesquisa relacionado ao tema. Por outro lado, para uma introdução sobre o assunto, além da obra *Manual mínimo do ator* (2004), de Dario Fo, ver: LECOQ, Jacques. **O corpo poético**: uma pedagogia da criação teatral. Com a colaboração de Jean-Gabriel Carasso e de Jean-Claude Lallias. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Editora Senac; São Paulo: Edições SESC SP, 2010; FERRACINI, Renato. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001; BARBA, Eugenio. SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**: dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Ed. Hucitec, 1995.

atenção dada ao aspecto sociocultural e histórico do uso da máscara como fator motivacional ao desenvolvimento das habilidades humanas em festejos e outras práticas cênicas.

### **Atravessamentos empírico-teóricos...**

No início da aula, enquanto eu organizava as máscaras em cima do palco, entre as notas de forró e baião executadas por uma variedade de objetos compostos para a música *Xique-xique*<sup>8</sup>, os discentes adentravam ao auditório. Alguns deles riram imediatamente, porque eu estava descalço, com uma blusa regata e calça de malha apropriada para atividade que foi acordada anteriormente com eles; enquanto outro aluno se aproximou de mim e me girou, zombando amistosamente da vestimenta que eu estava para ministrar a aula do dia.

Após a chegada de todos, visando colocar os alunos em contato com um ambiente favorável e os outros companheiros de turma para o desenvolvimento da *experiência criativa*, tal qual pontou Spolin ([1963], 2010), solicitei que caminhassem pelo espaço sentindo toda a estrutura do pé em contato com o chão, para realizarmos, seguidamente, o *cumprimento grupal com algumas partes do corpo*. Resumidamente, ao passar por alguém, o aluno deveria saudá-lo com o dedo do pé, a panturrilha, o joelho, a coxa, o quadril, os cotovelos, a testa, as orelhas.

**FIGURA 1.** Exercício do cumprimento



**Fonte:** Arquivo do autor

A cada cumprimento os estudantes se entusiasmavam em virtude do contato diferente e também brincavam com isso, como no momento no qual um estudante alto e magro deixou os cotovelos a sua altura para cumprimentar uma aluna menor do que ele. No decorrer do exercício

<sup>8</sup> Música que integra o álbum *Com defeito de fabricação*, José Miguel Wisnik, Tom Zé, Gravadora: Trama, 1998. Disponível em: <<http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/tom-ze/defect-14-xiquexique/2337599>>.



eles também ressaltavam as diferenças, ora porque um aluno era maior, tal qual o exemplo, ora porque outro tinha as costas mais largas, pernas alongadas, dedos extremamente arredondados. Dito de outro modo, os estudantes se reconheciam a partir das diferenças, embora alguns não deixassem de demonstrar algum tipo de vergonha diante da exposição pessoal.

Em seguida, para instigar a corporeidade dos discentes, e ainda com a música, abordei o exercício de *pontuar exageradamente alguma parte do corpo*. Era evidente que para eles parecia estranho, mas, aos poucos, eles se expressavam e se mostravam um pouco mais, à medida que eu também me envolvia com alguns deles para romper com a inibição, solicitando que todos explorassem o espaço corporalmente, jogando-se no chão ou expressando-se livremente. Em um momento, particularmente, um dos alunos entrecruzou os braços com as pernas e começou a andar saltitando com as mãos, deixando o quadril pontuado para cima. Assim, desde o movimento mais tímido ao mais espalhafatoso, eu estimulava os alunos para que eles adentrassem na proposta do exercício, a fim de contextualizar corporalmente o uso da máscara.

**FIGURA 2.** Exercício de pontuar exageradamente o corpo



**Fonte:** Arquivo do autor

Depois disso, convidei seis discentes para participar voluntariamente do exercício de *sentir o corpo com a máscara*. A experiência consistiria em: respirar, olhar para o objeto e colocá-lo virado de costas para a plateia; posteriormente, bastaria ficar frente ao público e ser conduzido pela sensação de estar com a máscara no rosto e com os demais parceiros que assistiriam à cena. No entanto, inicialmente, fiz uma demonstração para evitar que os alunos falassem ou pegassem no objeto quando ele já estivesse no rosto.

**FIGURA 3.** Demonstração do exercício com a máscara-objeto para os alunos



**Fonte:** Arquivo do autor

Também, para preveni-los da preocupação ou necessidade de modelar algum movimento próximo ao da *commedia dell'arte*, ou outros exemplos que talvez direcionassem artificialmente a corporeidade dos alunos, isto é, referências que não condiriam ao contexto de vivência daquele exercício e dos seus respectivos participantes. Percebi que isso foi adequado, já que os estudantes ficaram mais animados e interessados em fazer o exercício depois do silêncio instaurado no espaço do auditório no momento da minha demonstração, o que me mostrou a atenção deles com a movimentação que eu apresentava, sem me prender em técnicas artificiais ou virtuosas, e sim na sensação que eu expressava corporalmente ao sentir a máscara.

Ao se prontificarem para participar da proposta, ainda me chamou a atenção o fato de os discentes executarem atentamente cada etapa, antes de colocarem o objeto. De igual modo, o vislumbre que eu tive ao sentir mais uma vez o silêncio estabelecido no auditório, desta vez, encoberto pelos gigantes-corpos-juvenis que começavam a brotar com a máscara no rosto. De todos eles, somente um aluno se virou esboçando gestos artificiais, mas eu insisti para que deixassem o corpo responder por conta própria, e o grupo se permitiu. Os estudantes sentiam a máscara e apresentavam um caminhado lento à medida que eu pedia para que eles reagissem em conformidade com aquilo que estavam sentindo. Ao mesmo tempo, os participantes nos deixavam cada vez mais absorvidos com a própria tentativa de se ver e mostrar através da máscara, além das relações que começavam a surgir espontaneamente entre eles.

**FIGURA 4.** Alunos iniciando o exercício da máscara-objeto



**Fonte:** Arquivo do autor

Assim, de movimentos contidos eles iam se soltando e as relações também iam surgindo. Enquanto um ficava solitário com uma participante que tentava abraçá-lo, outros andavam pelo espaço buscando algum impulso para se expressar e começar a relação. Depois de encontros e desencontros que emergiam a partir das proposições dos discentes, um tambor que havia na sala foi o motivo para várias criações, como quando um participante se apresentou na função de líder de algum grupo étnico e os outros o seguiram, venerando-o, mas depois, ele foi sacrificado pelo grupo.

**FIGURA 5.** Alunos desenvolvendo o exercício da máscara-objeto





Fonte: Arquivo do autor

Ríamos pelo fato de vermos o companheiro expressando-se, quer de modo diferente, quer de modo ampliado, a sua simpatia, antipatia, timidez, força, meiguice, desenvoltura, sensualidade, habilidade, inabilidade, dentre outras, e, especialmente, as ações e reações que eram expressas nitidamente pelos participantes em cena, confirmando as palavras de Dario Fo, quando escreveu que: “O interessante da máscara, repito, é o fato de ser um extraordinário instrumento de síntese” (FO, 2004, p.65).

Por outro lado, algumas alunas mais inibidas acabaram se mostrando mais abertamente para a brincadeira de tal modo que suas práticas sociais também apareceram, pois passaram a pontuar um rebolado, passe de forró praticado ou golpes de luta aprendidos, como é o caso dos superpoderes emitidos por personagens da ficção em desenhos animados.

FIGURA 6. Alunas executando o exercício da máscara-objeto



Fonte: Arquivo do autor

Além disso, em determinados momentos, pedia para que elas e os outros participantes se posicionassem em fileira e apresentassem, um por um, sua principal habilidade. No diário de bordo, por sua vez, a aluna Paloma, de 18 anos, expressou sua sensação depois de ter participado do exercício:

Eu tive a oportunidade de usar uma máscara na aula de arte, e foi incrível ver o poder que a máscara tem sobre nosso corpo. Eu com minha timidez nunca pensei que iria ficar tão à vontade na frente dos meus colegas e do professor. Eu fiz apenas o que me deu vontade, meu corpo falou mais alto e as coisas foram acontecendo. Uma experiência sensacional! Gostei demais.

Já em outra turma, que tinha mais propensão à dispersão, a resposta também foi positiva quanto ao uso do procedimento da máscara, porque esta auxiliou na imersão dos discentes nas práticas desenvolvidas nesta aula. Eles não apenas se permitiram senti-la, como também liberaram a densa energia que tinham, brincando com as regras do exercício proposto e se relacionando em grupo. Foi o caso do momento em que todos eles se jogaram no chão, um em cima do outro, buscando entre eles mesmos um equilíbrio que foi provocado pelo desequilíbrio que emergia a partir da brincadeira estabelecida entre eles em cena.

**FIGURA 7.** Grupo de alunos desenvolvendo o exercício da máscara-objeto



**Fonte:** Arquivo do autor

De modo geral, e reiteradas vezes, os discentes avaliaram o emprego da máscara favoravelmente, pois se sentiram mais protegidos diante dos outros (público), o que, segundo depoimentos, facilitou a própria expressividade, já que ao se esconder sob a máscara eles puderam se revelar ainda mais. Foi o que explanou em seu diário de bordo o discente Bruno, de 17 anos:

É uma forma talvez de descobrir as pessoas como elas realmente são, ou talvez uma forma mais exagerada delas. O que é bem engraçado, porque não conhecemos como elas são de verdade e quando elas colocam as máscaras “talvez” sejam verdadeiras consigo mesmas,

ou algo do tipo. A expressão da máscara com os movimentos corporais dos participantes foi uma coisa cômica para mim.

De fato, isso me ficou esclarecido devido à ampla participação dos alunos nesse exercício e à avaliação proveitosa que eles fizeram do uso desse procedimento nas aulas. Por outro lado, a máscara acabou colaborando e compondo o que havia sido desenvolvido em outros exercícios praticados em aulas anteriores, tanto pela provocação e abertura de espaços para a tomada de consciência dos estudantes em relação à corporeidade em cena, ao uso do foco, à limpeza dos gestos e aos movimentos, quanto pela disponibilidade para o jogo e para o improviso, deixando que a situação emergisse a partir das relações e da motivação das práticas sociais trazidas e expressadas pelos participantes em cena.

Para mim, o momento mais emblemático, e que resume essas impressões acerca da influência exercida pelas práticas sociais na atuação dos discentes, foi quando dois deles mostraram suas habilidades de gingar capoeira e, inesperadamente, um golpe acertou a cabeça de um, o qual, por outro lado, não deixou de aproveitar o ocorrido mantendo e continuando comicamente com o jogo de cena por meio de um gingado tonteado, tropeçado e atrapalhado. Em seguida, após o confronto, eles ainda apresentaram uma postura parecida com a de dois exímios lutadores.

**FIGURA 8.** Prática social da capoeira no exercício da máscara-objeto



**Fonte:** Arquivo do autor

Entretanto, muitas dessas reflexões que descrevo, nesta escrita, veem saboreadas pelos momentos nos quais percebíamos que os participantes notavam que ríamos da situação, ampliando ainda mais os movimentos inusitados ou intencionalmente provocados, e que floresciam performaticamente em cena sem a prévia elaboração de uma dramaturgia.

Nesse sentido, o professor Marcus Motta, da área de teoria teatral do Departamento de Artes Cênicas da UnB, tem realizado reflexões interessantes com relação à produção cênica do cômico, quando levou em consideração as relações e interações, pois acredita que a partir desse viés seria possível identificar os mecanismos para sua produção, assim como uma aproximação de sua definição, e refletiu da seguinte forma.

Ora, se a comicidade para existir precisa ser produzida, se é necessário haver um contexto de produção para sua efetividade, há uma homologia entre esse contexto de produção sobre a comicidade e a situação de se produzir conhecimento sobre a comicidade. Tanto a comicidade quanto seu conhecimento se realizam em situações, em padrões interativos. Os atos que neutralizam esse escopo interacional neutralizam a produção da comicidade e sua compreensão. Como objeto de investigação, a comicidade exige que se aproxime dela comicamente. Rindo? Não só: rir é o efeito. A comicidade estrutura uma experiência que pode ser analisada em seus procedimentos. O primeiro passo é a compreensão de sua performatividade (MOTA, 2012, p.74).

Nessa passagem o autor supracitado destacou a reciprocidade entre quem faz e quem observa uma cena para a produção do cômico e seu aspecto comunicativo. Para tanto, é importante apontar que para tratar da performatividade do cômico em cena, Mota destacou o contexto de produção no qual o evento cênico é edificado, pois, para ele, a partir de então, as situações que emergem se tornam referenciais para o posterior desenvolvimento da cena cômica, o que faz, ainda, que essas mesmas cenas se contornem em pontos metareferenciais para o desdobramento de outras situações, as quais retornam ou refrescam a memória do fato ocorrido no primeiro contexto de sua produção, ou, conforme corroborou o autor: “[...] a comicidade reorienta referências prévias para a atualidade de sua produção, para a situação de sua performance [...]” (MOTA, 2012, p.75). Por outras palavras, compreendo que a primeira lógica ou sentido produzido em um dado contexto será o motivo para o desdobramento de outros, assim como o referencial para recordação dos impasses no decorrer da cena, oferecendo um movimento de ida e volta para a performatividade do elemento cômico.

Por outro lado, os educadores Marcelo de Andrade Pereira, Gilberto Icle e Sergio Andrés Lulkin, conjuntamente, contribuem para essa questão da performatividade do elemento cômico em âmbito educacional, porém com outra perspectiva. No artigo intitulado *Pedagogia da performance* (2012), eles conceituaram a *performance* como uma prática presente na educação e analisaram-na a partir do corpo em processo de participação e recepção, sem que, necessariamente, seja pensada como um espetáculo acabado, mas sim um ato pedagógico presente e performatizado entre o professor e os alunos, ou ainda: “[...] Ela refere uma dinâmica de trocas reais, simbólicas e

imaginárias, de participação, de compartilhamento de sentidos, abrangendo tanto a ação – tomada como *poiesis* – quanto a recepção – tomada como *aisthesis* [...]” (PEREIRA, ICLE, LULKIN, 2012, p.336, grifos dos autores). Sob esse aspecto, apresentaram o humor e o riso como possibilidades performativas na prática pedagógica, como forma de diluir a tendência do racionalismo moderno em conferir significados às coisas, deixando de lado a presença do corpo como fator comunicativo, e elucidaram:

O cômico permite diluir as tensões, propondo novos pontos de vista sobre um mesmo tema, discutindo conceitos por intermédio de recursos não formais, mobilizando com agilidade o pensar sobre situações reconhecíveis ou surpreendentes, subvertendo as assimetrias de poder quando corpos e mentes são desterritorializados de seus lugares habituais. O cômico, por seu caráter paradoxal e transgressor, também constitui um ato político ao conduzir as ideias pelo espaço do contrassenso, quando as interações se mobilizam pelo riso e fazem dançar o pensamento, *presentificam-se, performatizam-se* (PEREIRA, ICLE, LULKIN, 2012, p.339-340, grifo dos autores).

Assim, sob essa perspectiva, percebo que nem sempre o elemento cômico acompanharia a lógica interpretativa dos fatos, pois amplia a experiência performática sem, basicamente, ir ao encontro de algum significado. Por outro lado, ao contrapô-lo, ele pode ressignificá-lo ou se aproximar pelo próprio distanciamento, produzindo e propondo outros tantos significados possíveis, inclusive sem ter um código específico como um princípio para sua performatividade, manifestada, a meu ver, a partir das intencionalidades dos participantes da experiência artístico-pedagógica.

No entanto, mais do que uma divergência entre as colocações de Motta, Pereira, Icle e Lulkin, noto um encontro de pensamentos com a proposta metodológica que apresento, pois, paralelamente, foi o que observei e vivenciei em sala de aula. Em especial, quando compartilhávamos ou rejeitávamos os códigos e significados performatizados no momento do improvisado com a máscara-objeto, tornando-os cômicos justamente pelas reações e relações de aderência ao referente ou estranhamento ao desconhecido expressado em cena por meio das práticas sociais dos alunos-participantes.

Nesse sentido, entendo que as cenas em sala de aula foram construídas pela inter-relação dos expressivos e epidérmicos-corpos-juvenis, o que me fez reconhecer que o espaço de ludicidade tinha sido construído para que os estudantes pudessem se sentir livres, brincando e performando esteticamente o riso por meio do intencional uso do elemento cômico através da máscara-objeto. Isso, ainda, me faz lembrar e trazer para essa conversa, outra vez, as colocações da pesquisadora estadunidense Viola Spolin, quando avaliou que:



Todo indivíduo que se envolve e responde com seu todo orgânico a uma forma artística, geralmente devolve o que é comumente chamado de comportamento criativo e talentoso. Quando o aluno-ator responder com alegria e vitalidade, o professor-diretor saberá que o teatro está, então, em sua pele (SPOLIN, [1963], 2010, p.37).

Dito de outro modo, as mesmas peles juvenis que tiveram os poros fermentados pela *epiderme* incitada pela memória corporal oriunda de suas respectivas práticas sociais. Por outras palavras, os gestos, os movimentos, as expressões e as intenções que foram demonstradas mediante a percepção que tive daquilo que nomeio como *impulso cômico-epidérmico*. A aluna Larissa, de 16 anos, avaliou a proposta metodológica na elaboração do seu diário de bordo versando sobre o corpo, e registrou: “[...] a metodologia fez a turma de certa forma se unir, e melhorar alguns elementos em cena e não só em cena, mas na vida, como a atenção e o deixar-se guiar pelo corpo, aprendemos a utilizar o nosso corpo”. Já aluna Jordana, de 17 anos, opinou em seu diário de bordo da seguinte forma: “Sem dúvidas a metodologia usada dentro de sala de aula nos ajudou bastante, a liberdade que ganhamos a cada aula, as novas dimensões que capitamos de mundo e principalmente que arte não é apenas uma matéria que devemos aprender e sim temos que sentir”.

E como também venho conversando com Dario Fo no decorrer deste texto e em diálogo com minhas observações e avaliações dos estudantes, além de motivar as habilidades pessoais em virtude da necessidade de sobrevivência, cabe sublinhar que a máscara-objeto sintetizou os movimentos e os gestos em cena, contribuindo com a expressividade e repertório físico dos alunos, ou, tal qual explicou o próprio Dario Fo:

O uso da máscara impõe uma particular gestualidade: o corpo movimenta-se e gesticula incessante e completamente, indo sempre além do mero balançar de ombros. Por quê? Porque todo o corpo funciona como uma espécie de moldura à máscara, transformando sua fixidez. São os gestos, com ritmo e dimensão variável, que modificam o significado e o valor da própria máscara [...] (FO, 2004, p.53).

No caso dessa lúdica-experiência, os significados eram dados, livremente manifestados e/ou ressignificados, pelo encantamento dos corpos modificados grandiosamente pela máscara, na função de objeto, e absorvidos comicamente pelas intenções e relações dos alunos que participavam da proposta artístico-pedagógica, tanto em cena quanto na função de público. Por outras palavras, seria como uma ponte que interliga os fluídos corpóreos da cômica-intenção traspassada pela materialidade da máscara e potencializada por meio da intercomunicação das práticas socioculturais exercidas e contempladas pelos participantes e arte-educador, performaticamente falando...

**FIGURA 9.** Parte do processo artístico-pedagógico



**Fonte:** arquivo do autor

## Referências

- BERGSON, Henri. (1859-1941). **O Riso**: ensaio sobre a significação da comicidade. São Paulo: Martins Fonseca, [1899], 2001.
- FO, Dario. **Manual mínimo do ator**. Franca Rame (org.). Tradução Lucas Baldovino, Carlos David Szlak. 3. ed. São Paulo: Senac, 2004.
- FRANCO, Elison Oliveira. Entre o jogo e o cômico: uma possível metodologia para a Pedagogia Teatral. In: **Ludicidade e suas interfaces**. Antônio Villar Marques de Sá (organizador). Brasília: Liber Livro, 2013, p. 79-103.
- \_\_\_\_\_. Capturando cômicas experiências: um relato de pesquisa. In: **Revista Digital do LAV** - Santa Maria, vol. 7, n.1, p. 16-29, abr. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Por uma pedagogia teatral cômica**: Kkkk ? kkkK. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Programa de Pós-graduação em Arte, 2014.
- HUIZINGA, Johan. (1872-1945). **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, [1938], 2010.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 13-43, 1997.
- MOTA, Marcus. Dramaturgia e comicidade. Notas de pesquisa. In: **Da cena contemporânea**. André Luiz Antunes Netto Carreira, Armindo Jorge de Carvalho Bião, Walter Lima Torres Neto (org.). Porto Alegre, RS: ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2012.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PEREIRA, Marcelo Andrade de; ICLE, Gilberto; LULKIN, Sergio Andrés. Pedagogia da performance: da presença, do humor e do riso na prática pedagógica. In: **Revista Contrapontos** - Eletrônica, vol. 12, n. 3, p. 335-340, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/3936/2384>>. Acessado em 2 jan. 2014.
- RABETTI, Betti. Memórias e culturas do “popular” no teatro: o típico e as técnicas. In: **O percebejo**. nº 8, ano 8, 2000, p. 3-18.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, [1963], 2010.
- TIBAJI, Alberto. Teatro, valor e pluralidade: rumo a uma política e a uma estética do popular. In: RABETTI, B. **Teatro e comidades 3**: facécias, faceirices e divertimentos. Rio de Janeiro: 7 letras, 2010.

Recebido em 07/04/2017  
Aprovado em 14/05/2017  
Publicado em 17/07/2017

**Percepções sobre o treinamento com *Viewpoints* em grupos teatrais – Núcleo 2: Ateliê de Criação e Pesquisa e Coletivo Atuantes em Cena**

**Percepciones sobre el entrenamiento con *Viewpoints* en grupos teatrales - Núcleo 2: Taller de Creación e Investigación y *Coletivo Atuantes em Cena***

**Perceptions about the *Viewpoints* training in theater groups – Núcleo 2: Ateliê de Criação and *Coletivo Atuantes em Cena***

Barbara Leite Matias<sup>1</sup>

**Resumo**

Este texto é um recorte da pesquisa em desenvolvimento na Universidade Federal de Uberlândia - UFU, sob a orientação do Professor Dr. Narciso Telles dentro do Projeto “O artista cênico em desalinho: Práticas e saberes em processos de formação e criação em Artes Cênicas”, resultando em reflexões sobre a prática com o treinamento dos *Viewpoints* dentro dos grupos Núcleo 2: Ateliê de criação e pesquisa e Coletivo Atuantes em Cena de Juazeiro do Norte, Ceará.

**Palavras-chave:** *Viewpoints*, Coletivo Atuantes em Cena, Grupos Teatrais.

**Resumen**

El presente texto es un recorte de la investigación en desarrollo en la Universidad Federal de Uberlândia - UFU, bajo la orientación del profesor Dr. Narciso Telles dentro del Proyecto “El artista Escénico desalineado: Prácticas y saberes en procesos de formación y creación en Artes Escénicas”, resultado de las reflexiones sobre la práctica con el entrenamiento de los *Viewpoints* dentro de los grupos de investigación Núcleo 2: Ateliê de criação e pesquisa e Coletivo Atuantes em Cena de Juazeiro do Norte, Ceará.

**Palabras clave:** *Viewpoints*, Coletivo Atuantes em Cena, Grupos Teatrales.

**Abstract**

This text is a part of a research on development at the Universidade Federal de Uberlândia - UFU, under the guidance of Professor Narciso Telles within the project "The Scenic Artist Untidiness: Practices and knowledge in Training Processes and Creation in Performing Arts", resulting in reflections on practice with the training of *Viewpoints* within the groups Núcleo 2: Ateliê de criação e pesquisa and Coletivo Atuantes em Cena from Juazeiro do Norte, Ceará.

**Keywords:** *Viewpoints*, Coletivo Atuantes em Cena, Theater Groups.

---

<sup>1</sup> Mestra em Artes (Teatro), pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia. Esse texto é resultado das investigações realizadas com apoio do PIBIC/CNPq.

## Refletindo os Viewpoints a partir de espaços grupais

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o uso dos Viewpoints reelaborados em dois espaços do fazer teatral, localizados em regiões distintas do Brasil. As experiências aqui apontadas surgem em 2015 a partir da vivência com o Núcleo 2: Atelier de criação e pesquisa, coordenado pelo prof. Dr. Narciso Telles na Universidade Federal de Uberlândia-UFU, que fica localizada na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. O outro lugar investigado fica na região nordeste do país, especificamente na cidade de Juazeiro do Norte, Estado do Ceará. Nessa proposta, investigou-se o Coletivo Atuantes em Cena, que tem se utilizado desse procedimento como treinamento pessoal do grupo. No Núcleo 2, tive a oportunidade de vivenciar junto dos demais colegas esse método de trabalho durante oito meses do ano de 2015, já no Coletivo Atuantes em Cena a princípio mantive contato observando através de vídeos e imagens, e somente a partir do final de 2015 eu volto ao grupo para praticar os Viewpoints com os demais colegas.

Esse procedimento denominado Viewpoints surgiu a partir dos anos 1970; um movimento considerado inovador no contexto da dança, aflorou especificamente em Nova Iorque, instigando e mobilizando pessoas, desde estudantes universitários, professores, coreógrafos, diretores, artistas em geral a buscarem outras possibilidades de desenvolver sua arte. Nesse contexto, Mary Overlie, dançarina e coreógrafa norte-americana, idealizou os Seis Viewpoints: Espaço, Forma, Tempo, Emoção, Movimento e História, sua própria maneira de estruturar a improvisação da dança com esses princípios trabalhados no tempo e espaço. Parafraseando Narciso Telles, os Viewpoints também conhecidos como “pontos de vista”, são conceitos ou procedimentos de improvisação utilizados para a prática de criação em artes cênicas. Os conceitos dos *Viewpoints* têm sua origem no movimento da dança pós-moderna norte-americana, que nos anos setenta apresentam princípios de improvisações e composições em dança que alteram o modo de investigação do processo criativo. Os *Viewpoints* passam também a serem acionados no campo teatral pelo trabalho de Anne Bogart e Tina Landau, e hoje vem gradativamente ocupando um lugar corrente entre artistas de todo o mundo (TELLES, 2014).

Anne Bogart, professora associada da Columbia University, conheceu Mary em 1979, quando cursaram a faculdade juntas. Apropriou-se da estrutura organizada por esta e a aprimorou em sua prática como diretora de teatro, juntamente com Tina Landau –

também professora e diretora norte-americana. Em 1992, Bogart e Tadashi Suzuki, fundaram em Nova Iorque a SITI Company – Saratoga International Theatre Institute, onde Anne continua desenvolvendo sua prática. (FERREIRA, p.105, 2011)

Neste escrito, também pretendo trazer para o diálogo experiência dos Viewpoints em outros grupos de teatro que utilizam esse mesmo procedimento, nesse caso, dando-se importância especificamente à vivência desse tipo de experiência sob o olhar dos integrantes. Assim, buscaremos refletir um pouco a partir das experiências corpóreas dos integrantes, especificamente desses dois grupos de trabalhos teatrais, onde ambos desenvolvem uma pesquisa voltada para o treinamento do ator a partir dos Viewpoints. A questão nesse momento é como esse conceito chegou a cada espaço e como se dá na prática essa experiência no cotidiano desses artistas de grupos, também pensando para além das salas de trabalho. Clara Angélica Camacho, participante do Núcleo 2, argumenta sobre a perspectiva do olhar desse artista de coletivos que vem de práticas consideradas tradicionais e depara-se com essas novas possibilidades de procedimentos de criação:

Eu conheci os Viewpoints em Uberlândia através do Grupo de Pesquisa Núcleo 2, antes disso, já tinha ouvido falar, mas nunca tinha corporalmente vivenciado essa prática, e nem tão pouco havia despertado interesse por esse treinamento. Somente no início de 2015 comecei a treinar os “VPS” toda tarde de quinta-feira no grupo de pesquisa. Não posso dizer que os Viewpoints combinam com minha vida, pois venho de outro modo de se pensar o teatro, ou melhor, ainda estou tentando compreender, porém percebo nesse treinamento um potencial para trabalhar o “aquecimento coletivo” e, principalmente explorar e enriquecer a imaginação do grupo em prol da criação cênica (CAMACHO, 2016, P.02 Grifo Nosso).

Assim como Clara Angélica, os demais integrantes do Núcleo 2: Ateliê de Criação e Pesquisa, eram estudantes de mestrado e doutorado da mesma universidade e encontram no atelier um espaço para o treinamento e a reflexão sobre a prática teatral. É válido refletir que esta é uma característica muito forte, pois no atelier todos os artistas são acadêmicos com pesquisas de temáticas diversas e de diferentes regiões do mundo, ao contrário do Coletivo Atuantes em Cena que seus integrantes são oriundos da mesma região.

Nas primeiras imagens (abaixo), os artistas do Núcleo 2 desenvolvem composições cênicas, nas imagens seguintes, grupo de teatro Coletivo Atuantes em Cena desenvolve improvisações nas praças da cidade de Juazeiro do Norte, CE. Nesses espaços, os Viewpoints tornaram-se um caminho para fazer/elaborar/compor cenas. De acordo com Tina Landau, “a composição é a prática de selecionar e combinar componentes da linguagem teatral em um

trabalho de criação de cenas, um método para revelar nossos pensamentos e sentimentos sobre o material que estamos trabalhando para a criação de cenas curtas” (LANDAU, 1996, p.26).



Figuras 1 e 2 – Integrantes do grupo de pesquisa Núcleo 2: Ateliê de criação e pesquisa, em treinamento semanal.

Esse espaço fica localizado na cidade de Uberlândia-MG, especificamente na sede do Grupo Coetivo Teatro da Margem. Fotografia de Marcella Prado (2015).

É, válido acrescentar que o Coletivo Teatro da Margem da cidade de Uberlândia, MG:

(...) Foi fundado em 2007 a partir do Projeto de Pesquisa ‘Aprender a Aprender: os *viewpoints* como procedimentos de criação e jogo’, inicia seus trabalhos vinculados ao Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia. Destas fontes, iniciamos o estudo prático dos *Viewpoints* a composição como procedimentos/conceitos de criação e jogo. Durante 03 meses com 6 horas semanais. (TELLES, 2014, P.143)

No decorrer das experimentações com os Viewpoints no Núcleo 2, criamos algumas estrutura de jogos<sup>2</sup>, entre essas possibilidades compartimentamos o espaço geográfico da sala de trabalho para provocarmos novas ideias através do treinamento, a proposta era provocar ou desestabilizar através de “blocos de possibilidade jogais” e assim tencionar o participante de modo criativo. “A *tensão* será a representante daquilo que é aberto no sistema dramático, e da tendência a fechar o aberto em tais sistemas, aquilo que nos porá em movimento” (CACACE,

<sup>2</sup> Estrutura de jogo no sentido de comando interno nas improvisações, no decorrer do texto irei melhor explicar como se deu na ação.

2012, P.67). As tensões, nesse caso, entende-se como estímulo para as nossas improvisações em prol de potencializá-las e não somente repetirmos as ações, mas que pudéssemos reconstruí-las através de novas ideias e refleti-las através da prática. Desse modo, nos descreve Anne Bogart em *Terror, Disorientation and Difficulty*, “Somos convidados para entrar em um mundo único, uma arena que muda tudo aquilo previamente definido” (BOGART, 1995 p. 10).

No “dentro e fora” do jogo surgiam diversas possibilidades de comando sejam diretos ou indiretos, às vezes, elegíamos um participante para conduzir o trabalho por mais que o coordenador do grupo de pesquisa estivesse em sala de treinamento. Nesse processo, foram aparecendo possíveis alternativas para serem experimentadas: Os jogadores poderiam sair para observar os demais colegas em ação (por isso a ideia do dentro e fora do jogo), existiam entradas de elementos, proposição dos integrantes, escuta: reagir aos sons externos e internos daquele determinado ambiente, relações coletivas (trios, duplas e ou individual), o uso da palavra também como elemento propulsor do jogo, o espaço físico para concentração etc. Assim, o espaço tornava-se um celeiro de estímulos para a criatividade dos jogadores em ação de trabalho teatral.

Estratégias foram acionadas em jogo a fim de acrescentar ao treinamento com os Viewpoints, principalmente, a ideia de trabalho com uma base textual, no caso, o texto *Neva* de Guillermo Calderón, o qual trata de um grupo de atores que estão trancafiados em uma sala a espera dos demais integrantes para iniciar o ensaio, porém, a cidade está sofrendo conturbações que irão impedir a chegada dos demais ao espaço de trabalho. Além dessa relação do dentro e fora também presente nessa dramaturgia, na ação refletíamos sobre as relações de “poder” a partir dos integrantes dessa companhia de teatro mencionada no texto:

Baseado em fatos reais, *Neva* localiza a sua ficção em São Petersburgo, seus protagonistas são três atores do lendário Teatro de Arte de Moscou, dentre eles Olga Knipper, esposa do renomado dramaturgo russo Anton Chekhov. A peça transcorre em 1905, durante o “domingo sangrento”, quando as tropas do czar reprimiram violentamente uma manifestação de trabalhadores. Nesse dia, em um teatro defronte ao rio Neva, os três atores esperam os outros colegas da trupe para começar o ensaio. (CALDERÓN Apud ALLONSO, 2008, p.8)

A dramaturgia discutida na estrutura de trabalho do Núcleo 2 também provocava no jogador possibilidades para discutir o lugar do ator de teatro na cena contemporânea, e essas provocações preencheram muitas vezes as improvisações. O que você precisa acionar para



tornar-se “presente” em cena? Quais foram as estratégias cotidianas das consideradas grandes divas do teatro? Diante dessas provocações, Charles Dullin aponta que “os atores ruins sobrecarregam a cena com sua presença, querendo excessivamente estar no palco, eles acabam nos fazendo desejar sua saída” (DULLIN, 1946, p.87-88). A ideia era improvisarmos a partir de ações contidas na dramaturgia, e assim perceber a noção de atenção, escuta, resposta sinestésica, deslocamento no espaço e composição, a fim de alargarmos a nossa compreensão sobre as possibilidades do treinamento com Viewpoints.

### **Atuantes em Cena sob os pontos de vista:**

O Coletivo Atuantes em Cena começou a ganhar corpo através de amigos que se juntavam para desenvolver possibilidades de cena para as disciplinas práticas do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Regional do Cariri – URCA. Naquele período (2012-2013), o grupo não tinha nem sequer nome, apenas um grupo de estudantes juntavam-se para montagens relacionadas às disciplinas, as quais duravam para além da cena, porque existia um diálogo entre os envolvidos a cerca daquelas possibilidades de encenação. Alimentavam-se através do olhar do outro sobre caminhos de iluminação, atuação, direção, mas jamais mencionavam ser um grupo de teatro. Apesar de naquele período serem um elenco fixo, seus objetivos, até então, eram saciar pretensões de cenas para as aulas práticas do curso. No decorrer das vivências, os trabalhos tomavam corpo e pediam para estarem ativos. Nessas circunstâncias, no início de 2013, surge o nome Coletivo Atuantes em Cena. O grupo é composto por jovens entre 23 a 40 anos, uns mais ousados outros mais tímidos, buscando experimentar, fazer, viver de teatro em Juazeiro do Norte. Sem sede, encontram-se três vezes por semana para treinamento na garagem de um dos integrantes do grupo e trabalham nas questões de produção todos os dias da semana, exceto o domingo. O Atuantes em Cena não segue vinculado a universidade, porém a questão da pesquisa na cena do grupo está voltada para a experiência dentro dos cursos de teatro, esse estudo da cena teatral que a academia permite ao aluno. Torna-se, no grupo, algo curioso, aceitam observar, questionar, analisar, problematizar e experimentar cenicamente a partir de um olhar grupal a influência pelo contexto teatral contemporâneo mundial e, ao mesmo tempo, focando as criações nas situações da sociedade Carirense, que estão ramificadas em outras partes do mundo, assim construindo a cena contemporânea pelo o véis do seu próprio lugar e dos voos para outras terras.

Ao longo desses quatro anos vem investigando elementos da cena contemporânea e sua relação com a cultura da região Cariri. Esses elementos se encontram tanto no trabalho técnico, visual e até mesmo filosófico de pensar a relação horizontal no grupo, onde a encenação é costurada por todas as mãos que ali se fazem presentes. Normalmente um integrante se coloca como condutor, mas a construção cênica se dá sempre pelo viés da criação compartilhada. Uma possibilidade técnica está na curiosidade de trabalhar com o espaço não convencional, construindo trabalhos que podem ser realizados em edifícios teatrais ou em espaço não-convencional, em que cada encenação tenha sua engenharia (luz e cenário especificamente). Desde 2015, nos experimentos cênicos surgiu a proposta de construir figuras inspiradas no cotidiano dessa região, ao invés do dito personagem (determinado por autores) tem ficado forte nas encenações do grupo, até mesmo quando a dramaturgia diz um “tipo”, que no processo dos atores se procure distanciar do apego ao personagem e que se provoque a construir uma presença a partir de todos os elementos proposto até o momento. E, acima de tudo, sem ignorar as ruas do Cariri, sem negar a Medéia, O Pequeno Príncipe, a Catarina, o Mateu e o Lampião, que se encontra em Juazeiro do Norte, em Crato, em Lavras da Mangabeira e em outras cidades da região, através das pessoas que habitam esses lugares.

O Atuentes em Cena tem pesquisado cenário, sonoplastia, figurino, iluminação, atuação, direção, produção, a própria rotina do grupo mostrou que aquele espaço pode saciá-los artisticamente, e, para sua continuação, optaram para que todos além das demais funções sejam produtores do grupo, pois viver de teatro de grupo é uma experiência rotineira que não se resume a apresentações. Nas imagens abaixo, podemos refletir sobre o treinamento com os Viewpoints no grupo, através da construção do processo, *O sagrado e o profano, as vozes de uma cidade*. Esse processo teve como base o olhar sensível dos artistas em pesquisa de campo nas ruas do Cariri, no qual os Atuentes visitaram espaços codificados pela população como sagrado e/ou profano, e em sala de trabalho desenvolveram composições através do material observado, em outros momentos, experimentando o procedimento dos Viewpoints nos espaços abertos praças, avenidas e clubes da cidade de Juazeiro do Norte e, por fim, um ensaio aberto a partir de todo o processo como podemos observar nas imagens abaixo.



Figuras 03 e 04 – Grupo Atuantes em Cena experimentando os Viewpoints na praça do Teatro Marquise e Branca na cidade de Juazeiro do Norte, CE, 2015. Fotografia da Autora (2015).



Figuras 5 e 6 – As ruas da cidade de Juazeiro do Norte em períodos de romaria do Padre Cícero Romão Batista “Padim Ciço” e Grupo Coletivo Atuantes em Cena no espetáculo O Sagrado e o Profano, as Vozes de uma Cidade, Barbalha, CE, 2015. Fotografias de Suimara Evelyn e André Castilho (2015).

Os Viewpoints foram apresentados ao Coletivo Atuantes em Cena a partir da metade do ano de 2015, o grupo estava vivenciando investigações nas ruas da região Cariri, especificamente na cidade de Juazeiro do Norte, CE que tomassem como base o sagrado e o profano considerado pelos habitantes dessa região. Para Bogart: “Eu cresço somente quando encontro outras culturas.

Isto me desafia a me entender melhor. Eu quero fazer uma arte verdadeiramente americana” (BOGART, 1994 Apud JORY, 1995, p.154).

Essa temática vem sendo aprofundada pelo grupo desde meados de 2013, porém no ano de 2015 o grupo aprovou o projeto “O Sagrado e Profano, as Vozes de uma Cidade”, dentro do Laboratório de Pesquisa Teatral da Escola Porto Iracema das Artes, vinculado ao Centro Cultural Dragão do Mar, Fortaleza, CE, sob a tutoria da professora Monica Montenegro da Escola de Artes Dramática EAD-USP. Para refletirmos melhor a respeito desse tema, “Sagrado/profano ou profano e religioso”, considerado complexo pelo próprio público pesquisado, as palavras de Mircea Eliade, vêm a contribuir a respeito para a discussão:

Nunca será demais insistir no paradoxo que constitui toda hierofania, até a mais elementar. Uma pedra sagrada nem por isso é menos uma pedra; aparentemente (para sermos mais exatos, de um ponto de vista profano) nada a distingue de todas as demais pedras. Para aqueles a cujos olhos uma pedra se revela sagrada, sua realidade imediata transmuta-se numa realidade sobrenatural. Em outras palavras, para aqueles que têm uma experiência religiosa, toda a Natureza é suscetível de revelar-se como sacralidade cósmica. O Cosmos, na sua totalidade, pode tornar-se uma hierofania... Manifestando o sagrado, um objeto qualquer torna-se outra coisa e, contudo, continua a ser ele mesmo, porque continua a participar do meio cósmico envolvente... O sagrado e o profano constituem duas modalidades de ser no mundo, duas situações existenciais assumidas pelo homem... É preciso acrescentar que tal existência profana jamais se encontra no estado puro. Seja qual for o grau de dessacralização do inundo a que tenha chegado o homem que optou por uma vida profana não consegue abolir completamente o comportamento religioso ao longo da sua história. (ELIADE, 1992, p. 13-14)

Nas imagens abaixo, (07, 08 e 09) os atores do Coletivo Atuantes em Cena se colocaram durante 10 meses em pesquisa nas ruas da região Cariri cearense, em espaços considerados profanos e/ou sagrados. É válido acrescentar que “considerar” o espaço sagrado ou não equivale à postura de cada indivíduo. Complementando a autora acima, é possível compreender que aquilo que se torna sagrado ao olhar de um pode ser considerado profano para outro. Então, a partir desse ponto de vista, essa discussão é muito pessoal, mas foi atrelada ao grupo durante todo o processo de investigação nas ruas até chegarem a experiência com os Viewpoints em salas fechadas e, depois experimentados em espaços abertos (praças, pátios, galpões). É possível observar nas imagens a dualidade estereotipada entre as duas vertentes, imbricadas de “bondade” ou “maldade” e de certa forma a contradição dentro dessa impregnação de fé considerada religiosa e pecaminosa. Na imagem 08, podemos perceber uma senhora “bem vestida” passeando enquanto a moça pede esmola, esse tipo de situação é comum nas ruas de Juazeiro do Norte, CE, na imagem seguinte pessoas que residem nas ruas (de frente da igreja do Socorro) e as demais

em estado de oração (visitantes), percebe-se também que o senhor que está com duas, crianças umas delas está trajando vestido de batina em homenagem ou devoção ao Padre Cícero Romão Batista, devido alguma busca de realização ou “graça” alcançada.



Figura 7 – Romeira rezando terço e pessoas montando mesas para venda de objetos referentes ao “Padim Ciço” Bairro Horto de Juazeiro do Norte, 2015. Fotografia de Suimara Evelyn (2015).



Figura 8 – Senhora passeando Próximo da Igreja do Socorro após missa em Homenagem ao “Padim Ciço”, bairro Socorro, moça de azul pedindo esmola de frente a uma venda de produtos referentes ao catolicismo da cidade, Juazeiro do Norte, CE, 2015. Fotografia de Suimara Evelyn (2015).



Figura 9 – Igreja de Nossa Senhora do Socorro, abaixo se encontra moradores de rua e em seguida um pai e dois filhos em estado de oração. Bairro Socorro, Juazeiro do Norte, CE, 2015. Fotografia de Suimara Evelyn (2015).

A ideia inicial era criar um material corpo-vocal a partir das observações, porém no decorrer da investigação, sentiram a necessidade de elaborar melhor essa ação. A partir da pesquisa, que vinha ganhando relevantes camadas de improvisação a partir dessas “Vozes da região Cariri”. “A ação como uma forma de fala, a escuta como o mecanismo central para uma ação clara e a arte de ler e escrever no palco” (BOGART, 2011). Para o integrante Emanuel Siebra os Viewpoints vieram para acrescentar ao material de pesquisa de campo que até então vinham pesquisando:

Bem, não sei se a pergunta seria a influência dos Viewpoints no trabalho vocal. Mais como os VPS auxiliaram na sala de ensaio para que chegássemos a converter, transformar e até mesmo hibridizar as vozes da cidade de Juazeiro do Norte em corporeidades nos pesquisadores/atores do Coletivo Atuantes em cena. Assim vejo os VPS como uma ferramenta de extrema valia para improvisações e fortalecimento de um pensamento comum. A relação que os Viewpoints me mostram dentro da pesquisa de O Sagrado e o Profano, as Vozes de uma Cidade e que cada camada que passamos no treinamento nos serviu de pontes para ativação corpo/vocal que cada interprete assume ao se expressar através do som (SIEBRA, 2016 P.10, Grifo Nosso).

O olhar de Anne Bogart para os Viewpoints no teatro tem como premissa o treinamento dos atores e também a criação cênica. Os Viewpoints são divididos em duas categorias: os de tempo, em que se trabalha resposta sinestésica, repetição, tempo e duração e os de espaço em que se investiga relação espacial, gesto, forma, arquitetura e a topografia. Parafraseando Marcella Prado Ferreira, eles foram articulados numa estrutura pedagógica, a fim de sensibilizar e potencializar o trabalho do atador, ator, *performer*, ou dançarino etc. De forma libertadora e com isso permitem que eles se percebam imersos em uma criação autônoma e livre. Bogart divide os Viewpoints em físicos e vocais. Os físicos equivalem à resposta sinestésica, tempo ou andamento, duração, repetição, espaço (relação espacial, forma, gesto, topografia e arquitetura), por outro lado, os vocais, timbre, dinâmica, aceleração e desaceleração, altura e silêncio.

Segundo os integrantes do Coletivo Atuantes em Cena, a princípio, uma das maiores dificuldades que tiveram foi a falta de um diretor. O projeto disponibiliza o tutor e não o encenador, por outro lado a proposta do projeto não era propor uma encenação, mas elevar material cênico a partir dessa pesquisa, sendo assim, a tutora (Monica Montenegro) torna-se também diretora do trabalho, o qual atualmente segue em pauta nos teatro da região Cariri. No decorrer das vivências, surgiu através do olhar da tutora, sob a condição que se encontrava o grupo, a possibilidade do contato com os Viewpoints, assim tendo por desejo que no experimento final tivesse de algum modo uma base através desse treinamento. Para esse processo, foi disponibilizado através do mesmo projeto, uma oficina de Viewpoints com Carolina Holanda para acrescentar e potencializar o material colhido em campo e melhorar a escuta grupal. Então, através de todo o percurso colhido em campo e experimentado em sala de trabalho, atualmente o Coletivo Atuantes em Cena segue com o trabalho O sagrado e o Profano, as Vozes de uma Cidade com direção/orientação de Monica Montenegro. Abaixo, na imagem, podemos perceber como se encontra atualmente o trabalho cênico fruto dessa pesquisa:



Figura 10 – Espetáculo “O sagrado e o profano, as vozes de uma cidade”, Teatro do Centro Cultural Dragão do Mar, Fortaleza, CE, 2016. Fotografia de Luiz Alves (2016).

Nas palavras do integrante João Victor Duarte (Jamal), podemos perceber melhor a chegada desse método na sala de trabalho do Grupo:

Durante a execução do projeto “O Sagrado e Profano, as Vozes de uma Cidade”, que teve como tutora a Prof. e preparadora vocal, Mônica Montenegro da EAD-USP, e dentro desse mesmo projeto foi proposto ao grupo uma oficina com a Caroline Holanda, especificamente sobre Viewpoints e, desde então, buscamos treinar os Viewpoints três (03) vezes por semana. Nós do Coletivo Atuantes em Cena ainda estamos compreendendo esse método em nosso corpo e consequentemente em nossos trabalhos... Não sabemos ao certo no que estamos buscando enquanto um resultado unísono, porém, esse treinamento, de alguma forma, tem nos conscientizados da interação de uma possível escuta coletiva, e isso nos tem sido grandioso enquanto um jovem grupo de teatro. (DUARTE, 2016, P.10 Grifo Nosso)

A oficina com os Viewpoints durou uma semana, o projeto com a escola Porto Iracema das Artes foi finalizado, o experimento final consiste atualmente em um espetáculo (como mencionado acima). E desde então, o grupo percebeu o quanto esse procedimento vem sendo enriquecedor para o treinamento cotidiano, enquanto artista da cena, enquanto novas possibilidades de linguagens. O grupo treina desde novembro de 2015 cerca de nove horas semanais em sala de ensaio, o percurso de trabalho foi iniciado com o estudo prático dos



Viewpoints como procedimentos de criação e jogo. Em seguida, treinando a partir do material que haviam colhido na pesquisa de campo e repensando em sala de trabalho o uso dos Viewpoints na composição do processo cênico e, em outro momento, treinando de maneira livre, apenas experimentando o método como auxílio grupal.

### **Questões finais em grupos.**

A compreensão dos Viewpoints junto da composição é oferecer maneiras para que (nesse caso) os grupos cheguem às questões que estão imbricadas naquele cotidiano de artistas, questões que de alguma maneira também refletem nas relações sociais ou no modo como os integrantes dos determinados coletivos teatrais se afetam e se deixam afetar pelo mundo, percebendo assim, a integração deste procedimento/treinamento no seu convívio, de modo que busque alargar o seu olhar sensível para percepções que até então havia dificuldade de serem acessadas, inclusive em prol do próprio trabalho artístico.

Assim sendo, podemos perceber também que o uso dos Viewpoints abrange questões além da composição cênica, pois contribui para a postura pessoal do artista e, no caso desses grupos vêm criando uma linguagem corpórea entre todos os integrantes, acessando possibilidades cênicas que talvez com outro grupo exista disposição a partir desse método. O grupo Coletivo Atuantes em Cena, do Ceará, assim como o Coletivo Teatro da Margem, fez um trabalho de campo com a perspectiva de também experimentar e trabalhar em sala de ensaio com os Viewpoints a partir de uma determinada vivência, vejam esse exemplo:

Durante 02 dias realizamos uma antropologia do sensível visando a coletar elementos de diversas ordens: corporais, imagéticos, sonoros, naturais, verbais, sociais, históricos destas localidades que compunham o ambiente do roteiro dramaturgício. A pesquisa de campo ofereceu aos alunos a perspectiva da compreensão da alteridade, no contato com uma ‘minas’ bem diferente da região do Triângulo Mineiro, pois a “criação pressupõe a necessidade de conhecer algo, que não deixa de ser conhecimento de si mesmo” (SALLES, 1998 p. 30) e com este material retornamos à nossa sala de trabalho. (TELLES, 2012, p.150).

Nesse percurso de mais de dois anos de investigação é possível perceber em ambos os espaços de trabalho Coletivo Atuantes em Cena e Núcleo 2: Ateliê de Criação e Pesquisa o quanto os participantes enfocam a compreensão dos Viewpoints como lugar de desenvolver a improvisação e uma escuta grupal. No grupo de pesquisa Ateliê de Criação, esse caminho se dava por meio de uma investigação a partir de material teórico, sejam livros, filmes, vídeos etc.

Já no Coletivo Atuantes em Cena, os resquícios vieram das ruas do Cariri, porém, em ambos os lugares de improvisação, foi perceptível uma crescente em relação de escuta grupal para construir um corpo coletivo em jogo.

Com as observações, pude perceber que normalmente existe um desejo dos integrantes em querer obter com o treinamento uma resultante mesmo que seja provisória, ou seria um olhar que entenda naquele jogo possíveis cenas, sejam módulos ou núcleos, que em algum momento serão repensados no próprio jogo de improviso? Por fim, a discussão segue pensada na potencialidade desse procedimento em espaços de grupos teatrais, refletindo assim sobre questões acionadas a partir das provocações da própria estrutura dos Viewpoints com as demandas dos integrantes dos grupos.



## Referências

- MATOS, Lara. *Opholdmareoborder: relatos de viagem*. Florianópolis: Experiência Subterrânea, 2012.
- CALDERÓN apud ALLONSO. *NEVA* de Guillermo Calderón. Trad: Celso Curi, 2008.
- BOGART, A, **A Preparação do Diretor: sete ensaios sobre arte e teatro**; tradução: Ana Vianna; BOGART, A, **A Preparação do Diretor: sete ensaios sobre arte e teatro**; tradução: Ana Vianna; revisão de tradução: Fernando Santos – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_, **Terror, Disorientation and Difficulty**, in: **Anne Bogart: ViewPoints**. 1995, edited by Michael Dixon and Joel A. Smith. – 1st ed. revisão de tradução: Fernando Santos – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_, **UsefulPractice**. Postado em 23 Jul. 2012. Disponível em: <http://siti.groupsite.com/post/july-2012-useful-practice>. Acesso em 12 Set 2014a.
- DULLIN, Charles. **Souvenir set Notes** de Travaild “umActeur. Paris: O. Lieutier, 1946.
- ELIADE. Mircea. **O Sagrado e o Profano**. Tradução: Rogério Fernandes- São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1992.
- ENTREVISTA. João Victor Duarte (JamalCorleone) e Emanuel Siebra. Juazeiro do Norte, 2016 . (entrevista via facebook.com). <https://www.facebook.com/coletivoatuantesemcena/?fref=ts> . Entrevista feita pelo autor.
- \_\_\_\_\_, Clara Angélica Contreras Camacho. Juazeiro do Norte, 2016. (Uma conversa via facebook.com) <https://www.facebook.com/groups/336451356476845/?fref=ts> Entrevista feita pelo o autor.
- FERREIRA, Marcella Prado. **CRIAÇÃO E CENA CONTEMPORANEA**: Possibilidades de Ação Vocal a partir dos Viewpoints . João Pessoa: Moringa, vol.2, n,2, 105-120, jul./dez de 2011.
- JORY, Jon (Org.) **Anne Bogart**. New York: A Smith And Kraus Book, 1995.
- LANDAU, Tina. **Source-work, the viewpoints and composition**: what arte they? [tradução: Narciso Telles] In: DIXON, M. Smith; JOEL, A. Smith (org.). **Anne Bogart: viewpoints**. New York: Methuen Drama, 1996, p.13-30.
- TELLES, Narciso; ARAUJO, Getulio Góis. **A Saga no sertão da farinha podre** e as máscaras de Clóvis: rasuras do processo criativo. In: Joice Aglae Brondani; Vilma Campos Leite; Narciso Telles. (Org.). **Teatro-Máscara-Ritual**. Campinas: Alínea, 2012, p. 119-130.
- \_\_\_\_\_, Narciso (Org.). **O Dossiê Viewpoints**. Revista Rascunhos, Uberlândia v. 1 n. 2 p. 2 jul./dez. 2014.
- SALLES, Cecília. **O gesto inacabado**. São Paulo: Annablume, 1998.

Recebido em 07/04/2017  
Aprovado em 14/05/2017  
Publicado em 17/07/2017

**Apontamentos sobre a individualidade criativa do ator no trágico cotidiano****Apuntes sobre la individualidad creativa del actor en el trágico cotidiano****Notes on the creative individuality of the actor in tragic everyday**Eduardo De Paula<sup>1</sup> e Silvia de Paula<sup>2</sup>**Resumo**

Este artigo é resultado da reflexão sobre algumas impressões advindas do experimento cênico que serviu como matéria para demonstração e compartilhamento da pesquisa “A Individualidade Criativa do Ator no Trágico Cotidiano”, apresentada na Escola Superior de Teatro e Cinema, do Instituto Politécnico de Lisboa (ESTC/IPL), em maio de 2013. Busca-se, principalmente, discorrer sobre a importância da noção de “individualidade criativa” (Chekhov, 2010) para os processos de preparação e criação do artista teatral.

**Palavras-chave:** Jogo, Atuação, Criação, Individualidade Criativa, Identidade.

**Resumen**

Este artículo es resultado de la reflexión sobre algunas impresiones sacadas del experimento escénico que sirvió como materia para demostración y compartimiento de la investigación “La Individualidad Creativa del Actor en el Trágico Cotidiano”, presentada en la Escuela Superior de Teatro y Cine, del Instituto Politécnico de Lisboa (ESTC/IPL), en mayo de 2013. Se busca, principalmente, discurrir sobre la importancia de la noción de “individualidad creativa” (Chejov, 2010) para los procesos de preparación y creación del artista teatral.

**Palabras clave:** Juego, Actuación, Creación, Individualidad Creativa, Identidad.

**Abstract**

This article is the result of reflection on some impressions coming from the scenic experiment which served as material for demonstration and sharing of the research "The Creative Individuality of the Actor in the Tragic Everyday Life," presented at the Escola Superior de Teatro e Cinema (Academy of Theatre and Cinema, Polytechnic Institute of Lisbon) (ESTC / IPL) in May, 2013. The aim is mainly to discuss the importance of the notion of "creative individuality" (Chekhov, 2010) for the preparation and creation process of the theatrical artist.

**Keywords:** game, acting, creation, creative individuality, identity.

<sup>1</sup> Ator; Diretor; Professor Adjunto; PPGAC-IARTE/UFU. Integrou o Centro de Pesquisa em Experimentação Cênica do Ator (CEPECA-ECA/USP) de 2008 a 2015.

<sup>2</sup> Atriz; Pedagoga; Professora no Teatro Escola Macunaíma; Mestranda (PPGAC-ECA/USP).

## BREVE POSICIONAMENTO

Uma pesquisa é um objeto extenso, complexo, que demanda tempo e dedicação para que amadureça e consiga transmitir seus fundamentos. Por estes motivos advertimos os leitores: este artigo não se interessa ou muito menos tem por objetivo, abordar de forma resumida a pesquisa<sup>3</sup> desenvolvida por Maritza Farías Cerpa ao longo dos anos em que passou debruçada sobre este instigante tema. A partir da demonstração do trabalho, o que fizemos foi considerar algumas fissuras que os materiais compartilhados causaram em nossas ações artístico-pedagógicas e, com elas, refletir sobre os aspectos filosóficos e atitudinais resultantes e colaboradoras de possíveis abordagens e encaminhamentos dos processos criativos do ator.

## LEMBRANÇAS DE UMA DEMONSTRAÇÃO CÊNICA EM TERRAS LUSITANAS

Lisboa, 08 de Maio de 2013.

Manhã de uma quarta-feira na Escola Superior de Teatro e Cinema, do Instituto Politécnico de Lisboa (ESTC/IPL). Em uma sala de ensaio, professores, alunos, pesquisadores e convidados, estão prestes a se confrontar com as proposições acerca da “individualidade criativa do ator no trágico cotidiano” – tema chave nos desenvolvimentos da pesquisa de Maritza.

Observamos que os interesses da pesquisa se desenvolveram por duas linhas distintas e convergentes: na prática do ofício de ator, a partir das proposições de Michael Chekhov; e do teatro simbolista, de Maurice Maeterlinck. O cruzamento destas linhas, possibilitou investigar e construir uma narrativa cênica tanto a partir do traço ficcional proposto por uma situação dramática, como pelo “trágico cotidiano” presente na experiência de vida de cada ator – e os consequentes desenvolvimentos do jogo de cena desencadeados.

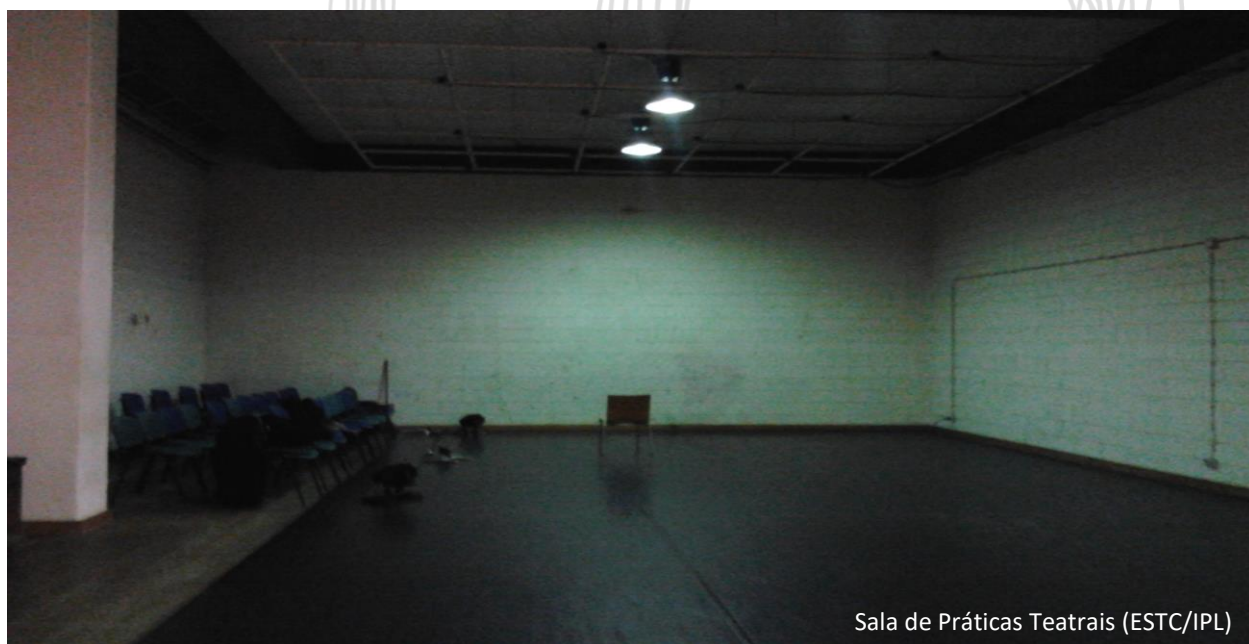
---

<sup>3</sup> CEPAS, M. A. F. A individualidade criativa do ator no trágico cotidiano. Dissertação apresentada ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, exigida para obtenção do título de Mestre(a) em Artes. Flávio Desgranges (Orientador); 2013.

Considerando a “individualidade criativa” (Chekhov, 2010, p.109), a inspiração e as associações de ideias geradas são observadas como ferramentas colaboradoras no desenvolvimento das ações físicas e na instalação de estados psicofísicos potentes para o jogo de atuação do ator-criador. Junto a esses elementos, também emerge o interesse pelo teatro simbolista de Maurice Maeterlinck relacionado à instalação de atmosferas como meio para o ator experienciar estados corpóreos, os quais servirão de materiais constitutivos de suas composições cênicas.

A cena é realizada pela pesquisadora e um outro ator colaborador e, em um primeiro momento, revela uma situação dramática baseada em material supostamente biográfico que revela o trágico cotidiano refletido na relação abusiva e autoritária presentes na relação entre um homem autoritário e uma mulher submissa. As pesquisas cênicas se desenvolveram a partir dessa infeliz situação cotidiana presente nas diversas partes do mundo.

Uma das premissas contidas na pesquisa pauta-se em ações criativas negociadas por um “diretor não autocrata” que, ao intervir nos processos de preparação e criação, possui como atitude e função mais próximas a figura de um sujeito propositor, cuidadoso e atento o bastante para que a autonomia do ator e sua individualidade criativa funcionem como potencializadoras das criações cênicas. Do mesmo modo que para Michael Chekhov cada ator deve descobrir seus processos subjetivos e concretos, apropriando-se do entorno como retroalimentadores do ofício,



Sala de Práticas Teatrais (ESTC/IPL)

o resultado cênico que esta pesquisa revela, também faz emergir a responsabilidade social presente na atitude do artista a partir de um suposto lugar de evidência que ele ocupa no mundo e, em função disso, seu poder de intervenção, mobilização de opinião e possível transformação.

## **ALGUMAS IMPRESSÕES**

São inúmeros os processos capazes de mobilizar no ator a transmutação de qualidades corpóreas. No resultado cênico apresentado, foi colocado em jogo um campo de ideias relacionado a estados corpóreos e qualidades de movimentos que deveriam afetar a ação física - e vice-versa. O real envolvimento com as matérias que estão sendo propostas e investigadas, resulta em uma ação cênica mais comprometida e, quiçá, mais entregue do artista. Neste caso específico, era notória a abertura da atriz para lidar com as sugestividades a partir das mudanças no decorrer da apresentação, pois era perceptível a porosidade de seu corpo ao se permitir sensibilizar com o campo de ideias colocado em jogo, reagindo prontamente a ele e, ainda, às reações da plateia.

É sabido que Chekhov baseou seus estudos nas pesquisas do filósofo, artista, cientista e educador Rudolf Steiner, levando-o a afirmar que para alcançar uma experiência significativa e holística o ator deveria aplicar sua imaginação no uso de seu corpo, voz e mente (Chekhov, 2010, pp.109-118). Esta tríade, enquanto unidade psicofísica, é a matéria vivente que registra as diversas impressões transformadas em memórias corporais e poderão ser acessadas por meio da imaginação e dos processos de corporificação.

A demonstração do experimento cênico possibilitou observar a atriz em processo de elaboração e construção de um campo relacional com o material subjetivo colocado em jogo por um conjunto de ideias e pela concretude da realização da ação física e da cena apresentadas, permitindo o compartilhamento destes distintos processos com os espectadores. É possível destacar a teatralidade neste tipo de compartilhamento de processo de pesquisa e criação, pois a dupla camada colocada em ação simultânea pela pesquisatriz e revelada aos olhos dos espectadores, permite a aproximação e degustação de processos que são escamoteados nas apresentações dos resultados cênicos, possibilitando então perceber os caminhos que levam à

composição de personagens - e/ou ações performativas -, em um tipo de cena explorada e construída tendo como mote as distintas atmosferas reais/ficcionais observadas no cotidiano de uma mulher abusada e sem voz no mundo, impelida à ser servil e suprimir seus sentimentos. Com essas referências impulsionando a imaginação, a atriz dá vida a esta personagem real/ficcional, denunciando seu cotidiano esmagado pela sociedade que, embora contemporânea e supostamente evoluída, ainda parece insistir no inacreditável sufocamento do papel da mulher pela dominância do Masculino.

Para Chekhov a atmosfera é considerada, também, como material de treinamento, pois ela revela um campo potencial e cognitivo para o ator modular o comportamento cênico explorando, apreendendo e podendo, via imaginação e associações de ideias, [re]criar a experiência cênica de modo ambivalente: artístico/artificial e crível/verossímil.

A pesquisadora também nos apresenta o “gesto psicológico” (Chekhov, 2010, p.75) a partir de uma ação cotidiana e corriqueira presente na ação tão cotidiana de varrer o chão. Contudo, a partir desse material explora e encontra a força da personagem por meio de um gesto apreendido de modo involuntário e reverberado em seu corpo de maneira integral: psicofísica. Todo o processo de composição, aos poucos, vai sendo explic[it]ado e deixando evidente, aos olhos de quem vê, o campo experimental e procedimental de descoberta da linguagem do ator. Nos mostra ainda que por meio da precisão da ação consciente, a beleza interior envolve e aprofunda a natureza do trabalho do ator – qualidades apontadas por Chekhov e vinculadas à individualidade criativa do artista tão “útil ao ator que busca métodos para a livre expansão de suas forças interiores” (Chekhov, 2010, pg.109).

### **A INDIVIDUALIDADE CRIATIVA: CAMPO DE IDEIAS**

Observamos que a “escuta cênica” é uma das premissas da pesquisa, ancorada em um momento situado no aqui e agora como matérias essenciais que consideram o futuro como algo instigador e o passado como elemento constituinte. Em função disso, a narrativa acontece diante dos espectadores como um jogo de cena que se atualiza em um campo de permanente devir, na



efemeridade de um tempo evanescente que solicita ao ator uma qualidade de presença para o desvelar dos processos criativos.

A individualidade criativa rejeita os sentimentos óbvios e comuns, “ela tem à sua disposição uma outra espécie de sentimentos – os completamente impessoais, purificados, libertos do egoísmo e, portanto, estéticos, significativos e artisticamente verdadeiros” (Chekhov, 2010, pg.113), possibilitando à atriz investigar, a partir de matérias reais e/ou ficcionais, inúmeros estados corpóreos, envolvendo-se com as sugestividades presentes nas distintas matérias colocadas em jogo para o desenvolvimento dos processos de criação.

É condição *sine qua non* para as artes performativas que o corpo e a voz – compreendidos de modo integral, ou seja: o psicofísico – são elementos fundantes do trabalho do ator e ambos, a partir do uso da imaginação como ferramenta criativa, colaboram e particularizam as composições cênicas. Para Chekhov,

“o verdadeiro estado criativo de um ator-artista é governado por um triplo funcionamento de sua consciência: o eu superior inspira sua atuação e concede-lhe sentimentos genuinamente criativos; o eu inferior serve como uma força restritiva gerada pelo senso comum; a ‘alma’ ilusória da personagem torna-se o ponto focal dos impulsos criativos do eu superior” (Chekhov, 2010, pg.116).

Quiçá, ao transitar livremente por estas instâncias, o ator possa desenvolver maior consciência de suas potencialidades criativas, liberar e ampliar a sua imaginação, expandindo os limites impostos pelas atividades cotidianas massacrantes e pouco expressivas ao impelir os indivíduos à maximização de seus esforços em troca da “mais-valia”.

## **[DES]CONFIANÇA**

Distantes desta experiência após um longo período, nos perguntamos o que permanece em nossas memórias a partir do que foi visto, discutido e registrado? Nossas lembranças conectam-se com a memória do ponto de vista da experiência e suas reminiscências, neste agora que é um momento de trânsito e devir contínuo, reafirmando que a “função memória” (Vieira, 2006) é um aperfeiçoamento sistêmico que aponta para um fluir de realizações mais potentes e eficazes.

Estamos de acordo com a premissa de que viver é se relacionar com o mundo ao redor, afetando e sendo afetados, em um jogo experiencial na qual a individualidade é também [re]modelada pelos diferentes corpos que compõe os diversos espaços com os quais nos relacionamos. Os caminhos constituintes dos processos identitários são sistêmicos e sofrem influências da “comunidade” (Bauman, 2003) à qual estão inseridos – não uma comunidade de “espírito comum e comunitário”, mas focada na crueldade do sistema capitalista e egocêntrico, que impõem a competição acima de qualquer relação, tornando tudo e todos fantoches da insegurança e da desconfiança, colaborando para a [im]potência dos sujeitos, que envoltos com as mais inusitadas tragédias cotidianas acabarão desconfiando de si mesmos e, sendo artistas, desconfiarão até mesmo da própria “individualidade criativa”.

Se as proposições “chekhovianas” presentes nas acepções a cerca de “a individualidade criativa” podem colaborar na construção dos processos identitários e potencializar as ações artísticas, podemos [e desejamos] considerar que todo exercício artístico pode instaurar um tempo-espaço de confronto, encontro e transformação, potencializando e retornando os sujeitos para a vida mais conscientes às reais necessidades de seus entornos e das possibilidades de agir sobre eles.


## Referências

BAUMAN, Zygmunt. Comunidade: A busca por segurança no mundo atual. RJ: Jorge Zahar Ed., 2003.

CHEKHOV, Michael. Para o Ator. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2010.

MOLER, Lara Biasoli. Da palavra ao silêncio: o teatro simbolista de Maurice Maeterlinck. São Paulo, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Francesa, do Departamento de Letras Modernas da Faculdade Filosofia, Letra e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do Título de Doutora em Letras.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. Teoria do Conhecimento e Arte: formas de conhecimento – arte e ciência uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.



Recebido em 07/04/2017  
Aprovado em 14/05/2017  
Publicado em 17/07/2017