

BREVE PANORAMA DA ORGANIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEATRO BRASILEIRA

Francisco André Sousa Lima (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB)¹

RESUMO

Neste trabalho discuto a educação profissional em teatro no Brasil, seus desafios conceituais, dilemas éticos e operacionais. Parto de uma delimitação dessa modalidade de ensino no âmbito das artes cênicas e socializo um mapeamento da oferta existente de formação livre, técnica e superior em teatro no período entre 2017 e 2019. Fundamento a discussão nas teorias da complexidade; nos escritos sobre experiência de Jorge Larrosa; na sociologia do trabalho artístico descrita por Pierre-Michel Menger; e no estudo de doutorado, onde abordei a organização da aprendizagem na formação em interpretação teatral promovida por instituições na Bahia e São Paulo. O mapeamento aponta o protagonismo das escolas e cursos livres de nível médio como principal via de promoção de educação profissional nas diferentes regiões do Brasil, o que significa que essa ainda não se firmou enquanto política estruturante para as artes cênicas no país. A parte desse desafio, no estudo foi possível também identificar que a didática e epistemologia do ensino da educação profissional em teatro privilegia currículos abertos e cartografias de ensino-aprendizagem que ecoam a multiplicidade de vozes de seus agentes, afastando-se, portanto, dos modelos behavioristas-fordistas existentes em outros contextos de formação profissional.

PALAVRAS CHAVE

Pedagogia do teatro; educação profissional em teatro; mapeamento; currículo; interpretação teatral.

ABSTRACT

In this work I discuss professional education in theater in Brazil, its conceptual challenges, ethical and operational dilemmas. I start from a delimitation of this teaching modality in the scope of the performing arts and share a mapping of the existing offer of

¹ Professor assistente nos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Ator, dramaturgo e professor de teatro. Licenciado em Teatro, mestre e doutor em artes cênicas pela UFBA.

non-standard, technical and higher education in Brazil in the period between the years of 2017 and 2019. I base the discussion on complexity theories; in Jorge Larrosa's writings on experience; in the sociology of artistic work carried by Pierre-Michel Menger; and in the doctoral study, in which I approached the organization of the learning process in theater interpretation promoted by institutions in Bahia and São Paulo. The mapping points out the protagonism of non-standard courses as the main means of promoting professional education in different regions of Brazil, which means that this has not yet been established as a structuring policy for the performing arts in the country. Apart from this challenge, in the study it was also possible to identify that the didactics and epistemology of the teaching of professional education in theater privileges disseminated curricula and teaching-learning cartographies that echo the multiplicity of voices of its agents, moving away, therefore, from the behaviorist-fordist models existing in other contexts of professional training.

KEY WORDS

Theater pedagogy; professional education in theater; mapping; didactics; theater performance.

Natural do interior baiano e com experiência predominante no teatro de grupo, desde a graduação venho percorrendo diferentes regiões da Bahia com ações voltadas à iniciação e qualificação profissional de artistas de teatro. Isso tem me possibilitado uma aproximação da complexidade que permeia o cotidiano de ações de formação, promovidas por agentes e instituições culturais, voltadas ao mundo do trabalho com as artes cênicas. Inclusive, identifico nessa relação com a práxis a origem do meu interesse acadêmico e pedagógico pelo tema da formação de artistas cênicos, em especial pela educação profissional em teatro, o qual resultou nos objetos de estudo desenvolvidos no mestrado e no doutorado.

Ao longo dessas jornadas de investigação, pude acompanhar os debates em torno da pedagogia das artes cênicas e percebi lacunas epistemológicas no que tange a esses territórios de ensino-aprendizagem. A ideia de educação profissional associada ao campo das artes ainda suscita estigmas, indefinições e paradoxos originários da relação sempre conturbada entre fazer artístico, mundo do trabalho e lógica de mercado. A superação dessas ambivalências – e mesmo de eventuais distorções de cunho conceitual, ético ou didático-pedagógico no que diz respeito à formação profissional de artistas –

perpassa a observação e debates envolvendo a realidade objetiva; a análise e observação das dinâmicas que se estabelecem nessas práxis artístico-pedagógicas.

É pensando em contribuir com esse debate que neste trabalho socializo alguns dados obtidos ao longo do estudo de doutorado, desenvolvido junto ao PPGAC-UFBA, e que entendo serem relevantes para uma delimitação da organização da aprendizagem na educação profissional em teatro. Na tese, por meio de um estudo de casos múltiplos², consegui identificar três distintos padrões de organização da aprendizagem no setor (escolas livres, técnicas de nível médio e programas de formação independentes), a partir do qual pude desenvolver um conceito de currículo atrelado às especificidades dessa modalidade de ensino na pedagogia teatral.

Aqui proponho as premissas do que denomino educação profissional em teatro. Suas especificidades em relação à educação profissional de outras áreas; o modo como essa se relaciona com a dinâmica da produção artística; sua didática e perfil de itinerários formativos. Também apresento um banco de dados – disponibilizados na tese como apêndice (LIMA, 2020, p.250-276) – que traça um diagnóstico pontual do cenário da educação para o mundo do trabalho no teatro brasileira. Informações que julgo relevantes para identificarmos os problemas e desafios do setor.

Artistas da cena, mundo do trabalho e educação profissional

A ideia de educação profissional associada ao campo das artes cênicas demanda certo esforço cognitivo no sentido de situarmos suas especificidades pedagógicas. Primeiro, pela própria diversidade de experiências formativas predominante nas diferentes linguagens artísticas. Segundo, porque as abordagens didáticas, modos e meios de organização da aprendizagem nas artes costumeiramente não se orientam pelo que é predominante em outros setores produtivos.

A terminologia *educação profissional* (ou educação para o trabalho) é utilizada para caracterizar um campo pedagógico amplo e que perpassam diferentes níveis de ensino de determinada área de atuação. Envolve toda a cadeia de cursos e programas de formação e aperfeiçoamento profissional: cursos livres, técnicos de nível médio,

² O estudo teve como foco a organização da aprendizagem em cursos de interpretação teatral de escolas livres e técnicas de nível médio. Foram três casos observados que representam as diferentes abordagens organizacionais da formação de nível médio: Escola de Arte Dramática da ECA USP, SP Escola de Teatro e Universidade Livre do Teatro Vila Velha.

tecnológicos de nível superior, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Para Francisco Córdão e Francisco Morais (2017, p.77), entre essas formas de apresentação “O que supostamente muda é o grau de sofisticação dos conteúdos estudados e das competências esperadas no perfil de conclusão, com variação correspondente na carga horária e nos anos de duração.” Todas, no entanto, concorrerão para o mesmo propósito: a orientação vocacional, assimilação e/ou aprofundamento propedêutico, técnico, científico que possibilitam a iniciação ou aperfeiçoamento em determinada especialidade ou campo produtivo.

O uso da expressão ainda segue carregada de estigmas e indefinições, apesar dos esforços institucionais realizados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) para superar velhos paradigmas sobre esse campo da formação. Por exemplo, na linguagem coloquial e no imaginário coletivo de distintas áreas o termo ainda se conecta a uma espécie de diferenciação ou comparação qualitativa entre educação técnica e educação universitária, sendo que ambas compõem o mesmo campo educacional. São caminhos de formação distintos, não concorrentes.

Atualmente a educação técnica de nível médio e a superior tecnológica se caracterizam enquanto alternativas ao modelo de formação acadêmica veiculada no ensino universitário. Nelas, as/os estudantes têm acesso a uma educação mais alinhada com princípios da lógica de mercado (competitividade, produtividade, colaboração, criatividade, etc.) satisfazendo o nicho de profissionais mais interessados numa formação que proporcione bom desempenho técnico e posição de destaque em determinada área. Dentro desse escopo, o ensino universitário então contemplaria o perfil de profissional mais alinhado com o desenvolvimento de pesquisa e inovação.

A grande distinção entre esses dois nichos é que o viés acadêmico de uma formação universitária acaba por amenizar a disputa de influência da lógica de mercado sobre seus currículos e epistemológicas. Já no ensino técnico de nível médio e mesmo na educação superior tecnológica essas influências estão escancaradas. O caráter de formação mais curta, objetiva e pragmática faz com que essas duas modalidades estejam em favor das demandas econômicas do setor produtivo e mais suscetíveis a abordagens tecnicistas.

Ou seja, no campo da educação profissional as propostas pedagógicas não precisam assumir-se imparciais e, por isso, alguns contextos podem abertamente minimizar os espaços de apropriação das dimensões conceitual, filosófica, política, cultural e cidadã dos campos de saberes estudados. Só que isso não ocorre de forma

homogênea. As tensões e linhas de força que configuram caminhos de ensino-aprendizagem de uma profissão operam de modos distintos dentro de cada setor do campo produtivo e do mundo do trabalho. Portanto, esse é um campo amplo onde se convivem distintas abordagens e epistemologias pedagógicas.

É por isso que quando nos remetermos aos caminhos de profissionalização do campo artístico, por exemplo, tratamos de contextos de ensino-aprendizagem muito distintos dos modelos tayloristas/fordistas de fragmentação da aprendizagem já bastante incorporados pela educação profissional de outros setores. Especificidades que se relacionam não apenas às formas de organização predominantes no campo artístico como também às tensões e entrelaçamentos teóricos que ocorrem entre os conceitos de *arte e trabalho*.

A ideia de arte como meio de expressão dificulta ainda hoje as aproximações do campo artístico com o mundo do trabalho e da produção, como se o caráter idealista, subjetivo e expressivo da arte suplantasse a sua propriedade de ofício. No meio artístico, as disjunções entre arte e setor produtivo são por vezes incentivadas para situá-la politicamente na contracorrente de outras dimensões da vida social. O problema é que as/os artistas e produtores culturais continuam precisando operar dentro da lógica capitalista, já que ela direta e indiretamente norteia as relações de trabalho e os meios de produção em todos os setores do mundo contemporâneo.

A pandemia de COVID-19, por exemplo, escancarou o fato de que o campo artístico, apesar de se situar na periferia das macroestruturas econômicas, não está completamente alheio aos efeitos nocivos e parasitários do capitalismo, como bem adjetivou Sigmunt Bauman (2010, p.33-34). No Brasil, apesar dos avanços, ainda são as situações sociais extremas que criam raras condições, como a proporcionada pela Lei emergencial Aldir Blanc (Lei Federal 14.017/2020), onde todos os entes federativos se mobilizam em torno de agendas do setor.

O trabalho com as artes é permeado por intermitências, pouca ou nenhuma proteção legal. Somos um campo completamente exposto aos ventos da especulação financeira, às oscilações de mercado e aos critérios arbitrários de valoração, validação e negociação de obras e/ou trabalho dos artistas. Também é sintomático: se a economia não vai bem, a cultura e as artes ocupam a linha de frente entre as categorias que mais sofrem seus efeitos negativos, seja pela mitigação de recursos e linhas de fomento para a área, seja pelo esvaziamento das casas de espetáculos provocados pelo baixo poder de consumo do público.

O sociólogo Pierre Michel-Menger (2005) me traz algumas pistas para situar esse campo de trabalho³ e a noção de educação profissional em teatro (e nas artes). Numa síntese das investigações que realizou sobre contextos de produção do teatro e da música francesas, o autor traça um paralelo entre a dinâmica dos setores criativos e o que denomina de metamorfose das configurações de trabalho no capitalismo contemporâneo. Ele observa que nas profissões criativas ocorre um paradoxo. Por princípio, elas se situam distante das configurações de trabalho que se guiam pela alienação da mão de obra, repetição mecânica e baixa qualificação. Algo ratificado, inclusive, por Marx e Engels (1974, p.71-78) em seus escritos sobre literatura. Já a dinâmica da produção artística, evocada e defendida por esses mesmos artistas, opera dentro de modelos de organização marcadamente neoliberais.

Para Menger (2005, p.11), “o trabalho artístico é feito de incerteza, e esta incerteza é uma prova a suportar ao mesmo tempo que é a condição da invenção original, da inovação, e da satisfação sentida ao criar.” Mesmo no cenário da precarização e das poucas garantias legais do setor, as/os artistas vão converter essas dificuldades em potência criativa. Essa condição social – e mesmo filosófica – sedimenta todo um conjunto de iniciativas que buscam responder as necessidades, ainda que imediatas, dos trabalhadores da área, moldando assim uma cartografia de relações sociais e de trabalho baseada no empenho individual, na competitividade, na livre iniciativa e no que o autor denomina de formas atípicas de trabalho (intermitência, precarização dos vínculos contratuais, arbitrariedade remuneratória, etc.) (ibidem, p.109).

As condições para o desempenho da profissão de artista não são homogêneas. Esse campo de trabalho apresenta critérios particularizantes e flexíveis em relação às proteções legais comuns a outras áreas de atuação. O status de trabalhador no campo artístico é por vezes substituído por uma espécie de autonomia empreendedora onde o mérito individual e a reputação são convertidos em moeda de troca para dimensionar salários e acesso a atividades remuneradas.

Via de regra, um artista não se considera um operário treinado e capacitado a desempenhar determinados papéis recebendo ordens num contexto de divisão do trabalho por especialização. O artista no mais das vezes se auto percebe como

³ Essa me parece uma expressão mais adequada para caracterizar a produção artística do que outras adjetivações como *campo produtivo* ou *mercado de trabalho*, tendo em vista especificidades e conjunturas do setor.

especialista e/ou intelectual que, para além de habilidades técnicas, precisa desenvolver cognição, criatividade, visão estética e opiniões sobre o mundo e seus fenômenos. Características sem as quais não seria possível desenvolver plenamente o seu trabalho. Ele sai, portanto, da posição de subordinado, tentando se encaixar em uma estrutura, para a de protagonista de sua própria trajetória, por mais incerta que esta seja. E isso redimensiona de forma significativa a formação para o trabalho na área.

A educação profissional no teatro e nas artes irá corresponder muito mais à apropriação de uma espécie de atitude artística – ou identidade social, nas palavras de Menger – do que propriamente uma formação de caráter instrumental visando uma posição no mercado de trabalho. Ainda que a técnica e a propedêutica sejam componentes relevantes na aprendizagem, ela não é o centro no qual orbita todo o itinerário formativo, pois a atuação profissional no campo artístico também irá requerer das e dos aprendizes a construção de uma identidade poética que se vincula diretamente a um processo de autodescoberta pessoal e intransferível.

É esse percurso que interessa a educação profissional no setor. Por isso, o saber de experiência, na acepção proposta por Jorge Larrosa (2019, p.15-34), ganha centralidade na sua didática e organização da aprendizagem. O que é compartilhado nos itinerários formativos são as perspectivas estético-poéticas, filosóficas e dispositivos criativos que viabilizam a materialização de obras artísticas. Para além de uma instrumentalização técnica, os cursos de educação profissional vão possibilitar uma apropriação dos saberes-fazeres, da ética e atitude profissional desse campo de atuação por meio da imersão em experiências estéticas.

No caso das artes cênicas, a própria formação não acontece de forma isolada, já que essas linguagens irão se orientar por uma lógica de coletivização do trabalho. O desenvolvimento individual da/do artista cênico se vincula não apenas ao aprimoramento de suas habilidades expressivas como também às interações realizadas em espaços criativos mobilizados por uma imbricada e delicada teia de relações interpessoais e de cooperação mútua essenciais para a concretização do intento artístico.

Essas são nuances que só podem ser assimiladas numa relação implicada e relacional com os saberes e fazeres artísticos. Por isso, a educação para o trabalho nas artes em geral e nas artes cênicas em específico evoca um processo de autodescoberta que só é possível dentro de pedagogias que intentem a autonomia dos sujeitos em aprendizagem.

No estudo do doutorado, por meio da análise de três propostas curriculares, pude traçar relações e perceber o quanto algumas perspectivas complexificadoras da aprendizagem, a exemplo das que propõem Edgar Morin, Denise Najmanovich, Silvio Gallo e pensadores como Gilles Deleuze e Félix Guattari encontram terreno fértil na didática e organização da aprendizagem do setor. Essas respostas a problemas e desafios da educação contemporânea no campo teatral a meu ver oferecem caminhos e soluções engenhosas que indiretamente podem servir a distintas áreas.

Delimitando o cenário da educação profissional em teatro

Em campos coletivizados como as artes cênicas, as distintas especialidades de artistas-criadores podem atuar profissionalmente de forma exclusiva em uma linguagem artística ou passear por entre elas, conforme demanda, habilitação profissional e o seu nível de especialização. Toda a cadeia de profissões do setor opera de modo articulado e interdependente, podendo assumir posições hierárquicas, compartilhadas ou colaborativas, a depender da natureza do trabalho desenvolvido.

Como o teatro e as artes cênicas em geral congregam um aglomerado de ofícios que requerem distintos níveis de sofisticação e estratégias educacionais, uma análise transversal envolvendo diferentes linguagens artísticas, apesar de ser algo instigante, me trariam inúmeras dificuldades metodológicas na pesquisa desenvolvida. Foi nesse sentido que na ocasião me centrei especificamente na formação em interpretação teatral e no ensino técnico de nível médio desenvolvido por escolas e programas de formação em teatro brasileiros. Os dados reunidos na etapa diagnóstica, aqui compartilhados, justificam a relevância desse recorte.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) divulgou em 2018⁴ os números do censo da educação superior a partir do qual é possível identificarmos o seguinte cenário relativo aos cursos de graduação em teatro no Brasil:

⁴ As informações divulgadas pelo INEP em 2018 se referem ao ano base 2017. Na ocasião de escrita da tese já haviam sido divulgados estudos mais atualizados. No entanto, preferi por compartilhar a versão anterior, já que a partir do ano base 2018 o instituto passou a divulgar os dados referentes aos cursos de artes cênicas não mais considerando cada uma das habilitações profissionais, subsumindo assim o detalhamento dos cursos por especialidade (interpretação, direção, teoria do teatro, cenografia, etc.) pela identificação genérica de “Artes Cênicas”(bacharelado).

Tabela 1 – Cursos de Graduação em Teatro no Brasil

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

Fonte: (INEP, 2018)

Na tabela 1 é possível perceber que na educação superior há um claro protagonismo da licenciatura enquanto caminho de formação sugerido pelas universidades do país. Algo que busca responder a uma necessidade real do mercado educacional, que a partir da década de 1970 vai requerer mão de obra especializada para corresponder às demandas evocadas pelas leis de diretrizes e bases da educação. Isso indiretamente também significou avanços para a profissionalização de artistas, uma vez que possibilitou – especialmente no nordeste e norte do país onde a oferta era escassa – espaços de formação artística conjugados ao exercício da docência.

Os dados me levam a refletir sobre o quanto ainda temos que avançar no tocante à oferta de formação em nível de bacharelado que contemple a diversidade de profissões que se congregam em torno da linguagem cênica. Dramaturgia, iluminação, figurino, maquiagem, adereços, cenotecnia, produção, crítica, num nível menor a cenografia, dentre outras funções, ainda permanecem sendo apreendidas a partir da práxis, no contato panorâmico proporcionado por componentes curriculares das graduações existentes, no contexto de cursos esporádicos ou mesmo da habilidade que certos artistas possuem de agregar expertises desenvolvidas em outras áreas à linguagem cênica.

A pouca oferta, diversidade e capilarização de cursos universitários destinados à formação de bacharéis em teatro ou artes cênicas com habilitações específicas é algo a ser observado, sobretudo do ponto de vista político. Embora esse cenário venha se modificando nas últimas décadas no que tange à licenciatura, a baixa oferta de

bacharelados me soa como um resquício ou herança negativa dos séculos de marginalização e ausência de políticas públicas de fomento ao setor. Como cada curso de graduação implementado é resultante de acirradas batalhas em distintas instâncias, superar essa escassez demanda engajamento e militância da classe acadêmica e artística do setor.

Mas um dado a considerar sobre cursos voltados às distintas especialidades da engenharia teatral é que uma titulação acadêmica não é item indispensável para o exercício dessas profissões. A organização social do trabalho no campo das artes pouco se orienta pela hierarquia estabelecida por grau de escolaridade. O que comumente é utilizado como parâmetro são as funções criativas que compõem o núcleo estratégico e gerencial do projeto a ser levado a cabo. As habilidades e competências de cada grupo de profissionais reunidos na proposta.

Uma graduação universitária pode ser bem menos relevante que o grau de expertise deste ou daquela profissional em determinada poética, estilo, técnica e/ou procedimento de trabalho, seja para contratação ou instituição de faixas de remuneração. Isso é bem distinto, se considerarmos a organização do trabalho em outras áreas, onde há uma clara subordinação dos profissionais de nível técnico aos bacharéis e especialistas⁵.

Na investigação, encontrei evidências de que não são os bacharelados e sim os cursos desenvolvidos no âmbito da educação formal e não formal a principal plataforma de oferta de educação profissional no campo teatral no Brasil. Eles se destacam, sobretudo, por sua ênfase na práxis artística. Para embasar tal argumento, destrincho na tabela 2 um mapeamento que realizei durante a pesquisa. Busquei observar o panorama das escolas e instituições culturais que ofertam cursos e programas de formação direcionados à formação inicial e qualificação profissional dos trabalhadores e trabalhadoras do campo teatral.

Preferi não destrinchar os dados a partir da oferta de cursos por especialidade, já que a análise do panorama de escolas e instituições culturais existentes me aparenta ser aqui mais relevante. O diagnóstico realizado demonstrou que o contingente massivo das instituições encontradas também centra sua oferta de cursos na formação em interpretação, sendo as demais especialidades contempladas predominantemente em

⁵ Não desconsidero que funções operacionais subordinadas às deliberações do núcleo artístico e da produção do trabalho cênico incorporam a lógica de trabalho dos modelos convencionais de gestão de outras áreas.

curso esporádicos. Apenas a SP Escola de Teatro foge a esse padrão, com uma oferta contínua de cursos destinados à formação de oito especialidades artísticas. Outro fator que respalda a decisão é que o quantitativo de cursos ofertados pelas instituições também oscila a cada ano. Não é possível delimitar de forma precisa, como ocorre em relação ao ensino superior, quantos cursos estão efetivamente ativos ou apenas compõem o seu catálogo institucional. Ademais, perceber o panorama específico de cursos em atividade demandaria por instrumentais e escopo de abordagem que fugiam às pretensões do estudo realizado.

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

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

Escolas e Programas de Educação Profissional em Teatro em Municípios de Médio e Grande Porte Brasileiros (2019)						
Estados	Escolas Técnicas⁶		Escolas e Programas Livres⁷		TOTAL	%
	<i>públicas</i>	<i>privadas</i>	<i>públicas</i>	<i>privadas</i>		
Acre	01	0	01	01	03	1,1
Alagoas	01	0	01	01	03	1,1
Amapá	0	0	0	0	00	0
Amazonas	0	0	01	02	03	1,1
Bahia	04	0	01	09	14	5,3
Ceará	01	0	03	06	10	3,8
Distrito Federal	0	0	0	10	10	3,8
Espírito Santo	01	0	0	05	06	2,3
Goiás	02	0	0	08	10	3,8
Maranhão	01	0	01	02	04	1,5
Mato Grosso	0	0	01	02	03	1,1

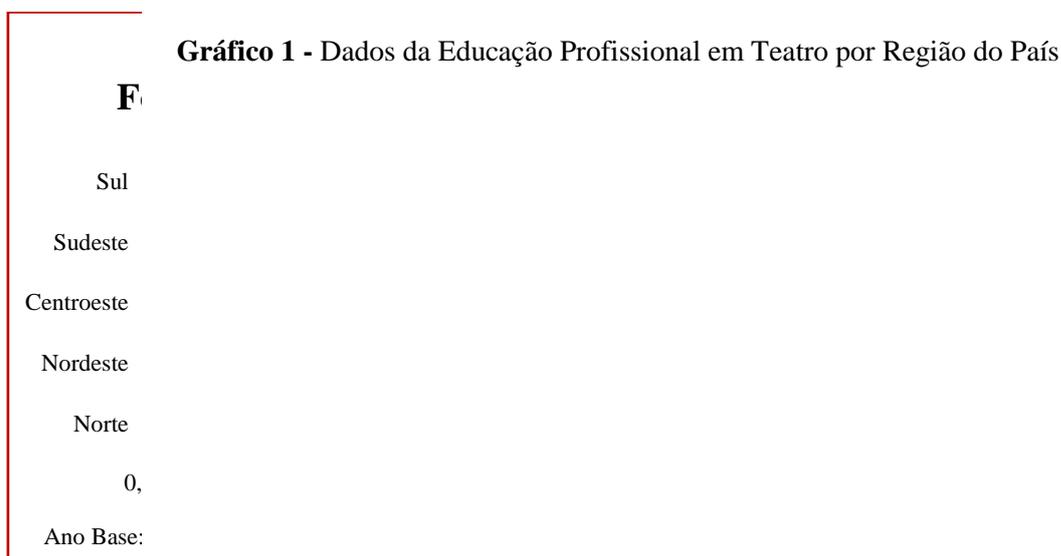
⁶ Diz respeito às escolas regulamentadas reconhecidas pelo SATED e/ou Ministério da Educação. Emitem diplomas técnico de nível médio.

⁷ Os dados aqui reúnem as instituições que se guiam por estruturas pedagógicas não formais. As *escolas livres* emulam a estrutura de organização escolar, mas privilegiam a liberdade e autonomia para instituir seus parâmetros educacionais. Já os *programas de formação* se distinguem das escolas livres por serem cursos ou programas desenvolvidos no interior de instituições não-escolares (fundações, equipamentos culturais, associações, produtoras, grupos artísticos, etc.)

Mato Grosso do Sul	0	0	01	04	05	1,9
Minas Gerais	05	0	02	07	14	5,3
Pará	01	0	01	05	07	2,7
Paraíba	0	0	04	04	08	3,1
Paraná	03	02	0	08	13	5
Pernambuco	01	02	0	07	10	3,8
Piauí	01	0	01	0	02	0,8
Rio de Janeiro	01	04	02	21	28	10,7
Rio Grande do Norte	01	0	01	02	04	1,5
Rio Grande do Sul	01	0	01	11	13	5
Rondônia	0	0	0	03	03	1,1
Roraima	0	0	0	01	01	0,4
Santa Catarina	02	01	01	07	11	4,2
São Paulo	05	13	03	46	67	25,6
Sergipe	0	0	01	04	05	1,9
Tocantins	0	0	01	03	04	1,5
TOTAL GERAL	32	22	28	179	261	100%

Fonte:

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



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

Na tabela 2 também é possível perceber que a iniciativa privada surge como principal promotora de ações destinadas a formação livre e técnica de nível médio. Das 261 Escolas e Programas de Formação encontrados, aproximadamente 76%

correspondem a iniciativas oriundas da sociedade civil organizada enquanto que 24% são de origem estatal. Isso demonstra o protagonismo dos coletivos artísticos, associações, sindicatos, cooperativas e fundações culturais na mobilização da formação no país.

Mas isso não significa completa ausência por parte do estado, já que uma parcela significativa das iniciativas encontradas usufrui de benefícios fiscais ou financiamento direto do poder executivo das distintas esferas da administração pública. O estado, nesse caso, sai da posição de protagonista para de mecenas, dando espaço para que a sociedade civil e a própria classe trabalhadora teatral formulem estratégias e dispositivos pedagógicos voltados à formação.

Outro ponto a destacar é o grau de “informalidade” dessas instituições. Apenas 21% das escolas e programas de formação encontrados se organizam de modo adequar seus currículos às normas estabelecidas pela educação formal. O que significa que a grande maioria de nossas instituições oferecendo uma formação inicial, equivalente à educação profissional técnica de nível médio de outras áreas, optam por modelos institucionais e pedagógicos comumente denominados “Livres”. São assim condicionadas a emitir certificados de participação⁸ ao invés de diplomação em grau de nível médio.

Mas, a opção por esse formato não necessariamente caracteriza nível de precariedade da formação e organização da aprendizagem nessas experiências artístico-pedagógicas. A crítica especializada, inclusive, tem consagrado algumas dessas instituições no rol das melhores avaliadas e bem estruturadas escolas de teatro do país, o que convalida socialmente esses ambientes pedagógicos como espaços de produção e troca de saberes – de onde se espraia a pesquisa e inovação da pedagogia teatral.

O quadro de oferta de cursos de educação profissional em teatro identificado na pesquisa me levou a concluir que o trabalho com a atuação é a grande porta de entrada a partir da qual as/os profissionais desenvolvem seus primeiros passos como artistas de teatro no Brasil. Se por um lado isso é um indicador da pouca atenção dada à formação destinada a outras especialidades, também demonstra o quanto a experiência de palco é valorizada como caminho de apropriação do conhecimento cênico. O que não é sem

⁸ Esses certificados são documentos reconhecidos pelos SATEDs regionais. Como são agências reguladoras do exercício da profissão, tal reconhecimento valida o aprendizado realizado nessas instituições.

propósito, já que o fazer artístico nas artes cênicas se conecta com a presença, com a exploração psicofísica e uma imersão na dimensão encarnada do fenômeno cênico.

Dilemas éticos e caminhos de sistematização na educação profissional em teatro

Uma questão então se apresenta a partir dessas experiências: a atitude de se situar à margem dos sistemas oficiais é um mero pretexto para escapar das agências reguladoras da educação ou isso, de fato, deriva de uma escolha político-filosófica que se alinha aos paradigmas e epistemologias do campo teatral? Esse é um debate importante que a meu ver interessa, por diversas razões, à pedagogia do teatro.

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

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

Se atendo a esse cenário, onde boa parte das ações se desenvolvem à margem da educação regulamentada, numa publicação em que busca caracterizar a noção de cursos livres e as prerrogativas legais que permitem essa forma de organização da aprendizagem, José Simões de Almeida Júnior (2013) aponta:

[...] os *cursos livres* encontram-se legalmente ligados às lógicas do mercado. Seu modo de funcionamento busca responder às necessidades e demandas do consumo. Todavia, dada a fragilidade do *modus operandi* e da diversidade do trabalho teatral nas cidades, as demandas que envolvem a criação de um *curso livre* de teatro são muito diversas dos cursos ligados a indústria e o comércio. Numa

cidade de pequeno porte certamente não há um *mercado* teatral, mas existem profissionais que organizam mecanismos de produção levando em consideração a distância dos grandes centros. Desenvolvem produções teatrais de modo distinto das relações de trabalho existentes numa cidade de grande porte. Tais procedimentos são importantes modelos a serem pesquisados, seja em relação à produção cênica ou à relação do teatro e a cidade. (p.35)

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

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

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

É comum também a confusão entre o aprendizado informal que nasce de forma espontânea nas relações humanas e no olhar curioso sobre o mundo e seus fenômenos com o aprendizado planejado (de nível formal ou não formal) com finalidades bem

delineadas e uso consciente de procedimentos, técnicas e métodos. Ainda que se relacione com a pesquisa e criação artística, a prática docente em quaisquer das frentes da pedagogia teatral requer certo número de habilidades e competências específicas.

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

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

Essas aproximações ou sobreposições entre competências distintas, epistemologias e práticas artísticas e pedagógicas abrem espaço para amplas e pertinentes discussões. E é nesse sentido que a formação de artistas cênicos surge como um campo profícuo a ser explorado pela pesquisa acadêmica.

Considerações finais

Em que pese o fato de o diagnóstico realizado sobre o panorama atual da oferta de formação profissional em teatro se ater a um recorte pontual, os dados observados me permitem realizar algumas inferências relevantes. A primeira delas é que a radiografia da distribuição da formação teatral por região indica que, mesmo com os avanços das políticas culturais no Brasil, a formação profissional de artistas cênicos persiste em se vincular diretamente à dinâmica do desenvolvimento dos eixos metropolitanos.

Ou seja, quanto maior e melhor estruturado o campo de trabalho das artes de determinada região, maior será a oferta de formação inicial e continuada específica para o setor. É o desenvolvimento do mundo do trabalho nas artes cênicas que impulsiona a formação, enquanto que em outros setores econômicos o investimento em planejamento, infraestrutura e educação profissional é a principal mola propulsora para a sedimentação de um mercado produtivo.

Em segundo lugar, percebo que embora não traga prejuízos pedagógicos, preserve a autonomia institucional das escolas e programas livres a não formalização dos currículos me parece sublinhar a marginalização da nossa área de conhecimento. Sistematizar os itinerários formativos não significa ferir suas características, engessá-los ou incorporar normas e padronizações oriundas da pedagogia. Como demonstro por meio da tese de doutorado, as próprias ideias de currículo e formação podem ser compreendidas a partir dos paradigmas de nosso campo.

A importância que delegamos à experiência de palco como caminho da formação em teatro também exemplifica que a corporificação dos saberes no cotidiano das ações de formação redimensiona de forma significativa os itinerários formativos propostos e a relação que se estabelece dos aprendizes com os saberes e tecnologias teatrais. Disso deriva epistemes, caminhos de sistematização curriculares e formativos específicos. Criativos, pungentes e perfeitamente adequáveis à legislação vigente, que não é restritiva ou impositiva sobre modelos ou abordagens de educação profissional.

No doutorado, tracei uma aproximação com experiências desenvolvidas na Escola de Arte Dramática (ECA USP), SP Escola de Teatro e Universidade Livre do Teatro Vila Velha. Por meio delas, percebi como os currículos-dispositivos do setor incorporam a formação. Se delineia uma intenção de trajeto, de discurso(s) político e artístico-pedagógico, não como um inventário de temas e conteúdos a serem compartilhados em sala de aula. A voz desses currículos-dispositivos é a multiplicidade de vozes de seus agentes, que para além de docentes e discentes são artistas criadores com visões de mundo, inquietações artísticas e ideológicas que desejam pôr em movimento em forma de espetáculo.

A partir desses exemplos, percebo que há um pensamento pedagógico e epistemológico por trás dessas cartografias curriculares. Sinuosas, imprecisas, rizomáticas. Abordagens que, portanto, intentam preservar o grau de arbitrariedade, incerteza e provisoriade que demarca os parâmetros do conhecimento artístico. Um

caos que nos permite esgueirar entre o apolíneo e o dionisíaco no intento de criar, se reinventar, sonhar mundos possíveis.

São por essas e outras razões que a educação profissional no teatro e nas artes cênicas são campos férteis a serem explorados pela pesquisa em artes cênicas envolvendo processos educacionais. Sigo firme no meu interesse por esse campo de atuação, mesmo agora atuando com mais ênfase na formação de professores em teatro. Ele se baseia na convicção de que a convergência de distintos olhares para esses espaços de ensino-aprendizagem é uma estratégia que pode nos proporcionar conhecimento, sistematização e difusão de saberes e práticas vinculadas aos currículos de teatro e suas respectivas formações.

REFERÊNCIAS CITADAS

ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. Cursos livres de teatro e a proposta pedagógica da SP Escola de Teatro. In: **Teatro: criação e construção de conhecimento** v.1, n.1. Palmas-TO: Universidade Federal de Tocantins, 2013. (p.34-40) Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/669>. Acesso em: 19/07/2021

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo nacional de cursos técnicos**. 3. edição. Brasília-DF: MEC, 2016.

BRITO, Paulo Marcos Falco de. **A (in)desejada transgressão: uma história social do ensino superior de teatro no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São-Paulo-SP, 2011.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação Profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da educação superior 2017** – Graduação. Brasília-DF: Ministério da Educação [2018]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados/>. Acesso: 18 jul. 2021

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Sobre a literatura e arte**. 4. edição. Trad. Albano Lima. Lisboa-PT: Editorial Estampa, 1974.

MENGER, Pierre-Michel. **Retrato do artista enquanto trabalhador**: metamorfoses do capitalismo. Lisboa: Roma Editora, 2005.