



4496 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
GT24 - Educação e Arte

A FORMAÇÃO PERMANENTE DO ARTISTA-DOCENTE DE TEATRO: É PRECISO EXPERIENCIAR ARTE PARA ENSINAR ARTE?  
Janaína Meira Russeff - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

### **A FORMAÇÃO PERMANENTE DO ARTISTA-DOCENTE DE TEATRO: É PRECISO EXPERIENCIAR ARTE PARA ENSINAR ARTE?**

**Resumo:** Este artigo, de cunho qualitativo e etnográfico, problematiza e enfatiza a necessidade de voltarmos a atenção para a formação permanente do artista-docente de Teatro, visto que raras são as políticas públicas e projetos pedagógicos específicos para tais profissionais. Consubstanciado por referências teórico-documentais e respaldado na escuta de professores de Teatro que atuam na educação básica, o presente estudo reflete sobre a relevância da experiência artística (fazer, fruir e pesquisar) permanente na formação do artista-docente. A pretensão é a de que esta escuta sirva de parâmetro para análise das condições atuais da formação continuada e assim contribua para a construção do caminho, ainda pouco pavimentado, da formação permanente do artista-docente de Teatro.

**Palavras-chave:** formação de professor; ensino do Teatro; formação permanente.

Na perspectiva da educação formal, Arte é uma disciplina muito recente. Embora as linguagens – Artes Visuais, Música e Teatro [1] – já figurassem nos currículos escolares desde o período colonial e da institucionalização da educação formal brasileira, foi apenas na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que Arte passou a ser um componente curricular obrigatório e valorizado como área de conhecimento. Tal concepção propiciou mudanças de paradigmas acerca dos procedimentos metodológico e pedagógico do ensino da Arte no contexto escolar, além de contribuir para a emergência de pesquisas na área da Pedagogia do Teatro e para a criação, em diversas regiões do país, de licenciaturas em Artes Cênicas.

Desde então, as reflexões acerca da formação do professor de Artes Cênicas têm sido cada vez mais constantes, envolvendo todos os que se interessam pelo tema, particularmente os pesquisadores e docentes da área; tal empenho vem influenciando de forma concreta e muito positiva na formação de profissionais mais bem preparados para atuar na educação básica. Porém, quando pensamos na formação continuada do professor de Teatro, poucas são as pesquisas acadêmicas e raras as políticas públicas específicas sobre o assunto.

No que tange à formação do docente de Teatro, a história é complexa e passou por vários momentos marcados por mudanças e reformas educacionais e, mais restritamente, por reestruturações da área da arte-educação. Seja na década de 1960 [2], quando é criado o primeiro curso de formação de professor de Teatro do Brasil [3], ou na década de 1970 [4], quando a polivalência é instituída e a formação superior deixa de ser específica em cada linguagem artística, passando a ser generalista, notam-se significativas alterações nesse esforço formativo.

Se a década de 1960 foi importante para os primeiros passos na institucionalização da formação docente em Teatro, a década de 1970 foi fundamental para que as reflexões fossem aprofundadas. A perda de identidade e a desvalorização do ensino da Arte na educação formal, trazidas pela polivalência, propiciaram a articulação de um movimento transformador, protagonizado pelos arte-educadores de todo o Brasil, empenhando-se em ressignificar o ensino da Arte no contexto escolar. Todo esse movimento colaborou para que nas décadas seguintes as reflexões acerca da formação docente ganhassem destaque e fossem amplamente debatidas nos espaços acadêmicos e nos encontros de arte-educadores promovidos pela Federação dos Arte-Educadores do Brasil - FAEB.

De lá para cá, muitos foram os avanços e as conquistas legais que propiciaram transformações significativas na área da Pedagogia do Teatro. O reconhecimento do Teatro como uma das linguagens obrigatórias a ser ministrada na educação básica – conferido pela LDB/96 –, além de impulsionar a criação de licenciaturas específicas de Teatro por diversas regiões do país, colaborou para mudanças epistemológicas significativas na área, que deixa de ser regida pela psicologia e passa a ser norteada por seus próprios saberes estéticos e históricos:

Do ponto de vista epistemológico, se num primeiro momento os fundamentos do Teatro na educação foram construídos a partir de questões dirigidas ou formuladas pela psicologia e educação como áreas capazes de fornecer os indicadores de caminho, hoje, o vínculo com a área de formação [em nível de graduação] através da articulação de questões da história e estética do teatro fornece conteúdos e metodologias norteadoras para a teoria e prática educacional (KOUDELA *apud* SANTANA, 2002: 249).

No entanto, embora a promulgação da LDB, de 1996, seja fundamental para legitimar a disciplina Arte e estimular as pesquisas sobre formação docente, a criação das *Diretrizes curriculares para o ensino superior de Teatro* (MEC, 1998) será imprescindível para iniciar um processo de revisão e transformação dos currículos dos cursos, ao reconhecer a licenciatura como campo de saber autônomo:

A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I- a formação deverá ser realizada em processo autônomo, **em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;**

II- **as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos**, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências (CNE/CP nº 01/02: Art. 7º) (grifo nosso).

Assim, a área ganha um *status* próprio [5], com um currículo que visa à formação de profissionais capacitados para

atuar na educação básica:

[...] A reafirmação desse espaço pedagógico vem impulsionar o trabalho importante que realizam nas escolas os professores de Teatro, justificando a necessidade de uma sólida formação profissional. Além de focar o estudo de todos os elementos que integram a linguagem teatral, um dos eixos curriculares a ser levado em consideração no currículo do curso de preparação desse professor remete-se aos jogos teatrais (MEC *apud* SANTANA, 2000:115).

Ao ressaltar a importância da “conexão entre o fazer e o ensinar Arte de uma maneira mais integrada” (SANTANA, 2013:97) as *Diretrizes* apontam que as práticas artística e pedagógica são imprescindíveis para a formação deste profissional e devem caminhar *pari passu*, ou seja, consubstancia-se uma conexão mais integrada entre o saber *fazer* e o saber *ensinar* Arte.

O parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE nº 09/2001 corrobora tal dinâmica ao explicitar a importância da *prática* no processo formativo do futuro professor:

O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão – a teoria ou a prática – deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor. Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz (CNE/CP nº 02/2001 : 56).

Trazendo essa forma compreensiva, mais abrangente e propositiva, para o processo de formação continuada, podemos afirmar que os artistas-docentes de Teatro aprendem na ação. É através da observação e da reflexão sobre suas ações que esses profissionais serão capazes de transformar seus saberes tácitos em conhecimento científico. Processo esse que o educador Donald Schön vem a chamar de *refletir-sobre-a-ação*.

Nesta perspectiva, o professor está em um processo permanente de investigação e reflexão da sua *praxis* artístico-pedagógica, o que propicia a construção de sua metodologia e da sistematização de seus saberes. Logo, tal raciocínio entende o professor como um “prático-reflexivo” e indica uma maneira de pensar que conduz “diretamente à concepção do professor como investigador e ao papel central da prática profissional, em processos de formação profissional”(CANÁRIO, 2008:138).

Essa nova orientação descortina a possibilidade de repensarmos o perfil desse professor de Teatro que irá atuar na educação básica. Não só artista, não só professor, mas um “artista-docente” que constrói e reconstrói seus saberes na constante reflexão de sua prática artística e pedagógica, em contínuo e permanente processo formativo.

Seria importante ressaltar que, embora a homologação das Diretrizes provoque mudanças paradigmáticas na formação e na atuação do professor de Teatro na educação básica, ao apontar um currículo com integração entre prática artística e pedagógica, tais mudanças só foram absorvidas pela área de Teatro em meados dos anos 2000, quando as diretrizes são aprovadas pelo CNE em 2004.

Desta maneira, é possível afirmar que, embora a formação específica do professor de Teatro tenha ganhado destaque a partir de 1996, as transformações só começaram a operar nos últimos dez anos. Talvez este seja um dos fatores que contribua para que, de maneira geral, as pesquisas sobre a formação docente em Teatro se concentrem mais na graduação (formação inicial) do que na formação continuada.

Seria oportuno lembrar que as formações continuadas em Teatro surgiram, na década de 1970, da necessidade de formar profissionais capacitados para ministrarem a disciplina *Educação Artística*. De lá para cá, pouco se aprofundou nesta questão e em geral as formações continuadas em Teatro seguiram a mesma tônica de outras áreas de conhecimento - reparar os erros da formação inicial ou “reciclar” os profissionais. Há um terreno fértil a ser explorado nessa área, com questões a serem estudadas e aprofundadas, tanto no âmbito acadêmico, quanto no âmbito das políticas públicas.

No que diz respeito às pesquisas acadêmicas, encontramos uma quase ausência de publicações sobre o tema. No levantamento feito pelo pesquisador Everson Melquíades, nas publicações da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), no período de 1999 e 2007, apenas um artigo sobre formação continuada de professor de Teatro foi encontrado. O presente estudo, dando continuidade ao mapeamento iniciado pelo pesquisador, fez um levantamento nos Anais dos Congressos da ABRACE no período de 2008 a 2016 e encontrou somente cinco publicações que versavam sobre o assunto.

Quando falamos de políticas públicas<sup>[6]</sup>, raros são os projetos que incorporam a *praxis* artístico-pedagógica do professor nesse processo de ensino e aprendizado e que visem à formação contínua de um professor-reflexivo. Diante de tal cenário, fica evidente que a formação continuada do professor de Teatro ainda é um vasto campo que precisa ser estudado e aprofundado.

Para esta pesquisa, estudar e problematizar a formação continuada de professor de Teatro é contribuir para as reflexões na área da Pedagogia do Teatro e colaborar para a ressignificação do lugar do Arte no contexto escolar: aqui entendida como área de conhecimento e *locus* de produção e democratização da arte e da cultura.

Vale ressaltar, que embora a educação contemporânea esteja direcionada para a formação do sujeito integral e de

suas múltiplas inteligências, sinalizando a valorização do Teatro e das Artes na escolarização do educando, como ressaltado na BNCC/Arte :

O componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral (BRASIL, 2017: 194),

esta não é uma realidade presente nas instituições de ensino que, ao não entenderem e desconhecerem o objetivo do ensino artístico, ainda o tratam como uma atividade recreativa que serve para “relaxar” os alunos em meio a tantas disciplinas “ditas mais importante”. Basta lembrar a constatação de Ricardo Japiassu de que o ensino da Arte segue sendo concebido no contexto escolar “como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação e “luxo” ” (JAPIASSU, 2003:17); e de Ingrid Koudela, que ressalta que ainda existe uma “hierarquização das disciplinas, sendo a Arte vista como menos importante” (KOUDELA, 2002:237).

Assim, com o propósito de contribuir para reflexões mais consistentes e atualizadas nessa área, o presente artigo realizou entrevistas com professores de Teatro da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, a fim de verificar a relevância da formação continuada para tais profissionais.

A pretensão é a de que esta escuta sirva de parâmetro para análise das condições atuais da formação continuada do professor de Teatro e que problematize a relevância de espaços específicos para a prática e a pesquisa artístico-pedagógica na formação continuada professor de Teatro. Para tanto, foi fundamental ouvir esses sujeitos que atuam na educação básica e que trazem da sua experiência artístico-pedagógica algumas pistas para alargarmos as reflexões e assim contribuir para a construção do caminho, ainda pouco pavimentado, da formação permanente do artista-docente da educação básica.

### **Qual a formação continuada que queremos?**

Partindo das reflexões: É possível ensinar Arte sem fazer arte? É importante experienciar arte continuamente para ensinar Arte?, foram elaborados roteiros pautados nos objetivos desta pesquisa que incluem questões como: os motivos da escolha da docência; a importância da experiência artística na graduação; o que é ser um artista-docente; a importância da formação continuada e das experiências artísticas depois de concluída a graduação.

Para coletar os dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com alunos do Mestrado Profissional em Ensino das Artes Cênicas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, que participaram da disciplina de pós-graduação “Jogo e confecção da máscara na perspectiva do cômico: emancipação do corpo na cena e na sala de aula”. A motivação para realizar este estudo foi averiguar de que maneira a experiência da aula, como nos fala o educador Jorge Larrosa, “tocou”, “vibrou” ou inspirou as reflexões e as práticas dos entrevistados e pôde ser entendida, por eles, como um caminho de formação continuada.

Tendo em vista que para realizar uma pesquisa de pretensões acadêmicas é essencial “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986 : 1), os procedimentos de análise foram delineados e consolidados à medida em que os dados colhidos foram coletados, sistematizados, categorizados e, finalmente, submetidos à análise e interpretação final que constituíram o texto final desta investigação. A intenção foi fazer uma análise essencialmente qualitativa e interpretativa. Por isso, procurou-se desvelar as vozes, muitas vezes ocultas, dos interlocutores, transcrever e interpretar seus sentidos, para, enfim, encontrar nessas narrativas os fios que conduzissem esta escrita.

Ciente da difícil tarefa de elaborar um texto fiel ao que cada entrevistado quis dizer, esta pesquisa assumiu a tarefa com a clareza de que qualquer interpretação corre o risco de dar novos significados às opiniões e aos fatos narrados, mas sempre atenta e preocupada com essa questão. Assim, teceu um texto usando as falas dos entrevistados - procurando conservar o sentido que cada trecho tinha no todo, sem desconsiderar a especificidade de cada discurso - que narra a história não apenas de indivíduos, mas de um grupo de artistas-docentes que lecionam na educação básica. A par de todos esses cuidados e precauções, optou-se por manter no anonimato os sete entrevistados - apesar da anuência no registro da entrevista e em sua divulgação - que serão identificados por Letras - de A à G.

Desta maneira, foi construído um texto sensível-crítico e reflexivo que abarca os referenciais teóricos deste estudo e as vozes desse grupo de artistas-docentes; a propósito, convém reiterar que eles é que fazem parte e são a continuidade de um importante movimento de arte-educadores iniciado na década de 1970 que tomou corpo e força na década 1980 e legitimou o espaço do Teatro como área de conhecimento nos anos de 1990.

Conhecer quem são os professores entrevistados, seus caminhos e descaminhos artísticos e docentes, talvez seja uma boa maneira de desembaraçar os fios dessa trama e iniciar esta narrativa; interessada em entender de que maneira a experiência artística na formação continuada é importante para esse grupo de artistas-docentes e, sobretudo, qual é a formação continuada que os contempla.

Ao ouvir as histórias narradas nas entrevistas, fica claro que todos os participantes já tinham contato com o teatro e já haviam participado de cursos, oficinas e/ou escolas profissionalizantes antes de ingressar na graduação. Dos sete professores entrevistados, seis optaram pela graduação em Arte<sup>[7]</sup> porque procuravam uma formação artística mais aprofundada; o interesse pela licenciatura deu-se como uma segunda opção e, principalmente, por uma garantia econômica:

Entrevistado F: Eu fui fazer faculdade de teatro, para ser atriz... Na verdade eu nem pensava na possibilidade... até sabia que existia licenciatura na UNIRIO quando prestei vestibular pra cá... mas eu me inscrevi pra prestar vestibular pra bacharelado... Acho que nunca passou na minha cabeça [ser professor], porque eu não via mercado de trabalho. Quando eu estava terminando a minha faculdade, que eu comecei a pensar, ok, o que eu vou fazer, né?

Entrevistado G: Eu também entrei na licenciatura como uma segunda opção ... eu queria uma formação de atriz e na época que eu entrei aqui [UNIRIO] a grade do Bacharelado e da Licenciatura eram muito parecidas, a diferença é que a Licenciatura tinha mais matérias. Mas eu tinha formação de atriz toda lá... Então, achei que seria válido ter uma formação dupla, né?

Entrevistado C: Por questões de sustentabilidade também. Viver só de arte é viver altos e baixos... e a docência traz essa sustentabilidade também. Então, tem também essa questão prática.

Embora nem todos tenham uma graduação em teatro, todos os entrevistados consideram a prática artística fundamental para sua formação e atuação como professor de Teatro:

Entrevistado F: Eu dei "graças a Deus" que eu tinha uma formação de atriz na *UniverCidade*. Porque foi um baque muito grande, porque eu senti que na Licenciatura da Estácio não se pensa o que é ser artista. Então acho que isso faz uma falta absurda e é uma lacuna muito grande, porque forma professores que não têm uma visão da arte.

Entrevistado B: A minha formação [artística], me ajuda, eu acho, a ser uma professora melhor... com certeza, inclusive me estimula porque é algo que como eu gosto muito eu faço com muito prazer.

Entrevistado A: Porque as nossas formações às vezes, as pessoas quando a gente diz que quer coisa prática... as pessoas acham que a gente quer fazer jogo... que a gente quer... é fazer as coisas que o aluno vai fazer... não... a gente já tá num outro nível... Então assim... porque eu trabalho com Artes Visuais também, eu não tenho que pintar, eu não tenho que fazer desenho, eu tenho que entender essa estrutura ... a estrutura do jogo, as estruturas, a gente tem que entender as estruturas, as teorias... como elas funcionam no aluno... eu acho que a gente tem que pensar essa cognição ... esse pensar arte.

No entanto, apesar da unanimidade sobre a importância da prática artística, é possível verificar divergências sobre o entendimento e a relevância da prática artística entre A e os demais entrevistados. O entrevistado A compreende que a experiência prática são as atividades, jogos e métodos aprendidos para serem replicados em sala de aula, ao passo que os demais entrevistados entendem a prática artística como uma experiência fundamental na sua formação estética e artística; sinalizam até que essa falta, na graduação, criou uma lacuna na sua formação docente, não no sentido estrito do *saber fazer*, e sim, no sentido amplo da palavra experiência. Como nos fala Jorge Larrosa:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (LARROSA, 2016: 27).

Não se trata, portanto, de uma saber fazer utilitário, com causa e consequência rigidamente demarcados, mas da experiência para a formação do pensamento estético, sensível e artístico do artista-docente. Essa maneira de pensar fica evidente na fala dos professores, ao serem indagados sobre de que maneira a aula prático-teórica "Jogo e confecção da máscara na perspectiva do cômico: emancipação do corpo na cena e na sala de aula" inspirou e ecoou em sua prática artístico-docente:

Entrevistado B: Todo curso que a gente faz pode acrescentar alguma coisa pra gente... e de alguma forma modificar, né... a sua maneira... se você quiser por exemplo, eu nunca pensei em trabalhar máscara com o aluno, digamos... de repente a partir disso eu posso pensar... isso pode ser interessante também...

Entrevistado E: O que eu achei mais legal do curso de máscara... é que nós tivemos a experiência de utilizar a máscara de jogar... enfim, e logo depois veio a reflexão... então nessa reflexão, que era o diálogo com o grupo, foram nascendo questões, foram nascendo reflexões pessoais do grupo que foram enriquecendo. E que valeu muito mais do que você tá sentado, ouvindo técnicas e jogos e procedimentos pedagógicos pra você usar com o aluno; eu acho que você viver essa experiência é muito mais rico...

Entrevistado D: A reverberação que eu percebo no dia de dar aula é às vezes um *timing* de proposição para o aluno. Que eu acho que tem a ver... uma sagacidade aí que tem a ver com o que você tá fazendo, sabe? Você fica com outro *timing*, você fica com uma percepção um pouco mais aguçada, sabe? Das questões, dos problemas ou das soluções que os alunos trazem, ou que não conseguem trazer... porque você também tá num processo semelhante, né? Então acho que isso, dá uma aguçada na visão e no raciocínio mesmo desses processos de criação.

Embora não exista um consenso no grupo sobre o que é formação continuada, algumas questões levantadas parecem importantes para pensarmos qual a formação que os contempla. É interessante observar que, para todos os entrevistados, a formação deve ser constante e permanente porque, como nos fala Paulo Freire (2001), somos seres inconclusos e inacabados, em constante processo de construção e reconstrução:

Entrevistado D: Então, eu acho que é uma prática constante, né? Pensando em continuada, como o próprio nome diz, é uma coisa que tem continuidade ao longo da vida, né? Do processo nosso, assim.

Todos os entrevistados entendem a importância de continuarem em formação permanente e apontam a necessidade da criação de espaços formativos direcionados para o artista-docente da educação básica. Essa questão parece ser bem importante, pois todo o grupo pontua que cursos, *workshops*, são possibilidades para sua formação, mas reforçam que o espaço formativo do artista-docente de Teatro tem especificidades que precisam ser levadas em consideração, tais como: incluir a prática docente do professor no processo formativo, propiciar espaços de troca e reflexão sobre o fazer artístico e pedagógico e disponibilizar horários e formatos que levem em consideração a carga horária do professor. Ouvindo os entrevistados, é possível afirmar que a formação do artista-docente tem especificidades próprias, que constituem seu caráter pedagógico e artístico.

Ao refletirem sobre a formação permanente e suas especificidades, a primeira questão que fica evidente para esse grupo é a sua importância nos primeiros passos da atuação docente, pois, embora a Universidade tenha propiciado a sua formação pedagógica inicial, foi na realidade da sala de aula que se formaram e se tornaram professores:

Entrevistado D: Eu acho que de alguma forma minha formação de professor acabou se concluindo... concluindo não, mas ganhando formato e consciência mesmo, assim, já na prática.

Entrevista G: A faculdade dá uma teoria e em tese a gente faz tipo um tubo de ensaio nos estágios pra ver como vai ser, mas na real quando você encara mesmo uma turma de verdade e não tem ninguém ali que seja... alguém que vai te conduzir... é só você com a turma, é outra história... então a gente se sente assim despido mesmo.

Entrevista C: É claro que quando a gente faz uma licenciatura, a gente sai achando que pode abraçar o mundo e que tudo é maravilhoso ... né? E que a gente está pronto, né? E quando a gente está ... na labuta, né? No dia a dia, a gente vai se deparando com coisas e questões que a Universidade não tem conta de nos preparar pra isso... então... claro que a prática é a formação, né?

Nesse sentido, trazendo a concepção de António Nóvoa de que “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógico ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor” (NÓVOA, 2001), podemos afirmar que, no caso desses docentes-artistas de Teatro, a afirmativa é plausível. Os professores “tornam-se professores” à medida em que praticam o ofício e esse é o momento que os entrevistados apontam ser fundamental para que a formação continuada aconteça:

Entrevista G: Eu acho que nessa hora a gente fala “caraca, cadê?”. Porque tudo aquilo que eu aprendi, é óbvio, é minha bagagem é minha formação, mas pra aquilo ali a faculdade não forma a gente... para dar aula... pra aquela prática ali, na hora... Então eu acho que a formação continuada poderia entrar nisso daí... sei lá... tentando entender um pouco como é mesmo o dia-a-dia da escola... e preparar a gente pra... dar bagagem para gente para esses momentos... na verdade pra sobreviver a gente já aprende ... a gente tá se construindo a cada dia... né... não que eu esteja totalmente pronta... cada dia eu realmente ... “Caraca, isso aqui”... é aquele jogo de cintura que a gente tem que ter... mas eu acho que nessa hora a gente percebe que precisa ter.

Importante sinalizar que, para os professores entrevistados, esse espaço formativo não deve se restringir ao primeiro momento da prática profissional. Em suas falas, fica evidente a necessidade de espaços permanentes para a troca e a reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. Todos os entrevistados identificam que é na troca entre os pares que a reflexão crítica sobre a prática se amplia e se potencializa:

Entrevista F: Formação é um bom momento também... pra gente trocar experiência, pra ter um estímulo. Às vezes, seu trabalho com aquele grupo não está dando certo e alguém te ajuda, a troca que você tem às vezes com outros colegas dificilmente são de Arte, porque normalmente você é o único de Arte na escola, você tem alguma forma que ele usa para cativar aquele aluno pra fazer alguma coisa em sala de aula. É tão bom o nosso encontro aqui [no mestrado] que a gente troca com professores de Teatro então a gente assim vai pegando uma coisinha bacana de um...

Entrevistado G: E é aí que se dá também a nossa formação continuada, né? [no espaço de troca] Caraca, ela trabalha de uma outra forma ...uma outra linguagem. E puxa artes cênicas, ele já vê as artes como uma coisa global . Aí você vai... “caraca, é isso!” (sorrindo) e eles tão sobrevivendo... é assim que eu tô, que ele tá sobrevivendo? É assim que ela sobrevive? E aí a gente vê o quanto a gente enriquece o outro também com a nossa experiência.

Entrevista D: Formação continuada eu não acho que seja um caminho asfaltado assim, não. Sabe? Acho que tem que cada um descobrir um pouco a sua também. Então, seguramente uma das vias são as feiras, os congressos, os encontros... encontros de arte-educadores... teve um encontro dos Ifs de Arte-Educação de todos os Ifs no ano passado... foi muito legal... foi uma experiência potente assim.

Segundo Paulo Freire, essa troca de experiências é fundamental para o professor e propicia uma relação de aproximação entre teoria e prática:

[...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE: 2015:40 ).

Essa aproximação da teoria e da prática é outro ponto observado pelos professores entrevistados, como importante para uma formação continuada. Assim, para todos eles, é nessa atitude dialógica entre teoria, prática e reflexão sobre a prática que se dá o processo de aprendizado e de estruturação do seu saber docente, e é fundamental que seja constante.

Analisando as narrativas, é possível perceber que a “prática artística” é outro consenso entre os professores. Mesmo que existam diferenças conceituais, como já observado no início desta análise, todos a consideram imprescindível para a sua formação permanente. Ao ouvir as opiniões dos entrevistados, reafirmamos a questão fundante desta pesquisa: É possível ensinar Arte sem experimentar arte?

Como já verificamos nesta investigação, durante a maior parte da graduação os entrevistados professores intencionavam “ser artista” e, em geral, o “ser professor” vem depois – mais especificamente quando já estavam em sala de aula. E esse é um dado que não podemos deixar de destacar, porque é a partir desse momento que acontece uma guinada na relação da maioria deles com a prática artística: vendo o magistério como uma possibilidade real de estabilidade financeira, passam a se dedicar quase que integralmente ao ofício docente e, paulatinamente, vão se distanciando do fazer artístico. A experiência artística parece não ter mais espaço na rotina das aulas e das demandas escolares.

Dos sete entrevistados, seis sinalizam que gostariam de continuar desenvolvendo atividades artísticas ou participando de formações continuadas, mas apontam que a grande quantidade de aulas por semana e a falta de incentivo por parte das instituições em que trabalham dificultam tal dinâmica:

Entrevistado E: o município [SME-RJ] não te incentiva em absolutamente nada... Você não tem uma formação continuada... é oferecida por ele uma capacitação, num período apenas ... uma vez por ano... mas só. E aí, quando você busca uma formação continuada fora do município... você não tem uma dispensa de ponto...

Entrevistado G: eu acho que como nós somos artistas... e isso foi uma voz unânime, né... todo mundo falou que é importante... o artista alimenta o professor e vice-versa... eu acho que o município poderia tentar pensar numa... em reorganizar essa estrutura dele... pra que nós tivéssemos um tempo para viver a arte. A gente poderia ter um tempo aí... dentro dessa grade de 40hs. para experimentar, para ter essa experiência.

Nesse sentido, verificamos como é importante que o Estado se responsabilize pela formação continuada dos professores, fazendo valer o que foi propugnado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996):

**Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:** I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e, na avaliação de desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, Art. 67) (g.n).

Seria errôneo desconsiderar o engajamento do professor nesse processo, pois “os professores se formam também no embate das lutas democráticas e sindicais, na vida familiar, nos momentos de lazer e de fruição estética” (RUSSEFF e SALLES, 2013:74) e, na ausência desses espaços formativos, ele também é responsável por construí-los: seja pela teoria ou pelas relações internas com os coletivos da escola e com seus pares de profissão. No entanto, políticas públicas e projetos apoiados pelo Estado são fundamentais para que o professor possa se articular de uma maneira mais efetiva e mobilizadora.

É importante ressaltar que os professores, mesmo encontrando dificuldades e falta de estímulo em suas instituições para continuarem experienciando arte, entendem que a estreita relação do artista e do docente é fundamental para continuarem tendo um pensamento criador e artístico em suas práticas docentes. Todos afirmam que prática artística é imprescindível na constituição permanente de seus saberes e concordam que o binômio artista-docente é uma nova maneira de olhar para o professor de Teatro; a par disso, são unânimes ao afirmar que a criação de espaços específicos de formação continuada é imprescindível.

Não há um consenso sobre o formato; no entanto, os entrevistados apontam três pontos fundamentais para se pensar a respeito: troca entre os pares, prática artística e reflexão teórica. Além da troca de experiências entre os pares, são apontadas pelos professores duas iniciativas governamentais a serem tomadas: 1- fomentar a participação de encontros e congressos entre pesquisadores da área e 2- oportunizar momentos, no espaço escolar, para a troca de experiências entre os pares e a reflexão sobre a prática artístico-pedagógica do docente.

### Considerações finais

A partir das narrativas dos professores, observa-se que a experiência artística é imprescindível, para esse grupo, na formação permanente dos professores de Teatro da educação básica. Embora não haja consenso conceitual sobre a finalidade da prática artística na formação docente, é consenso entre todos a sua importância na constituição dos saberes docentes. Sinalizam que sejam criados espaços para a experiência artística, voltados às questões artístico-pedagógicas e que sejam incluídas as práticas de sala de aula nesse processo.

Constatou-se, contudo, que há um *gap* na formação do artista-docente a merecer toda a nossa atenção: apesar dos avanços na área - que ressaltam que a formação docente não deve findar-se na graduação -, raras são as políticas públicas e projetos voltados para a formação continuada do professor de Teatro.

Cobrar do Estado a elaboração de políticas públicas específicas para a formação permanente do artista-docente de Teatro é essencial. É evidente que o artista-docente também deve criar e procurar seus próprios caminhos formativos, mas é fundamental que o Estado se comprometa, fomentando e mantendo espaços formativos permanentes, seja junto às universidades públicas ou às secretarias municipais e estaduais de educação. Essa é uma lacuna que precisa ser preenchida para que a área continue a se desenvolver, capacitando-se para os novos e progressivos desafios impostos à docência artística, por uma sociedade em constante mudança.

Não há, portanto ainda, um caminho ou um formato definido para tal formação; porém, no intuito de contribuir para tais reflexões, esta pesquisa aponta que a prática artística (fazer, fruir, refletir e pesquisar) é e imprescindível no processo formativo permanente do artista-docente, visto que a constituição de seus saberes sensível/científico - artístico/pedagógico - se dá a partir da experimentação e da reflexão sobre sua ação. Ouvindo o relato dos professores e procurando entender os seus dilemas profissionais, fica evidente que o professor que ensina Arte precisa fazer arte, não apenas para apreender as técnicas, mas para continuar com seu pensamento sensível e criador em movimento.

## Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - educação é saber**. Brasília: MEC, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANÁRIO, Rui. **Formação e desenvolvimento profissional dos professores**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p.133-147.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papirus, 2003.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **A nova proposta de ensino do teatro**. Revista Sala Preta, v. 2, n. 1, p. 233-239, 2002.
- LARROSA, Jorge. **Tremores - Escritos sobre a experiência**. BH: Autêntica, 2016.
- LUDKE, Menga e ANDRE?, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. SP: EPU, 1986.
- NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. In: **Site Nova Escola**, 2001
- RUSSEFF, Ivan e SALLES, Fernando Casadei. **Formação Continuada do professor da educação infantil e identidade profissional**. MS: UCDB, 2003.
- SANTANA, Arão Paranaguá de. **Experiência e conhecimento em teatro**. São Luís: EDUFMA, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.
- SILVA, Everson Melquiades Araújo. **O que dizem os artigos publicados nos “memória abraçe” sobre a formação de professores para o ensino de teatro?** Memória ABRACE XI. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

[1] A fim de padronizar o uso das terminologias durante a minha escrita, as palavras serão grafadas em conformidade com os PCNs-Arte a saber: “ o termo “arte” apresenta-se grafado com letra minúscula quando se refere à área de conhecimento humano, e com maiúscula quando essa área é componente curricular” (BRASIL, 1998:19).

[2] Até o início da década de 1960, não existiam cursos superiores de Teatro; a maioria dos cursos de artes era na área das artes visuais. O ensino superior na área de Teatro só foi regulamentado em “1965 (Portaria-CFE) e implementado inicialmente na USP, UNIRIO, UFRGS e UFBA” (2000a:124), quase todos em âmbito de bacharelado. Apenas na USP foi criado o curso, voltado para a formação de professor.

[3] “O curso de Professorado de Arte Dramática sequer chegou a ter projeção nacional, pois com o advento da Lei 5692/71, o CFE reformulou os currículos dos cursos de Teatro em nível superior, criando a Licenciatura em Educação Artística” (SANTANA, 2000a:83).

[4] A adoção da obrigatoriedade da arte na educação básica (Lei Complementar nº 5692/71) propiciou a expansão do ensino superior em Educação Artística por todo Brasil. No entanto, é importante frisar que esses cursos eram voltados para a formação de um professor que fosse capaz de educar artisticamente nas diferentes linguagens artísticas - Artes Visuais, Artes Cênicas e Músicas. Este foi um período que trouxe grande confusão e muitos equívocos sobre o real objetivo do ensino da Arte na escola e sobre a formação docente.

[5] A Licenciatura ganha identidade e integralidade próprias em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura e propicia a superação da antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”

[6] A presente pesquisa aponta os seguintes projetos de formação continuada na área da pedagogia teatral voltados para professores da educação básica: Mestrado profissional em Ensino de Artes Cênicas-UNIRIO, PROF-ARTES-UDESC, Mestrado acadêmico -USP, Projeto Partilhas Teatrais-UFU e Programa de Formação Continuada em Artes Cênicas-SME-RJ.

[7] Chamo de Arte porque dois professores têm formação em outras linguagens artísticas. O A tem Licenciatura em Dança e o D licenciatura em Artes Visuais.