



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

BENEDITA ALCIDEMA COELHO DOS SANTOS MAGALHÃES

TRABALHO, ARTE E FORMAÇÃO HUMANA:
*processos de integração/fragmentação no curso técnico de nível
médio em Teatro da UFPA*

BELÉM-PA
2018

BENEDITA ALCIDEMA COELHO DOS SANTOS MAGALHÃES

TRABALHO, ARTE E FORMAÇÃO HUMANA:
*processos de integração/fragmentação no curso técnico de nível médio em
Teatro da UFPA*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo

BELÉM-PA
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M188t Magalhães, Benedita Alcidema coelho dos Santos
Trabalho, Arte e Formação Humana: : processos de integração/fragmentação no curso técnico de nível médio em Teatro da UFPA / Benedita Alcidema coelho dos Santos Magalhães. — 2018
145 f.
- Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Ronaldo Marco de Lima Araujo
1. Trabalho. 2. Arte. 3. Formação humana. 4. Ensino Integrado. 5. Ensino técnico de nível médio. I. Araujo, Ronaldo Marco de Lima, *orient.* II. Título
-

BENEDITA ALCIDEMA COELHO DOS SANTOS MAGALHÃES

TRABALHO, ARTE E FORMAÇÃO HUMANA:
*processos de integração/fragmentação no curso técnico de nível médio em
Teatro da UFPA*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará-UFPA, na Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação, e aprovada pela seguinte banca examinadora:

_ Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo (Orientador)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. José Afonso Medeiros Souza (PPGARTES - Avaliador Interno)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof^ª. Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos (PPGED - Avaliador Interno)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto (PPFH - Avaliador Externo)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Prof. Dr. Manoel Ribeiro de Moraes Junior (PPGCR- Avaliador Externo)
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Prof^ª. Dr^ª. Maria das Graças da Silva (PPGED- Suplente)
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage (PPGED- Suplente)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

BELÉM-PA
2018

Dedicatória

*Ao meus Diria's [Daniel, Débora e Gabriel] minhas terras livres e Sem
Males.*

*À minha mãe e professora Graciana Coelho, por ter me ensinado o
amor aos estudos, mesmo em meio às adversidades que vivenciamos como
classe trabalhadora.*

*Ao padre Giulio Luppi, por ter me ensinado a amar o povo e a lutar
com e por ele.*

*A todos os professores e alunos do Curso Técnico de Teatro da Escola
de Teatro e Dança da UFPA.*

Aos que lutam por uma educação inteira para a classe trabalhadora.

AGRADECIMENTOS

A meu orientador, Ronaldo Araujo, pela parceria, companheirismo, confiança, firmeza e ternura no processo de construção desta tese.

Ao professor Gaudêncio Frigotto pelo acolhimento e ensinamentos como supervisor de Estágio Doutoral no PPFH/UERJ e no acompanhamento desta pesquisa.

Ao GEPTE - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho e Educação espaço fundamental de formação como pesquisadora e de convivência humanizadora.

Aos técnicos e professores do PPGED, em especial, os da linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais que contribuíram diretamente com a minha formação.

À Universidade Federal do Pará pela concessão de licença integral para cursar o Doutorado.

Aos professores Marton Maués, Miguel Santa Brígida, Olinda Charone, Karine Jansen e Wlad Lima da Escola de Teatro e Dança da UFPA pela contribuição direta a esta pesquisa, participando como entrevistados.

Aos meus amigos da turma de 2014, especialmente: Cristiane Silva, Luis Parlandin, Erbio Santos, Ednilza Magalhães e Claudia, a nossa amizade, espiritualidade, parceria, companheirismo, troca, diálogo e afeto foram fundamentais para que esta jornada se tornasse menos pesada.

À Dayse Dudley e Elma Sobral meus anjos da guarda no Rio de Janeiro, durante meu estágio doutoral.

Aos professores Afonso Medeiros, Terezinha Santos, Gaudêncio Frigotto, Manoel Moraes pela disponibilidade, leitura crítica e contribuições a este trabalho no seu processo de qualificação e na avaliação final.

Aos meus familiares: minha mãe, prof^a. Graciana Coelho, mulher forte e liderança autêntica, que me ensinou a gostar dos estudos e pela confiança em mim depositada. Meus irmãos: Geovani, Sidney, José; minhas irmãs: Jacirene e Gisa, todos os professores da escola básica. Aprendemos com a nossa mãe que, apesar das adversidades, é preciso estudar e lutar e, isso, exige disciplina e trabalho.

Ao Rafa, companheiro de vida e de estudos. Aos nossos filhos: Débora, Gabriel e Daniel, por me acompanharem nesta caminhada. Às crianças que nos ajudam o olhar o mundo com amor e generosidade.

À Izabete Souza Cruz, mulher simples e sábia, parceira fundamental nesta jornada doutoral. Gratidão, Dona Bete.

À minha grande amiga Inês Ribeiro, pelo diálogo permanente acerca da arte e da formação humana e pela amizade generosa.

Ao amigo Paulo Santana pela partilha de experiências e conhecimentos sobre Teatro.

À querida Sandra Feiteiro pela contribuição fundamental no processo de leitura e revisão do texto.

Às Irmãs de Notre Dame de Namur no Brasil, amigas e companheiras de caminhada.

Ao padre Giulio Luppi, Ir. Manoelina, Robson Lopes e Gilberto Pacheco pelo incentivo constante, confiança e companheirismo na luta e no sonho por um mundo melhor.

Às Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) de Gurupá e ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) minhas escolas da vida.

Gratidão!

Ajuê, São Benedito!

Corpo Aprendente¹

Aprendo quando olho, escuto, toco, cheiro, degusto

Aprendo com meu corpo inteiro, integral, íntegro

Quando trabalho: olho, escuto, toco, cheiro, degusto

Sofro

Trabalho é criação, é movimento

Mas,

Se apenas olho

Se apenas escuto

Se apenas toco

Se apenas degusto

Se apenas cheiro

Meu corpo já não é mais meu

O trabalho não é meu

Desfaço-me em fragmentos

Os sentidos não são meus

Expropriados de mim

Como sombra caminho

Repetindo movimentos que já não são meus

Meu corpo então (des) aprende

E somente, em movimento (re) aprende a ser um corpo aprendente!

Alcidema

¹ Poesia apresentada como síntese da disciplina “Trabalho e Formação Humana”, ministrada pelo professor Gaudêncio Frigotto, no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana- PPFH/UERJ, em 2015.

RESUMO

Trata da arte como potência integradora no projeto de formação humana em Teatro. Objetiva analisar a relação de tensão entre integração/fragmentação no projeto de formação humana, no curso técnico de teatro da UFPA, com vistas a produção de uma práxis artístico-pedagógica que tem na arte sua potência vital de integração, mesmo sob a forma capital. Nos objetivos específicos busca analisar a relação trabalho, arte e formação humana; analisar as contradições do ensino técnico em Artes, na escola de Teatro da UFPA; identificar processos de integração/fragmentação no curso técnico de Teatro da UFPA. Apresenta como hipótese que os processos de formação humana integral, na perspectiva do ser humano como ser social e uma totalidade histórica concreta e os processos de formação humana fragmentados na lógica do mercado, em permanente tensão no interior do curso técnico de Teatro, ao mesmo tempo que geram limites, produzem possibilidades, resultando na construção permanente de uma *práxis* artístico-pedagógico que tem na arte sua potência vital de integração, mesmo sob a forma capital. Potência vital que se evidencia na ampliação de sua visão de mundo, senso de análise crítica em sentido amplo e, em sua práxis, na realidade em que vivem. A metodologia desenvolvida é o estudo de caso, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com 5 professores do curso técnico de Teatro e a análise de conteúdo foi a técnica para análise dos dados. A teoria adotada sustenta que a arte possui significação importante do ponto de vista teórico-filosófico e prático, por exercer função humanizadora do homem, contrapondo-se aos processos de formação que negam o ser humano, que o reduzem a meros instrumentos de reprodução da lógica do capital. Identificamos que os processos de integração/fragmentação manifestam-se e concretizam-se na prática pedagógica dos professores a partir da concepção de formação humana em teatro; da forma como entendem as funções da arte no interior do curso; da relação de tensão entre o curso “Livre” e o curso Técnico e das estratégias formativas adotadas no curso. Caracterizamos as práticas artístico-pedagógicas integradoras e fragmentadoras e partir daí concluímos que os processos de integração/fragmentação em constante tensão no interior do curso técnico, apesar de suas limitações, são geradoras de possibilidades contra-hegemônicas que se expressam na construção permanente de uma *práxis* artístico-pedagógica, que tem na arte sua potência integradora vital.

Palavras-chave: Trabalho. Arte. Formação Humana. Ensino Integrado. Ensino Técnico de Nível Médio.

ABSTRACT

This content treats art as an integrating force in the project of human formation in Theatre. The objective is to analyze the relation of tension between integration/fragmentation in the work of human formation, in the technical course in Theatre in the Federal University of Para, looking at the development of an artistic pedagogical practice that has in its art its vital potential of integration. The specific objectives seek to analyze the relation work, art and human formation; to analyze the contradictions in the technical teaching of the Arts, in the School of Theatre of the Federal University of Para; identify processes of integration/fragmentation in the technical course of theater of UFPA. Presents as an hypothesis that the human integral formation, in the perspective of the human being as a social being and an historical concrete totality and the processes of human formation of fragmented in the logic of the market, in permanent tension in the core of the technical course of theatre, at the same time germinates limits, produce possibilities, resulting in the permanent construction of an artistic- pedagogical practice that has in its art its vital potential of integration, even under a capitalistic form. Vital potentiality manifests itself in the broadening of its vision of the world, critical analysis with widening meaning in its practice, in the reality in which one lives. A developed methodology is the case study, having as its instrument data intake ; semi structured interviews with 5 teachers of the technical course in theatre and the analysis of content was a technique for analysis of the data. An adopted theory maintains that art possesses important significance from the point of theoretical-philosophical view and practice, by exercising a humanizing function of the person, counter pointing the processes of formation that negate the human being; that reduces him/her to mere instruments of reproduction of the logic of capitalism. We identify that the processes of integration/fragmentation manifests itself and concretizes in the pedagogical practice of teachers from the conception of human formation in theatre; from the form of how to understand functions of art in the core of the course; from the relation of tension between “free” and the techniques of strategies and adopted forms in the course. We characterize the practices of artistic- pedagogia as integrating and fragmenting e departing from that, we conclude that the processes of integration/fragmentation in constant tension with the core of the technical course, in spite of its limitations, are germinators of possibilities against hegemony that is expressed in the permanent construction of an artistic pedagogical, Amazonica practice, that has in its art its integrating, vital potential.

Key Words: Work. Art. Human Formation. Integrated teaching. Technical teaching in Middle Level.

RESUMEN

Se trata del arte como potencia integradora en el proyecto de formación humana en Teatro. Objetivo analizar la relación de tensión entre integración / fragmentación en el proyecto de formación humana, en el curso técnico de teatro de la UFPA, con vistas a la producción de una praxis artístico-pedagógica que tiene en el arte su potencia vital de integración, incluso bajo la forma capital. En los objetivos específicos busca analizar la relación trabajo, arte y formación humana; analizar las contradicciones de la enseñanza técnica en Artes, en la escuela de Teatro de la UFPA; identificar procesos de integración / fragmentación en el curso técnico de Teatro de la UFPA. Presenta como hipótesis que los procesos de formación humana integral, en la perspectiva del ser humano como ser social y una totalidad histórica concreta y los procesos de formación humana fragmentados en la lógica del mercado, en permanente tensión en el interior técnico del teatro, al mismo tiempo que generan límites, producen posibilidades, resultando en la construcción permanente de una praxis artístico-pedagógico que tiene en el arte su potencia vital de integración, incluso bajo la forma capital. Potencia vital que se evidencia en la ampliación de su visión de mundo, sentido de análisis crítico en sentido amplio y, en su praxis, en la realidad en que viven. La metodología desarrollada es el estudio de caso, teniendo como instrumento de recolección de datos la entrevista semiestructurada con 5 profesores del curso técnico de Teatro y el análisis de contenido fue la técnica para análisis de los datos. La teoría adoptada sostiene que el arte tiene significación importante desde el punto de vista teórico-filosófico y práctico, por ejercer función humanizadora del hombre, contraponiéndose a los procesos de formación que niegan al ser humano, que lo reducen a meros instrumentos de reproducción de la lógica del capital. Identificamos que los procesos de integración / fragmentación se manifiestan y se concretan en la práctica pedagógica de los profesores a partir de la concepción de formación humana en teatro; de la forma en que entienden las funciones del arte en el interior del curso; de la relación de tensión entre el curso "Libre" y el curso Técnico y de las estrategias formativas adoptadas en el curso. Caracterizamos las prácticas artístico-pedagógicas integradoras y fragmentadoras y partir de ahí concluimos que los procesos de integración/ fragmentación en constante tensión en el interior del curso técnico, a pesar de sus limitaciones, son generadoras de posibilidades contrahegemónicas que se expresan en la construcción permanente de una praxis artístico-pedagógica, que tiene en el arte su potencia integradora vital.

Palabras clave: Trabajo. Art. Formación Humana. Enseñanza Integrada. Enseñanza Técnica de Nivel Medio.

LISTA DE SIGLAS

CAL	Casa das Artes Laranjeira
CEB'S	Comunidades Eclesiais de Base
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CNTC	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
CONDETUF	Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas as Universidades Federais
CONSUN	Conselho Superior Universitário
DCN EPTNM	Diretrizes Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DINTER	Doutorado Interinstitucional
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETDUFPA	Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará
ETV'S	Escolas Técnicas Vinculadas
FIC	Formação Inicial e Continuada
GTU	Grupo de Teatro Universitário
ICA	Instituto de Ciência das Artes
LBDN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MINTER	Mestrado Interinstitucional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NUAR	Núcleo de Artes
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPFH	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
TUCB	Teatro Universitário Cláudio Barradas
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNE	União Nacional dos Estudantes

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro I	Documentos analisados
Quadro II	Matrícula na educação profissional no Brasil
Quadro III	Evolução do Projetos pedagógicos do curso de Teatro da ETDUFPA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 TRABALHO, ARTE E FORMAÇÃO HUMANA: <i>perspectivas de formação humana integral</i>	26
1.1 NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A ESTÉTICA MARXISTA.....	31
1.2 ORIGEM E FUNÇÃO SOCIAL DA ARTE.....	36
1.3 TRABALHO E ARTE: <i>PRÁXIS CRIADORA</i>	40
1.3.1 Trabalho e Arte na contemporaneidade	42
1.3.2. As relações de trabalho do/a artista no capitalismo	45
1.4 O PAPEL DO TRABALHO E DA ARTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA.....	49
2 O ENSINO TÉCNICO EM TEATRO: <i>conformação ou resistência?</i>	58
2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E O EIXO TECNOLÓGICO PRODUÇÃO CULTURA E DESIGN.....	59
2.2 A ESCOLA DE TEATRO E DANÇA DA UFPA NA VISÃO DA GERAÇÃO DOS RENOVADORES.....	64
2.2.1. O Curso Técnico de Teatro	71
2.3 ENTRE A ESCOLA E O PALCO: A FORMAÇÃO DE ARTISTAS.....	75
3 PRÁXIS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA NO CURSO DE TEATRO DA ETDUFPA...	79
3.1 CONCRETIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO /FRAGMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO HUMANA EM TEATRO.....	81
3.2 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA EM TEATRO.....	83
3.3 AS FUNÇÕES DA ARTE EM MOVIMENTO NO INTERIOR DO CURSO DE TEATRO....	97
3.4. RELAÇÃO DE TENSÃO ENTRE CURSO LIVRE E CURSO TÉCNICO.....	102
3.5 ESTRATÉGIAS FORMATIVAS ADOTADAS NO CURSO TÉCNICO DE TEATRO.....	114
4 CONCLUSÃO: <i>sobre uma Práxis artístico-pedagógica</i>	135
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE	145

TRABALHO, ARTE E FORMAÇÃO HUMANA: *processos de integração/fragmentação no curso técnico de nível médio em Teatro da UFPA*

INTRODUÇÃO

O problema, como Marx o vê, consiste no fato de que o homem, devido à alienação, não se apropria de “sua essência omnilateral como um homem total”, mas limita a sua atenção à esfera da mera utilidade. Isso acarreta um extremo empobrecimento dos sentidos humanos (MÉSZÁROS, 2006, p.183).

A forma capital² é destrutiva e fragmentadora do ser humano e sob ela se estrutura o atual ensino técnico no Brasil, enquanto que a arte ao tomar o ser humano em sua totalidade opõe-se a essa perspectiva miserabilizadora do ser humano, constituindo-se como potência integradora e, portanto, fundamental à formação humana.

Este trabalho objetivou analisar a relação de tensão entre integração/fragmentação no projeto de formação humana no curso técnico de teatro da UFPA, com vistas a produção de uma práxis artístico-pedagógica que tem na arte sua potência vital de integração, mesmo sob a forma capital.

Como objetivos específicos buscou: a) analisar a relação trabalho, arte e formação humana; b) analisar as contradições do ensino técnico no campo das artes, na escola de teatro da UFPA; c) identificar processos de integração/fragmentação no curso técnico de teatro UFPA.

A escolha do curso de teatro se dá pelo fato de a profissão de ator despontar em pesquisas realizadas como aquela que melhor incorpora e se constitui exemplar às novas características do trabalhador na perspectiva capitalista (MENGER, 2002) em contradição com a função precípua da arte que é humanizadora e integradora do ser humano. Menger apresenta a arte em geral, e a carreira do ator em particular, como um “modelo fecundo para o estudo das formas atuais de emprego, recomposição dos mercados de trabalho e gestão de carreiras” (MENGER, 2002, p.8).

Por outro lado, a formação profissional não é capaz de gerar as transformações outrora prometidas, mas ao mesmo tempo é um elemento importante e diferenciador nas carreiras profissionais. No caso das carreiras artísticas, a “formação requerida ou possuída para desenvolver uma arte é um dos perfis que faz referência à extrema diferenciação das atividades artísticas” e da competição interindividual (MENGER, 2002, p.9).

² “Trata-se de um modo de produção social da existência humana que foi se estruturando, desde o século XI, em contraposição ao modo de produção feudal, e que se caracteriza pela emergência da acumulação de capital e, em seguida, mediante esta acumulação, pelo surgimento da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção” (FRIGOTTO, 2001, p.75). Para Mézáros (2011), capital, trabalho assalariado e Estado constituem o sistema sociometabólico do capital.

Neste sentido, é preciso perceber as mediações que permitem compreender a totalidade da formação do artista, e cuja formação passa a ter um papel importante na sua constituição, isso provoca a necessidade de reflexão e aprofundamento sobre os processos de formação humana que envolvem esses trabalhadores. No ensino técnico na área das artes a relação/tensão entre arte e capitalismo manifesta-se, também, nos processos de integração/fragmentação.

Portanto, os processos de integração/fragmentação no curso técnico de teatro da Escola de Teatro e Dança da UFPA constitui-se nosso objeto de pesquisa.

Como problema de pesquisa apresentamos a seguinte questão: como se revelam e se concretizam os processos de integração/fragmentação no projeto de formação humana no curso técnico de teatro da UFPA?

Apresentamos como hipótese dessa pesquisa que os processos de formação humana integral, na perspectiva do ser humano como ser social e uma totalidade histórica concreta e os processos de formação humana fragmentados na lógica do mercado, em permanente tensão no interior do curso técnico de teatro, ao mesmo tempo que geram limites, produzem possibilidades, resultando na construção permanente de uma *práxis* artístico-pedagógico que tem na arte sua potência vital de integração, mesmo sob a forma capital. Potência vital que se evidencia na ampliação de sua visão de mundo, senso de análise crítica em sentido amplo e, em sua *práxis*, na realidade em que vivem.

Questões secundárias nos ajudam a aprofundar nossa investigação sobre o objeto, tais como: a) qual a contribuição da arte para formação humana numa perspectiva omnilateral, tendo o trabalho como elemento basilar?; b) quais as contradições presentes no ensino técnico em teatro, na ETDUFPA; c) como captar processos de integração/fragmentação no curso técnico de teatro na totalidade de suas determinações?

A concepção de formação humana omnilateral é aquela que busca dar conta de todas as dimensões humanas e suas condições objetivas e subjetivas reais (FRIGOTTO, 2012). Os processos de formação humana integral, na perspectiva do ser humano como ser social e uma totalidade histórica, neste texto, estão relacionados à ideia de formação humana omnilateral, que no plano da luta hegemônica, está associada aos interesses da classe trabalhadora.

Os processos de formação humana fragmentados estão relacionados a uma perspectiva de formação que subordina as suas finalidades educativas aos interesses do mercado e caracteriza-se pela separação entre conhecimentos gerais e conhecimentos técnicos, trabalho intelectual e trabalho manual.

As escolhas metodológicas, por não serem neutras e por terem como finalidade a produção de um conhecimento científico, exigem, como alerta Saviani (1996), radicalidade, no sentido de ir à raiz da questão; rigorosidade, que pressupõe a escolha de métodos determinados e, globalidade, que implica no tratamento do fenômeno em seu conjunto de nexos e determinações.

Isso ordena uma atividade sistemática e planejada. Cada investigação utiliza as estratégias empíricas, segundo modelos conceituais ou paradigmas que sejam mais adequados buscando evidências para aceitá-los, rechaçá-los ou modificá-los. Cada paradigma traz uma concepção sobre o que é a investigação, como investigar, o que investigar e para que serve a investigação (SERRANO, 1994).

Para isso, Lefebvre (1991) orienta a nossa escolha ao nos ensinar que, tomar o objeto de estudo, a partir do método dialético, implica assumir a postura de um pensamento em movimento e de um conhecimento concreto que exigirá: análise objetiva, dirigir-se à própria coisa; apreender as mediações; apreender a coisa como totalidade e unidade dos contraditórios; ter clareza de que tudo está ligado a tudo; captar as transições (devir); não esquecer que o aprofundamento do conhecimento é infinito; penetrar na riqueza do conteúdo; ter clareza que o pensamento, em determinada fase, deverá se transformar, superar-se.

Para Marx e Engels (1982), em “A Ideologia Alemã”, existe uma base material e histórica que produz a consciência e que esta é construída a partir de uma práxis,

São os homens que produzem suas representações, suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas que estas podem tomar (MARX & ENGELS, 1982, p.19).

Compreendendo que os homens produzem a sua história, o real precisa ser considerado em sua totalidade, nas suas determinações, nos processos, nas contradições, por isso, o materialismo se assenta na historicidade da realidade, no homem como produtor e produto de suas condições materiais e na prática - o agir transformador da prática humana.

Neste sentido, buscou-se tomar o objeto na totalidade de suas determinações (sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais) com vistas à construção de uma *práxis* artístico-pedagógica emancipatória.

Para maior aproximação com este objeto o tipo de pesquisa adotado foi o estudo de caso, conforme define Carrascosa (1995, p.134):

El estudio de caso afronta la realidad mediante um detallado analisis de sus elementos y interacción que se produce entre ellos, para llegar a través de um processo de síntesis a la búsqueda del significado y la toma de decisiones sobre el caso.

Para Carrascosa (1995) o estudo de caso não fica restrito ao conhecimento e descrição de um fenômeno, mas se confronta com ele, dialoga com a realidade, analisa suas determinações e se posiciona diante dela. Dentre as vantagens de utilização do estudo de caso, destaca-se o fato de ser “um método aberto que no cierra em si mismo la posibilidad de retomar otras condiciones personales e institucionales diferentes” (PÉREZ SERRANO, 1994, p.99). Segundo Godoy (1995, p.25) “o estudo de caso tem por objetivo proporcionar vivência da realidade por meio da discussão, análise e tentativa de solução de um problema extraído da vida real”.

O Estudo de Caso

Delimitamos o *locus* e os sujeitos desta pesquisa de modo a tornar nosso Estudo de Caso melhor definido e caracterizado, bem como esclarecemos o envolvimento da pesquisadora com o objeto.

A pesquisa foi desenvolvida no Curso Técnico de Nível Médio em Teatro da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará. Os sujeitos da nossa pesquisa são 5 (cinco) professores do curso Técnico de nível Médio em Teatro da UFPA, que autorizaram a sua identificação nesta pesquisa. Estes 5 professores foram escolhidos seguindo os seguintes critérios: a) estão há mais tempo vinculados ao curso de Teatro; b) participaram da criação deste Curso técnico na UFPA; c) possuem formação em artes; d) desenvolvem uma carreira artística e fazem parte da “ Geração dos professores Renovadores” da Escola de Teatro e Dança, a saber:

Wlad Lima é professora doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia, socióloga, atriz, diretora, cenógrafa, figurinista, “mulher de teatro” da categoria teatral de Belém, começou a fazer teatro na escola básica, aos 9 anos de idade. Faz parte da Escola de Teatro e Dança desde 1979, como aluna do “Curso livre de formação de Ator” e desde 1993 como professora. Foi uma das responsáveis pela transformação do curso livre de ator para curso técnico. Diretora do Grupo de Teatro Universitário- GTU. Atua nos curso técnico, graduação e pós-graduação em Artes.

Miguel Santa Brígida é professor doutor em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia, jornalista, diretor, ator, formado na Casa das Artes Laranjeira (CAL) - RJ. Entrou na ETDUFPA em abril de 1993 como professor, atuando na disciplina interpretação. Em 1994 a

1998 foi diretor da escola. Foi um dos responsáveis pela transformação do curso livre de ator para curso técnico. Começou a fazer teatro em 1980 na escola básica e posteriormente participou do grupo de teatro amador - EPA- Grupo de Estudo e Pesquisa Artística, dirigido pela professora Zélia Amador de Deus. Pesquisador das questões ligadas as matrizes africanas e espetacularidades afro-brasileiras. Paralelamente a formação na CAL fez dança contemporânea e acrobacia. Trabalhou com Regina Miranda que é diretora da “Companhia Atores e Bailarinos” do Rio de Janeiro, expoente da dança contemporânea brasileira, atuou como assistente de direção da mesma. Fundou a Companhia de Teatro “Atores Contemporâneos” em Belém, em 1991. Atua nos cursos técnicos, graduação e pós-graduação em Artes.

Marton Maués é professor doutor em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia, graduado em Letras, ator, diretor, palhaço. Iniciou o fazer teatral em 1982, com Claudio Barradas, Henrique da Paz e Luiz Otávio, os três pilares de seus conhecimentos práticos em teatro. Dirigiu o GRUTA, durante 7 anos. Entrou em 1995 na ETDUFPA. Foi um dos responsáveis pela transformação do curso livre de ator para curso técnico. Fundador e diretor do grupo “Palhaços Trovadores”. Atua nos cursos técnicos e graduação.

Karine Jansen é professora doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia, graduada em Ciências Jurídicas, atriz e diretora. Entrou na Escola de Teatro e Dança em 1997. Foi uma das responsáveis pela transformação do curso livre de ator para curso técnico. Foi diretora da ETDUFPA. Começou a fazer teatro a partir do Movimento Estudantil, dentro das coordenações de Cultura do centro acadêmico de Direito e da UNE- União Nacional dos Estudantes. Fez especialização em Teatro e Dança na USP. Trabalha com as disciplinas Prática de Montagem que é a direção Teatral, Técnicas Corporais para a Cena, além de Interpretação. Atua nos cursos técnicos, graduação e pós-graduação em Artes.

Olinda Charone é professora doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia, graduada em Geografia, atriz e diretora. Entrou na Escola de Teatro e Dança, como aluna do curso livre de formação de Ator em 1983, e como professora em 1996. Iniciou a vida artística e acadêmica na Escola de Teatro. Trabalhou com disciplinas como Prática de Montagem e Interpretação. Fundou o Núcleo Artístico-Pedagógico que oferece o curso livre de teatro infanto-juvenil, na ETDUFPA. Foi uma das responsáveis pela transformação do curso livre de ator para curso técnico. Atua nos cursos técnicos, graduação e pós-graduação em Artes.

O objeto “ *processo de integração/fragmentação no curso técnico em teatro*” é desenvolvido como interesse de pesquisa a partir de nosso envolvimento na reflexão,

problematização e construção de processos de formação de artistas (atores, dançarinos, cenógrafos, figurinistas) e professores de Teatro e Dança da ETDUFPA onde atuamos como coordenadora pedagógica, desde 2011.

Temos, de forma especial, dedicado-nos a discutir e pensar, juntamente com o grupo de professores da ETDUFPA, os processos de formação em teatro, tanto no curso técnico quanto na licenciatura. Em 2014, apresentamos o Projeto de especialização em PROEJA Artes Amazônia, que aprovado, atendeu aproximadamente 50 professores da educação básica. Em 2017, apresentamos, juntamente com a coordenação da Licenciatura em Teatro do PARFOR, a especialização em Pedagogia Teatral, ainda em tramitação. Também temos atuado como professora no Curso de Licenciatura em Teatro pelo PARFOR, com orientações de TCC e disciplinas como Currículo e planejamento Educacional em Teatro e coordenando o Estágio Docente.

Escolher a formação de artistas para esse estudo teve motivações acadêmicas, profissionais e políticas. Ao me dedicar, nos últimos anos, à formação de trabalhadores artistas e dado o meu envolvimento nos movimentos sociais, tenho percebido a necessidade e a importância da arte, em todas as suas expressões, nas escolas, nas ruas, nas periferias, nas igrejas, nos movimentos sociais. Partimos do entendimento de que a arte é uma necessidade e um direito de todos os trabalhadores desse país e que, portanto, os processos de formação humana, que tem o ser humano como referência, não pode prescindir da arte e as políticas públicas educacionais precisam considerar a importância e a efetividade dela nas escolas. No campo prático-político reafirmamos que não basta ter terra, pão e teto, é preciso ter arte, isso nos torna mais humanos.

Sou ribeirinha nascida no rio Limão, interior do município de Gurupá no Estado do Pará. Iniciei minha militância na adolescência nas Comunidades Eclesiais de Base de Gurupá (CEB's- Gurupá), aos 14 anos fiz parte da coordenação da Pastoral da Juventude daquele município, atualmente continuo vinculada as Ceb's de Gurupá, contribuindo como formadora e colaboradora da equipe pastoral. Aos 16 anos de idade saí da minha pequena cidade, percorrendo o mesmo trajeto de muitos jovens do campo, e vim para a capital do Estado em busca de estudos e melhores condições de vida. Tive toda minha trajetória de estudo na escola pública e foi nela o meu primeiro contato com a arte, nos grupos de teatro e de dança, dos quais fiz parte durante o ensino fundamental na "Escola Estadual Marcílio Dias", na época esses grupos eram coordenados pela minha mãe, professora de Língua Portuguesa e Educação Artística da escola.

Estudei Pedagogia, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e lá me dediquei às temáticas que envolviam a formação de trabalhadores, especialmente, leituras e ações voltadas à educação do campo. Também me graduei em Geografia, na licenciatura e Bacharelado, na Universidade Federal do Pará (UFPA) onde todo meu foco de estudo foi a Geografia Agrária, lá defendi o Trabalho de conclusão de curso sobre “ Ensino de Geografia no contexto da luta pela terra no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Pará”.

Durante minha graduação participei ativamente da 2ª geração de militantes do Núcleo de Apoio à Reforma Agrária-NUARA/UFPA. Atuei e continuo como militante colaboradora do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST/PA).

No mestrado acadêmico em Educação da UFPA, defendi a dissertação intitulada “Educação do campo, políticas públicas e Poder Local: a Casa Familiar Rural de Gurupá, uma construção permanente”, analisando o papel da Casa Familiar Rural na política pública educacional local. O estudo deste objeto, também estava ligado ao meu envolvimento com as Ceb’s e da minha atuação na coordenação de um projeto da Secretaria Municipal de Educação em Parceria com o Conselho Paroquial de Gurupá, denominado “ Educação Pública Popular”³.

A preocupação com a formação humana dos trabalhadores tem pautado a minha trajetória acadêmica e social, portanto, partir do campo da formação de trabalhadores rurais e seguir em direção à formação dos trabalhadores artistas me permite ampliar ainda mais a capacidade de compreender a totalidade da formação humana, suas contradições e mediações, além de ampliar a minha compreensão no sentido de que a formação humana de todos os trabalhadores e trabalhadoras numa perspectiva omnilateral tem na arte uma potência vital.

As Etapas da Pesquisa

As etapas da pesquisa foram as seguintes: a primeira, consistiu em analisar a literatura existente sobre objeto, dialogamos, principalmente, com Marx & Engels (1982;2012); Marx (2015), Lukács (1968, 2010), Konder (2013), Netto & Braz (2011); Sánchez Vázquez (2010, 2011); Mészáros (2006, 2008), Reis (2003, 2013), Frigotto (2001, 2005, 2009, 2011, 2012) Araujo (2014, 2015), Ciavatta (2005, 2014) e Loureiro (2012, 2005), processo que se

³ Projeto de Educação da Secretaria Municipal de Educação de Gurupá em parceria com o Conselho Paroquial de Gurupá, 2002-2003. O projeto “Educação Pública Popular” buscava manter a população atuante no processo de transformação educacional, a partir do envolvimento desde as discussões do currículo até a gestão da escola. Fui coordenadora desse projeto assumindo a função de Assessoria pedagógica da SEMED, representando as CEB’s de Gurupá, também como lideranças desse processo estavam Carla Lagoia (pedagoga e dirigente do MST/PA) e Robson Lopes (na época, vigário naquele município).

estendeu a todo percurso. Também verificamos a conexão entre as fontes materiais disponíveis e os objetivos, bem como negociamos com todos os envolvidos para se ter acesso aos dados.

Essa etapa envolveu, também, a participação nas disciplinas do Doutorado, as leituras dirigidas pelo orientador e nas sessões de Estudo do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação, participação em eventos científicos e no Estágio Doutoral realizado no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ sob supervisão do professor Dr. Gaudêncio Frigotto, no segundo semestre de 2015.

A segunda etapa consistiu no trabalho de campo. Para Godoy (1995, p.27) o trabalho de campo “envolve a obtenção e a organização das informações consideradas relevantes para o estudo em questão”. Esta etapa envolveu a coleta sistemática de subsídios sobre o caso particular, utilizando para isso fontes múltiplas de coleta de informações; a entrevista semiestruturada e a análise documental. Os documentos analisados foram os PPC's - Projetos Pedagógicos do Curso Técnico de Nível Médio em Teatro de 2012 e 2015. Os documentos foram utilizados de modo a dar subsídios acerca da formação em Teatro.

a) Análise de Documentos:

Quadro I- Documentos Analisados

DOCUMENTO	CONTEÚDO DO DOCUMENTO	OBJETIVO
Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Ator ⁴ - PPC 2012	Define o currículo do curso, o perfil do egresso, objetivos	- Apreender os principais elementos (prescritos) da formação técnica do Ator, considerando a Integração/fragmentação como elementos balizadores
Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Teatro - PPC-2015		- Elementos do contexto histórico em que o curso passa a ser oficialmente regulamentado. - Processo de reformulação do PPC, novas definições, novo perfil de formação-concepção de arte e de ator/atriz, de homem e de sociedade.

⁴ O Projeto Pedagógico do Curso técnico de Nível Médio em Ator, aparece também como curso técnico em Arte Dramática e posteriormente como técnico em Teatro, os nomes alteraram conforme exigência do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

b) Entrevistas semiestruturadas:

Somente os documentos não são suficientes para a apreensão das dimensões da formação de técnicos em teatro desenvolvidas ao longo do curso. Pois, entre o prescrito e o realizado existem distanciamentos, contradições e tensões.

A Escola, assim como o currículo, são territórios de disputas entre projetos, portanto, as políticas públicas desenhadas também sob tensões e disputas de concepções, ideologias e projeto de sociedade não são meramente aceitas e aplicadas tal como prescrito. A escola é também lugar de ressignificação dessas políticas, onde se criam resistências ou não. Neste sentido, a entrevista semiestruturada permite uma aproximação mais real do processo de formação de atores/atrizes, por meio das vozes dos seus sujeitos.

Os 5 professores foram entrevistados no período de abril a agosto de 2017, as entrevistas foram gravadas e levaram em média 45 a 60 minutos. Todos os entrevistados assinaram o termo de “Consentimento Livre e Esclarecido”, uma exigência da pesquisa acadêmica, com vistas a resguardar a identidade dos sujeitos e as informações coletadas. No entanto, estes sujeitos são apresentados e identificados apenas na introdução desse trabalho, para isso, os termos já assinados, receberam uma retificação, autorizando a identificação desses na pesquisa. Nas entrevistas eles são, aleatoriamente, apresentados como “Entrevistados A, B, C, D e E”.

As entrevistas foram organizadas em três eixos: formação humana, arte e trabalho.

No eixo “**Formação Humana**” foram elaboradas três perguntas: a primeira pergunta relacionava-se à motivação de criação do curso técnico em teatro, a fim de compreender o contexto histórico de construção ou incorporação da formação de ator já existente na escola como curso técnico/educação profissional, para compreender a base de constituição desse curso e identificar a relação tensão entre curso livre/curso técnico, arte/educação profissional; a segunda pergunta tratava do ensino de teatro, a fim de identificar as concepções e perspectivas de formação em artes do curso de teatro da UFPA; a terceira referia-se as práticas pedagógicas no curso técnico em teatro, com a finalidade de identificar práticas integradoras/fragmentadoras.

No eixo “**Arte**” questionamos sobre as funções da arte, a fim de identificar que funções tem predominância no curso e seus tensionamentos no processo de formação humana em teatro.

No eixo “**Trabalho**” questionamos sobre a concepção de criação no interior do curso de teatro com a finalidade de identificar as concepções de criação predominante no curso de teatro da UFPA. Outra questão, referia-se aos sujeitos da formação e a finalidade do curso

técnico. Buscou-se identificar com clareza quem é o técnico em teatro e as finalidades deste curso. A terceira questão buscou compreender o campo de atuação do técnico em ator, assim, questionamos sobre o mercado de trabalho do técnico em ator em Belém.

A opção pela Entrevista semiestruturada, fundamenta-se nos pressupostos de que a entrevista vem somar a outros instrumentos de pesquisa, como a análise documental e a observação. Para Flick (2004, p. 106), “é uma característica da entrevista semiestruturada que questões mais ou menos abertas sejam levadas à situação de entrevista na forma de um guia da entrevista” na expectativa de que os entrevistados respondam livremente.

Szymanski (2004) considera fundamental o planejamento e a preparação do pesquisador-entrevistador na dinâmica da técnica da entrevista. Minayo (2012, p.64) define entrevista como uma técnica privilegiada de comunicação, cujo objetivo é de “construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem para o entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

A entrevista, de acordo com Szymanski (2004, p.12) é entendida como uma situação de interação humana com caráter reflexivo. E por isso mesmo estão em “jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: o entrevistador e o entrevistado”. Nestes termos são características da entrevista reflexiva: a intencionalidade (tanto do entrevistador, quanto do entrevistado); a desigualdade de poder (na relação entrevistador-entrevistado); a organização de ideias e de construção de um discurso para o interlocutor; o caráter ativo de todos que participam da entrevista; a produção de significados é tanto importante quanto o significado do que está sendo produzido; o encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas (SZYMANSKI, 2004).

A terceira etapa da pesquisa consistiu na sistematização e análise dos dados e escrita da Tese. Para isso, Franco (2005), Szymanski (2004), Bardin (2011) nos orientam por meio da Análise de Conteúdo o caminho para o tratamentos e análise dos dados. Para isso, utilizou a técnica da categorização, onde organizamos um quadro a partir dos eixos da pesquisa com o “tema, entrevistado, depoimento, explicitação de significados e categorias”. As categorias analíticas prévias, foram: integração e Fragmentação identificadas nas práticas artístico-pedagógicas dos professores de teatro.

Identificamos que os processos de integração/fragmentação manifestam-se e concretizam-se na prática pedagógica dos professores a partir da concepção de formação humana em teatro; da forma como entendem as funções da arte no interior do curso; da relação de tensão entre o curso “Livre” e o curso Técnico e das estratégias formativas adotadas no curso. Caracterizamos as práticas artístico-pedagógicas integradoras e

fragmentadoras e partir daí concluímos que os processos de integração/fragmentação em constante tensão no interior do curso técnico, apesar de suas limitações, são geradoras de possibilidades contra-hegemônicas que se expressam na construção permanente de uma práxis artístico-pedagógica, que tem na arte sua potência integradora vital.

Aspectos Éticos na Pesquisa

Toda pesquisa que envolva seres humanos deve ser norteada por princípios éticos. Flick considera três ângulos fundamentais para se garantir a ética e a qualidade na pesquisa. O primeiro refere-se à “qualidade da pesquisa como pré-condição para uma pesquisa eticamente sólida”. O segundo, diz respeito a questões éticas, como: “proteger os dados, evitar danos aos participantes, respeitar perspectivas e privacidades”. O terceiro trata da não sobreposição dos padrões de qualidade em relação às questões éticas, ou seja, em nome de um padrão de qualidade pré-estabelecido, torne vulnerável os sujeitos da pesquisa (FLICK, 2009, p.24).

De modo a assegurar as questões éticas na pesquisa, este projeto seguiu as normas da Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, ressaltando que todos os sujeitos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido em duas vias.

Estrutura da Tese

A tese está estruturada em cinco partes:

Na **Introdução** apresentamos as questões norteadoras, objetivos da pesquisa, problemática e procedimentos metodológicos.

A **primeira seção** trata da relação arte e trabalho e suas repercussões para a formação humana omnilateral. Discute a função ontológica da arte, o trabalho e a arte como criação e a abordagem marxista da arte. O trabalho como mediação de primeira ordem é a categoria central que nos ajuda a compreender a arte como potência integradora.

A **segunda seção** situa o campo empírico da pesquisa: o curso técnico de teatro da ETDUFPA. Trata do ensino técnico de Teatro, suas finalidades e contradições. A tensão entre arte e ensino técnico. Discute a formação dos artistas no Brasil, o trabalho do Ator/atriz e sua formação no âmbito da Educação Profissional.

A **terceira seção** busca desvelar por meio do estudo de caso do curso técnico em Teatro como os processos de integração/fragmentação se revelam e se concretizam na prática pedagógica dos professores e a produção de uma práxis artístico-pedagógica Integradora e Fragmentadora.

Nas **Considerações Finais**, sistematizamos os resultados alcançados pelo trabalho, retomando o objetivo central que consistiu em analisar a relação de tensão entre integração/fragmentação no projeto de formação humana no curso técnico de teatro da UFPA, com vistas a produção de uma práxis artístico-pedagógica que tem na arte sua potência vital de integração, mesmo sob a forma capital.

1 TRABALHO, ARTE E FORMAÇÃO HUMANA: *perspectivas de formação humana integral*

Esta seção objetiva articular arte e trabalho e suas repercussões para a formação humana omnilateral. Discute a função ontológica da arte, o trabalho e a arte como criação e a abordagem marxista da arte. O trabalho como mediação de primeira ordem é a categoria central que nos ajuda a compreender a arte como potência integradora.

A necessidade em compreender processos de formação cuja referência seja o ser humano na perspectiva do ser social e uma totalidade histórica concreta, nos permite a aproximação com a relação Trabalho e Arte como eixos centrais de processos formativos integradores. A arte e o trabalho constituem duas esferas fundamentais da vida humana e estabelecem entre si uma relação dialética.

Quando tratamos da arte, nosso foco central é o ser humano em sua inteireza, mas ao tentar alcançar este ser humano, nos deparamos com homens concretos, reais, fragmentados na sua vida material e espiritual, mutilados, desumanizados, é então que essa busca pelo ser humano em sua essência nos permitiu compreender que a arte é potência integradora.

Aqui, utilizamos a palavra “potência” de acordo com o dicionário Aurélio (2004) como “força” e “capacidade”. Na perspectiva marxista, podemos falar de capacidades ou poderes humanos em satisfazer as suas necessidades. Pois, “o ser humano real existe, para Marx, tanto como “efetividade” (o homem mercadoria, alienado) quanto como “potencialidade” (o que Marx chama de ‘o rico ser humano’)” (MÉSZÁROS 2006, p.150).

Entendemos a essência humana em Sánchez Vázquez (2011) para quem o homem é um ser prático, social e histórico, três dimensões inseparáveis. Prático porque produz/cria e nesse processo produz a si mesmo, produz socialmente e num determinado tempo.

O trabalho, como mediação de primeira ordem, é a categoria central que nos ajuda a compreender a arte como potência integradora.

Mészáros (2006) distingue o trabalho como mediação de primeira ordem e mediação de segunda ordem. O trabalho como mediação de primeira ordem refere-se à sua acepção ontológica como atividade produtiva fundamental da existência humana. Como mediação de segunda ordem refere-se à acepção particular, na forma da divisão capitalista do trabalho, que por sua vez, nega a dimensão criadora do primeiro. Frigotto (2009, p.174) esclarece essa distinção feita por Mészáros (2006)

[...] Mészáros (1981) traz uma distinção importante entre trabalho como mediação de primeira ordem, em Marx processo antediluviano entre homem e natureza, para designar sua compreensão ontológica de trabalho e mediação de segunda ordem, para designar as formas históricas que ele assume.

A arte é entendida em Marx como trabalho, e, portanto, compõem esse complexo de mediações, a arte possui sua dimensão criadora - negada no trabalho alienado - independente da forma histórico-concreta que ela assume na sua relação com a realidade ou ideologia em que se apoia (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

Articular arte e trabalho e suas repercussões para a formação humana omnilateral é a tarefa que nos colocamos nesta seção. Desta feita nos questionamos: qual a contribuição da arte para formação humana numa perspectiva omnilateral, tendo o trabalho como elemento basilar?

O trabalho é o fundamento da existência humana. Pelo trabalho o homem transforma a natureza e cria a si mesmo. Diferentemente dos animais, o homem tem consciência de sua atividade e define finalidades, bem como, é capaz de projetá-la, ideá-la.

O trabalho enquanto produtor de valores-de-uso, enquanto trabalho útil, é, independentemente das formas de sociedade, condição da existência do homem, uma necessidade eterna, o mediador da circulação material entre a natureza e o homem [isto é, da vida humana]” (K. MARX (O Capital, I, Seção I, Capítulo I).

O trabalho é, portanto, uma atividade vital, porque produz coisas úteis, que satisfaz as necessidades humanas, produz valor de uso e possui um caráter ontológico, ou seja, o trabalho forma o próprio homem. Ao transformar a natureza o homem muda a si próprio e as sus relações.

O trabalho, ressalta Engels (2016, p.1), é muito mais do que fonte de riqueza como querem os capitalistas, “o trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2016, p.1).

Estamos de acordo com Engels quando ressalta essa importância fundante do trabalho como constituidora do ser humano, mas compreendemos em Netto e Braz (2011) que a constituição do ser social não fica limitada ao trabalho.

No âmbito do materialismo histórico-dialético há uma centralidade da categoria trabalho, mas esclarece Netto e Braz (2011, p. 53) que “o trabalho é parte constitutiva do ser social, mas o ser social não se reduz ou esgota no trabalho”. Nesse aspecto, amplia a compreensão do desenvolvimento do ser social, pois, à medida que este alcança um nível mais elevado no seu desenvolvimento, “mais as suas objetivações transcendem o espaço ligado diretamente ao trabalho”.

Netto e Braz (2011, p.53) esclarecem que novas exigências são postas ao homem à medida que o ser social se desenvolve, que implicam: “uma racionalidade, sensibilidade e atividade, sobre a base necessária do trabalho, criam objetivações próprias”. É então, que os autores apresentam a categoria *práxis* como mais abrangente para compreender essas novas objetivações que transcendem o universo imediato do trabalho.

Nesse caso, distingue as formas de *práxis* voltadas para uma relação direta com a natureza, o trabalho, a produção, das formas de *práxis* voltadas para influir no comportamento e na ação do homem, relação de sujeito a sujeito (NETTO; BRAZ, 2011).

Entendemos que a arte, faz parte desta segunda forma de *práxis* em que o sujeito atua sobre si mesmo e sobre os outros, “verificamos a existência de esferas de objetivação que se autonomizaram das exigências imediatas do trabalho- a ciência, a filosofia, a arte, etc.” (NETTO; BRAZ, 2011, p.53, grifo nosso).

Compreendemos também que essa autonomização não significa a negação da centralidade do trabalho, mas o reconhecimento de que o trabalho ao criar o homem, cria também novas necessidades e que estas não se constroem sem a necessária base do trabalho.

Assim, a arte entendida como criação, está diretamente articulada à essência humana (prático, social e histórico) e, portanto, sua função essencial “é ampliar e enriquecer, com suas criações, a realidade já humanizada pelo trabalho humano”. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p.42)

É importante destacar, que não tomamos a arte como a solução para os problemas do capitalismo. Isso foi feito por Schiller⁵, quando propôs uma educação estética da humanidade

⁵ SCHILLER (1759-1805), dramaturgo, poeta e filósofo alemão vinculado ao pensamento kantiano. Sua importante obra foi: “Cartas sobre a Educação Estética” (LOUREIRO, 2002, p.23-25). “O conceito de “Educação Estética” tornou-se famoso com as *Cartas sobre a educação estética do homem*, de Schiller, escritas em 1793-4 e publicadas em 1795. Evidentemente, a ideia de Schiller - formulada como possível antídoto à “racionalidade” daninha do desenvolvimento capitalista - continuou sendo apenas uma ideia: não pôde encontrar um lugar significativo nos sistemas de educação predominantes. [...], mas, poucos anos depois da publicação de suas *Cartas sobre educação estética do homem*, a autocrítica de Schiller sobre seu período revolucionário de juventude – expressa no princípio ético-estético de sua ideia de uma educação estética, em lugar de preocupações sociais

colocando no indivíduo a solução para os problemas que dizem respeito a uma estrutura maior do funcionamento sociometabólico do capital, tornando-se uma utopia educacional, como enfatiza Mészáros,

Para Schiller a educação estética pretendia oferecer um modelo estético que permitisse à Alemanha obter as conquistas sociais da revolução Francesa, sem uma revolução. Segundo Lukács, Schiller ressalta acima de tudo a transformação interior da vida espiritual do homem” (MÉSZÁROS, 2006, p.264)

Não queremos, contudo, diminuir a contribuição significativa de Schiller e sua influência na constituição de uma educação estética e do ensino da arte. Queremos, com este exemplo, ressaltar que o ser social é uma totalidade, composta de subjetividade e objetividade e que, portanto, as transformações necessárias para se garantir a inteireza humana não podem tomar essas duas dimensões de forma dissociada.

A educação estética é muito importante como destaca Mészáros (2006) para se criar o órgão do consumo artístico, pois para Marx (2015, p.352) “somente pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana é em parte produzida, em parte desenvolvida a riqueza da sensibilidade humana subjetiva”, com isso depreendemos a importância e a necessidade da educação dos sentidos e a construção de novas relações sociais.

Ora, na sociedade capitalista essa educação estética é direcionada para educar sentidos subordinados aos interesses do mercado e dizem respeito a uma estetização do consumo, da atomização das individualidades e subjetividades, da criação de necessidades “fantasmagóricas”. Ou seja, não é possível pensar a educação estética descolada dos problemas estruturais que envolvem a educação no Brasil.

A arte é potência integradora, mas não é única e nem pode ser tomada de forma isolada das condições materiais em que ela é produzida e floresce, daí reside, nossa escolha em compreendê-la a partir do materialismo histórico-dialético, pois, ele nos afasta de perspectivas mistificadoras e fetichizadas da arte, que vê o desenvolvimento desta no ser humano como produto de talento, dom, genialidade - e acaba por reforçar uma estética da fragmentação produto da realidade social dividida em classes - e nos coloca no lugar real onde

mais imediatas- torna-se ainda mais radical. Se antes ele insistia em “*acima de tudo*” [...] na transformação interior da vida espiritual do homem, agora formula a mesma observação com exclusividade categórica, rejeitando toda possível alternativa à absolutização do mundo interior. [...] O homem já não é considerado membro de uma comunidade. O “homem” torna-se sinônimo do “indivíduo” isolado, confrontado com o “espírito” e com sua própria alma (MÉSZÁROS, 2006, p. 264).

todos no processo de “autoconstituição autome Mediadora do ser humano natural” (MÉSZÁROS, 2006) podem, de acordo com as condições materiais colocadas, produzir e ou desenvolver as suas potencialidades, afinal, os sentidos humanos não são dados ao homem, são construídos historicamente. Assim, afirmou Marx (2015, p.352) “a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda história do mundo até hoje”.

Nosso estudo, ao perpassar pela estética na perspectiva marxista, cuja concepção de arte como trabalho criador, nos permite compreender a relação tensão entre arte e capitalismo no campo educacional manifestadas nos *processos de integração/fragmentação no interior de um curso Técnico em Teatro*, nosso objeto de pesquisa.

Estamos tratando do curso técnico de nível médio em teatro, da Escola de Teatro e Dança da UFPA, criada em 1962 por intelectuais e artistas de Belém que viam na educação estética uma necessária força de resistência no interior da academia e fora dela. Dentre esses intelectuais, militantes e artistas estão o filósofo Benedito Nunes e a atriz Maria Sylvia Nunes.

À medida que buscamos desvelar os processos de integração/fragmentação no curso técnico de Teatro caminhamos para compreender a arte como potência integradora e por isso negada e hostilizada pelo capitalismo, que cada vez mais constrói uma estética da fragmentação.

A estética marxista também é muito ampla, e por isso, realizamos recortes. No interior mesmo do marxismo as abordagens sobre a arte, também tem diferentes perspectivas. Dentro do marxismo, há autores que defendem a função utilitária da arte, a função de propaganda política, de instrumento político que acabam por constituir o realismo socialista de tendências stalinistas⁶.

Em nome das dificuldades objetivas que o bolchevismo tinha de enfrentar, todas as energias humanas da União soviética foram convocadas e logo coercitivamente mobilizadas para o trabalho político imediatamente útil. **Os artistas e os escritores foram chamados a cumprir suas tarefas** (KONDER, 2013, p.89 grifo meu).

⁶ “O Realismo socialista teve como precursor Alexis Maximovitch Piechkov, conhecido como Máximo Gorki (1868-1936), mas foi com André Zdanov, um dos mais importantes ideólogos do Stalinismo, que o realismo socialista ganhou força como tendência Stalinista em estética. 1930 foi adotado e sancionado pelo Estado Soviético, através dos órgãos encarregados da sua política cultural. Durante esses anos, a crítica oficialmente prestigiada, reduzia a arte à sua eficácia política mais imediata, destruía-lhe toda e qualquer universalidade e fazia dela um subproduto da consciência de classe” (KONDER, 2013, p. 90). “Tudo isso fez com que a estética do realismo socialista, ao deixar de postular um tratamento infinitamente diversificado do real, estabelecesse normas e fixasse modelos, convertendo-se, assim, numa estética normativa, incompatível com as posições marxistas em que pretendia se fundar” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p.21). O realismo socialista, era [...] “uma ideologia que buscava justificar uma prática artística e literária de acordo com os interesses do Partido e do Estado soviético” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p.438).

Lukács tem sido apontado como aquele que conseguiu sistematizar e desenvolver uma estética marxista de forma lúcida e coerente cujas matizes encontram-se nas obras do próprio Marx e Engels sobretudo, na compreensão de que em toda teoria econômica de Marx-Engels está imbricada uma estética.

Portanto, articular uma estética marxista para a compreensão de um processo de formação técnica no campo das artes, nos permite na complexidade desse processo formativo-criativo, captar a essência da arte e as contradições na sua materialização.

1.1 NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A ESTÉTICA⁷ MARXISTA

Discutir a Arte na perspectiva marxista não é tarefa das mais fáceis, uma vez que ela tem sido secundarizada e muitas vezes negligenciada no interior do próprio marxismo. O esforço em recolocar arte no centro das preocupações e necessidades humanas, devidamente articulada a outros aspectos que envolvem a constituição deste ser, foi assumida por dois importantes marxistas do século XX, o Russo Mikhail Alexandrovicht Lifschitz e o Húngaro György Lukács, que trabalhando juntos, no Instituto Marx-Engels-Lenin em Moscou, dedicaram-se a investigar no conjunto da obra de Marx e Engels “os fundamentos para uma teoria da arte original” como esclareceu Jose Paulo Netto e Miguel Yoshida, em “nota à edição” de uma obra importante publicada no Brasil com o título “Cultura, arte e literatura: textos escolhidos” (MARX & ENGELS, 2012, p.7-8).

Esta obra reúne escritos de Marx e Engels, produzidos em diferentes momentos de suas vidas que tratam da questão da arte, cultura e literatura e de alguma forma apontam caminhos e dão pistas significativas para fundamentar o que mais tarde se constituiu como “Estética marxista”, embora ressaltem Lukács e Lifschitz, Marx e Engels “jamais tenham se colocado a tarefa de pensar sistematicamente a arte (isto é, de elaborar uma estética) ” (MARX & ENGELS, 2012, p.7-8).

Lukács (2010) trata Engels como teórico e crítico da literatura e afirma que este o fazia determinado pelas grandes tarefas da luta da classe proletária. Lukács ressalta o papel de Engels destacando a sua preocupação centrada na influência burguesa sobre a consciência proletária e defendia, por sua vez, a grande herança que consiste na “ missão histórica e

⁷ BAUMGARTEN (1714-1762), filósofo alemão, criou a estética como um sistema de teoria do belo. Apresenta a estética como teoria da sensibilidade, ou seja, tudo aquilo que é apreendido pelos sentidos humanos. Contribuiu para constituição da estética como disciplina autônoma (LOUREIRO, 2002, p.22).

universal do proletariado de destruir o triste mundo capitalista para criar uma nova sociedade, que garanta um grandioso desenvolvimento cultural” (LUKÁCS, 2010, p. 40).

Coube, portanto, a Lukács a sistematização de uma estética marxista, que resultou na importante obra “Estética” organizada em quatro volumes (em versão espanhola) ainda inacessível em português para os brasileiros. De acordo com Frederico (2013, p.113) “as ideias centrais foram antecipadas no livro, concluído em 1956, *Introdução à uma estética marxista*, dedicado à categoria central da estética: a particularidade.”

De acordo como o filósofo brasileiro amazônico Benedito Nunes (2010) - que dedicou sua vida ao estudo de questões estéticas- Lukács é um dos mais lúcidos marxistas a tratar da questão da estética. O que faz Lukács ser a principal referência no debate de uma estética marxista, sem desconsiderar outros também importantes, é a sua capacidade de uma elaboração teórica profunda, fiel às fontes e que sobretudo não condiciona a compreensão da arte às tendências, mas parte do entendimento que a arte é uma forma particular de compreensão da realidade.

O que faz Lukács tão especial nesse debate é a sua dedicação por compreender o ser humano na sua ontologia, o ser social, foi na busca por uma estética que ele sentiu a necessidade de uma ontologia. Três anos após ter escrito a obra “Estética I (1963) passou a preocupar-se com a ontologia e a partir de então, seus estudos passaram a ser uma antologia dos estudos de Marx. Lukács sofreu influência de Kant e Hegel e seus principais interlocutores foram Weber, Marx e Hegel.

Lukács em *Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels*, escrito em 1945, esclarece categoricamente que

Os princípios mais gerais da estética e da história marxista da literatura encontram-se, pois, na teoria do materialismo histórico. Só a partir do materialismo histórico podem ser compreendidas a gênese da arte e da literatura, as leis do desenvolvimento, as suas transformações, as linhas de ascensão e queda no interior do processo de conjunto (MARX & ENGELS, 2012, p.13)

Daí depreende-se que a arte não dever ser pensada de forma isolada do conjunto do desenvolvimento histórico, mas respeitando as suas particularidades e conexões imanentes, entendê-la no âmbito da (re) produção material e espiritual da existência humana, que em última instância é determinada pela base material da existência humana.

Analisar a arte sob o prisma do materialismo histórico-dialético exige, como alerta Lukács (2010) afastar algumas interpretações que ele considera vulgar e deformadora, quais

sejam por exemplo, interpretar de forma mecânica a relação entre base econômica e superestrutura numa relação de causa-efeito, ou seja, a arte (situada na superestrutura) entendida como mero efeito da base econômica (causa).

Como dito anteriormente, a arte possui suas particularidades e conexões imanentes, que lhe conferem uma autonomia relativa, que por sua vez afetada pelas forças sociais produtivas também produz efeitos sobre esta. “A dialética - afirma Lukács- [...] reconhece até mesmo nos dados mais elementares da realidade, complexas interações de causa e efeito” (MARX & ENGELS, 2012, p.13).

Sánchez Vázquez, conhecido no Brasil, principalmente por causa de sua obra *Filosofia da Práxis* (2011), também se dedicou aos estudos no campo da estética marxista. O adensamento do pensamento estético marxista culminou na obra *As Ideias estéticas de Marx* (2010) e inúmeras obras dedicadas à estética, a arte e seu destino sob o capitalismo. De acordo com este autor as questões estéticas e artísticas em Marx estão ligadas à sua concepção de homem, “[...] o homem total, já desalienado e na plena posse de suas forças essenciais. Certamente a criação artística e o gozo estético prefiguram, aos seus olhos, a apropriação especificamente humana das coisas e da natureza humana” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p.11-12).

Sánchez Vázquez (2010, p.89) destaca também o papel da prática na estética marxista, afirmando que esta, é o fundamento da relação estética e da criação artística. “[...] segundo essa concepção, a arte como trabalho superior é uma manifestação da atividade prática do homem, graças à qual este se expressa e se afirma no mundo objetivo como ser social, livre e criador”.

Nestes termos, corrobora Lukács na introdução do livro “ *Cultura, arte e literatura*”, de Marx e Engels,

A ideia central do marxismo, no que se refere à evolução histórica é a de que o homem se fez homem diferenciando-se do animal através do seu próprio trabalho. A função criadora do sujeito se manifesta, por conseguinte, no fato de que o homem se cria a si mesmo, se transforma ele mesmo em homem, por intermédio do seu trabalho, cujas características, possibilidades, graus de desenvolvimento, etc, são determinados pelas circunstâncias objetivas, naturais ou sociais. **Este modo de conceber a evolução histórica está presente em toda visão marxista da sociedade e também, na estética marxista** (MARX & ENGELS, 2012, p. 14, grifo nosso).

A tese cara ao marxismo de que o homem não nasce homem, mas torna-se homem, mediado pelo trabalho é a base que sustenta toda a estrutura de uma estética marxista. Para Mészáros “a estrutura de referência comum é o homem como um ser natural que é ativo a fim

de satisfazer as suas necessidades, não apenas econômicas, mas também artisticamente”, é, portanto, a capacidade criadora do homem que orienta toda a compreensão de uma estética marxista que se opõe à estética do realismo socialista (MÉSZÁROS, 2006, p.174).

Mészáros em *A teoria da Alienação em Marx* ao discutir os aspectos da alienação (econômicos, políticos, ontológicos, morais e estéticos) toma como ponto de partida para a análise dos aspectos estéticos a constatação de que a “criação e o gozo artísticos foram profundamente afetados pela alienação” e contrapondo-se ao que ele chama de “ouvidos afinados com o utilitarismo” destaca que

As considerações estéticas ocupam um lugar muito importante na teoria de Marx. Estão elas tão intimamente ligadas a outros aspectos de seu pensamento que é impossível compreender adequadamente até mesmo a concepção econômica sem entender suas ligações estéticas (MÉSZÁROS, 2006, p.173).

A questão estética tem a sua importância filosófica e teórica sobretudo porque trata de “uma dimensão essencial da existência humana” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p. 12). *Os Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844* de Marx é considerada a obra que contém os elementos fundamentais de sua estética. E, conforme esclarece Frederico (2013) Lukács foi o único autor marxista do século 20 “que se reclamou herdeiro direto da ontologia esboçada em 1844 e se dispôs a desenvolver as ideias estéticas nela presente” (FREDERICO, 2013, p.56).

Lukács (1968), ao prefaciando sua obra *Introdução a uma estética marxista*, esclarece a importância de se discutir, aprofundadamente, a categoria, que ele considera, fundamental da estética: a particularidade. Além disso, trata da “especificidade do fato estético [...], a sua diferença em relação ao reflexo científico da realidade objetiva e em relação ao reflexo que se realiza na vida cotidiana, e, os problemas do Reflexo Estético” (LUKÁCS, 1968, p.1).

Konder referindo-se a Lukács esclarece “[...] a ciência funda a nossa consciência histórica, ao passo que a arte funda a nossa autoconsciência histórica. A arte antropomorfiza o real em sua representação: a ciência desantropomorfiza (KONDER, 2013, p. 137). A diferença entre reflexo científico e reflexo estético é esclarecido por Infranca, nestes termos,

[...] Lukács, entende o espelhamento artístico e científico como postura ativa para com a realidade, e não como sua mera reprodução fotográfica. Todo espelhamento da realidade concentra-se no objeto, a diferença entre espalhamento científico e espelhamento estético consiste no fato de que no primeiro demanda-se uma concentração sobre a realidade em si da forma mais pura possível, tendo assim um processo de desantropomorfização da realidade; no segundo, o complexo dos objetos está em relação com a

subjetividade, dando lugar a um processo de antropomorfização (INFRANCA, 2014, p.129)

Importante ressaltar que Sánchez Vázquez (2010) amplia o entendimento sobre o reflexo artístico e alerta que só é possível falar dele quando a arte cumpre função cognoscitiva, ou seja, como uma forma de conhecimento – ainda assim, precisa ter clara a distinção entre reflexo científico e reflexo artístico - e ao mesmo tempo, revele, “ o caráter específico da realidade refletida, papel peculiar do sujeito na relação estética, funções próprias da imaginação, dos sentidos, da emoção e do pensamento nessa relação” e que, portanto, a arte não pode ser reduzida a seu valor cognoscitivo (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p.17).

No livro “*Marxismo e teoria da literatura*” são reunidos escritos de Lukács em momentos diferentes, a sua análise criteriosa e rigorosa pautada no materialismo histórico-dialético sobre a arte e literatura o situa como um dos mais importantes estudiosos da estética marxista, seja pela sua análise lúcida, pela clara tomada de posição a favor de uma arte realista, essencialmente autêntica, nem “livre”, nem “dirigida”, seja pelo profundo conhecimento da literatura e de seus clássicos, sendo estes marxistas ou não.

Realiza no conjunto de textos apresentados, uma análise minuciosa por dentro do marxismo, apontando aqueles que conseguem objetivamente trabalhar a Arte como reflexo da realidade e produzir uma composição literária que acompanha o movimento dinâmico da própria realidade, assim como, identifica aqueles influenciados pela decadência do capitalismo que capitulam na perspectiva de uma arte dirigida, fatalista, descritiva, subjetivista, individualista e apologética e acabam por perder a autenticidade da arte.

Konder (2013) brasileiro, discípulo de Lukács com quem se comunicava por meio de cartas, dentre as suas várias obras, escreveu o livro “*Os marxistas e a arte*” onde destaca a concepção e as diferenças de vários marxistas acerca da arte. Konder “defende a arte como herança cultural da humanidade, do humanismo” e entende a “arte como um modo particular de totalização dos conhecimentos obtidos na vida” (KONDER, 2013, p.12).

Diz Konder (2003, p.17) que “como toda concepção do mundo, o marxismo possui a sua própria teoria estética, que integra, de modo geral, a sua teoria do conhecimento”. E, por isso mesmo, tem seu lugar próprio, sua necessidade de compreensão e interpretação articulada a essa teoria marxista mais ampla. Neste sentido, enfatiza que diferentes posições foram se formando no interior do marxismo e reivindicando representar uma estética marxista, ainda que contraditória com a doutrina estética do marxismo (KONDER, 2013, p.17).

No sistema Hegeliano, a arte constituía-se parte de um estágio inferior que seria superado pela religião e depois pela filosofia, Marx e Engels, por sua vez, reabilitaram os sentidos humanos, historicizando-os e possibilitando com isso, a “valorização do conhecimento artístico” e da “humanização dos sentidos na formação humana” (KONDER, 2013, p. 38-39).

Em síntese, a estética marxista tem como base fundante a tese de que o homem se cria homem mediado pelo trabalho, um homem ativo que busca satisfazer suas necessidades econômicas e também artísticas. A arte, neste caso, representa a positividade do trabalho. O trabalho como atividade vital do homem está em contradição com as condições de produção capitalista que negam sua dimensão criadora.

A arte é trabalho criador. “Essa concepção da arte como criação, por seu caráter universal, se contrapunha a toda concepção que reduzisse a arte a determinada forma histórico-concreta (fosse o realismo ou outra)”, destaca Sánchez Vázquez (2011, p.438).

A estética marxista, na perspectiva que adotamos, tem como referência a concepção do ser humano como ser social, prático, criador, trabalhador e histórico. Para isso, a *práxis* é a categoria mais abrangente, para entendê-lo nos processos de objetivações, que transcendem as exigências imediatas do trabalho. Os princípios mais gerais da estética marxista encontram-se na teoria do materialismo histórico-dialético (MÉSZÁROS, 2006).

1.2 ORIGEM E FUNÇÃO SOCIAL DA ARTE

De acordo com Loureiro (2002, p. 11-12), várias teorias explicam a origem das artes, tais como: a) Teoria da necessidade inata, ou seja, o homem tem o instinto da beleza; b) Teoria da arte utilitária, arte como resultado do aperfeiçoamento em busca de uma funcionalidade e ordem; c) Teoria mágica ou religiosa que consiste na invocação de forças sobrenaturais (dom, talento, genialidade, vocação); d) Teoria da função expressiva, que trata da necessidade de expressão e comunicação do homem- expressão simbólica de uma cultura; e) Teoria mimética⁸, tendência natural para imitar - arte como segunda natureza; e a f) Teoria lúdica, onde a arte é vista como jogo, impulso lúdico.

Loureiro (2002) em seu livro “*Elementos de estética*” destaca as funções da arte proposta por Charles Lalo que enumerou cinco possibilidades: 1) Função de diversão (lazer,

⁸ Aristóteles, defendia a arte como imitação (mimesis) da natureza e a adoção da forma restrita desse conceito aristotélico alimentou um tipo de “naturalismo que empobrece a arte” e a coloca numa condição de inferioridade (KONDER, 2013, p.33)

descanso, arte como jogo); 2) Função catártica (alívio mental e emocional); 3) Função técnica (arte formalista, experiências técnico-formais); 4) Função de idealização (idealiza grandes temas que encantam ou afligem o homem); 5) Função de reforço e duplicação (revelação ostensiva da vida, arte engajada).

Decerto que a tentativa em didatizar a origem e a função da arte, acabam por limitar e até mesmo simplificar a complexidade que envolve a origem e a função da arte, mas não deixa de ter a sua contribuição para compreensão mais geral. Nestes termos, a estética marxista estaria mais próxima da teoria que explica a necessidade de comunicação e expressão e cuja finalidade seria de reforço e duplicação.

Em obra mais recente, Loureiro⁹, aponta também como função da arte, o imaginário. Na obra *Cultura Amazônica: uma poética do Imaginário*, fruto de sua tese de doutorado, Loureiro mergulha na cultura amazônica e ao encontrar-se nessa imersão, identifica a função poética e estética dessa cultura, nutrida pelo devaneio, sem deixar de entendê-la no âmbito da contradição capital e trabalho gerador de uma crise fruto de um “modelo de desenvolvimento aplicado à região, gerador de violência e concentração do grande capital” (LOUREIRO, 2015, p.39).

É possível identificar-se na cultura amazônica um imaginário poetizante estetizador governando o sistema de funções culturais tendo como suporte material a natureza e desenvolvendo-se por meio de vaga atitude contemplativa própria do homem da região em sua imersão no devaneio. Um devaneio que atua como ligação entre o real e o irreal, exatamente como naquele percurso sem palavras de retorno à vida, pura caminhada imaginante empreendida por Orfeu ao resgatar Eurídice da outra margem do eterno. Uma atitude que traça o caminho poético entre o mundo silencioso dos deuses e o mundo dos homens (LOUREIRO, 2015, p.96).

O imaginário não como a negação do real, do concreto, mas como uma forma, até mesmo de resistência na representação do real, valorizando a sensibilidade a partir dos elementos estetizantes da própria realidade. O imaginário de acordo com Loureiro (2015) não é algo infantil e nem desprovido de uma base real, concreto, é uma poética em ação.

⁹ João de Jesus Paes Loureiro é poeta, professor de estética, pesquisador da cultura Amazônica. “Nasceu em 1939, no Pará, em Abaetetuba, onde iniciou seus estudos na escola pública [...] Mestre em Teoria da Literatura e Semiologia, Campinas, PUC/UNICAMP e Doutor em Sociologia da Cultura na Sorbonne, Paris, França. A partir de 1983, esteve Secretário de Educação e Cultura de Belém, Superintendente e criador da Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves, Secretário de Estado de Cultura, Secretário de Estado da Educação e Presidente e criador do Instituto de Artes do Pará” (LOUREIRO, João de Jesus Paes. O tempo Presente do tempo passado. In: Relatos subversivos. Op. Cit., (p.267). Atualmente, atua como professor colaborador na Licenciatura em Teatro da Escola de Teatro e Dança da UFPA, nas disciplinas Filosofia do Teatro e Estudos do Imaginário” (BEZERRA, 2016, p. 378).

Sánchez Vázquez (2010) aponta também outras funções da arte: a função ideológica e a função cognoscitiva. Este autor reconhece que a arte possui uma função ideológica, mas que esta não pode resumir a arte, alerta, que há um excesso de uma posição ideologizante da arte presente na estética marxista. Na função ideológica “o artista dirige-se a realidade a fim de expressar sua visão de mundo, e com ela sua época e sua classe” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2010, p. 29)

Para o autor a tese marxista do condicionamento histórico e social do artista e da influência de sua ideologia na obra de arte, não deve reduzir a obra a seus “ingredientes ideológicos”, pois,

[...] a arte tem um conteúdo ideológico, mas só o tem na medida em que a ideologia perde a sua substantividade para integrar-se nessa nova realidade que é a obra de arte. Isso significa que os problemas ideológicos que o artista se coloca têm de ser resolvido *artisticamente* (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2010, p.40, grifo do autor)

No entanto, na relação arte e ideologia, deve-se afastar tanto de sua identificação quanto de sua oposição radical, considerando sobretudo, que arte é criação.

Na função cognoscitiva, a arte como meio de conhecimento, o artista aproxima-se da realidade, “[...] a fim de captar suas características essenciais, a fim de refleti-la, mas sem dissociar o reflexo artístico de sua posição diante do real, isto é, de seu conteúdo ideológico” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2010, p. 29).

Sánchez Vázquez (2010) ao tratar da função cognoscitiva da arte, da aproximação com a realidade, esclarece que ela não está numa posição de duplicação e ou competição em relação a ciência. Ainda que ela seja uma forma particular de conhecimento da realidade - reflexo artístico que se diferencia do reflexo científico - como defende Lukács, a arte não se resume a essa função.

A arte, por seu turno, pode cumprir uma função cognoscitiva, a de refletir a essência do real; mas só pode cumprir essa função quando cria uma nova realidade, não mediante cópia ou a imitação do já existente, ou seja, os problemas cognoscitivos que o artista se coloca deve ser resolvido *artisticamente*. Esquecer isso- é esquecer que a obra artística é, antes de mais nada, criação, manifestação do poder criador do homem (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2010, p.40, grifo do autor).

Konder apresenta vários marxistas e suas contribuições estéticas, dentre eles destacamos Gramsci, para quem a função da arte é de plasmar as consciências humanas, exercendo, por conseguinte uma influência educacional. Walter Benjamin, da Escola de Frankfurt, defende, por sua vez, a “politização da arte” contra a “estetização da política” que implica em reconhecer na arte a sua função política, enquanto que para Bertold Brecht a arte tem finalidade pedagógica (KONDER, 2013, p.107).

Para Loureiro (2002) “todas estas funções estão contidas na arte” em menor ou maior grau, condicionada às condições materiais e intenções do artista.

De acordo com Sánchez Vázquez (2010), a função primordial da arte é “constituir o homem” para quem, “o homem é o objeto específico da arte, ainda que nem sempre seja objeto da representação artística”. É o que compreendemos como função humanizadora da arte, residindo aí um importante elemento para compreender a arte em sua totalidade, em plena conexão com a sociedade e com suas leis internas (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p.31).

Para Konder (2013, p.138), a arte “deve contribuir, através dos meios que lhes são próprios, para que o homem se apodere cada vez mais da essência da realidade em sua consciência”. Sobre o termo “realidade”, Sánchez Vázquez apresenta três níveis distintos: realidade exterior, realidade nova ou humanizada e realidade humana. Assim esclarece:

[...] realidade exterior, existente à margem do homem; realidade nova ou humanizada que o homem faz emergir, transcendendo ou humanizando a anterior; e realidade humana que transparece nessa realidade criada e na qual se dá certo conhecimento do homem (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p.32).

Essas realidades estão intimamente interligadas, a sobreposição de uma em relação a outra, limita o poder criador da arte.

A função da arte é sobretudo, a humanização do homem, que significa a construção da unidade da “sensibilidade e da inteligência” do “fazer e do pensar”, do real e do imaginário com vistas a constituição de um ser humano como ser social inteiro, íntegro, total. Pois, o homem, alerta Marx (2015), só pode se apropriar de sua riqueza, como ser humano integral.

Para Konder, “do ponto de vista marxista, não é admissível a contraposição mecânica de inteligência e sensibilidade no ser humano” (KONDER, 2013, p.40). Isso nos permite inferir que a escola se equivoca quando otimiza atividades consideradas lógico-rationais em detrimento de atividades que potencializem e desenvolvam a sensibilidade, os sentimentos, a criação, ambas exigem esforço intelectual.

É possível, também, constatar tal situação quando observamos os currículos escolares, o tempo destinado às atividades artísticas ou ao ensino de arte é ínfimo e muitas vezes visto

apenas como uma atividade de lazer e ludicidade. Ao professor de Arte cabe a tarefa de animar e promover as festas da escola. Na contramão disso, observa Konder (2013, p.40) “que o homem mais inteligente tende a ser, globalmente, o mais sensível; e o mais bem-dotado de sensibilidade tem maiores condições para o desenvolvimento de sua inteligência”.

Marx (2015, p, 350-351) esclarece que “não só pelo pensar, mas com todos os *sentidos* afirma-se, portanto, homem no mundo objetivo”. Neste caso, o desenvolvimento dos sentidos e da sensibilidade que se manifesta na criação e na fruição da obra de arte, tem sido negado aos trabalhadores e seus filhos, seja na escola, seja no campo ou cidade, pouco democráticas do ponto de vista cultural.

De um lado, a necessidade da arte, de outro a sua negação. Com base nisso, questionamos: quais são as perspectivas de formação em artes do curso de teatro? Que funções da arte tem se assumido com mais intensidade no curso de teatro?

1.3 TRABALHO E ARTE: *PRÁXIS CRIADORA*

A compressão sobre a relação trabalho e arte se faz necessária como primeiro esforço para entender o papel das artes na sociedade contemporânea, sobretudo no campo da educação. Entendemos a *práxis* em Sánchez Vázquez (2011) como uma atividade especificamente humana, consciente, orientada conforme fins, que se torna uma efetividade (real, objetiva, concreta) e cria uma nova realidade. A *práxis* é essencialmente criadora.

Para este autor “criação [...]significa uma atividade que somente pode ser atribuída ao homem como ser consciente e social em virtude da qual produz algo novo a partir de uma realidade ou elementos preexistentes” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ 2011, p.268). Nesse sentido, corrobora Frederico ao definir que trabalho e arte são duas atividades que comportam a realização de objetivações materiais e não materiais “[...] que permitiram ao homem separar-se da natureza, transformá-la em seu objeto e moldá-la em conformidade com seus interesses vitais” (FREDERICO, 2013, p.44). Assim, afirma Sánchez Vázquez (2011, p. 60):

[...] o trabalho não é apenas criação de objetos úteis que satisfazem determinada necessidade humana, mas também o ato de objetivação e plasmação de finalidades, ideias ou sentimentos humanos, num objeto material concreto-sensível.

O trabalho, de acordo com Mészáros (2006, p.78), pode ser entendido na sua acepção geral, na perspectiva ontológica como “atividade produtiva fundamental da existência

humana”, ou na sua acepção particular, na forma de “divisão do trabalho capitalista”, como já falamos anteriormente. Nesta última forma “o ‘trabalho’ é a base de toda a alienação”, produtora de mediações de segunda ordem, tais como “propriedade privada- intercâmbio- divisão do trabalho”, que “se interpõe entre o homem e sua atividade e o impedem de se realizar em seu trabalho, no exercício de suas atividades produtivas (criativas) ”.

Na relação de tensão entre arte e capitalismo, percebemos o quanto o capitalismo hostiliza e busca subordinar a arte esvaziando-a de sua finalidade precípua, tornando-a mercadoria. Entendemos, neste caso, que as mediações de segunda ordem são colocadas em movimento e afetam a criação artística, o gozo estético e a formação em artes.

Para Kosik o rompimento da relação trabalho e arte, impulsionada pelo avanço das relações de produção capitalista, nega a dimensão criadora do trabalho e opõe o trabalho à criação, transformando o primeiro em “uma fadiga incriativa e extenuante”. Nesse sentido esclarece:

O capitalismo rompe esse vínculo direto, separa o trabalho da criação, os produtos dos produtores e transforma o trabalho numa fadiga incriativa e extenuante. A criação começa além das fronteiras do trabalho industrial. A criação é arte, enquanto o trabalho industrial é ofício, é algo maquinal, repetitivo, e, portanto, algo pouco apreciado e que se auto despreza (KOSIK, 1976, p. 110).

A concepção da arte como criação a coloca como anticapitalista, antimecanicista e antiutilitarista, neste sentido, a hostilidade do capitalismo à arte é explicada em Sánchez Vázquez (2010) na tese de que esta, ainda que condicionada economicamente, goza de uma autonomia relativa, não respondendo diretamente às exigências da produção material. A fidelidade do artista à sua vontade criadora o opõe aos fundamentos da sociedade capitalista. É nesse sentido que este autor afirma que “quem diz criação diz então rebelião” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p.111).

Assim afirma Konder que mesmo sob o modo de produção capitalista,

[...] o trabalho de criação artística tem conseguido preservar, ao longo da história da humanidade, dentro de certos limites, as características de criatividade que são inerentes à genuína práxis humana (KONDER 2013. p.25).

Para Sánchez Vázquez (2010), trabalho e arte assemelham-se por terem suas raízes na natureza criadora de ambas. A necessidade e a criação são características próprias do homem que produz a sua existência material mediatizada pelo trabalho. É certo, que estamos falando

do trabalho ainda não alienado e transformado em mercadoria, que desumaniza e subjuga o trabalhador.

Sánchez Vázquez (2011) alerta que nas sociedades capitalistas, a relação trabalho e arte, enquanto relação criadora-humanizadora, tende a desaparecer,

Com a divisão do trabalho cada vez mais profunda, separam-se cada vez mais radicalmente a consciência e a mão, o projeto e a execução, a finalidade e sua materialização; desse modo, o trabalho perde seu caráter criador, enquanto a arte se eleva como atividade própria, substantiva, como reduto inexpugnável da capacidade criadora do homem, após ter esquecido suas remotas e humildes origens. **Esquece-se, com efeito que o trabalho, como atividade consciente através da qual o homem transforma e humaniza a matéria, tornou possível a criação artística** (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p.64. Grifo nosso).

É na tentativa de separação entre arte e trabalho que surgem as especialidades artísticas, a fragmentação dos sentidos e a negação de uma educação estética potencializadora do ser humano como ser social e a ênfase na atomização do indivíduo, no falso discurso do talento, que apenas mascara a divisão social do trabalho e a produção de uma arte-mercadoria.

Para Sánchez Vázquez (2011, p.269) “criar é a primeira e a mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem [...] faz um mundo humano e se faz a si próprio”, portanto o trabalho e arte tem em seu cerne a criação, uma atividade especificamente humana.

1.3.1 Trabalho e Arte na contemporaneidade

A relação trabalho e arte é disputada sob vários prismas, por perspectivas e interesses opostos na sociedade. Em uma sociedade dividida em classes sociais, essas diversas perspectivas representam determinados interesses e ideologias. A nossa maneira contemporânea de pensar a arte está influenciada pelo pensamento da classe dominante de uma cultura do espetáculo, da fama e da beleza.

A indústria cultural e seus representantes subordinam a arte ao capitalismo, organizando a cultura e arte sob bases industriais, utilizando-se de aparatos tecnológicos conseguem alcançar os lugares mais longínquos e todas as classes sociais, com o discurso de democratização da cultura, cultura para todos, mascarando o seu verdadeiro caráter manipulador que visa criar sentidos subordinados aos interesses do capitalismo, a arte para o capitalismo nesta perspectiva é apenas um elemento de manutenção da ordem estabelecida.

Assim, “o que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.100).

Nestes termos afirma Reis (2003) que a indústria cinematográfica tornou-se vetor principal da difusão desses interesses, sobretudo porque ela está hegemonicamente sob o controle do grande capital.

A indústria cultural vem acompanhada de uma ideologia pós-moderna¹⁰ que seria a “expressão lógica da cultura sob o capitalismo tardio” que se impõe sob dois paradigmas: “a produtividade a qualquer preço” e a “obsolescência programada” (REIS, 2007, p.105). Nesse sentido ressalta,

Ao longo desse período, a competição travada em torno da produção do “novo”, na qual o trabalho artístico teve um protagonismo central, levaria o conjunto da sociedade, sobretudo a pequena burguesia, a reificar-se contínua e extraordinariamente, impondo microscopicamente sobre o tecido social suas subjetividades estéticas. Em breves palavras, o consumo conspícuo de mercadorias embaladas pela “novidade” acabaria estetizando as relações sociais (REIS, 2007, p.118)

A Crítica à indústria cultural ocorre por meio dos teóricos de base Frankfurtiana, seus principais representantes são: Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin. Para esse campo crítico a

A indústria cultural [...] evoca a ideia intencionalmente polêmica, de que a cultura deixou de ser uma decorrência espontânea da condição humana, na qual se expressaram tradicionalmente, em termos estéticos, seus anseios e projeções, para se tornar mais um campo de exploração econômica, administrado de cima para baixo e voltado para os objetivos supramencionados de produzir lucros e de garantir acesso ao sistema capitalista por parte do público (DUARTE, 2003, p.9).

Benjamin fez duras críticas à indústria cultural quando tratou da reprodutibilidade da obra de arte, ressaltou a positividade e a negatividade da indústria cinematográfica, contribuiu para compreender a distinção entre “arte convencional” da “arte reprodutível”, por meio do conceito de aura “característica daquela que falta totalmente nessa, pois mesmo na mais perfeita reprodução falta ‘o aqui e agora da obra de arte’” (DUARTE, 2003, p.22).

¹⁰ De acordo com Harvey (1989) o pós-modernismo é uma ideologia do modo de produção capitalista sob forma “just in time” baseada em uma economia de escopo opondo-se à ideologia do modernismo própria do modo de produção fordista baseada em economia de escala (HARVEY, David. Condição Pós-moderna. Ed. Loyola, 1989.

Benjamim “acreditou na possibilidade de uma revolução socialista, a partir da massa politicamente organizada com a incontornável percepção de que os meios tecnológicos de manifestação estética tinham vindo para ficar”, para Benjamim, a arte possuía finalidades políticas (DUARTE, 2003, p.27).

Adorno traz para esse debate da crítica à indústria cultural e da cultura de massa elementos que perpassam a música, distinguindo a “música séria” da “música leve ou de entretenimento”. De acordo com Duarte (2003), Adorno se contrapôs à Benjamin no que tange a positividade da reprodutibilidade da arte, para Adorno só há um sentido negativo.

Mészáros (2012) critica Adorno¹¹, pelo seu “não-envolvimento sociopolítico até o extraordinário ecletismo teórico”, a sua “dialética negativa”, seu “elitismo intelectual”, a ênfase nas “massas em detrimento das classes”.

O termo “indústria cultural” foi cunhado primeiramente por Horkheimer e Adorno na obra “Dialética do Esclarecimento”. Ambos ao depararem-se com uma indústria da cultura cada vez maior e mais crescente que esvazia todo o conteúdo humanístico da arte elaboraram a “Crítica da indústria cultural” baseada na subordinação total da arte à indústria que a transforma em mera mercadoria, visando ajustar comportamentos, sentimentos e emoções a padrões predefinidos, perdendo sua riqueza estética e seu valor enquanto possibilidade criativa e crítica. Nestes termos, não havendo possibilidades contra hegemônicas da arte.

Contrapondo-se à arte-mercadoria produzida por uma indústria cultural cada vez mais hegemônica, que reproduz por meio de uma ideologia pós-moderna modelos subjetivistas, individualistas e fragmentários; criticando visões que defendem o esvaziamento total do poder contra hegemônico da arte e de sua autonomia relativa defendido pelos Frankfurtianos, uma outra perspectiva marxista, cuja principal referência é Lukács, posiciona-se na perspectiva de que a arte é histórica, dialética, mediatizada e com uma autonomia relativa posicionando-se radicalmente contrário a essas perspectivas apresentadas anteriormente.

Lukács fez duras críticas à escola de Frankfurt, considerando-a como “hotel de luxo à beira do abismo, isto é, como uma escola elitista e distante da luta de classe”. Adorno por sua vez fazia duras críticas às “posições políticas e estética de Lukács” (FREDERICO, 2013, p. 129). Para Lukács “toda boa arte defende a integridade humana - a humanitas - contra as tendências que atacam, a dilaceram, a envilecem ou a adulteram” (KONDER, 2013, p.137)

Nesses termos, Lukács entende que “objetivamente a arte sempre faz parte da vida social”. Para ele, “toda arte foi subordinada ao capitalismo, tanto a boa quanto a ruim, tanto a

¹¹ Sobre a crítica à Adorno e a Escola de Frankfurt ver Mészáros (2012) na obra “O poder da Ideologia.”

obra prima quanto mais convencional vulgaridade, tanto a arte mais clássica quanto a mais vanguardista” (LUKÁCS, 2010, p. 270; 274). Isso não quer dizer o fim da arte, a morte da arte, pelo contrário, isso significa que, ela está inserida na tarefa da luta de classes, na luta pela emancipação humana, para ele,

o artista deve manter uma incessante luta de vida ou morte não só contra estes aparelhos, contra a banalidade, a vulgaridade e todas as outras formas de pseudoarte, mas também contra as formas de existência e os conteúdos que engendram essas formas e que delas resultam. (LUKÁCS, 2010, p 275).

Lenin, no contexto da “elaboração dos fundamentos do partido marxista e do desmascaramento da essência burguesa”, distingue e contrapõe dois tipos de ideólogos: o tribuno revolucionário e o burocrata (LUKÁCS, 2010, p.106). Neste sentido, Lukács discute e esclarece o significado geral da colocação leniniana “*Tribuno do povo ou burocrata*” em seu texto escrito em 1940.

Lenin relaciona o burocratismo com “a espontaneidade, à exaltação do imediato, uma tendência cultural e ideológica fundamental do período imperialista”. Já o tribuno popular é o arauto da consciência revolucionária (LUKÁCS, 2010, p. 109-110). Nesse contexto, inserem-se os artistas e a arte, que podem ser porta-vozes do burocratismo ou tornar-se tribunos revolucionários, os primeiros, farão leituras superficiais, vazias e subjetivistas da realidade mascarando as suas profundas e reais bases em que estão assentadas as contradições, os segundos buscarão numa análise dialética da realidade expressá-la em sua objetividade, numa profunda articulação entre vida e arte.

Ao discutir sobre a transformação de todos os bens em mercadoria e da própria arte, das bases ideológicas culturais burocráticas em que estão assentadas a sua produção, Lukács afirma, a formulação de Lenin é atual. A arte faz parte da cultura e por sua natureza, seus problemas gerais se inserem no quadro dos problemas da cultura. Por isso, “Gramsci entende que não se deve falar em luta por uma nova arte, e sim em luta por uma nova cultura” (KONDER, 2013, p.107).

1.3.2. As relações de trabalho do/a artista no capitalismo

As mudanças significativas ocorridas no mercado de trabalho em função da reestruturação produtiva do capital apontam para relações trabalhistas flexíveis, com essas mudanças, em face de precariedades e incertezas das profissões artísticas ao artista

trabalhador¹² é exigida uma polivalência profissional (trabalham em grupos de teatros, procuram trabalho individual (cachês), por conta própria, sem contrato de trabalho ou carteira assinada, trabalho assalariado ou não remunerados e artista docente), conforme aponta Menger (2002). Para esse autor, “O artista é ao mesmo tempo trabalhador e mestre da desmultiplicação de si”, saltimbanco e, também, homem de metiê” (MENGER, 2002, p.37).

Menger (2002) ao analisar “o retrato do artista como trabalhador” aponta que as artes aparecem na atualidade, como precursora da flexibilidade ou até da hiperflexibilidade. Assim argumenta,

Nas representações atuais, o artista é quase como uma encarnação do possível trabalhador do futuro, é quase como a figura do profissional inventível, móvel, rebelde perante as hierarquias, intrinsecamente motivado, que vive numa economia da incerteza, e mais exposto aos riscos de concorrência interindividual e às novas inseguranças das trajetórias profissionais (MENGER, 2002, p. 8 e 9).

Para análise do retrato do artista, Menger (2002) utiliza o sistema de organização do trabalho e o mercado de emprego artístico, para concluir que o artista é um trabalhador e a arte uma profissão. Essa perspectiva de Menger pode ser considerada importante e se afasta de perspectivas românticas do trabalho do artista, porém possui uma limitação, pois, ele submete totalmente todo o processo criativo e o trabalho artístico às exigências do mercado, o que nos conduziria para uma análise fatalista, de um capitalismo pronto e acabado, sem possibilidades contra hegemônicas.

No campo da contradição, a arte assume ainda germes de resistência e perspectivas emancipatórias, apesar da indústria cultural. Infranca (2014) ao discutir o conceito de trabalho em Lukács, traz no capítulo sobre trabalho e arte uma reflexão sobre a crítica da divisão capitalista do trabalho esclarecendo a distinção feita por Lukács sobre a divisão social do trabalho e a divisão capitalista do trabalho. O primeiro “ é uma condição para qualquer progresso social humano”, o segundo, “separa elementos da estrutura do trabalho que em seu momento originário encontravam-se fortemente unidos, como o trabalho físico e o trabalho espiritual” (INFRANCA, 2014, p.142).

É exatamente a subordinação à divisão capitalista do trabalho que desumaniza e fragmenta o ser humano e que Marx ressalta nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos quando afirma

¹² Artista trabalhador é um termo cunhado por Menger (2002) ao discutir o trabalho do artista nas relações de produção capitalista e de divisão do trabalho.

O sentido preso na necessidade prática rude tem também somente um sentido tacanho. Para o homem esfomeado não existe a forma humana da comida, mas apenas a sua existência abstrata como comida; ela também podia estar aí na forma mais rude- e não se pode dizer em que é que essa atividade de nutrição se distingue da atividade de nutrição animal. O homem necessitado, cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o espetáculo mais belo” (MARX, 2015, p. 352).

A divisão capitalista do trabalho não apenas especializa o trabalho artístico, ramificando-o, mas atinge a fruição, empobrece os sentidos humanos. Investe na ideia metafísica do talento para mascarar essa divisão que afeta negativamente a arte, fragmentando-a, nesse sentido Reis e Requião (2013) analisam criticamente essa situação da seguinte forma

A associação conceitual que o senso comum faz do trabalho artístico com o lazer, com o entretenimento e com o ócio se estende ao sujeito que usufrui, principalmente, segundo essa visão, a quem produz. É sabido que tal conceito de atividade artística como não produtiva (ou que não gera renda) apenas reforça a ideia do senso comum de que o trabalho de arte se funda numa espécie de *inspiração divina*, de um *talento individual* ou um dom, velando a sua materialidade concreta e alimentando a dissociação entre o trabalho de arte e o trabalho em geral. Assim, o artista é visto como aquele ser que se difere dos demais por dominar certas habilidades ou possuir certos *dons*, e ocultar suas necessidades humanas e suas condições reais de produção (REIS & REQUIÃO, 2013, p.40, grifos dos autores).

Mészáros (2006) ao analisar os aspectos estéticos, na teoria da alienação em Marx toma como ponto de partida, a constatação de que a criação e gozo artístico foram profundamente afetados pela alienação, e isso é possível pela análise das condições que envolvem o artista. De que forma a alienação afeta a criação artística e o gozo estético?

Alerta este autor que, a medida que vai crescendo o racionalismo inerente ao desenvolvimento capitalista, cresce a abstração das necessidades humanas em favor das “necessidades” do mercado (MÉSZÁROS, 2006).

A tarefa de emancipar todos os sentidos e atributos humanos, está longe de ser resolvido por uma compreensão correta das complexas inter-relações dos poderes humanos. O problema, como Marx o vê, consiste no fato de que **o homem, devido à alienação, não se apropria de sua essência omnilateral como um homem total, mas limita sua atenção à esfera da mera utilidade**. Isso acarreta um extremo empobrecimento dos sentidos humanos (MÉSZÁROS, 2006, p.183).

Nesses termos, é possível observar dois fenômenos interligados: a) “o empobrecimento dos sentidos e de sua satisfação e b) os intermináveis ataques à objetividade dos padrões e valores estéticos”. O empobrecimento dos sentidos humanos, afeta a produção e consumo, e conseqüentemente suas relações com a arte, esclarece Mészáros (2006). A subordinação da produção ao consumo individual, empobrece a produção. E quanto mais pobre se torna a produção, maior o empobrecimento humano, que por sua vez tem seu efeito empobrecedor sobre a produção (MÉSZÁROS, 2006, p. 184).

Isso gera uma crise artística - que tem raízes no poder envolvente da alienação - conduzindo-os a identificações artísticas cujas tendências buscam uma reprodução fiel da realidade humana desumanizada, abstrata, destituída de sua complexidade dialética, que não conseguem dar conta da realidade humana e suas significações, considera Mészáros (2006).

Para esse autor, os efeitos negativos sobre a arte se revelam: a) no isolamento do artista; b) na dificuldade de estabelecer identidade artística por meio de uma relação íntima da realidade humana dada; c) na definição de identidades a partir de aspectos puramente formais - impondo a cada experiência articular, esquemas abstratos; d) numa prisão construída a partir de regras formais e estilística autoimpostas (MÉSZÁROS, 2006).

[...] na forma em que a conhecemos, a arte é profundamente afetada pela alienação, porque a “concentração exclusiva do talento artístico em alguns” está inseparavelmente ligada à “sua supressão nas massas como resultado da divisão do trabalho”. A arte na medida em que é afetada negativamente pela divisão do trabalho, deve ser superada (MÉSZÁROS, 2006 p.191).

É importante destacar que na análise marxiana de Mészáros, há um reconhecimento de que a arte, bem como o artista são afetados pela divisão capitalista do trabalho, pelo processo de alienação, porém, deixa bastante esclarecida, a necessidade de superar esses aspectos negativos, e no campo da superação e da emancipação, a educação estética ganha um espaço de grande relevância, pois como “criadora do órgão de consumo estético é uma condição vital para o desenvolvimento da arte em geral” (MÉSZÁROS, 2006, p.191).

É exatamente, na tarefa de criação do órgão do consumo estético de que fala Mészáros, que o ensino de arte na escola básica, se faz fundamental, daí entendemos que o ataque a ensino das artes, também tem um significado histórico, político e de classe, pois quanto mais os sentidos forem empobrecidos e subordinados mais são possíveis o controle e a dominação de classe. Nesse sentido, destaca Infranca (2014),

[...] a essência da história para Lukács é dada materialisticamente pela luta de classe. Logo, se o escritor não é capaz de apreender a situação de sua própria classe, é porque a divisão capitalista do trabalho o desvia da compreensão da divisão de classe (INFRANCA, 2014, p.145).

De acordo com Reis e Requião (2013, p. 41) [...] no mundo capitalista, a arte, como toda a produção humana, transformou-se em mercadoria e o trabalho artístico em trabalho profissional”, isso reflete, a nosso ver, diretamente na formação dos artistas, como isso se revela no curso técnico de teatro?

1.4 O PAPEL DO TRABALHO E DA ARTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

Digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação (Mészáros, 2008).

É possível pensar processos de formação humana integral, na perspectiva do ser humano como ser social e uma totalidade histórica, sem levar em conta o trabalho e a arte? Os termos “Integral” e “integração” neste texto, estão relacionados a ideia de formação humana omnilateral na perspectiva da totalidade concreta, que no plano da luta hegemônica, está associada aos interesses da classe trabalhadora.

Como destacamos ao longo do texto a arte e o trabalho tem em comum a sua finalidade criadora e como bem define Frigotto (2015) existe, uma relação histórica entre trabalho e formação humana, sendo o trabalho categoria fundante desta. Logo, trabalho, arte e formação humana estão intimamente articuladas.

De acordo com a epígrafe destacada, compreender o lugar do trabalho em uma determinada sociedade, nos orienta a situar o lugar e o papel da educação, e acrescentamos, da arte nesta sociedade.

Nesses termos, como pensar processos de formação humana que levem em conta a arte com sua função humanizadora e o trabalho como princípio educativo, em sistemas educacionais cujas finalidades estão cada vez mais empenhadas ao atendimento das demandas e necessidades do mercado, onde o conceito de trabalho é reduzido a emprego e a arte ao lazer, e quando se separa escola para a classe trabalhadora e seus filhos e escola para as classes dirigentes, instaurando-se dois modelos de escolas? Assim, esclarece Frigotto sobre os modelos de escolas presentes nas sociedades capitalistas,

Na realidade, instaura-se e perpetua-se, de um lado, a escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural, para as classes dirigentes, e outra pragmática, instrumental, adestradora de formação profissional restrita e na ótica das demandas do mercado, para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento, pensado pelas classes dirigentes (FRIGOTTO, 2015, 231).

É importante destacar que a sociedade brasileira se constituiu assentada em bases sociais escravistas e com uma economia subordinada e dependente do capital estrangeiro, sem um projeto de país. Isso reflete diretamente no modelo de educação brasileira que temos, de base dual e no desprezo pelo trabalho manual e técnico e pela baixa remuneração do trabalho produtivo (FRIGOTTO, 2001).

Contudo, a formação profissional está no centro da disputa entre capital e trabalho, porque refere-se à construção de identidade do trabalhador, essa disputa se dá a partir de dois grandes projetos: um capitaneado pelos donos dos meios de produção e outro pela classe que detém apenas a força de trabalho (ARAÚJO, RODRIGUES e SILVA, 2015).

Para Mészáros (2008), a educação institucionalizada nos últimos 150 anos tem servido para: a) fornecer os conhecimentos e pessoal necessário à máquina produtiva do sistema do capital; b) gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Por meio de processos de “internalização” (construção de consensos) ou através de uma subordinação estrutural e uma subordinação hierárquica implacavelmente imposta. Essa tem sido a função da escola nas sociedades capitalistas.

De acordo com Frigotto (2010) a partir da década de 1990 do século XX, há um rejuvenescimento da teoria do capital humano¹³, que se apresenta como resposta à crise do capitalismo e as novas exigências de qualificação de trabalhadores ajustadas aos interesses do mercado.

Para essa perspectiva, a concepção de trabalho, homem e educação nas sociedades capitalistas estão alicerçadas no pressuposto de que o aumento da escolaridade possibilitará o aumento da produtividade e consequentemente o aumento da renda, e essa capacidade de trabalho é dada pela educação, além disso essa busca é individual e, portanto, dependente do

¹³ Teoria do capital humano foi formulada no final de 1950/início de 1960 por Theodoro Schultz. “Surge como um dos elementos explicativos do desenvolvimento e equidade social e como uma teoria da educação. Este entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potencializariam a força de trabalho das diferentes nações. A tese básica sustentada por Schultz (1962 e 1973), e que se tornou senso comum, foi a de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Tratava-se de uma perspectiva do papel integrador da educação escolar ao mundo do emprego e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, em especial o risco de sua expansão nos países de capitalismo da periferia” (FRIGOTTO, 2015, p.232).

mérito de cada um, consolidando no campo educacional a meritocracia, que mascara as bases sociais desiguais em que está assentado.

Para Frigotto (2011, p.26) “é desta tessitura de relações de produção e de relações sociais que emergem as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências¹⁴, empregabilidade, empreendedorismo e capital social”, que por sua vez, movimentam e orientam processos de formação humana, cuja principal referência não é o ser humano, mas o mercado.

A noção de capital humano orienta processos educativos antagônicos à visão da educação básica unitária pelo fato da mesma se orientar por uma concepção de sociedade na qual se ignora as relações desiguais de poder, uma concepção de ser humano reduzida ao indivíduo racional cujas escolhas independem da classe ou grupo social a que pertence e uma redução de concepção de educação e conhecimento pelo fato dos mesmos não estarem referidos ao desenvolvimento de todas as dimensões da vida humana e vinculados às necessidades humanas, mas a esfera unidimensional das necessidades do mercado e do lucro (FRIGOTTO, 2011, p.6).

Como bem destaca Frigotto essa perspectiva de formação humana orientada pela noção de capital humano, coloca no indivíduo a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso, sem considerar, que existe uma base material concreta desigual, que orienta por sua vez, processos educativos desiguais. Para uns, formação ampla, para outros, formação estreita, subordinada e vinculada aos interesses únicos do mercado. Concordamos com a Araújo, Rodrigues e Silva (2015, p. 166) que “para a classe trabalhadora, não interessa a mera instrução, que lhe garanta tão somente um adestramento para o desempenho de atividades específicas”.

No enfrentamento as perspectivas de formação humana adestradora, estreita e fragmentada, propõe-se uma escola unitária e formação humana omnilateral, politécnica ou tecnológica, com vistas à emancipação humana.

Gramsci (1991) a seu tempo, falou da necessidade de uma “escola desinteressada” e “formativa”. Para ele é preciso pôr fim à separação entre o *homo faber e homo sapiens* e organizar a escola e seu programa de tal forma que favoreça “o estudo, a capacidade de pensar, de dirigir e controlar quem dirige”. Para isso, defendeu uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho

¹⁴ A noção de competências é definida por Araujo (2010, p.16) com base na tríade “saberes, saber-fazer, saber-ser. Saberes entendidos como conhecimentos profissionais de base explicitamente transmissíveis”. Sobre a noção de competências ver Araujo (2001, 2005, 2010), Alves (2015).

intelectual”, pois não aprendemos somente com a cabeça, aprendemos com o corpo todo, aprendemos como seres humanos totais (GRAMSCI, 1991. p.118 - 136).

Saviani (2007, p.164) ao tratar sobre o vínculo ontológico-histórico da relação trabalho e educação, reafirma a importância da construção de um ensino politécnico, entendido como “os fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna”, trata-se da “união entre formação intelectual e trabalho produtivo”.

Para Mészáros (2008, p.10) “pensar a educação tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo, no lucro, na competição seus fundamentos”. No campo contra hegemônico, está a concepção que toma o trabalho como princípio educativo para a definição de políticas e estratégias de educação para os trabalhadores,

O trabalho como princípio educativo em Marx, não está ligado diretamente a método pedagógico nem à escola, mas a **um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários**, fundamental no processo de superação do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano (FRIGOTTO, 2009, p.189, grifo nosso).

Tomar o trabalho como princípio educativo, significa, em primeiro lugar compreender que este, dada a sua importância e centralidade para a vida humana, constitui-se “[...] num dever e num direito”. Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. [...] um direito, pois é por ele que pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana (FRIGOTTO, 2001, p.74).

É essa dimensão criadora e livre do trabalho que precisa ser ensinada nas escolas, que deve orientar os processos pedagógicos, contrapondo-se as formas como ele apresenta-se nas sociedades capitalistas, como bem explicitou Kosik (1976) que o capitalismo rompe o vínculo direto e separa o trabalho da criação, tornando-o numa fadiga incriativa e extenuante.

A fragmentação e desumanização humana promovidas pelo capitalismo têm gerado cada vez mais processos de formação que negam o ser humano, que o reduzem a meros instrumentos de reprodução da lógica do capital. Pensar a formação humana omnilateral significa contrapor-se a essa lógica de empobrecimento dos sentidos e potências humanas. A concepção de formação humana omnilateral se insere num projeto societário que visa superar o capitalismo. Esclarecemos que o termo omnilateral vem do latim e significa “todos os lados ou dimensões”, esclarece Frigotto:

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO, 2012 p. 265. Grifo nosso).

No campo educacional brasileiro, Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), Araujo, Rodrigues, Silva (2014) opõem-se a processos de formação humana fragmentadores e caminham na direção e na defesa de um ensino integrado, não somente na forma, mas sobretudo no conteúdo, ou seja, um ensino onde busca a formação dos seres humanos por inteiro, uma formação completa, ampla, que potencializa todas as dimensões humanas e corrobora para emancipação do trabalhador.

Ciavatta (2005, p.86), ao historicizar o conceito de formação integrada, situa “sua origem na educação socialista que pretendia ser omnilateral, no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científica-tecnológica”.

A palavra integração em sua acepção etimológica, provém do latim *Integrare*, que significa “tornar inteiro”, do *Intenger*, inteiro. Ciavatta ao falar de formação integrada esclarece,

Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (CIAVATTA, 2005, p.84).

A escola unitária e o ensino politécnico apenas são possíveis numa sociedade sem classes sociais. O Ensino Integrado inspira-se nessas perspectivas, mas não pode ser confundido com elas, seja pelas condições estruturais de uma sociedade capitalista em que está inserido, seja pela forma como vem sendo materializado, ou seja, na integração do ensino médio ao técnico, muitas vezes esvaziado do conteúdo da integração.

O Ensino Integrado nestes termos só pode ser visto como instrumento, ferramenta, “travessia”, como afirma Frigotto (2005) que caminha na direção do fortalecimento da democracia e da garantia de direitos. A afirmação e a luta por condições materiais para que este seja realizado de forma adequada, significa também, a negação da fragmentação na formação dos trabalhadores.

Tomamos a ideia de integração como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de desenvolver nas pessoas (crianças, jovens e adultos) a ampliação de sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta com a totalidade social (ARAÚJO & FRIGOTTO, 2015 p. 64)

Nesses termos, depreendemos que a arte ao tomar o ser humano em sua totalidade e o trabalho como princípio educativo, ambas práxis criadoras, corroboram fundamentalmente para se pensar processos de formação humana omnilateral, onde os seres humanos possam desenvolver todas as dimensões do seu ser, tomar consciência de sua desumanização e sentir necessidade de sua inteireza.

O desenvolvimento da capacidade do homem de criar objetos através do trabalho, o desenvolvimento da capacidade do homem de plasmar o mundo objetivo à sua feição, se faz acompanhar de exigências no sentido de que se desenvolva, também, uma rica sensibilidade humana subjetiva. Um dos aspectos essenciais da história da humanidade é o da humanização dos sentidos na formação do ser humano (KONDER, 2013, p.39).

A capacidade criadora do homem, a riqueza de sua sensibilidade subjetiva e a necessidade de plasmar o mundo a sua feição são constituidores de um ser humano rico, total, que por sua vez, exige um processo de formação humana que caminhe na direção da humanização dos sentidos. O capital, porém, desumaniza, empobrece os sentidos humanos, fragmenta a vida, transformando-a em mercadoria viva, com necessidades estranhas, confusas, “fantasmagóricas”.

Nesse sentido, processos formativos consolidam um tipo de homem, de sociedade e de educação fragmentados. Do latim *Fragmentum*, que significa “pedaço, parte rompida”. Fragmentação, portanto, é o ato de quebrar. Nesse sentido a fragmentação do ensino pode ser entendida como a negação da integração. Num campo de disputas de projetos de sociedade e de educação, integração e fragmentação confrontam-se e negam-se. Na educação brasileira, a concepção de dualidade e fragmentação da educação caminham lado a lado e se caracterizam por um ensino que separa conhecimentos gerais de conhecimentos técnicos, trabalho intelectual de trabalho manual e reproduzem as desigualdades sociais e a divisão social do trabalho.

O dualismo e a fragmentação se manifestam também na forma como vem sendo organizado o currículo e nas práticas pedagógicas baseadas na transmissão de conteúdo (RAMOS, 2005), amparadas na teoria do capital humano, em sua versão, pedagogia das

competências, que por sua vez ganhou reforço na educação profissional por meio do Decreto 2.208/97, fortalecendo a fragmentação da formação, que não se encerra com a sua revogação.

A fragmentação do ensino, do saber, está na raiz da separação entre trabalho e educação. Portanto, manter uma estrutura de ensino fragmentada, significa legitimar e manter uma estrutura social dividida, onde os que detêm os meios de produção, podem acessar uma educação geral, que os forme para dirigir, e os que apenas detêm a sua força de trabalho, podem, quando conseguem, acessar uma educação instrumental, que os ensine apenas a ser dirigidos.

No âmbito da educação profissional, integrar o ensino técnico ao médio, integrar as práticas pedagógicas e ousar construir um currículo nesta perspectiva, significa fazer um enfrentamento à fragmentação, não só pedagógica, mas político-social, que repercuta diretamente na sociedade e na sua forma de organização.

Trata-se, pois, de compreender a ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais. A ação didática integradora ganha sentido assim enquanto ação ético-política de promoção da integração entre os saberes e práticas locais com as práticas sociais globais bem como quando promove a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social (ARAUJO & FRIGOTTO, 2015, p.66)

A fragmentação não é apenas do ensino ou escolar é também uma fragmentação da vida social, da vida material separada da vida espiritual, da sociedade dividida em classes sociais, produto e produtora do sistema capitalista, que esvazia o trabalho de sua essência que é a humanização. Neste sentido, cabe o desafio de analisar este objeto de pesquisa numa perspectiva da totalidade e da mediação, buscando, a partir das categorias integração/fragmentação compreender a formação de trabalhadores no campo das artes na educação profissional.

Em síntese, a Integração no processo formativo em uma perspectiva omnilateral apresenta os seguintes elementos, mas não exclusivamente:

- a) Uma concepção de formação humana com vistas a inteireza humana, buscando o pleno desenvolvimento de todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico: física, psíquica, espiritual, estética....
- b) Tem como princípio pedagógico o trabalho, que favoreça um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários. O trabalho

entendido na sua acepção ontológica, ou seja, atividade vital, mediadora da autoconstituição humana. E, portanto, o trabalho alienado, reduzido a empregabilidade e separado de sua dimensão ontocriativa, deve ser superado pela transcendência positiva do trabalho;

- c) O ser humano é considerado um ser social ativo, criador e histórico. Ele é a principal referência.
- d) A arte é entendida como *práxis* criadora e não se restringe às formas concreto-sensíveis em que se apresenta objetivada;
- e) Deve-se ter como horizonte a emancipação de todos os sentidos e qualidades humanos. A emancipação humana. A construção de uma nova ordem sociometabólica alternativa ao capital.

A Fragmentação no processo formativo apresenta os seguintes elementos, mas não exclusivamente:

- a) Uma concepção de formação que desenvolve as capacidades humanas de forma parcial, dividida, fragmentada, separando o *homo faber do homo sapiens*.
- b) O princípio que rege esse tipo de formação humana é o mercado. O trabalho aqui é entendido como mercadoria e sua dimensão criadora é negada, subordinando-o à divisão capitalista do trabalho.
- c) O ser humano é um ser individual, sua identidade independe de classe social, cor, gênero. O Fracasso ou sucesso depende unicamente dele. Ignora-se as relações desiguais de poder.
- d) A arte é reduzida à mercadoria.
- e) O horizonte é a subordinação e alienação dos sentidos e qualidades humanas às necessidades do mercado.

A apresentação da integração e da fragmentação de forma separada, tem a finalidade apenas didática de caracterização, elas constituem-se em uma unidade dialética, em tensão e disputa, no interior dos processos formativos, nas sociedades sob forma capital.

Frente a isso, a Escola de Teatro, por meio do curso técnico de teatro, busca estabelecer uma formação integradora? Quais aspectos dessa formação são reveladores de Integração/fragmentação? Como a arte como elemento de integração/fragmentação tensiona e manifesta limites e possibilidades ao projeto de formação humana integral?

Compreendemos que, no âmbito do binômio trabalho-educação, deve ser assegurada a importância da arte na formação humana na perspectiva da omnilateralidade. Apesar da importância da arte para a formação humana, Reis (2004) vem apontando uma quase ausência na área do Trabalho e Educação em relação à questão estética, como destaca

[...] na realidade, no campo de trabalho e educação, são raros os estudos educacionais que têm incorporado *a questão estética a esse binômio como elemento de problematização da história cultural do trabalhador*, e quando o fazem é apenas periféricamente (REIS, 2004, p. 228. Grifo nosso).

Destacamos que a educação dos sentidos possibilita o desenvolvimento amplo do sujeito e que, portanto, a arte pode contribuir de forma significativa na formação ampla de trabalhadores e por isso mesmo ela é negada a eles. Em uma perspectiva de formação integrada, as artes cumprem papel fundamental, porque além de sua potência emancipatória, ela é também, reveladora da diversidade sociocultural, da identidade, da constituição subjetiva e objetiva da sociedade, do mundo, da natureza, da espiritualidade e das relações sociais.

Nesses termos, depreendemos que a arte e o trabalho como *práxis* criadora são eixos fundamentais, mas não exclusivamente, para se pensar processos de formação humana omnilateral e categorias de mediação na construção de uma ordem sócio metabólica alternativa ao capitalismo.

2 O ENSINO TÉCNICO EM TEATRO: *conformação ou resistência?*

Esta seção objetiva situar o campo empírico da pesquisa. Trata do ensino técnico de Teatro, suas finalidades e contradições. A tensão entre arte e ensino técnico. Discute a formação dos artistas no Brasil, o trabalho do Ator/atriz e sua formação no âmbito da Educação Profissional.

As problemáticas relativas à formação humana em artes não podem estar descoladas das questões mais gerais que perpassam a estética e a economia. Por isso, antes de aprofundar os elementos específicos do curso técnico em Teatro da UFPA, foi necessário adentrar no debate mais geral sobre a arte, a estética, o trabalho e, daí apreender questões fundamentais para se pensar o ensino de teatro, no âmbito da profissionalização técnica.

Marx (2015), nos *Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844*, fala da educação dos sentidos. Mas, como educá-los? Por quais meios? Seria a educação profissional aliada ou contrassenso na educação dos sentidos? Que sentidos educam? Sentidos especializados, fragmentados ou busca a educação total dos sentidos? É possível uma educação total dos sentidos numa sociedade capitalista? É possível uma educação dos sentidos em sua totalidade na educação profissional de tipo dual como se apresenta no Brasil?

Historicamente, o ensino técnico como parte da educação profissional no Brasil foi construído sob uma base dual, fragmentada e tecnicista com finalidades de inserção imediata ao mercado de trabalho.

A relação/tensão entre a arte e a educação profissional, entre o teatro e o curso técnico considerando a arte a partir de suas características primeiras ou essenciais quais sejam a inconformidade, o caráter transgressor e sua função humanizadora e criadora e a contradição de conformá-la na educação profissional com características tão peculiares e restritivas à formação de mão de obra ou ao atendimento das demandas próprias do mercado de trabalho, impulsiona-nos a buscar compreensão do ponto de vista teórico-prático sobre que concepção de formação humana permeia o curso técnico de teatro da UFPA.

Para Frigotto (2010, p. 28), “na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho” numa lógica de subordinação da educação às demandas do capital, conduzindo a educação para um enfoque economicista, reduzindo-a à formação de capital humano. Contudo, alerta Frigotto (2001) que é preciso ter a capacidade coletiva de distinguir o projeto de educação profissional que subordina suas finalidades aos

interesses do mercado, do projeto que se apresenta numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora.

Isso significa dizer que a educação profissional não é, exclusivamente, instrumento do capital, existem contradições, que a colocam em disputa. E, é nessa perspectiva da contradição e de possibilidades contra-hegemônicas que buscamos compreender o curso técnico de Teatro da UFPA.

Na contraposição à subordinação ao processo de sociabilidade capitalista, os processos educativos precisam ser alargados na “perspectiva omnilateral e ou politécnica que expresse as múltiplas necessidades do humano” (FRIGOTTO, 2010, p. 215). Nesse sentido, concordamos com Araujo (2013) para quem

[...] é importante observar que, do ponto de vista pedagógico, o desafio para a construção de uma educação profissional focada nos interesses da classe trabalhadora está em promover a **integração entre formação intelectual-política e trabalho produtivo**, considerando a realidade concreta da classe (ARAUJO, 2013. p.49. Grifo nosso)

Compreendemos que o capital não quer o homem na sua inteireza, por isso hostiliza a arte ou busca mecanismos para subordiná-la, fragmentá-la, daí o desafio de analisar um curso técnico em Teatro e suas contradições.

2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E O EIXO TECNOLÓGICO PRODUÇÃO CULTURA E DESIGN

O curso de Teatro que analisamos é vinculado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio e, portanto, nosso interesse centrar-se-á no ensino técnico especificamente no campo das Artes, para isso é importante compreender como se organiza e funciona a educação profissional no Brasil.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio está amparada e estruturada legalmente pela Constituição Federal de 1988 – Artigos 205 a 213; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9.394/96, Capítulo II, Seção IV-A, artigos 36-A a 36-B; Capítulo III, Seção V, artigos 39 a 42, que tratam da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, alterada pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica e pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Ensino Tecnológico.

A Educação Profissional e Tecnológica- EPT no Brasil abrange os seguintes cursos: I - Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional; II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio; III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2012).

O ensino técnico está organizado e orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN EPTNM) - Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), Resolução CNE/CEB nº 3/2008, tendo sua última atualização realizada pela resolução nº 1, de 5 dezembro de 2014.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica e tem como característica a preparação para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 2012).

De acordo com a DCN EPTNM (2012) em seu artigo 5º a finalidade dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio consiste em

Proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais (BRASIL, 2012).

As finalidades do ensino técnico orientam para a prática profissional. Gomes e Batista (2015) pontam que a finalidade pedagógica da educação profissional tem se modificado nas últimas décadas na tentativa de incorporar as novas exigências do mercado de trabalho e essas mudanças assumiram uma perspectiva pedagógica do capital, que é a noção de competências que passa a redirecionar os currículos e práticas pedagógicas, visando o desenvolvimento de competências individuais e coletivas para o trabalho na lógica capitalista.

Um aspecto importante ressaltado por esses autores é a *praticidade*, princípio presente na “pedagogia” das competências, para eles “apreende-se, nas bases constituintes da pedagogia das competências, o menosprezo pelas abstrações, a ênfase na ação, nas práticas concretas e na valorização da experiência” (GOMES e BATISTA, 2015, p.55).

Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, estabelecidos e organizados no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. São 13 (treze) eixos, a saber: 1. Ambiente e Saúde; 2. Controle e Processos industriais; 3. Desenvolvimento Educacional e Social; 4. Gestão e Negócios; 5. Informação e

Comunicação; 6. Infraestrutura; 7. Militar; 8. Produção Alimentícia; **9. Produção Cultural e Design**; 10. Produção industrial; 11. Recursos Naturais; 12. Segurança; 13. Turismo, Hospitalidade e Lazer (BRASIL, 2014, grifo nosso).

É no eixo tecnológico nº 9 “*Produção cultural e design*” que se inserem os cursos do campo das artes: teatro, figurino cênico, cenografia, dança, canto, artes visuais, dentre outros, totalizando 29 cursos, que envolvem desde teatro à design de calçados e móveis. A vinculação dos cursos de artes a este eixo, com esta nomenclatura é geradora de polêmicas no interior das escolas de artes e do CONDETUF- Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, por não dar conta das especificidades das artes, consideram o termo muito amplo, mas ao mesmo tempo que questiona e problematiza a amplitude do termo e seu conteúdo, são obrigados a ofertar seus cursos de acordo com os princípios por ele estabelecido. Houve a proposição de alteração do nome deste eixo para Produção Artística e Cultural e Design, durante a revisão do Catálogo Nacional, mas não foi aprovado.

Outra polêmica gira em torno da nomenclatura do curso que forma os técnicos em ator/atriz, que anterior à existência do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, instituído em 2008, denominava-se Curso técnico de Ator, após o Catálogo passou a se chamar Curso Técnico de “Arte Dramática”, onde a formação de ator/atriz acontecia, mas o termo também não dava conta das especificidades e a identidade da formação de atores/atrizes, com a atualização do catálogo em 2016, este curso passou a se chamar curso técnico em “Teatro”, que se aproxima mais aos anseios dos artistas e educadores e do que vem sendo feito na formação no interior das escolas de arte, sobretudo da Escola de Teatro da UFPA.

Não se trata de uma questão linguística, de nomenclatura, mas do conteúdo político e ideológico que elas representam. Essas definições estabelecidas de cima para baixo demonstram um desconhecimento da área da Arte por parte daqueles que propõem tais elaborações, além da falta de diálogo do MEC com as escolas que efetivamente realizam essa formação e o lugar secundário que a arte representa no campo formativo.

No Brasil existem vinte e quatro (24) escolas técnicas vinculadas às Universidades (ETV's), integrantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Dessas apenas quatro (04) organizam e estruturam seu fazer pedagógico no campo das artes, e articulam-se por meio do CONDETUF, criado em 1991. Duas (02) delas estão no Pará vinculadas à UFPA: a Escola de Teatro e Dança e a Escola de Música. As outras duas escolas são vinculadas à Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a Escola de Artes e a outra, vincula-se à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Escola de Música e os seus

cursos estão situados no eixo tecnológico Produção cultural e Design do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

Esses números revelam o esforço que os cursos de artes empreendem para sobreviver no âmbito também da educação profissional. Como falamos anteriormente, no âmbito federal são apenas duas escolas técnicas que se dedicam à formação em artes no Pará, no âmbito Estadual duas instituições ofertam curso neste eixo: a Escola Anísio Teixeira, com um curso Técnico em Teatro e o Instituto Carlos Gomes com curso técnicos em Canto Lírico, Técnico em Instrumento, Mestre em Bandas e Regência de Coro.

As matrículas na educação profissional (Integrado, Ensino médio Normal, PROEJA, Projovem- Urbano, concomitante, subsequente e Formação Inicial e Continuada-FIC) no Brasil são de 1.917.192 (um milhão, novecentos e dezessete mil, cento e noventa e dois), sendo que sendo que 325.933 estão na esfera federal, 636.953 no âmbito estadual, 81.921, na municipal e 872.385 na esfera privada, ou seja, 45,50% das matrículas estão no setor privado, conforme demonstrativo do quadro a seguir:

Quadro II- Matrículas da Educação Profissional no Brasil

Número de Matrículas na Educação Profissional - Ensino Regular, Especial e/ou EJA							
UNIDADE DA FEDERAÇÃO	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)	Ensino Médio Normal/Magistério	EJA Ensino Fundamental Projovem Urbano	Curso Técnico (Ensino Médio) Integrada à EJA	Curso Técnico - Concomitante	Curso Técnico - Subsequente	Curso FIC
Federal	133.562	314	-	9.301	29.611	152.309	836
Estadual	224.739	84.551	11.645	21.593	60.514	231.026	2.885
Municipal	9.798	3.592	38.928	840	3.832	11.922	13.009
Privada	23.667	5.462	-	6.494	184.255	628.075	24.432
Total	391.766	93.919	50.573	38.228	278.212	1.023.332	41.162

FONTE: INEP, 2016.

De acordo com o quadro demonstrativo das matrículas na educação profissional, podemos verificar que o número de matrículas nos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, que é onde se situa o curso de Teatro que analisamos, tem a predominância do setor privado. Já os cursos de caráter integrado possuem predominância na esfera federal e estadual. Os cursos concomitantes e subsequentes são mais rápidos e pedagogicamente voltados ao atendimento imediato do mercado de trabalho, ao contrário dos cursos integrados que dialogam com várias áreas do conhecimento e exigem uma proposta pedagógica mais

ampla e, portanto, mais prolongada. Os cursos que imediatamente interessam ao capital são promovidos principalmente pelo setor privado, porém com recursos públicos significativos.

No Pará, é um total de 45.350 matrículas na educação profissional, sendo 8.125 no âmbito federal, 9.066, na esfera estadual, 6.602 no âmbito municipal e 21.557 no setor privado. Das 45.350 matrículas no Pará, 25.834 são do sexo feminino e 19.516 do sexo masculino. Em relação a cor/raça 22.021 declararam-se pretas, pardas, indígenas e amarelas; 3.168 se declararam brancas e 20.161 não declararam. Das matrículas no Estado, 28.275 são adolescentes e jovens entre 15 a 24 anos (INEP, 2016).

Esses dados revelam a quem está destinada a educação profissional, predominantemente mulheres, jovens, negras, pardas, indígenas, amarelas como se declararam, o que tudo indica jovens da classe trabalhadora que buscam na educação profissional a inserção imediata no mercado de trabalho, uma fuga da miséria e do desemprego.

Por outro lado, a ideia de uma educação para além das esferas das relações de poder e de classe, criam um ideário de que o esforço de cada um será suficiente para o alcance de seus objetivos, nestes termos alerta Frigotto, de que a educação:

[...] asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como fator econômico vai constituindo-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o milagre da equalização social, econômica e política dentre os indivíduos, grupos e classes e nações (FRIGOTTO, 2010, p.20).

A ideia de que por meio da educação, e sobretudo por meio dos cursos técnicos, se alcançará mais rapidamente uma mudança da condição de vida das pessoas, tem levado muitos jovens, principalmente da classe trabalhadora, à procura dessa formação. Mas como afirma Frigotto (2010) é uma fetichização da educação, pois não se tem levado em conta as questões de classe e a passagem da lógica da qualificação para a da competência regendo a política de flexibilização do emprego, não havendo uma preocupação com a qualificação humana, ou seja, com “o desenvolvimento de condições físicas, mental, afetivas, estéticas, lúdicas do ser humano [...] como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano”, mas a mera e perniciosa incorporação na formação da lógica das competências que privilegia conhecimentos voltados para a empregabilidade (FRIGOTTO, 2010, p.34).

2. 2 A ESCOLA DE TEATRO E DANÇA DA UFPA NA VISÃO DA GERAÇÃO DOS RENOVADORES

Este estudo tem como *lócus* de pesquisa o *Curso de Teatro* da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, que, por sua vez, originou-se de um movimento regional conhecido como Movimento do Teatro do Estudante, 1941, e deste, emerge em 1949, o Teatro Universitário e em 1957, nasce o Norte Teatro Escola (SALLES, 1994b).

O Norte Teatro Escola dá origem ao Serviço de Teatro Universitário em 1962, com um único curso livre regular denominado de *Curso de Formação de Ator* e outros esporádicos, a exemplo, de cursos de Cenografia e cursos de Linguagem Cinematográfica, de curtíssima duração. A Escola de Teatro nas suas origens constituía aquilo que Élleres (2008) chamou de “Teatro de Vanguarda” dirigida à época pelo filósofo Benedito Nunes.

A Escola de Teatro e Dança passa por várias fases, no percurso de sua trajetória, e sobretudo duas gerações marcam a sua história: a geração dos fundadores e a geração dos renovadores.

A geração dos renovadores é assim definida por um de nossos entrevistados como “um grupo com empenho escandaloso, efetivo e apaixonado, [...] a gente sabia que tinha que fazer uma revolução aqui dentro, numa escola que vinha de uma tradição, mas que não comportava mais o pensamento e a dinâmica cultural da cidade” (ENTREVISTADO E).

Esse grupo foi formado pelas professoras e professores: Wlad Lima, Miguel Santa Brígida, Marton Maués, Karine Jansen, Olinda Charone, Walter Bandeira, ligados ao curso de Teatro; Waldete Brito, Eleonora Leal, Eder Jastes, Paulo Paixão, Ana Cristina Freire e Jaime Amaral vinculados ao curso de Dança. Estes constituem a geração dos renovadores que redirecionou a formação e organização artístico-pedagógico e administrativo da Escola de Teatro e Dança em parceria com o Núcleo de Artes e posteriormente do Instituto de Ciências da Arte, sob direção do professor Afonso Medeiros¹⁵ e Lia Braga¹⁶.

A partir das entrevistas semiestruturadas foi possível identificar quatro fases vivenciadas pela Escola de Teatro e Dança: a) a fase áurea de criação; b) a fase de decadência;

¹⁵ Afonso Medeiros é graduado em Educação Artística/Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará (1985), especialista em História da Arte pela Universidade de Shizuoka (Japão, 1988), Mestre em Ciências da Educação/Arte-Educação pela universidade de Shizuoka e Doutor em Comunicação Semiótica/Intersemiose na Literatura e nas Artes (PUC/SP). Foi Coordenador do Núcleo de Artes da UFPA no período de 2002 a 2005 e diretor do Instituto de Ciências da Arte, de 2006 a 2010. É professor de estética e História da Arte do ICA/UFPA.

¹⁶ Lia Braga Vieira é doutora em Educação pela Universidade Estadual de campinas (2000). É professora de Música da Escola de Música e do Programa de Pós-graduação em Artes. Foi diretora ajunta do ICA/UFPA 2006 a 2010, coordenou o MINTER/UFBA/UFPA no período de 2008 a 2010, quando os professores da Escola de Teatro saíram para cursar mestrado em Artes Cênicas.

c) a fase de renovação e; d) a fase de institucionalização. A quinta fase é uma possibilidade, que se acredita que escola entrará em breve, que é a fase do desmembramento da escola. A entrevistada *B* anuncia essas fases na sua entrevista, os demais entrevistados *A*, *C*, *D* e *E* confirmam, sobretudo, as quatro fases, nas suas falas. Assim tomamos essas fases como referência para falar da história da Escola de Teatro e do Curso Técnico em Teatro.

a) A fase áurea de criação da Escola de Teatro e Dança da UFPA

A primeira fase de 1962 a 1970 é a fase áurea, de sucesso nacional e internacional, momento de sua criação, onde recebiam apoio e financiamento da Universidade. Inicialmente funcionava como Serviço de Teatro Universitário, com um *Curso de Iniciação Teatral* e, neste mesmo ano, criou o *Curso Livre de Formação em Ator*. A escola foi criada em 1962 pelo casal Benedito Nunes¹⁷ e Maria Sylvia Nunes.¹⁸

Assim define uma de nossas entrevistadas “a primeira fase para mim vai de 1962 até início de 1970 que é a fase Áurea, do Fausto, da grana, do sucesso, do reconhecimento nacional e internacional” (ENTREVISTADA B).

Em 1968 é criado o grupo Coreográfico, que mais tarde vai gerar o curso técnico em Dança. Além de manter os serviços de teatro, promovia atividades artísticas culturais, como: exposições, exibições cinematográficas, espetáculos e conferências e participou ativamente do Movimento de Cultura Popular.

A tese de doutorado desenvolvida por Bezerra (2016) “Vanguardismos e modernidades: cenas teatrais em Belém do Pará (1941-1968)” ao tratar da produção teatral em Belém nesse período, desenvolve uma seção específica sobre a criação do Serviço de Teatro da Universidade Federal do Pará, onde podemos identificar essas características apontadas pela entrevistada B. O estudo de Bezerra traz contribuições significativas para se compreender a história do Teatro no Pará e as origens da Escola de Teatro da UFPA, consideramos este estudo uma importante referência para tratar desta fase da escola.

b) A fase de decadência;

A segunda fase de 1970 a 1993, período considerado como de decadência, onde a escola chegou a ter 7 professores para 7 alunos, a escola estava apartada do ambiente cultural local,

¹⁷ Benedito José Viana da Costa Nunes foi um filósofo, professor, ator, crítico de arte e escritor brasileiro. Foi membro da academia brasileira de Filosofia, um dos fundadores da Faculdade de Filosofia e Fundador da Escola de Teatro da Universidade Federal do Pará.

¹⁸ Maria Sylvia Nunes, bacharel em Direito, professora de teatro, 85 anos. Foi diretora do grupo Norte Teatro Escola do Pará, professora e diretora da Escola de Teatro da Universidade Federal do Pará (BEZERRA, 2016, p.236).

formava pessoas que não faziam Teatro, além do que ela sofria com a falta de investimentos. Escola oferecia cursos livres e oficinas, ou seja, as formações e conteúdos aconteciam de forma avulsa. Havia alguns professores não qualificados na área, recebia professores de outros institutos que não tinham vínculo com o Teatro ou com o campo das artes. Nesse período, a escola está “quase desaparecida” de acordo com o entrevistado E. Foi nessa fase que se aposentaram dois importantes professores: Maria Sylvia Nunes e Claudio Barradas¹⁹, assim esclarece esta situação a entrevistada B:

[...] essa escola já na década de 70 entra em uma decadência, eu pego exatamente esse período decadente, muito decadente em 1979 a escola está quase desaparecida, para você ter uma ideia, eu como aluna vivia o meu primeiro embate político e militante, que foi para a preservação da Escola de Teatro, porque a Universidade alegava o seguinte: a Escola de Teatro não estava ligada a departamento algum, era um “penduricalho” ligado à extensão e ao gabinete do Reitor, e era uma estrutura, uma casa própria, onde se pagava tudo ali dentro, e nós tínhamos 7 professores para 7 alunos. Quando eu faço o meu terceiro ano em 1986 [quando retorno] era Olinda e eu, se não tivéssemos voltado não teria ninguém para terminar o terceiro ano, esse era o quadro normal e pior, pior, pior para mim, era um quadro onde se formava essas pessoas e as pessoas não faziam Teatro, era tão apartado a escola da realidade do Teatro paraense que as pessoas não faziam Teatro na cidade, as pessoas faziam curso e deixavam de fazer teatro (ENTREVISTADA B).

A fala da entrevista “B” é bastante representativa do momento e da situação em que a Escola de Teatro se encontrava nesta fase. Poucos alunos, poucos professores e sobretudo uma desarticulação da escola com as práticas teatrais da cidade, bem diferente do período inicial da escola, que não só articulava um conjunto de intelectuais do teatro, mas produzia peças teatrais com repercussão nacional²⁰.

c) A fase de renovação

A terceira fase de 1993 a 2003 é fase de renovação da escola, da fusão do teatro com a dança, passando a escola a se chamar “Escola de Teatro e Dança”, do ingresso de novos professores e a criação do Núcleo de Artes/NUAR/UFPA em 1991, nesse mesmo ano entram, na escola, por meio de concurso, Wlad Lima, na vaga da então aposentada, professora Maria

¹⁹ “Ator, diretor, professor de teatro, hoje Padre, é uma personalidade muito importante para a história do teatro moderno paraense. Fundador de diversos grupos teatrais de Belém, ele esteve na fundação da Escola de Teatro da Universidade Federal do Pará, na qual depois atuou como professor na instituição. Hoje, o teatro universitário da ETDUFPA leva seu nome. Continua na cena contemporânea, com diversas atuações, além do seu trabalho pastoral, em uma paróquia da arquidiocese de Belém” (BEZERRA, 2016, p. 399).

²⁰ Sobre os intelectuais do Teatro e as peças de Teatro apresentadas em Festivais Nacionais e suas repercussões, ver Bezerra (2016).

Silvia Nunes (geração dos fundadores) e Miguel Santa Brígida, na vaga do então aposentado, prof. Claudio Barradas (geração dos fundadores) ambos para a vaga de Intepretação. De acordo com este entrevistado, Wlad Lima e Miguel Santa Brígida são os dois grandes impulsionadores de todo o movimento de renovação da Escola de Teatro e Dança, que contou com o apoio da vice-reitora e da vice coordenadora do recém-criado Núcleo de Artes da UFPA, ambas atrizes formadas pela Escola de Teatro.

[...] Eu acho que a Wlad e o Miguel são os grandes precursores e impulsionadores desse movimento todo, eles entram e não se satisfazem com aquele marasmo e impulsionam uma eleição direta e o Miguel ganha [...] há também neste momento uma fusão com o grupo coreográfico, fundado pela Enni Correia, e cria-se a Escola de Teatro e Dança, cria-se o Núcleo de Artes também com o apoio da Zélia Amador²¹, eu acho que nessa época ela era vice-reitora, a Margaret Refkalefsky²² passa a ser vice-diretora do Núcleo de Artes e dão apoio para esses dois, porque eram duas pessoas da categoria, de luta também do movimento que a gente já participava a muitos anos (ENTREVISTADO C).

Em 1994 o professor Miguel Santa Brígida torna-se diretor da escola, por meio de eleições diretas, a primeira a ocorrer na escola e como forma de protesto, alguns professores que permaneciam na escola pedem para sair, isso revela a resistência que havia às mudanças que se anunciavam na escola naquele momento. Sem esses professores, a escola passa a funcionar com o apoio de artistas da cidade que posteriormente passaram a fazer parte da escola por meio de concurso público.

[...] somos renovadores porque com a nossa entrada em 1993, em 1994 o Miguel Santa Brígida, concorre e ganha as eleições para diretor da escola. Então aqueles professores antigos que estavam na escola com exceção dos dois que se aposentaram, que eram os dois mais importantes: Maria Silva Nunes e Cláudio Barradas, toda a equipe que estava lá, que eram cinco ou seis professores protestaram contra a nomeação do Miguel Santa Brígida como diretor, assim, pedem pra sair da Escola de Teatro, pedem transferência para outros lugares, para escola de música e fica portanto, na Escola de Teatro na parte de Teatro Miguel e eu, nós dois reconstruímos tudo o que teve e o que tem até hoje, nós dois fomos os iniciantes somos os

²¹ Zélia Amador de Deus é Doutora em Ciências Sociais (UFPA), Atriz e diretora de Teatro, formada no curso de Formação de Ator (1974) da Escola de Teatro da UFPA. É professora de História da Arte, história e Teoria do Teatro, e estética da Universidade Federal do Pará. Foi vice-reitora da UFPA no período de 1993 a 1997. É ativista do movimento Negro

²² Margaret Refkaslefsky é doutora em Estudos e práticas Artísticas (2008) ela Universidade de Quebec em Montreal. Foi vice coordenadora do Núcleo de Artes/NUR/UFPA no período de 1993 a 1997. “Formada em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará. Fez o curso de Formação de Ator, da Escola de Teatro da Universidade Federal do Pará, e, juntamente, com Luís Otávio Barata, Zélia Amador de Deus e Walter Bandeira, fundou o grupo teatral Cena Aberta. Foi diretora do Teatro Cláudio Barradas” (BEZERRA,2016, p. 76).

renovadores, a equipe na verdade. Nós éramos 4: Miguel e eu, no teatro e Waldete e Eleonora na Dança. Então a partir disso, para você ter uma ideia, com essa nova geração, nessa nova transformação do curso e tudo o Miguel era diretor e eu era a primeira coordenadora da área de Teatro, não coordenava ninguém, porque era eu comigo mesma, o Miguel era diretor, dirige a mim, mas aí nós saímos nas ruas pedindo ajuda para os companheiros de Teatro, nessa hora alguns companheiros vieram trabalhar praticamente de graça, dentre eles: Marton Maués, Walter Bandeira, Olinda Charone, Karine Jansen são os primeiros que chegam e trabalham de graça, depois trabalhando com uma certa remuneração e depois concursados (ENTREVISTADA B).

Em 1997 entram como professores, por meio de concurso público: Marton Maués, Olinda Charone e Karine Jansen, para o Teatro e Jaime Amaral e Paulo Paixão pela Dança. Nesta fase são realizados os Fóruns de Artes Cênicas da Amazônia, que possibilitaram o debate e a reflexão acerca da formação de atores/atrizes que a escola fazia e o que a escola deseja fazer.

c) A fase da Institucionalização

A quarta fase de 2003 aos dias atuais: é a fase da institucionalização dos cursos técnicos de Teatro e de Dança, a criação das licenciaturas, especialização, e, qualificação da maioria dos professores (mestres e doutores), bem como abertura de concursos públicos.

[...] o marco para essa última grande fase da escola de Teatro para mim, é 2003 com a criação do curso técnico de Atores e de Dança, aí nós começamos uma etapa que eu não sei se é a melhor, mas é a mais próspera, que é a institucionalização dos nossos cursos o reconhecimento dos nossos cursos pelo MEC (ENTREVISTADA B).

Esta fase é também marcada pela criação do Instituto de Ciência da Arte- ICA, criado em fevereiro de 2006 e dirigido à época pelo professor Afonso Medeiros e professora Lia Braga (2006-2010). A criação do ICA possibilitava uma ampliação na atuação da formação em Artes, agregando os cursos técnicos de nível médio, graduação e pós-graduação.

Em 2002, diversos professores da ETDUFPA, dentre eles: Wlad Lima, Miguel Santa Brígida, Karine Jansen, Olinda Charone e Marton Maués partem para Salvador, na Bahia, para cursar Mestrado em Artes Cênicas, por meio de um programa de Mestrado Interinstitucional ofertado a UFPA (MINTER UFBA/UFPA, 2002-2004) com o apoio do então reitor da UFPA, Alex Fiuza de Mello.

[...] chegamos em Salvador [...] então Wlad, Olinda e eu, toda essa geração que entrou de 1994 a 1998 foi fazer o Mestrado. A escola parou nesse período, antecipamos a Montagem e começamos um semestre um pouco depois, para que todos pudessem fazer o mestrado. [...] Já estávamos deslumbrados, já estávamos incentivados pelo professor Alex Fiuza, pela criação do ICA, na direção do Professor Afonso Medeiros e na vice coordenação da professora Lia Braga, então em 2002 nós vamos para o mestrado, se forma a primeira turma de mestres (ENTREVISTADO E).

Em 2009, esses mesmos professores, com exceção de Miguel Santa Brígida que em 2004 ingressou imediatamente no doutorado também na Universidade Federal da Bahia em Artes Cênicas, partem para o Doutorado Interinstitucional também no Programa de Artes Cênicas - DINTER UFBA/UFPA (2009-2012). Esse aspecto da qualificação é muito importante, porque ele reflete na forma de organização do curso técnico e nos caminhos que ele tomou a partir desse processo.

A partir de 2003 os cursos livres passam a ter caráter formal. Tornam-se o Curso técnico de Ator (2003), Curso técnico em Dança: Interprete/criador (2004), Dança: Ballet (2013), curso técnico em Cenografia (2005), Curso técnico em Figurino Cênico (2011), todos com resolução aprovados pelo CONSUN/UFPA e reconhecidos pela SETEC/MEC. Observa-se com isso, a total informalidade vivida durante 40 anos, o que representou diferentes experimentações formativas livres de padrões nacionais, no decurso dessas quatro décadas.

Além disso, criou-se estrategicamente os cursos livres ou também de extensão em ballet e teatro infanto-juvenil, onde iniciam a formação desses alunos, estes são recebidos na escola desde os 6 e 7 anos de idade, muitos deles percorrem um trajeto que passa pelos cursos infanto-juvenis, técnicos, ensino superior e pós-graduação na própria UFPA, importante destacar que alguns professores da Escola de Teatro e Dança, fizeram esse percurso que vai do infanto-juvenil à pós-graduação.

A institucionalização do curso técnico de Ator ocorre no período de transição entre “o fim” da vigência do decreto 2.208/97 e o início da vigência do Decreto 5.154/2004. O curso se institucionaliza em 2003, passando de curso livre para curso técnico. O Decreto 2.208/97 pressupunha a separação entre ensino técnico e ensino médio, portanto, o curso nasce em completa desvinculação com o ensino médio, como consta no Projeto Pedagógico do Curso, na versão de 2003.

Com a aprovação do Decreto 5.154/2004, o projeto é reformulado e então é explicitado a vinculação ao ensino médio como pré-requisito de ingresso ao curso, ou seja, estar cursando ou ter concluído o ensino médio e passa a ser ofertado nas formas concomitante e subsequente.

Na época, institucionalizar o curso de Formação de Ator e situá-lo no interior da Educação profissional era, portanto, uma questão de sobrevivência deste e garantia de continuidade da formação e legitimação da arte no interior da academia, espaço conquistado com muita obstinação, pela geração dos fundadores.

Atualmente, desenvolve ensino, pesquisa e extensão com foco na Educação profissional, ofereceu cursos de Formação Inicial e Continuada por meio do PRONATEC-Artes (2012 a 2016), oferta cursos Técnicos de Nível Médio, formação de professores em Teatro e Dança, pós-graduação lato sensu, além de continuar desenvolvendo trabalhos artísticos no campo das artes nas linguagens de Dança, Teatro, Cenografia e Figurino. A escola oferece os seguintes cursos e programas:

- Núcleo Pedagógico Artístico - Curso de extensão/livre em Ballet infanto-juvenil
- Núcleo Pedagógico Artístico - Curso de Extensão/livre em Teatro infanto-juvenil
- Técnico de Nível Médio em Teatro
- Técnico de Nível Médio em Dança: interprete- criador e Ballet Clássico
- Técnico de Nível Médio em Figurino Cênico
- Técnico de Nível Médio em Cenografia
- Licenciatura em Teatro
- Licenciatura em Dança
- Pós-graduação lato sensu em PROEJA Artes – Amazônia (2014-2015)
- Pós-graduação lato sensu em Estudos Contemporâneos do Corpo (ofertado de acordo com a demanda)

O curso de Teatro existe há mais de 50 e recentemente o Projeto pedagógico do Curso passou por duas reformulações curriculares, uma em 2012 e outra em 2015. Esse período abarca várias mudanças ocorridas no processo de formação de técnicos em ator/atriz na Escola, dentre eles, a qualificação dos professores, que ao retornarem do DINTER/UFBA passam a discutir e reelaborar o percurso formativo dos alunos do curso técnico.

Portanto, pensar uma estética amazônica pressupõe também pensar os processos de formação em arte, neste caso em teatro, na escola e no interior da academia, como desenvolve a sua função humanizadora ou mesmo como ela é negada, considerando a arte práxis criadora.

d) Desdobramento da escola

A quinta fase é uma possibilidade em que a escola poderá entrar que é de desdobramento da escola em Faculdade de Dança e Faculdade de Teatro e Escola Técnica e Tecnológica. Com o crescimento da Escola e a ampliação da formação, discute-se neste momento a saída dos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança da estrutura

da escola Técnica e sua passagem à condição de Faculdade, com funcionamento no campus da UFPA, localizado no bairro do Guamá, na capital paraense.

Entendemos, a partir das falas, que o que se pretende é fortalecer os cursos técnicos, ampliando número de vagas, possibilitando melhor utilização do espaço por esses cursos; criar cursos tecnológicos e fortalecer a identidade da escola de Teatro e Dança, numa perspectiva de formação técnica e tecnológica, tirando o foco da formação de professores e dando ênfase à formação de artistas. Isso possivelmente irá gerar um distanciamento entre formação de artistas e formação de professores e um provável enfraquecimento do processo de formação em artes. Os desdobramentos e aprofundamentos dessas questões ainda estão por vir.

2.2. 1. O Curso Técnico de Teatro

O curso técnico de nível médio em teatro institucionalizou-se em 2003, assim, em 23 de setembro de 2003, a resolução nº 606, da Universidade Federal do Pará, aprovou o Plano de Curso Técnico da Escola de Teatro e Dança. O curso, atualmente, é realizado em 2 anos com carga horária total de 1.344 horas, muito acima do mínimo de 800 horas estabelecido pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

O curso tem um corpo docente com 22 professores, 9 são doutores e 12 são mestres, destes, 7 estão cursando doutorado. 17 professores pertencem a carreira EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) e 5 são da carreira do Magistério Superior. Todos os professores atuam tanto no curso técnico, quanto no curso superior, a Licenciatura em Teatro. Até 2014, o curso técnico produziu 29 peças de Teatro, que são resultados da atividade Prática de Montagem I e II²³ do curso técnico de Teatro. Anualmente ingressam 30 alunos, por meio de processo seletivo coordenado pela Escola própria escola de teatro.

O curso institucionalizado teve, portanto, três projetos pedagógicos, 2003, 2012 e 2015, os dois últimos projetos pedagógicos, atuei ativamente na sua discussão, revisão e atualização como coordenadora pedagógica da Escola. O projeto Pedagógico do Curso - PPC de 2012, visou a revisão do primeiro PPC de 2003 - que gerou a institucionalização deste no âmbito da educação profissional - atualizando-o e redefinindo alguns aspectos da formação em Teatro; o PPC de 2015 trouxe inúmeras mudanças no curso, que foi além de uma mera atualização, redefiniu concepções e finalidades de formação.

²³ Será tratada com mais detalhadamente na terceira seção deste trabalho.

Quadro III- Evolução dos PPC's do curso de Teatro da ETDUFPA

ANO	NOMENCLATURA	RESOLUÇÃO	CH
2003	Técnico em Formação de Ator	Resolução nº 606, de 23 de setembro de 2003	1.092
2012	Técnico de Nível Médio em Ator	Resolução nº. 4.294, de 13 de junho de 2012	1.384
2015	Técnico de Nível Médio em Teatro	Em tramitação na PROEG	1.344

A análise dos dois projetos, bem como das entrevistas, permite-nos compreender o percurso deste projeto de formação, suas mudanças, suas permanências e perceber os dilemas da formação de técnicos de nível médio em Teatro na Amazônia paraense.

No documento prescrito - PPC de 2012- encontramos dois perfis de formação do curso técnico de teatro,

O profissional concluinte do curso da subárea de Artes Dramáticas, da ETDUFPA, consistirá no ator, com domínio de saberes para uma atuação baseada na pesquisa e criação, na percepção consciente crítico-reflexivo sobre a nova concepção de vida e de valores da sociedade contemporânea (UFPA/ETDUFPA, 2012, p.22).

O PPC de 2012 foi elaborado na vigência da DCN nº 4/99, o fio condutor desta, era a formação baseada em competências e habilidades. Veja que o perfil de conclusão consistia na formação do Ator com capacidade para “atuação” criativa e de pesquisa. Neste PPC, continua, a definição do perfil profissional estará alicerçado em quatro pilares: “[...] *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser*”. (UFPA/ETDUFPA, 2012, p.22)

O PPC de 2015 traz nova concepção de “ator-criador”, que consiste em

O profissional egresso do Curso Técnico em Teatro consistirá no ator-criador, com capacidade para atuar na diversidade de concepções teóricas e metodológicas do fazer teatral, em diálogo com o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (UFPA/ETDUFPA, 20015)

Este PPC foi elaborado sob a orientação da DCN de 2012 que traz pequenos avanços em relação a DCN de 1999. As inúmeras discussões em torno da formação de ator, desencadeadas no interior do curso possibilitou a ampliação da concepção de formação de

ator, ele não é um mero reproduzidor de técnicas, ele é um criador, ele tem capacidade de construir e reconstruir trajetórias de composições poéticas, reinventar metodologias, pesquisar e problematizar aquilo que está disponível a ele, buscar novos elementos, questionar a realidade, dialogar com perspectivas da arte, daí apontar que “ o processo de construção e compreensão do conhecimento no curso técnico em Teatro, parte do pressuposto do trabalho, da criação e da pesquisa como princípios educativos (UFPA/ETDUFPA, 2015, p.13).

No PPC 2015, destaca o “trabalho”, a “criação” e a “pesquisa” como base, princípios educativos que devem orientar a formação do ator. Isso, modifica significativamente em relação ao PPC de 2012 que fundamenta a formação no *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser*”.

Esclarece que a concepção de trabalho é na perspectiva ontológica, criadora do homem, e a pesquisa no sentido de problematizadora da realidade. A ideia de criação é expressa nestes termos:

Nesse sentido, a ideia do ator como criador considera a formação deste para além de um mero detentor dos conhecimentos teóricos e práticos de sua arte, mas pautado na perspectiva de uma concepção de artista capaz de operar com a dimensão da poética, na acepção grega do termo *poiesis*. Em outras palavras, considera-se aqui um criador que parte do domínio de informações, técnicas e procedimentos criativos adquiridos para ultrapassá-los na invenção de novos modos de realização artística, capazes de contribuir com novos olhares para a realidade do homem e de sua condição de estar no mundo (UFPA/ETDUFPA, 2015, p.14)

Trabalho, criação e pesquisa são, nesse PPC de 2015, o que deve orientar a formação de um artista, um criador - o ator criador. Mas quem é o técnico de Nível Médio em Teatro?

O técnico de nível médio em Teatro

De acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO (2625 -05) do Ministério do trabalho e Emprego – TEM, o/a ator/atriz de acordo com a descrição da profissão é quem

Interpreta e representa um personagem, uma situação ou ideia, diante de um público ou diante das câmeras e microfones, a partir de improvisação ou de um suporte de criação (texto, cenário, tema etc.) e com o auxílio de técnicas de expressão gestual e vocal (MTE, 2015).

Se enquadram nessa descrição, de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (2625-05):

Artista de cinema, Artista de rádio, Artista de teatro, Artista de televisão, Artista dramático, Ator bonequeiro, Ator de cinema, Ator de rádio, Ator de teatro, Ator de televisão, Ator dramático, Ator dublador, Coadjuvante (artístico), Comediante, Contador de história, Declamador, Figurante, Humorista, Mímico, Rádio-ator, Teleator, Teleatriz, Vedete (MTE, 2015).

A profissão do ator/atriz é regida no Brasil pela Lei 6.533, de 24 de maio de 1978, que regulamenta o exercício das profissões de Artistas e de Técnicos em espetáculos de Diversões. De acordo com o parágrafo 2º desta Lei é considerado,

I - Artista, o profissional que cria, interpreta ou executa obra de caráter cultural de qualquer natureza, para efeito de exibição ou divulgação pública, através de meios de comunicação de massa ou em locais onde se realizam espetáculos de diversão pública;

II - Técnico em Espetáculos de Diversões, o profissional que, mesmo em caráter auxiliar, participa, individualmente ou em grupo, de atividade profissional ligada diretamente à elaboração, registro, apresentação ou conservação de programas, espetáculos e produções (MTE, 2015)

Trazemos o que está prescrito na legislação como forma de ilustrar esse aspecto da profissão, pois na prática, a profissão do ator/atriz é muito mais ampla e abarca outros processos. Cabe ressaltar, que apesar de existir uma regulamentação para a profissão do artista a Constituição Federal de 1988 garante o direito à livre criação artística.

A discussão sobre quem é o técnico em teatro surge à medida que tratamos da formação profissional no âmbito do ensino técnico. Nestes termos, os entrevistados foram unânimes em declarar que o técnico em teatro é um artista, um criador.

[...] como é o curso de formação em ator, o foco é no intérprete, **ele é um artista**, todo intérprete é um artista e todo ator é um artista, se ele sai um ator ele é um artista [...] eu acho que essa coisa de ser técnico não quer dizer que você seja um ator menor (ENTREVISTADO C, grifo nosso).

Ele é um artista, ele é um ator, que a habilidade dele é para ser atuante. Ele é o ator das montagens teatrais [...] **ele é um criador** (ENTREVISTADO B, grifo nosso).

[...] eu acredito que a gente está formando um **ator que tem um pensamento holístico, ele é mais globalizado, mais extensivo**, ele é maior para a cidade. [...] o ator quando sai daqui ele sabe que não vai fazer teatro nos moldes do país, ele vai fazer um teatro nos moldes de Belém do Pará [...] ele sabe que vai ter que descobrir um lugar para exercer a sua prática no que ele se formou e que é diferenciada, que é singular (ENTREVISTADO E).

“Ele é um *“gente de teatro”*. [...] então gente de teatro é isso, você não vai viver totalmente de teatro, você tem que ter um outro tipo de atividade para você se manter, mas você é um produtor, você é **um criador**, você é um agente que vai movimentar para que a cena aconteça, eu acho que esse é o criador (ENTREVISTADO A, grifo nosso).

Ele é um profissional que se pretende ser **ator para a vida**, para a cidade, que se pretende ser ator, mas está em constante movimento de conhecimento, que precisa estar no processo de conhecimento, processo de estar alí se trabalhando, de estar trabalhando com o outro, de sentir o outro, e de perceber o outro. (ENTREVISTADO D).

O técnico em teatro formado pela escola é, então, acima de tudo um *artista*, que *cria*, que pensa de forma holística e articulada com a diversidade das práticas culturais, do seu lugar e do país. Ele é *gente de teatro* que movimenta a cena artística da cidade, mas não consegue sobreviver somente da sua arte, é um profissional e sobretudo um *ator para vida*.

2.3 ENTRE A ESCOLA E O PALCO: A FORMAÇÃO DE ARTISTAS

A formação do artista no Brasil tem se dado da seguinte maneira

[...] o artista brasileiro tem surgido de uma formação próxima do autodidatismo; seu contato com a arte tem-se feito através de um relacionamento mestre-discípulo, com artistas mais velhos, ou cursos universitários de atividades afins, como arquitetura, ou atividades ligadas à imagem, como a gráfica (RESENDE, 1990, p. 24).

De acordo com Resende, a constituição do artista tem se aproximado mais da aprendizagem profissional não escolar, ou seja, ocorre na sua atuação prática, nos espetáculos, nos grupos de teatro, num fazer artístico, no palco. Assim confirma um de nossos entrevistados em seu depoimento.

[...] Então minha formação teatral é essa formação da prática, do autodidatismo, de conhecer bons diretores, trocar ideias com eles, fazer vários espetáculos, esse dia a dia do palco, de ver figurino, aprender a fazer maquiagem, fazendo com os artistas mais experientes, mais velhos, aprendi muito o Salustiano Vilhena²⁴, com Henrique da Paz, com atores que eu convivi bastante. Vendo o Luiz Otávio Barata fazendo figurino, desenhando, discutindo figurino, então o “metiê” do teatro eu aprendi assim nesse fazer. Eu trabalhei muito com o Claudio Barradas, Luís Otávio Barata²⁵ e Henrique

²⁴ Salustiano Vilhena é ator e diretor de teatro. Um dos fundadores do Grupo de Teatro GRUTA.

²⁵ Luiz Otávio Barata, teatrólogo, poeta, artista plástico e jornalista, um dos fundadores do grupo de Teatro Cena Aberta (1976). Participou da criação da escola de Teatro. Faleceu em 24 de julho de 2006.

da Paz²⁶, esses três para mim são os grandes pilares, a grande base do meu conhecimento prático do teatro (ENTREVISTADO C)

Mas, no atual contexto capitalista, onde são exigidas cada vez mais, “competências e habilidades” dos trabalhadores, muitas dessas exigências perpassam pela escolarização, nesse sentido, o diploma obtido por meio de processos escolares tornam-se elementos importantes. Pierre-Michel Menger (2002) apontou em suas pesquisas que cada vez mais os artistas têm buscado um alto nível de qualificação e isso tem sido importante para a integração e a socialização desses artistas no meio profissional.

Resende (1975) e Zillio (1998) discutem como tem acontecido historicamente a formação do artista no Brasil, destacando a importância da formação dos artistas nas academias, nos cursos de ensino superior onde, segundo esses autores, poderão discutir, problematizar e consolidar a arte como área de conhecimento, como objeto de estudo, como linguagem artística e não apenas como mediadora de outros conhecimentos.

Segnini (2007) no trabalho intitulado “Criação rima com precarização: análise do mercado de trabalho artístico no Brasil”, como resultado da pesquisa “Trabalho e formação no campo da cultura: professores músicos e bailarinos” FAPESP (2003/2007) analisou as relações sociais observadas no mercado e nas relações de trabalho no campo da dança e da música, por meio de trabalho comparativo entre Brasil e França. Neste, destaca três aspectos que aproximam o Brasil e a França quando observado o mercado de trabalho composto por artistas do espetáculo: acelerado crescimento do número de artistas nos dois países; reduzido índice de trabalho formal e predominância do trabalho intermitente²⁷, frequentemente precário.

O crescimento do número de artistas combinado a uma estrutura de trabalho flexível e precarizado reforça a necessidade de compreendermos como se dá a formação desses artistas estabelecendo uma relação direta no eixo trabalho-educação.

Como desdobramento deste trabalho desenvolvido nos últimos dez anos Segnini (2013) ao discutir a formação profissional do artista e sua relação com o mundo do trabalho questiona: Como se formam? Por meio de quais instituições? Qual é a relevância do Estado nesse processo? Esses questionamentos e suas respostas preliminares contribuem para

²⁶ Henrique da Paz é ator e diretor, há mais de 40 anos. Um dos fundadores do grupo de Teatro GRUTA, juntamente com Salustiano Vilhena, um dos mais reconhecidos grupos do Estado do Pará

²⁷ É uma nova modalidade de contratação do trabalhador, prevista na lei da reforma Trabalhista, aprovada em 2017. “Considera-se como intermitente o Contrato de Trabalho no qual a prestação de serviços, com subordinação, não é contínua, ocorrendo em alternância de períodos de prestação de serviços e de inatividade, determinados em horas, dias ou meses, independentemente do tipo de atividade do empregado e do empregador, exceto para aeronautas, regidos por legislação própria” (Lei. 13.467, de 13 de julho de 2017).

refletirmos sobre a formação de técnicos em Ator/atriz por meio da educação profissional na UFPA. Destacamos neste aspecto a importância do Estado na institucionalização da formação e certificação por meio da Educação profissional ou Ensino Superior.

Ronaldo Rosa Reis em suas pesquisas intituladas “Entre a esperança e sua realidade: a arte e seu ensino” (2007) e “Trabalho, arte e educação. Estado da arte da pesquisa e o trabalho do pesquisador” (2010) resultado da pesquisa “Trabalho, arte e educação no Brasil. As relações sociais de produção artística e o ensino de arte” desenvolvido na Universidade Federal Fluminense, discute e problematiza as relações sociais de produção artística e o ensino de arte no Brasil, realizando sérias críticas ao modelo adotado no Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Arte, revelando, também, a ausência de estudos que tratem da arte no âmbito do binômio trabalho-educação.

Honorato (2011) com a pesquisa “A formação do artista: conjunções e disjunções entre Arte-educação”, tese de doutorado da Universidade de São Paulo, desenvolve uma análise conceitual acerca da formação do artista, estabelecendo questões relativas ao ensino da arte e às práticas artísticas, bem como o ensino *em arte*, problematizando a questão de que a arte se ensina, defendida por uns, e de que a arte não se ensina, advogada por outros.

Esses estudos vêm contribuindo para pensar e problematizar a formação do artista no Brasil e suas mediações históricas.

Vale destacar que a obrigatoriedade do ensino de Artes na educação básica, abriu um campo importante de atuação dos artistas nas escolas e nas comunidades onde estão inseridas. O ensino de Artes teve sua inserção na educação brasileira, por meio da Educação Artística para o ensino de 1º e 2º graus e do curso de Licenciatura em Educação Artística para o ensino superior, tornando-se obrigatório nas escolas por dispositivo da lei 5.692/71.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 confirmou a obrigatoriedade do ensino de Artes e possibilitou uma abertura significativa de atuação dos artistas nesse ambiente, no artigo 26, § 2º “o ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica [...]”. A garantia do ensino de arte para toda a educação básica constituía-se um avanço significativo para essa área do conhecimento.

Em 2008, uma conquista dos músicos foi a inclusão do parágrafo 6º no artigo 26 da LDB, tornando a música conteúdo obrigatório, “mas não exclusivo”, do componente curricular arte. Até, então apenas a música, tornava-se obrigatória como “linguagem artística” e conseqüentemente com a exigência de um profissional da área específica, diferentemente do professor de arte, assim como o de educação artística tinha que ser polivalente, trabalhar todas as “linguagens” artísticas.

Após vinte anos de vigência da LDB, foi aprovado a Lei 13.278/2016 que alterou o § 6º do art. 26 desta lei tornando obrigatório o ensino de artes visuais, dança, música e teatro na educação básica. Isso fortalece as licenciaturas nessas áreas, que por sua vez, abre um segundo caminho de atuação profissional do artista: professores-artistas.

Importante ressaltar que a UFPA é uma das poucas universidades públicas brasileiras que oferece todas as quatro áreas de ensino de arte: artes visuais, dança, teatro e música- o que propicia duas coisas: 1) a verticalização da formação do artista; 2) com as licenciaturas propicia um segundo caminho de atuação profissional dos artistas.

A formação de artistas no Brasil, ocorre entre escola e o palco e num contexto de precarização do trabalho do artista, da ausência de políticas públicas culturais, num mercado onde a porta de entrada na carreira artística, sobretudo do ator/atriz, é muito ampla e atrai muitos jovens, mas a permanência deste nesse campo é muito difícil.

A resistência e a persistência na formação de técnicos em ator/atriz ao longo de mais de meio século na Escola de Teatro e Dança e a ausência ou fragilidade nas políticas públicas são realidades que vão se manifestando quando se busca analisar e compreender a formação do artista.

O artista, na escola ou no palco, está em permanente formação e é a articulação da sua vivência com o aprendizado no interior da escola que o torna capaz de olhar a cena artística e o mundo do trabalho com outras perspectivas, reinventá-los e insubordinar-se.

3 PRÁXIS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA NO CURSO DE TEATRO DA ETDUFPA

“Quem diz criação diz então rebeldia”
(SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2010, p.111)

Esta seção tem como objetivo desvelar por meio do estudo de caso do curso técnico em Teatro como os processos de integração/fragmentação revelam-se e concretizam-se na prática pedagógica dos professores de Teatro, produzindo ou não uma *práxis artístico-pedagógica* que tem a arte como potência vital de integração, mesmo sob a forma capital.

Iniciamos destacando a definição clara e precisa de Vázquez (2011, p.221) quando afirma que “toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*” daí ser necessário distinguir a *práxis* como “forma de atividade específica” e “delimitar o conteúdo próprio da *práxis* e sua relação com outras atividades”. A produção ou criação da obra de arte é uma forma de *práxis* é o que Sánchez Vázquez (2011) define de *Práxis* artística, que por sua vez

Permite a criação de objetos que elevam a um grau superior a capacidade de expressão e objetivação humanas, que já se revela no produto do trabalho. A obra artística é acima de tudo, criação de uma nova realidade; e visto que o homem se afirma criando ou humanizando o que toca, a *práxis* artística- ao ampliar e enriquecer com suas criações a realidade já humanizada- é essencial para o homem (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p.231)

A *práxis* artística ocorre de forma “condicionada pela totalidade da existência humana socialmente situada” (NUNES, 2003, p. 90). Pois, como bem esclarece Konder (2013, p.50) “a arte para o materialismo dialético não é um mero produto do meio; é também manifestação da presença ativa do homem na transformação criadora do meio”.

Nestes termos, é importante refletir e problematizar a *práxis* artística que se desenvolve e floresce em chão tão particular como a Amazônia paraense marcada por sua diversidade cultural, lutas, resistências e também pela dependência econômica que a tripudia e subordina. Trazemos aqui alguns elementos, bastante específicos, da realidade e da *práxis* artística amazônica paraense na sua expressão teatral, já que nosso objeto de estudo está centrado em um curso técnico de formação de atores e atrizes. Loureiro (2015) assim define as características da cultura Amazônica:

Depara-se, assim, na Amazônia, com uma cultura de fisionomia própria, que é marcada por peculiaridades estetizantes significativas, com predomínio de componentes indígenas, mesclados a caracteres negros e europeus e cujo ator

social e agente principal é o caboclo, tipo étnico resultante da miscigenação do índio com o branco, europeu ou não e cuja força cultural tem origem na forma de articulação com a natureza (LOUREIRO, 2015, p.90).

Loureiro (2015) destaca o papel da natureza- a Amazônia representa esse lugar de exuberância natural- com um certo predomínio da cultura rural-ribeirinha, a figura do caboclo e dos processos político-sociais como a Cabanagem²⁸ e a exploração do ouro em Serra Pelada na construção da cultura e do imaginário amazônico. Antes, com base em Marx, a humanização é explicada pelo distanciamento do homem em relação à natureza (ou o seu domínio), aqui há um movimento inverso. A humanização aqui é diferente?

A relação homem- natureza na Amazônia é formadora de elementos estéticos fundamentais que dão corpo a um “sistema cultural singular” (LOUREIRO, 2015) e por isso mesmo processos de exploração contínuo das riquezas naturais Amazônicas promovidas por grandes projetos que por aqui foram e continuam sendo implantados, como as grandes Hidrelétricas (Belo Monte, Tucuruí), exploração mineral e florestal, pesqueiro, biopirataria afetam diretamente a relação homem-natureza e conseqüentemente a sua cultura. A Amazônia tem sido marcada por esses projetos desenvolvimentista de profunda exploração das riquezas naturais e destruição do homem amazônico.

Ressaltamos essas particularidades porque tratamos de um curso de formação de técnicos em Teatro que se realiza nesse contexto e que sofre influências na definição do que se quer formar e para que se quer formar no campo das artes na Amazônia. Um objeto não está ali desconectado, solto, mas, mediado por elementos da história, da econômica, da política, da cultura e porque que não, do imaginário mitológico local de onde ele brota, no caso desse objeto, na Amazônia.

Vicente Salles (1994a, 1994b), ao descrever a história do Teatro no Pará, a partir da abordagem de um Teatro de épocas baseado no calendário cultural da cidade de Belém, remete as suas origens ao século XVII. Do teatro missionário associado à catequização, passando pelo seu momento glorioso no ciclo da Borracha, quando se construiu o Teatro da Paz²⁹ ao movimento para a constituição de um teatro regional, sem apoio governamental,

²⁸ A cabanagem foi um movimento político revolucionário (1820-1840) que representou a rebelião do povo da Amazônia contra a dominação portuguesa na região. (LOUREIRO, 2015, p.90)

²⁹ “O teatro da Paz foi construído em 1878 com recursos do boom da Borracha amazônica, foi concebido visando a cultura europeia e não à amazônica. Assim, ele não servia à expressão e legitimação da cultura regional, mas à exibição de peças de teatro, opera, música e dança importados da Europa. A ele não tinham acesso as produções do teatro, dança e músicas locais. Na verdade, estes se valiam de toscas casas de espetáculo, enquanto a arte de fora - do colonizador, do desenvolvido- fazia uso exclusivo da melhor casa de espetáculo do país, na época” (LOUREIRO, 2015, p.396).

ganha força o teatro popular que segundo Salles (1994b, p.301) “[...] é o teatro da ralé, o teatro das massas, dos que não podiam fazer plateia no majestoso teatro oficial”.

Influenciados pela conjuntura, nacional e latinoamericana, onde prevaleciam as ditaduras militares na década de 60 do século XX, diversos intelectuais, artistas e militantes construíram na contramão dessa ordem, uma postura política e uma produção artística para além dos padrões hegemônicos, sobretudo os eurocêtricos, uma estética que se pode chamar de amazônica, porque partem da história, da memória, da cultura, dos valores e das crenças próprias da Amazônia paraense para falar de uma realidade particular, mas portadora de elementos universais (comuns ao capitalismo) que dizem respeito à exploração do trabalhador, da colonização e expropriação de suas riquezas naturais.

Nesse sentido, Paes Loureiro ousa falar de uma “poética do imaginário amazônico”, este importante pesquisador e artista paraense tem seu lugar de destaque na construção de uma poética que emerge das raízes de uma cultura considerada inferior pela lógica colonialista e esquecida pelas políticas públicas.

3.1 CONCRETIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO /FRAGMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO HUMANA EM TEATRO

Neste item apresentamos como se concretizam os processos de integração/fragmentação na formação humana em Teatro a partir dos eixos que orientaram a pesquisa: Formação Humana, Arte e Trabalho.

A manifestação e concretização dos processos de integração/fragmentação nas práticas artístico-pedagógicas dos professores do curso de Teatro da UFPA ocorrem por meio: 1) da concepção de formação humana em teatro; 2) da forma como entendem as funções da arte no interior do curso; 3) da relação de tensão entre o curso “Livre” e o curso Técnico e; 4) das estratégias formativas adotadas no curso.

Compreendemos a Prática Pedagógica, conforme concebe Araujo (2012, p.162):

[...] a prática pedagógica é uma dimensão da prática social, situada na dimensão estrita da prática formativa e se desenvolve de forma sistemática, a partir das ações dos sujeitos sociais, de forma deliberada, orientando-se por meio de objetivos sociais, conhecimentos e finalidades que estão inseridos no contexto macro da prática social. É uma atividade teórico-prática, na qual estão contidas a objetividade e a subjetividade humana, o ideal e o real, a teoria e a prática.

A prática pedagógica, portanto, tem caráter educativo, com procedimentos próprios, orientada por finalidades. Nem toda prática pedagógica é *práxis* pedagógica, por que a *práxis* implica, para além da atividade específica que a constitui, neste caso, a atividade pedagógica, uma compreensão de que esta é uma dimensão da prática social e que por sua vez é portadora de elementos de transformação da realidade.

Entendemos a integração, na perspectiva do ser humano social e uma totalidade histórica concreta, articulada a ideia de inteireza humana no processo de formação e a fragmentação associada ao conceito de ruptura, pedaço, fragmento, o ser humano cingido no processo de formação. Essas categorias não são trabalhadas como oposição, neste caso “integração-fragmentação” (separada por um hífen), mas como unidade dialética, neste caso “integração/fragmentação” (separadas por um bastão).

Integração/fragmentação é uma unidade dialética, é parte de um todo, que perpassa o processo de formação do técnico em Teatro e está em disputa no interior desse processo de formação humana. Integração/fragmentação também reflete a relação tensão entre arte e capital.

A integração remete a processos formativos que tomam o ser humano como central. Busca o desenvolvimento de todas as dimensões humanas e se contrapõe à separação entre a formação intelectual e trabalho produtivo, neste sentido esclarecem Araujo e Frigotto:

Tomamos a ideia de integração como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de desenvolver nas pessoas (crianças, jovens e adultos) a ampliação de sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta como a totalidade social (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015 p. 64)

A fragmentação abarca processos formativos cujo centro é o mercado em detrimento do ser humano. As finalidades, os fundamentos e os métodos caminham na direção da separação entre o *homo faber* e o *homo sapiens* e tem orientado políticas e modelos de escola dualistas e potencializado processos formativos que subordinam a educação e o ser humano às necessidades do mercado.

Nesse sentido, buscou-se desvelar os processos de integração/fragmentação no projeto de formação humana em teatro. Compreendemos que nas sociedades capitalistas em que vivemos, não é possível processos de formação humana integral, na perspectiva que abordamos teoricamente, porque a sociedade está fragmentada e sua estrutura dividida em classes sociais. Mas no campo da contradição, podemos ter possibilidades dessa integração

nas práticas pedagógicas, na organização dos currículos e na compreensão de que a escola é um território em disputa.

É no campo da disputa, da contradição e da contra-hegemonia que os tensionamentos na relação integração/fragmentação podem produzir ou não uma *práxis* artístico-pedagógica que tem na arte sua potência vital de integração, mesmo sob a forma capital.

3.2 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA EM TEATRO

Apresentamos e analisamos, neste item, a partir da visão dos docentes do curso técnico de teatro da ETDUFPA, as perspectivas de formação humana que perpassam a formação em teatro, neste sentido, o curso de teatro deve permitir: a articulação da linguagem técnica e do pensamento em Teatro; o diálogo com a cidade; o conhecimento de si e o reconhecimento do outro; a alteração da visão de mundo e ampliação da visão cultural do aluno.

A concepção de formação humana em teatro, na visão dos docentes, deve permitir a articulação da linguagem técnica e o pensamento em Teatro, aqui é possível perceber a importância da dimensão técnica.

A necessária articulação da técnica e do pensamento em teatro está diretamente relacionada a relação teoria e prática. Para Sánchez Vázquez (2011, p.246) a prática é o fundamento da teoria, para este autor “[...] a existência de uma concepção pré-teórica (mágica ou estreitamente empirista) da natureza está associada a uma prática estreita e limitada, vazia de elementos teóricos”. Portanto, à medida em que a prática apresenta novos problemas e exige soluções, impõe ao pensamento um maior desenvolvimento, que conseqüentemente corrobora para uma prática mais sofisticada. Nestes termos é que técnica e pensamento em teatro necessitam dialogar, como expressa esse entrevistado.

[...] Eu acho que o curso é muito bom, eu acho que ele é um curso básico de formação, a gente sempre tem que olhar para ele como um curso básico, técnico de 2 anos e que você dá uma boa visão, mas uma visão básica do Teatro para os alunos, eu acho que ele **passa por linguagens técnicas e pensamentos do Teatro** muito importantes e com um corpo docente muito bom. Quando eu digo isso, eu digo e penso por exemplo, eu estive no domingo agora assistindo o *Biederman*³⁰, e eu digo: poxa! Esses meninos tem um ano e um ano conturbado só de Teatro e estão aí seguros, dando conta de um texto difícilimo, de uma montagem que não é fácil, não! *Biederman* é uma montagem difícilima que **articula ideias, conceitos e pensamentos muitos complicados**, mas eles estão lá, eles são jovens,

³⁰ Resultado da disciplina Prática de Montagem/Criação de espetáculo do curso Técnico em Teatro.

seguros, e eu fiquei assim: nossa! Esse curso é muito bom!
(ENTREVISTADO C, grifo nosso)

A fala deste entrevistado revela a importância da articulação “técnica e pensamento”, porque permite que o aluno vá além da mera execução técnica, que este compreenda os fundamentos dessa técnica. Essa, portanto é uma questão histórica colocada à educação: “[...] o que ele deve saber para de alguma maneira, controlar o processo e o produto de seu trabalho?” (CIAVATTA, 2014, p.90).

Essa é uma questão que tem orientado um conjunto de educadores no Brasil a questionar o modelo de educação que opõe o “fazer ao pensar”, o “pensamento à técnica” e a propor e lutar por um Ensino Integrado, orientado pelo conceito de *práxis*.

Para Araujo, Rodrigues e Silva (2014, p.166) “à classe trabalhadora não interessa a mera instrução que lhe garanta tão somente um adestramento para o desempenho de atividades específicas”, mas, uma formação ampla, que lhe permita, não só compreender os fundamentos das técnicas, mas entendê-las dentro de um processo histórico-social e que lhe permita reconhece-se nesse processo como sujeito ativo.

O curso de teatro, de acordo com os docentes entrevistados, deve dar conta dessa dimensão técnica e também ir além, contribuindo para que o aluno tenha condições de compreender seu papel como atuante na cena e no seu contexto social, assim, essa docente expressa o que significa o momento em que o aluno está diante do público e sua capacidade de lidar com as técnicas apreendidas.

[...] Porque tem um momento, que não tem mais o diretor, que é ele, só ele, uma coxia, para enfrentar aquele público, **colocar sua voz numa altura que todos possam ouvir, saber se ele está no grave, no agudo, se a respiração vai dar conta de chegar até o último espectador**, então são muitas coisas que você articula para chegar até aquele resultado final (ENTREVISTADA A, grifo nosso).

Observa-se que a “técnica” tem uma importância significativa na formação do ator/atriz, porém, ter o domínio das técnicas não é o suficiente para compreender e controlar o processo de produção, é preciso mergulhar no universo da cultura e da linguagem teatral para que o aluno possa conquistar a sua liberdade como ator-criador, daí que a articulação da “técnica e do pensamento” é um elemento importante para se pensar a formação numa perspectiva integral e que permita ao trabalhador o desenvolvimento de sua autonomia, como afirma esta docente.

[...] Então o aluno precisa estar inserido dentro desse universo da linguagem, ele precisa compreender esse universo da linguagem teatral, o que é um contrarregra, o que é um iluminador, o que é um figurinista, e quais são as técnicas e quais são os caminhos que eles podem traçar pra chegar até a atuação, ele precisa compreender como é que ele faz para criar, se ele compreende isso ele consegue ser autônomo e sair da Escola e montar o seu próprio grupo e construir sua própria linguagem e construir o seu caminho. Então se pensa dentro dessa estrutura da cultura teatral (ENTREVISTADA A).

Na articulação entre técnica e pensamento, no interior do curso, revelam-se algumas contradições como: o tensionamento entre um modelo de pensamento eurocêntrico que nega os saberes das comunidades e da cultura local em contraposição a um pensamento vinculado às práticas culturais populares, aqui deve-se questionar que pensamento está fundamentando a técnica e a técnica tem sustentado que tipo de pensamento?; e a ênfase dada, em alguns casos, à centralidade da técnica em contraposição à liberdade de criação do aluno.

Em relação ao modelo de pensamento eurocêntrico, alguns docentes, destacam centralidade e a importância do corpo para o Teatro, e apontam que esse corpo sofre um processo de fragmentação por conta de uma concepção de formação e construção do conhecimento de base positivista, eurocêntrica, branca e cristã e que essa perspectiva nega o corpo e os saberes das comunidades locais, a oralidade e o próprio tempo do corpo, que segundo eles é o tempo do tambor, como evidencia este docente.

[...] Então essa dimensão física, espiritual, biológica, tudo de corpo, quando você fala dessa dimensão do corpo, porque que ela é fundamental? [...] o Teatro é corpo, depois que vem a palavra [...] e ganha importância fundamental na dramaturgia, mas o teatro contemporâneo e o teatro que eu me inspiro profissionalmente como encenador da minha companhia independente [...] é um teatro de corpo sem palavras, que é o teatro movimento, eu sempre estou ligado ao corpo como diretor, encenador e professor de corpo [...] então este é o corpo que me interessa [...] a gente estuda o corpo em outras práticas (ENTREVISTADO E).

De acordo com o entrevistado “E” essa perspectiva de construção de conhecimento de base eurocêntrica tem dificultado o aluno perceber o lugar do seu corpo, o território de seu corpo, um corpo de Belém do Pará, da Amazônia, do cívico de Nazaré, das aparelhagens, etc. Por outro lado, impõe-se à Escola a exigência de produção de conhecimento em artes que inverta essa lógica e parta desse lugar e dessa realidade, que é a Amazônia. A fala deste docente é bastante representativa dessa contradição entre pensamento eurocêntrico e positivista e pensamento vinculado às práticas culturais locais.

[...] A gente tem uma herança de formação acadêmica e de construção de conhecimento, que é positivista, europeia-eurocêntrica e etnocêntrica. A nossa ideia de academia, de formação é toda branca, europeia, etnocêntrica. Eu estudo uma teoria que é a etnocenologia que vem rasgar [...] toda essa linha eurocêntrica-europeia-branca-etnocêntrica e positivista que forma a escola e a academia, ela diminuiu e fragmentou essa questão de corpo. E essa formação Cristã, não é nem cristã, é católica [...] a cultura católica abafou tudo isso e a gente vive em uma cidade desse nível, então, eu digo: a gente tem o maior cortejo católico do mundo que é a procissão do Círio de Nazaré, mas a gente tem o arrastão do Pavulagem que corta isso também, é um cortejo; tem as quadrilhas que são cortejos; tem as escolas de samba; porque que eu te falo isso? [...] A gente discute isso teoricamente, eu dou muita aula disso, pra gente entender **uma formação que nega o saber das comunidades, da oralidade**, tudo que estava circunscrito, nessa tradição positivista era negado na academia, não só não reconhecia, mas negava como campo de conhecimento (ENTREVISTADO E, grifo nosso)

Concordamos com Araujo, Rodrigues e Silva (2014) que há uma desqualificação dos saberes e da práxis produtiva dos trabalhadores e que isso visa negá-los enquanto classe. Daí que o respeito, a valorização e o reconhecimento desses saberes no âmbito da produção acadêmica e da construção de um pensamento nesta direção se coloca na contramão dos interesses do capital para a formação do trabalhador.

Assim, corrobora Loureiro (2015, p.54) ao afirmar que a ideologia colonialista semeou estereótipos relacionados à Amazônia, como por exemplo, de “uma composição racial inferior, incapaz de se sobressair no campo mais alto do pensamento”.

Isso significa que há uma exigência ético-política-cultural, neste caso, no âmbito da Amazônia, de construção de um conhecimento, que sem desprezar a riqueza de conhecimentos acumulados historicamente pelas sociedades, reconheçam os saberes, o contexto e lugar de produção desses saberes como ponto de referência para a produção de novos conhecimentos, sobretudo em artes, aqui na Amazônia.

Sobre a contradição técnica e liberdade, cabe ressaltar que “a liberdade de criação do artista é uma condição necessária para que este possa explicitar sua personalidade e [...] se afirma numa relação indissolúvel com certa necessidade (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010. p. 195, 198) neste aspecto a fala desta docente, expressa uma problemática que atravessa muitas discussões internas à escola:

[...] **muito professor ainda fica na técnica pela técnica**, não dá um horizonte maior para o aluno, eu acho que falta mais, eu acho que a gente precisaria trabalhar mais, essa questão de ampliar esse horizonte do aluno. Por que eu te falo isso? Porque eu acho que o Grupo de Teatro Universitário, que é um grupo de pesquisa e extensão, faz muito bem isso, entendeu? Deixa o aluno mais livre para criar, não fica tolhendo o aluno da sua criação, **acho**

que tem que deixar ele mais livre, para ele quebrar a cara, para ele ver como é, aprender as vezes pela experiência. (ENTREVISTADA D, grifo nosso).

Eles se sentem presos de criação, por que que eles vão ali e soltam? Porque alguma coisa está prendendo aqui, não é assim que a gente faz? Ah! Eu vou já escrever nessa parede aqui, porque alguma coisa está me sufocando. Então o que está sufocando? [...] Eu estou dando liberdade de criação pra esse aluno? Então está dentro da sala isso, essa repressão, esse não deixar o aluno criar livremente, falar o que ele quer falar, expor tudo (ENTREVISTADA D, grifo nosso).

A problemática apresentada pela entrevistada “D”, nos conduz a um nível mais amplo, para além da sala de aula, no que tange a relação “técnica” versus “liberdade de criação³¹”, ou seja, essa questão diz respeito também a liberdade de criação no âmbito da produção capitalista, assim, Sánchez Vázquez (2010, p. 195) aponta uma contradição entre a essência criadora da arte e as limitadoras leis da produção capitalista, ao afirmar que “ a arte, sendo como é, por essência, uma das manifestações supremas do homem, como ser livre e criador, se vê submetido às leis, da produção material capitalista, como o que reduz ou anula inclusive a liberdade de criação”.

Assim, “[...] o artista se encontra em contradição com sistema econômico no qual se integra sua produção, já que sua necessidade de criar livremente entra em conflito com a sujeição a que é obrigado pela produção para o mercado” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p.198). Isso significa, que essa problemática presente no âmbito da produção não deixaria de estar presente no âmbito da formação, porque trabalho e educação estão vinculados, é neste sentido que Mészáros (2008) afirma que para você entender o lugar da educação numa determinada sociedade é necessário identificar onde está o trabalho.

Para Araujo, Rodrigues e Silva (2014, p.165) “a educação na perspectiva capitalista tem servido, em essência, a fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva e a transmitir valores que legitimam os interesses dominante”. Portanto, a problemática apresentada, não diz respeito, ao mero âmbito da sala de aula, mas que precisa ser compreendida e enfrentada, na escola e fora dela.

³¹ A liberdade de criação do artista, como qualquer outra, não tem nada a ver com a liberdade num sentido idealista, que exclui todo condicionamento ou dependência. Acha-se, como toda liberdade concreta numa unidade dialética com a necessidade, isto é, não implica dependência absoluta, já que isto tornaria impossível a liberdade, nem tampouco em independência total, que só pode existir de um modo imaginário e ideal, mas não na atividade real, concreta, do homem concreto que é o artista, que faz parte de um mundo humano determinado e, portanto, acha-se condicionado histórica, social, cultural e ideologicamente (SANCHEZ VAZQUEZ, 2010, p.195).

Nesse sentido, as problemáticas de “liberdade de criação” e “subordinação à técnica” precisam ser compreendidas no processo de formação, porque implica diretamente no perfil do sujeito que se quer formar e para que sociedade se quer formar.

Assim, entendemos a importância da articulação teoria e prática, técnica e pensamento na educação e na formação de trabalhadores no âmbito da disputa hegemônica entre capital e trabalho e que, portanto, no campo da construção de processos emancipatórios, a escola é um espaço importante e fundamental, mas que para isso, seus sujeitos precisam ter consciência dos processos de aprendizagem que conduzem para tal perspectiva.

Essa articulação da técnica e do pensamento, deve, por sua vez permitir o diálogo com a cidade, ou seja, com as práticas culturais locais e a aproximação e inserção do aluno em sua realidade.

O diálogo com a cidade, significa integrar o fazer teatral da escola com o fazer teatral da cidade e suas práticas artísticas e culturais. O ensino de teatro, como revelam seus docentes, tem buscado dialogar com a vida cultural da cidade, contextualizando e incorporando elementos da própria realidade cultural na formação do/a ator/atriz e por isso também, ele passa a ter uma formação singular, como afirma este entrevistado.

O curso de teatro que tinha na escola não comportava o pensamento, a dinâmica cultural da cidade, havia uma falta de sincronia entre o que se produzia na cidade e o que se produzia na Escola de Teatro e Dança, **aí teve um momento que nós conseguimos atravessar a cidade e a cidade nos atravessar**, e isso, influenciou o tipo de disciplina que queríamos, como pensar nosso percurso [...] conseguimos construir uma Escola plural, mas ao mesmo tempo singular (ENTREVISTADO E, grifo nosso).

A fala desse docente representa uma perspectiva de pensamento muito presente no interior da escola e que nos últimos anos tem perpassado as discussões de reformulação de PPC, de Seminários Pedagógicos, Jornadas Pedagógicas e no colegiado do curso.

Trata-se aqui da conexão entre cultura e formação humana. Neste caso, da cultura amazônica que Loureiro (2015, p. 52; 55;56) define como aquela que “tem sua origem ou está influenciada, em primeira instância pela cultura do caboclo [...] uma cultura dinâmica, original e criativa, que revela, interpreta e cria sua realidade”. Alerta este autor que essa cultura é marginalizada ou ignorada pelo poder público, tomada por sua vez, como uma subcultura, neste sentido afirma: “[...] a interdição de participação nos âmbitos da cultura de origem europeia e americana - considerada superior- propiciou a expansão da cultura cabocla entre os segmentos mais pobres da população da cidade”.

É, portanto, essa cultura considerada marginal e denominada de popular, que a Escola de Teatro e a formação do curso de teatro se propõe a dialogar, a permitir atravessar-se por ela, conforme expressa este docente.

[...]O que eu estou querendo dizer, que a gente sai do *stricto sensu* da formação do Ator para conversar com práticas culturais maiores da cidade, com depoimentos das comunidades da cidade, com outras formas de pensar a cidade, que é Artes, mas que tem outros desdobramentos nesse sentido humano, eu acho que isso engrandece a formação (ENTREVISTADO E)

A cultura amazônica de que trata Loureiro (2015) e sua dominante: “o imaginário poetizante e estetizador” se apresenta como uma possibilidade de referência contra-hegemônica ao modelo de construção de conhecimento e de produção artística eurocêntrica. Então, observamos também, que não somente na articulação da prática pedagógica dos professores, na produção artística, mas no currículo aparecem elementos com vistas a fortalecer essa perspectiva, como por exemplo, na atividade curricular Práticas de Teatro Popular no Pará³², presente no currículo do curso de Teatro. Esse elemento passa a ser definidor de características muito específicas dessa formação em Teatro, como expõe o docente,

[...] A gente tem sempre uma preocupação de estar antenado com a cidade e com o que acontece culturalmente no sentido macro, porque por exemplo, quando eu vejo um grupo como o Grupo de Teatro Universitário (GTU), pensando a questão dos Pássaros, que vai para comunidade e faz pesquisa, isso eu acho que traz um aspecto diferente de uma humanidade, de uma elevação diferente que está fora do “campo”, de nosso *metiê* universitário, o que eu estou te falando, **é a saída do espaço físico da escola para um território maior**, e aí como conceituar essa territorialização, desterritorialização [...] o território como um desenho, uma configuração de território por afeto e aí é importante compreender essa questão da humanização (ENTREVISTADO E, grifo nosso).

Como se pensar a formação de ator, a preparação do corpo desse ator, a partir desse território? Não é possível pensar uma práxis artístico-pedagógica integradora na Amazônia, sem considerar a sua dimensão do imaginário poetizante e estetizador. Assim, as falas revelam que a dimensão do imaginário e do local são elementos importantes para a construção

³² Disciplina do curso Técnico de Teatro que apresenta a seguinte ementa: “Compreensão teórico-prática das características poéticas de atuação do ator-brincante das manifestações cênicas populares do Pará e suas funções sócio-políticas nas festas culturais populares para a comunidade local” (UFPA/ETDUFPA, 2015).

de uma concepção de formação humana em Teatro, que se contraponha a lógica de um fazer teatral que se dá de costas para a sua própria cultura. Assim, trazemos a fala deste docente que é bastante representativa desse pensamento,

[...] Olha tem dois aspectos, primeiro: a gente conseguiu montar um curso técnico, que é a organização curricular, tudo que a gente propõe como disciplina, como ações, a recuperação do GTU, a gente conseguiu realmente antenar com a produção da cidade, isso é um reconhecimento dos alunos, tanto que pessoas que não tinham formação, vieram para escola, especialmente, pessoas de Dança vieram se formar. **Hoje a nossa formação, a escola ela está absolutamente integrada, sintonizada com o pensamento da categoria, está no nível da categoria, da produção de Artes** e isso é difícil de acontecer é mais do que um ajuste, do que uma identificação, não identidade que eu gosto, mas do conceito de identificação, mas é você perceber que a gente construiu e tá construindo, afinando, repensando sempre, isso é importante, **uma produção de conhecimento que estar antenado com a produção da cidade e se hoje, você vê o contexto cultural da cidade, com todas as dificuldades que se tem na cidade, de produção cultural e os órgãos de Cultura, a gente vê o pensamento da escola de teatro que é um trabalho maravilhoso**, o GTU organizado pela Olinda e a produção de dança, a escola realmente virou uma construção de pensamento desse grupo que veio e que tá formando, é formação, mas é produção de conhecimento importante, hoje eu vejo a escola assim (ENTREVISTADO E, grifo nosso).

A relação com a cidade tem a ver com o diálogo com a cultura popular e com outras práticas artísticas da cidade e tem a ver, também, com a produção de um conhecimento que parte da Amazônia, o que é apresentada como uma necessidade e elemento enriquecedor da formação em teatro. Uma formação humana que, de um lado, a partir do seu currículo, consegue estar em sintonia com a prática cultural da cidade e com o pensamento em arte e portanto, forma artistas “com e para” a cidade, de outro, ela é produtora de um conhecimento contra hegemônico em artes.

A contextualização do processo de ensino/aprendizagem em teatro permite o contato com as práticas culturais locais e portanto, constitui-se um elementos do fazer pedagógico. O aprendizado em teatro acontece também no sair da sala de aula, no vivenciar as expressões culturais e religiosas locais e dialogar com elas, como revelam os entrevistados.

A partir da fala dos docentes, entendemos que a articulação da técnica e do pensamento em teatro, que deve ocorrer a partir do diálogo com a cidade, favorecerá ao aluno o conhecimento de si e o reconhecimento do outro.

O entendimento de que a formação em teatro permite o conhecimento de si e o reconhecimento do outro concorre para a compreensão da totalidade do ser humano, ou seja,

“o ser humano é uma totalidade composta, em unidade indissolúvel de subjetividade e objetividade. Isso significa, precisamente, que subjetividade (mundo interno) e objetividade (mundo externo) não podem ser pensados de modo separados (Tonet, 2015, p. 211).

A fala deste docente representa o entendimento da necessidade de autoconhecimento: “desnudar-se”, “colocar-se para fora”, “se ver”, “não escapar de si” que formação humana em teatro deve permitir.

[...] Porque essa formação, sobretudo do artista, mas deve ser a formação de qualquer profissional é uma formação humana mesmo. Eu não posso ser um Ator **se eu não me "desnudar"**. Eu não posso ser um palhaço **se eu não conseguir me colocar para fora**. Eu preciso fazer com que o outro me veja e **eu preciso me ver também**. Essa relação do palco é uma relação muito cruel, você está ali, as vezes você está à vista de todos e não consegue ver ninguém. As vezes tem quinhentas pessoas te olhando, que por mais que você ali naquele momento seja o "Hamlet", mas você está sendo você. **Não tem como você escapar de si, ninguém escapa de si** (ENTREVISTADO C, grifo nosso).

De acordo com os docentes, o conhecimento de si e o reconhecimento do outro, no Teatro é também uma condição para a boa atuação, como ator/atriz, como sugere esta entrevistada: “para que eu seja um bom ator, eu preciso, ver o outro também sendo um bom ator, eu preciso também enxergá-lo, falar com ele, trabalhar com ele, tocar nessa pessoa, para que eu me trabalhe também, é difícil” (ENTREVISTADA D).

Isso revela também, que a formação humana é um processo histórico e contraditório e por meio dela os indivíduos tomam conhecimento de si, do outro, das relações sociais das quais são produtos e produtoras. É por isso, que o espaço escolar, *lócus* privilegiado, de socialização de conhecimento, de construção de habilidades e de transmissão de valores é uma espaço em disputa de projetos antagônicos de sociedade, de homem e de educação.

Tonet (2015, p. 211) contribui ainda mais ao esclarecer que

Há uma determinação recíproca entre esses dois momentos e especialmente uma determinação ontológica do segundo sobre o primeiro, o que implica a impossibilidade de desenvolver de maneira integral e harmoniosa o mundo interno (intelecto, sensibilidade, valores, comportamentos, etc.) sem, ao mesmo tempo, configurar um mundo externo de modo integral e harmonioso.

Em outras palavras, a fragmentação dos sentidos humanos e sua subordinação ao mero sentido do “ter” como alerta Mészáros (2006) e a divisão da sociedade em classes

impossibilitam um tipo de formação humana numa perspectiva integral. Pelos sentidos o homem também se afirma no mundo objetivo, diz Marx (2015), “[...] como também aprofunda o conhecimento de si mesmo e com isso, desenvolve a sensibilidade estética, confirma Loureiro (2015, p.199).

Para Marx & Engels, em “A ideologia Alemã” (1982) há uma base material e histórica que produz a consciência e que esta é construída a partir de uma *práxis*. O homem produz, de acordo com o meio onde vive, as condições materiais de sobrevivência e produz a consciência sobre si mesmo a partir dessas relações. Não são homens isolados que se unem pelo gênero humano, ao contrário são homens que se unem a partir de interesses comuns e de necessidades de produção de sua sobrevivência.

Por isso mesmo o reconhecimento de si e do outro, a tomada de consciência do seu mundo interior, devidamente articulada a compreensão de sua própria realidade, das bases materiais que a produzem e geram um determinado tipo de homem, de mulher e de relações sociais, é um ponto de partida importante para processos de transformação. Tendo em vista que, há uma determinação ontológica do mundo exterior sobre o mundo interior, é necessário transformar a realidade e nesse processo de transformação recíproca, transformar o mundo interno, transformar o homem e a mulher.

Nesse sentido, a concepção de formação humana em teatro, de acordo com os docentes, ao favorecer esse processo de autoconhecimento e reconhecimento do outro, contribui para alterar a visão de mundo e amplia o universo cultural do aluno

Observa Sánchez Vázquez (2010, p.48) que a relação do homem com a realidade se dá de forma múltipla, mediata e livre. Isso significa que, quanto maior a necessidade de se apropriar da realidade, mais ricas e múltiplas serão suas relações. Para este autor, “a realidade humana só se afirma enriquecendo suas relações com o mundo afim de satisfazer suas múltiplas necessidades humanas”. Ressalta ainda Sánchez Vázquez (2010) que sob o capitalismo, as necessidades humanas são empobrecidas e reduzidas a uma única necessidade: de se sustentar, ter dinheiro para isso.

As múltiplas relações do homem com a realidade podem ser dar nas relações “prático-utilitárias com as coisas; na relação teórica; na relação estética, etc”. Na relação prático-utilitária o sujeito “satisfaz suas necessidades valorizando objetos de acordo com a sua utilidade ou capacidade de satisfazê-la”. Na relação teórica é o conhecimento que satisfaz “a necessidade de afirmação real, efetiva do homem diante da natureza”. E na relação estética, o homem explicita toda sua “potência de subjetividade”. Nela o homem satisfaz a necessidade

de “expressão e afirmação”. Neste caso, “a obra de arte é um objeto no qual o sujeito se expressa, se exterioriza e reconhece a si mesmo” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p.48-49).

Observamos que o aluno de teatro ao estabelecer essa relação estética com a realidade consegue ampliar a sua visão de mundo, porque passa a reconhecer outras necessidades para além das prático-utilitárias e teóricas, alterando sua visão de mundo e ampliando sua cultura, como confirma a fala desta docente,

[...] E quando você coloca um aluno para recitar “Édipo Rei” e para encenar “Édipo Rei” você trabalha com uma cultura milenar, você vai articulando uma série de questões que é da cultura, do psicológico, das teorias mais modernas dentro de um aluno que tem o ensino médio. Então eu acho que essa é a dimensão do teatro, assim, a gente não tem como medir isso numa escala, mas eu penso que tem um poder muito grande nesse sentido assim que você envolver ele dentro de um universo que fora desse curso poucas oportunidades você tem de fazer isso (ENTREVISTADA A).

A relação estética possui um caráter social “ por sua origem e desenvolvimento, como também porque o sujeito dessa relação é um homem social, e o objeto - por seu conteúdo humano, social- só tem sentido para esse homem social” (SANCHEZ VAZQUEZ, 2010, p.78).

Por meio da relação estética o aluno consegue perceber-se na realidade e afirmar-se diante dela, neste caso, o teatro é o disparador dessas necessidades, como afirma a docente, que destaca com muita clareza como o aluno, ao passar pela formação em teatro, é alterado na sua visão de mundo e por sua vez altera uma determinada realidade, assim destacamos a fala desta docente por ser bastante representativa desse entendimento,

O trabalho do ator é um trabalho muito individualizado, **a gente altera muito o corpo do ator, a alma do ator, a visão de mundo do ator.** O aluno quando entra, um ano depois ele está transformado, ele está muito mais fortalecido. Eu vou dizer uma coisa que está na ordem do dia, por exemplo, o rapaz entra aqui na escola e um ano depois ele descobre que sempre quis ser uma mulher, ele tem uma alma de mulher, ele foi oprimido o tempo inteiro, ele se reprimiu, ele se recalcou e que aquilo não é saudável, um ano depois ele começa a botar um batom, a soltar o cabelo, a botar um brinco, a vestir uma saia e isso eu acho que **não é um curso técnico que dá, se fosse um curso desses técnicos padrão, não haveria espaço para nenhuma manifestação desta ordem tão pessoal, tão própria,** que tem a ver com a escolha de gêneros e sexualidades, **ao contrário o teatro dispara isso,** então um ano depois o cabelo dele está mais solto ele assume a negritude, **ele assume mais as opções dele, as coisas sexuais, ele se torna mais falante, ele se reconhece mais pobre ou mais subalterno uma série de coisas**

muda, a compreensão dele de mundo muda, a compreensão dele de mundo se altera (ENTREVISTADA B, grifo nosso).

A fala da entrevistada aponta várias questões, dentre elas, a de destacar a importância do Teatro, dessa relação estética, como disparador de uma mudança no sujeito, o que implica uma atitude frente a realidade “ele assume mais as opções dele”. Ao mesmo tempo que revela a riqueza do processo de formação em teatro no interior da Escola por meio do curso técnico, muitas vezes diminui a importância do curso técnico como esse espaço formativo que media essa ação transformadora de si e do mundo, reforçando o preconceito em relação ao ensino técnico, quando afirma: “não é um curso técnico que dá, se fosse um curso desses técnicos padrão, não haveria espaço para nenhuma manifestação desta ordem tão pessoal”.

Araujo, Rodrigues e Silva (2014, p.162) a partir da concepção de Pistrak (2009) compreendem que

O fim da educação deve ser o de permitir o reconhecimento da “realidade atual” fazendo com que os alunos compreendam a dialeticidade da realidade, as suas contradições, o seu movimento e as interconexões existentes entre os diferentes fenômenos físicos e sociais.

Alerta Pistrak (2002) que estudar e reconhecer a “realidade atual” não é suficiente é preciso impregnar-se dela, esta deve invadir a escola, mas de forma organizada, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente.

É essa capacidade de compreender a realidade e se ver nessa realidade com suas contradições que permite que o aluno altere a visão de mundo, isso independe do tipo de curso, depende muito mais do Projeto político pedagógico assumido pela escola. A direção em que essa visão de mundo se altera, implica diretamente uma concepção de escola e das escolhas pedagógicas, além de uma opção política em relação a um determinado projeto de sociedade. Uma escola cujos princípios, meios e fins dos processos formativos tomem como ponto de partida os valores e as perspectivas emancipatórias, certamente conduzirá para a alteração da visão de mundo e uma intervenção nele numa perspectiva crítica e transformadora.

A fala desta docente sintetiza o que seria a finalidade do teatro e da escola nesse processo de formação humana numa perspectiva integradora.

No fundo a tarefa de um ator é contar história, mas para que serve contar história para o mundo? Eu acho que contar história serve para você se reconhecer dentro de uma determinada realidade e reconhecer outro

também, principalmente conhecer o outro e outras realidades e eu acho que tem várias coisas que servem e, eu acho que quando o teu aluno chega, você altera o vocabulário dele, você alterando o vocabulário do seu aluno, altera também a compreensão que ele tem do mundo, da realidade e das coisas que estão ali (ENTREVISTADA A, grifo nosso).

Observamos que nesta fala a entrevistada aponta para a ideia de que a concepção de ensino do teatro permite que o aluno, ao contar uma história, se reconheça num determinado lugar, numa determinada situação, perceba a sua realidade, isso favorece, a nosso ver, um senso de análise crítica e ações concretas na realidade em que vive.

Formação humana do artista para a práxis na realidade:

A concepção de formação humana em teatro, na visão dos docentes, deve permitir a articulação da linguagem técnica com o pensamento de teatro, base teórico-prática, epistemológica e filosófica, o diálogo com a cidade, na sua realidade social, cultural e teatral, possibilitando com isso, que o aluno busque o conhecimento de si e reconheça o outro, como condição também para ser um bom atuante, isso, conseqüentemente, ampliando sua visão de mundo, senso de análise crítica em sentido amplo e em sua práxis na realidade em que vivem.

O entrelaçamento dessas concepções revela processos que ora favorecem a integração, ora a fragmentação:

A técnica e pensamento em teatro ora articulado, ora em disputa. A técnica e pensamento quando articuladas, permite ao aluno a compreensão e o controle do processo e produto do seu trabalho. Neste caso, o aluno vai além da mera execução técnica e passa a compreender os fundamentos dessa técnica, como dissemos anteriormente.

Essa perspectiva se aproxima da ideia de educação politécnica. Para Ciavatta (2014, p.189) esse termo tomou dois grandes sentidos no Brasil, o primeiro “muitas técnicas” e o segundo tomou “a ideia de uma formação humana em todos os aspectos, omnilateral, humanista e científica”.

Nesta segunda perspectiva, o conteúdo é tomado de um sentido político emancipatório, que busca superar, [...] na educação, “ a divisão social do trabalho entre trabalho manual/intelectual e formar trabalhadores que possam ser também dirigentes no sentido gramsciano” (CIAVATTA, 2014, 190). Neste entendimento, há uma indissociabilidade entre técnica e pensamento, que por sua vez, favorece a integração, no processo de formação.

No campo da contradição é sempre importante se perguntar: que técnicas e que pensamentos estão sendo colocados em movimento e articulação na formação dos alunos? Considerando que há tensionamento no interior do curso acerca de um tipo de pensamento de referência eurocêntrica e um tipo de pensamento vinculado as práticas culturais locais.

A compreensão do lugar onde se o constrói o pensamento e sua articulação com a técnica permite, ao aluno, desenvolver uma visão crítica desse pensamento e dessa técnica e reelabora-los, a partir de outras bases. A negação dos saberes e de uma produção do conhecimento local, favorecem a fragmentação. A construção de um pensamento articulado a realidade local e seus saberes, favorecem a integração, na formação do ator.

Outro aspecto, refere-se a e a ênfase dada, em alguns casos, à centralidade da técnica em contraposição à liberdade de criação do aluno. Ou seja, técnica, liberdade de criação e pensamento quando colocadas em movimento de forma desarticulada, contribuem mais para a fragmentação no processo de formação, pois, “o artista ao renunciar a liberdade de criação, renuncia a sua própria atividade artística (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p.198).

No que diz respeito ao diálogo com a cidade, este resulta em duas grandes dimensões: o cultivo de um tipo de formação e produção artística integradas às práticas artístico culturais locais; e a produção de um conhecimento em arte, que valoriza e respeita aspectos da cultura popular amazônica.

A ideia de sair do “stricto senso” da formação do ator/atriz como disse um dos entrevistados, aponta para o necessário diálogo com a cidade, ou seja, integra-se ao fazer artístico da cidade, imergir na sua própria cultura, estabelecer uma conexão entre formação humana e cultura. Esse fazer teatral integrado as práticas culturais locais, permite que a formação em teatro não se dê de costas para a dinâmica artístico-cultural em que está inserida a escola e que não se feche no âmbito da academia, favorecendo, portanto, a integração no processo de formação.

No que trata da produção de um conhecimento que tenha como referência o lugar onde essas práticas artístico-culturais emergem, vale ressaltar a importância da contribuição da perspectiva que parte da Amazônia com a sua dimensão do imaginário poetizante e estetizador. Neste sentido, potencializar a produção de conhecimento em artes, a partir da Amazônia, se coloca como referência e resistência à um tipo de a produção de conhecimento eurocêntrico em artes, portanto, revelador de Integração na formação em teatro. Ao passo que, pensar a formação de ator/atriz, sem considerar esse aspecto, favorece mais a fragmentação.

No que diz respeito ao conhecimento de si e o reconhecimento do outro, a potência está em que a própria formação em teatro é propicia a esse tipo de percepção, mas se torna

fragilidade se esta é abordada de forma desarticulada, ou seja, a subjetividade (mundo interno) e objetividade (mundo externo) pensados de modo separados.

O conhecimento de si implica diretamente na compreensão da realidade, portanto a mudança interior, exige mudança das bases materiais exteriores que a produzem. Isso nos remete ao entendimento, de que, para uma formação humana integral, que possibilite o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões: físicas, psíquicas, sociais, estéticas, etc. é necessário transformar as bases em que as relações sociais e de produção estão assentadas, somente nessa relação dialética e contraditória é possível, entender o conhecimento de si e o reconhecimento do outro, como elemento integrador, no processo de formação humana, do contrário, favorece mais a fragmentação, a subordinação e empobrecimento dos sentidos humanos.

A escola, sobretudo, por meio da relação estética, permite que o aluno reconheça a sua realidade e suas contradições e as objetive por meio do objeto estético, neste caso, a representação Teatral. Mas como afirma Pistrak (2002) e preciso ir além da compreensão da realidade, é preciso atuar sobre ela de forma organizada.

É importante reconhecer que a escola, por meio do curso técnico de teatro, possibilita a compressão da realidade, isso, portanto, tem favorecido a Integração. Há no entanto, uma ampliação de sua visão de mundo e um senso de análise crítica, eles se reconhecem como artista da cidade, de uma cidade, onde as políticas públicas culturais são cada vez mais ínfimas, onde os espaços de circulação artística são cada vez mais escassos e que o artista não consegue sobreviver de sua própria arte.

3.3 AS FUNÇÕES DA ARTE EM MOVIMENTO NO INTERIOR DO CURSO DE TEATRO

Neste item buscamos identificar quais funções da arte tem predominância no curso técnico em Teatro. Identificamos a presença das seguintes funções:

A Função de reforço e duplicação é uma das que identificamos presente no curso, de acordo com Loureiro (2002, p.47) nesta função “a arte aparece como revelação ostensiva da vida, de seus problemas, no sentido de forçar uma consciência de sua existência capaz de levar as pessoas a agir sobre a realidade”, a fala deste docente expressa a preocupação do curso com as questões da realidade que necessitam de uma abordagem e uma compreensão no processo de formação e de criação,

[...] eu sempre aponto e vou estimulando os alunos a isso e, as vezes nesse bate-papo surge coisas novas, ali as vezes surgem temas também importantíssimos. Temas duros, por exemplo, sexualidade, transexualidade, racismo, temas fortes, que as vezes leva quase a aula toda numa discussão, que eu abro mesmo para eles falarem (ENTREVISTADO C).

Além desta, a função cognoscitiva - a capacidade de a arte refletir a realidade a partir de uma relação estética com a realidade - e a função ideológica da arte, que consiste na capacidade de “o artista dirige-se a realidade a fim de expressar sua visão de mundo, e com ela sua época e sua classe” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p. 29) também estão em movimento no interior do curso, como representam estas falas das docentes,

No fundo a tarefa de um ator é contar história, mas para que serve contar história para o mundo? Eu acho que contar história serve para você se reconhecer dentro de uma determinada realidade e reconhecer outro também, principalmente conhecer o outro e outras realidades (ENTREVISTADA A).

[...] Cadê a arte que é veículo pra trabalhar a homofobia, pra trabalhar a opressão, pra trabalhar o racismo, cadê? onde nós vamos... como é que nós vamos trabalhar isso? É difícil, né?! (ENTREVISTADA D).

Para Peixoto (2005) “a arte exerce significativa função no processo de humanização do homem, por desencadear um processo de reflexão profundamente educativo, que só pode resultar em crescimento humano”. Em uma perspectiva de formação integrada, as artes cumprem papel fundamental pois, por “meio do exercício da arte como consciência perceptiva [...] que o homem poderá apreender a realidade para transformá-la, humanizá-la e, dialética e simultaneamente, humanizar-se” (PEIXOTO, 2005, p.164-167).

O dualismo e fragmentação em que está assentada a formação dos trabalhadores os impedem de desenvolver as suas dimensões estético-espirituais, cabendo a estes a dureza de aprender apenas o que é útil ao processo produtivo capitalista numa clara tentativa de desumanizá-los.

Outra função que identificamos é a Função Catártica, ou seja, “é a liberação das tensões reprimidas, como alívio mental e emocional” (LOUREIRO, 2002, p.46). Na visão desses docentes, isso se manifesta no relação professor-aluno e no processo de criação, na preocupação que o docente tem para com o aluno que se isola, que se reprime; pelo cuidado com as relações e como isso se concretiza no objeto concreto sensível. A arte ou a paixão pela arte, neste sentido, cumpre, em determinado momento, essa função de alívio mental e emocional. Assim revelam a fala destes docentes:

Então eu fico preocupada as vezes aqui na escola de um aluno se rebelar, aí você me pergunta, e a arte não cura? A arte não cura tudo, quem dera se a arte curasse tudo, né?! Ela ajuda muito nesse sentido de se trabalhar (ENTREVISTADA D).

Eu digo que a gente consegue transmitir essa paixão e que isso é importante, porque eu acho que essa paixão, ela vai mover todas as outras entendeu? Todas as outras funções que a arte possa vir a ter, precisa vir apoiada nisso, porque eu, depois de uma longa caminhada eu não acredito nessa coisa de talento, isso para mim não tem importância nenhuma, eu só acredito na paixão, eu acho que você só vai ser artista ou qualquer outra coisa, qualquer outro profissional, por mais medíocre que você seja, você só vai ser, se você tiver paixão por aquilo, porque com a paixão você vai fazer para o resto da sua vida aquilo[...] (ENTREVISTADO C).

O Teatro, a gente tem que perceber se ele está bem [...] tem aluno que chega fica lá no final, eu chamo, o que está acontecendo? Você não estava bem hoje, o que foi que aconteceu? Eu tento fazer isso, eu acho que isso me aproxima muito deles, e isso faz uma relação mais humanizada, da gente estar junto [...] vamos conversar, faço jogos, brinco com eles, porque eu acho que a ludicidade para o teatro é tudo, então eu procuro brincar muito com eles, e como eu faço na brincadeira, eu vou sabendo muita coisa deles, entendeu? (ENTREVISTADA D).

A função técnica também a aparece como uma expressão importante e presente no curso, a arte também tem uma finalidade de experiências técnico-formais. Na visão dos docentes, o curso se preocupa com a formação técnica dos alunos, com a capacidade de domínio desses conhecimentos específicos do teatro. Ao mesmo tempo, é um curso que não só se preocupa com a formação técnica, mas que permite uma formação mais ampla desses alunos, eles sabem fazer e compreendem por que fazem.

[...] agora ele é um profissional que reconhece o que é uma montagem de luz, ele entende, porque ele faz isso lá, sabe construir um boneco, sabe manipular um boneco, pelo menos básico né, pelo menos isso ele sabe e isso a gente tem certeza, porque a gente vê o que eles fazem lá, quando eles fazem um exercício final como a disciplina do Aníbal por exemplo, eles fazem sozinhos, eles constroem uma máscara sozinhos, figurinos, maquiagens sozinhos, eles são obrigados a fazer isso sozinhos né, então eles dominam essas ferramentas e isso é legal de você ver (ENTREVISTADO C).

De acordo com Loureiro (2002) todas as funções (Diversão, Catártica, Técnica, Idealização, Reforço e Duplicação, ideológica, cognoscitiva, imaginário) estão presentes na arte e se manifestam em graus diferentes dependendo das condições e intenções dos artistas.

Na perspectiva marxiana de Lukács (2010), Konder (2013) e Sánchez Vázquez (2011), a função primordial da arte é a constituição do homem, é contribuir, por seus próprios meios,

para que o homem se apodere, da essência da realidade em sua consciência. A isso, chamamos de função humanizadora da arte.

Como bem explicitou Loureiro (2002), todas essas funções se dão de forma condicionada ao contexto sociocultural do artista. Daí a importância em compreender as mediações históricas que permeiam o universo de formação no curso técnico em teatro. O lugar de onde se fala e seus interlocutores, bem como isso repercute na cena cultural da cidade. Sem deixar de considerar, alerta feita por Vázquez (2010) de que a tese do condicionamento social do artista não deve reduzir a arte a uma função meramente ideológica.

Outra função da arte, que se revela a partir da fala dos docentes é o imaginário. O que isso significa? Para Loureiro a arte tem como função a representação da realidade por meio de uma poética estetizante do imaginário popular, que é uma forma de expressão e de comunicação, que delimita uma outra perspectiva de enxergar a realidade e objetiva-la por meio da criação artística, aqui considera-se a dimensão do imaginário amazônico, a forma do homem amazônico ver a sua realidade e situá-la historicamente. A fala deste docente expressa bem esse entendimento no interior do curso,

O que eu mais tenho falado com os Atores, para essa formação aqui é perceber esse corpo do ator e do professor de teatro que estamos formando [...] que é em Belém, que é Pará, que é Amazônia. Que tem o Círio, Pavulagem, quadrilha, carnaval, que tem pássaros juninos, que só tem aqui. Tem um **monte de práticas espetaculares que estão aqui e que precisam conversar com essa escola**, eu brinco que o *rebolation* precisa vir para academia, o brega e o tecnobrega precisam ser discutidos aqui (ENTREVISTADO E).

A esteticidade é entendida em Loureiro (2015, p. 35) “como função essencial ao homem, vetor de identidade numa sociedade dispersa, fortalecedora dos entrelaçamentos da comunidade”. Para este autor é possível identificar na cultura amazônica um “imaginário poetizante estetizador governando o sistema de funções culturais, tendo como suporte material a natureza e desenvolvendo-se por meio de vaga atitude contemplativa própria do homem da região em imersão no devaneio” (LOUREIRO 2015, p.96).

Mas, na contramão dessa cultura há o avanço do grande capital rasgando rios, florestas e as relações do homem amazônico com a natureza, violando-a. Segue-se, no entanto, o ataque aos povos indígenas e suas terras; a contaminação dos rios, as queimadas, a exploração das riquezas naturais. Acompanhada de um menosprezo, por parte das políticas públicas, “pela cultura dos caboclos, dos índios, das comunidades negras, como sendo simplesmente

expressões ingênuas, primitivas, pobres, próprias de um tempo social que precisa ser substituído” (LOUREIRO, 2015, p.404).

Neste sentido, Loureiro (2015, p.406) fala que a cultura amazônica contém uma dimensão política e que processos de organização e resistência são necessários para enfrentar o dilaceramento dessa cultura por parte do avanço do grande capital. Para ele o destino da “cultura amazônica está intimamente ligado ao fortalecimento das relações democráticas das políticas públicas na região, aliado ao respeito valorizador do homem e da sociedade regional”.

As funções da arte em movimento e o movimento das funções para a produção de conhecimento e prática artística a partir da Amazônia, no interior do curso:

Concordamos com Loureiro (2002) quando fala que todas as funções estão presentes na arte. No curso técnico em teatro observamos, a partir da fala dos docentes, que todas as funções da arte estão colocadas em movimento no processo de formação do ator/atriz, de uma forma ou de outra, uma com mais intensidade do que a outra, isso depende muito da concepção de mundo, de arte e finalidades que cada professor adota em sua prática.

Observamos, que dadas as diferenças de compreensão, direcionamento e ênfase dada a determina função, a função do imaginário amazônico é a que, de certa forma, tem provocado um novo debate na escola.

De um lado, é ela que alimenta a discussão sobre a necessidade do diálogo da escola com a cidade. A ideia que se tem, de que há uma necessidade, de que a escola saia do campo *stricto sensu*, que a escola vá à comunidade, ao terreiro e dialogue com as práticas culturais da cidade e reconheça essa diversidade de práticas espetaculares presente nela, como o círio de Nazaré, os pássaros, o tecnobrega, etc. De outro lado, que a escola incorpore no campo da produção acadêmica e artística, esses saberes.

Essa diversidade cultural que o Loureiro (2015) chama de cultura popular, que é a cultura cabocla, que tem a predominância na Amazônia rural ribeirinha, mas que vem para a cidade e nela se torna marginal, está na periferia, sendo assumida pelos mais pobres, sobretudo, por aqueles que não tem acesso à cultura dita superior, geralmente a que “vem de fora” ou que está no âmbito do circuito comercial, do país e de fora dele.

Então, quando essa função da arte - do imaginário - é colocada em movimento, provoca uma dinâmica diferente no interior da escola, porque ela exige que a arte esteja nessa

conexão profunda entre cultura, formação humana e realidade concreta, e por sua vez a necessária articulação com outras funções da arte.

A provocação que essa função da arte faz, acende novas possibilidades, como valorização dos saberes, práticas artísticas populares, do corpo do homem e da mulher amazônicos, das espetacularidades, espiritualidade e conexão com a natureza, próprios da cultura amazônica e a produção de um conhecimento em arte, a partir dessa cultura.

Quando essa função é colocada em movimento na formação dos alunos do curso técnico, favorece a Integração na formação humana deles. Porque possibilita que o aluno desenvolva uma visão crítica de sua cultura e reafirma um referencial estético que não nega a sua identidade, mas que a afirma. Possibilita que o aluno se conheça, reconheça o outro e tenha uma identificação cultural.

Assim também, quando é colocado em movimento as funções de reforço e duplicação, cognoscitiva e ideológica proporcionam ao aluno o reconhecimento e a compressão de sua realidade, a necessidade de objetiva-la, de modo que possa se reconhecer nela, perceber as contradições que a atravessam e partir de ali construir possibilidades de outras realidades, a partir de uma visão crítica e emancipadora. Estas funções, quando colocada em movimento e de forma articulada, contribuem mais para a integração do que para a fragmentação.

Entendemos, que todas as funções, quando colocadas em movimento a partir de uma concepção emancipadora de homem e de construção de uma sociedade democrática, baseada na justiça social, contribuem para a integração, para *práxis* artístico-pedagógicas integradoras.

Assim, como todas elas, articuladas ou não, colocadas em movimento, se estão pautadas em uma perspectiva que subordine a função da arte e da educação aos interesses do mercado, que negue a realidade concreta e impossibilite a sua problematização, bem como, negue a sua identidade cultural, contribui para a fragmentação no processo de formação humana.

3.4. RELAÇÃO DE TENSÃO ENTRE CURSO LIVRE E CURSO TÉCNICO

Ao tratarmos da criação do curso técnico em teatro, buscou-se compreender as motivações e os desafios que levaram o grupo de professores a transformar o curso “Livre” de formação de Ator à curso “Técnico” em Teatro e como os processos de integração/fragmentação se manifestam nessa relação de tensão entre curso livre e curso técnico. Nestes termos, identificamos alguns elementos na relação de tensão que culminaram

com transformação do curso livre em técnico e o significado disso para o processo de formação humana em Teatro, a partir da fala dos docentes.

O Curso Livre de Formação em Ator, que originou, em 1962, com a “Escola de Teatro” ainda como Serviço Universitário, ligado ao gabinete da reitoria, era um curso importante na formação de atores e atrizes em Belém, como afirma nosso entrevistado: “ [...] era um curso livre de teatro, que tinha uma tradição na cidade, importância na cidade, na região e no país” (ENTREVISTADO E).

Mas na década de 1970, a Escola entra num período de decadência: falta de recurso, falta de professores e falta de alunos. O “Curso Livre de Formação de Ator” também enfrentava todas essas dificuldades, com um currículo desatualizado, extenso, com alguns professores sem nenhuma qualificação em artes, além disso, havia uma dicotomia entre o que a escola fazia e o que a cidade produzia, segundo este entrevistado, “ [...] Era um curso livre, um curso de 3 anos. **Tinha um currículo muito extenso, desatualizado, caduco** e assim depois que a gente entrou [...] começou a pensar, repensar e discutir esse curso e essa prática (ENTREVISTADO C, grifo nosso). A fala do docente a seguir revela a situação da escola e do curso de teatro naquele momento,

Quando nós entramos em 1992 o curso já tinha 30 anos. [...] Nós chegamos nessa escola num momento delicado, tinham aposentado pessoas importantes, com turmas pequenas, ela estava, digamos assim, num momento não de estagnação, mas ela estava muito pouco dinâmica, o curso estava com poucos alunos, a escola estava morna, nós entramos para a escola e começamos a questionar vários aspectos dela (ENTREVISTADO E).

Além de uma ausência de organização e gestão pedagógica e curricular, haviam também problemas financeiros para garantir o funcionamento da Escola. No que diz respeito à infraestrutura a Escola de Teatro vivia seus dias de decadência ao mesmo tempo em que a Universidade se organizava em Núcleos e Centros de formação, conforme afirma esta docente.

A Escola não tinha nenhum tipo de recurso alocado, o pouco recurso que havia era para os projetos de extensão, no caso do “Auto do Círio”³³. Não

³³ “É um desses fenômenos de configuração espetacular contemporânea [...] sob narrativa popular em cortejo dramático carnalizado. [...]O cortejo dramático do Auto do Círio, produzido pelo Instituto de Ciências das Artes da Universidade Federal do Pará através da Escola de Teatro e Dança, surgiu do desejo de criar um espetáculo no qual os artistas de Belém pudessem homenagear sua padroeira, durante a sua maior festa popular e, assim, reinterpretar, através do teatro de rua, O Círio de Nazaré, uma das mais importantes manifestações

havia uma verba específica para as “Práticas de Montagem”³⁴, para a produção da Escola. E aí a gente tinha uma pequena taxa que era cobrada, e naquele tempo, era de uma situação financeira bem difícil (ENTREVISTADA A).

Com a criação do Núcleo de Artes, em 1991, que passou a coordenar acadêmica e artisticamente a Escola de Teatro e a Escola de Música, as escolas precisavam então, ter uma organização e vida acadêmica, ou seja, oferecer cursos regulares, qualificar professores, oferecer cursos de graduação. Havia de um lado, um problema infra estrutural, de outro, uma ausência de organização acadêmica, não só curricular, mas administrativa no que diz respeito à gestão do curso.

Forquin (1992, p. 32) ao tratar dos saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais aponta que é papel da educação escolar tornar os saberes “efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as jovens gerações, se entregar a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, de transposição didática”. Importante ressaltar que o curso Livre de Teatro funcionou por 40 anos numa certa informalidade e, como apontam os entrevistados, possuía “um currículo extenso, desatualizado e caduco” (ENTREVISTADO C), “uma carga horária maior que o curso de medicina” (ENTREVISTADO E) e “[..] haviam muitos professores que não tinham nada a ver com a arte, estavam dando aula ali porque precisavam de carga horária (ENTREVISTADA D).

O curso refletia um tipo de organização não escolar, mesmo estando no âmbito de uma academia. E por 40 anos, deu pouca importância a esse tipo de necessidade organizativa da educação escolar como aponta Forquin. É que para este autor, a educação escolar não pode prescindir da “intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagem e que não deixam nunca de dispensar as muletas do didatismo” (FORQUIN, 1992, p.32).

A negação do saber pedagógico reflete na própria negação de uma educação escolar. Entendemos por saber pedagógico aquele que organiza tempos, espaços e meios de ensino/aprendizagem, saber necessário e indispensável à educação escolar. O fato de o curso Livre ter passado tanto tempo num tipo de funcionamento que secundarizava esse saber pedagógico, reflete e influencia a forma de funcionamento posterior do curso técnico.

religiosas do país (SANTA BRÍGIDA, 2014, p 12). Para maior entendimento sobre o Auto do Círio, sugerimos a obra: “O Auto do Círio: drama, fé e carnaval em Belém do Pará” de Miguel Santa Brígida (2014).

³⁴ Prática de Montagem é uma atividade curricular que envolve a concepção, montagem e execução de uma produção cênica. No atual Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Teatro, essa atividade, passou a ser denominada de Processos de Criação I e II, que acontece no primeiro e no segundo ano do curso, respectivamente.

Por outro lado, já na década de 1990, entra na escola um grupo de professores, que neste texto são chamados de “Geração dos Renovadores”, que passam a pensar e discutir a reestruturação do Curso e da própria Escola. A fala desta docente é representativa da realidade do funcionamento do curso livre de teatro,

Quando nós começamos a dar aula em 1993 imediatamente [...] começamos a questionar algumas disciplinas, *modus operandis* de como a Escola estava trabalhando, começamos a ter questionamentos sérios sobre a formação, especialmente as disciplinas. Por que percebemos? **O curso era noturno, começava de 18:30h ou 18:50h, eu não sei direito esse horário, acabava as 22 horas, de segunda a sexta-feira, nós começamos a questionar a dinâmica de algumas disciplinas, começamos a mudar como experimento mesmo e de repente, nos tocamos que, o curso tinha uma carga horária maior que o curso de Medicina** (ENTREVISTADO E, grifo nosso).

Esta fala é reveladora da ausência de uma orientação pedagógica no “Curso Livre de Formação de Ator”, o que nos leva a compreender que cada professor decidia individualmente o que fazer e como fazer no processo de ensino/aprendizagem em teatro. Mas sabemos que a escola tem a sua finalidade, neste sentido, o pensamento de Forquin (1992, p.28) nos ajuda no entendimento da especificidade da instituição escolar, ao esclarecer que “a escola [...] é também, o local por excelência nas sociedades modernas - de gestão e transmissão de saberes e de símbolos”. Isso, não ocorre sem seleção de conteúdos e dispositivos didáticos mediadores, que por sua vez, são mediados, por interações sociais, relações de poder e fatores sociais em jogo no interior da escola e da sociedade, portanto, não pode prescindir dos saberes e organização pedagógica.

À medida que o curso passava de livre para técnico, passou-se a preocupar-se com uma organização pedagógica do próprio curso, como expressa esta docente:

Quando eu entrei, a gente discutiu ainda bastante, modificou então disciplinas, que davam oportunidade aos alunos terem uma aproximação maior com a linguagem da Cenografia, com os elementos quem fazem parte do Teatro, mas que não é exatamente da atividade do ator [...] as disciplinas também eram pensadas por dentro dos métodos tradicionais do teatro, a gente precisa pensar dentro da linguagem do teatro, então técnicas corporais, técnicas de voz e interpretação. Parte da cultura teatral e parte da cultura e da linguagem teatral, assim como as disciplinas de história e teoria do teatro. Então, o aluno precisa estar inserido dentro desse universo da linguagem, ele precisa compreender esse universo da linguagem, o que é um contrarregra? O que é um iluminador? O que é um figurinista? E quais são as técnicas e os caminhos que eles podem traçar para chegar até a atuação? Ele precisa compreender como é que ele faz para criar, se ele compreende isso, ele

consegue ser autônomo e sair da Escola e montar o seu próprio grupo e construir sua própria linguagem e construir o seu caminho. Então se pensa dentro dessa estrutura da cultura teatral (ENTREVISTADA A).

De acordo com os docentes, o curso deveria possibilitar ao aluno uma maior aproximação com a linguagem teatral e a com a cultura teatral de forma sistematizada, dialogar com a realidade local e o fazer teatral da cidade e colocar o ator no centro do processo formativo, estes foram desafios colocados ao novo curso e norteavam os debates e tensionamentos que seguiam à reorganização curricular do curso, ora livre, debate que ganhou força durante I Fórum de Artes Cênicas da Amazônia, como revela este docente:

[...] realizamos um espaço de discussão e realizamos o I Fórum de Artes Cênicas da Amazônia, com contribuições de pesquisadores de fora de Belém para nos ajudar a pensar esse curso. Havia uma discussão sobre manter o curso “livre” ou transformá-lo em “técnico”. Passamos 10 anos fazendo essa discussão e mantivemos como “livre”, tínhamos dúvidas técnicas e conceituais (ENTREVISTADO E).

A relação de tensão entre curso livre e curso técnico norteou uma década de discussões no interior da Escola de Teatro. De um lado, havia a necessidade financeira, administrativa e de gestão e organização curricular, porém o curso era “Livre”, ou seja, não havia uma organização e sistematicidade em torno da formação ofertada, em outras palavras, cada professor desenvolvia suas atividades, da maneira como considerava melhor fazê-las. De outro lado, a possibilidade de torná-lo “Técnico”, institucionalizado com recurso financeiro e reestruturação administrativa, porém, “enquadrado” às exigências do MEC, quais sejam: exigências de organização administrativa e de orientação pedagógica (atendimento as Diretrizes Nacionais dos Cursos Técnicos, Projeto Pedagógico, planejamento de ensino, carga horária pré-definida, organização de tempo, espaços e mediadores de ensino-aprendizado). A fala desses docentes representa os tensionamentos, as dúvidas e os questionamentos que giravam em torno do processo de transformação do curso livre em técnico.

Durante o fórum, nós trouxemos a professora Maria Taís da ECA/USP [...] ela veio fazer uma consultoria para a gente repensar esse curso, de um curso livre de 30 anos, queríamos transformar em um técnico, mas **a gente tinha dúvidas conceituais, enquanto projeto estruturalmente, não tínhamos experiências e a gente queria viver com alguém** e eu me lembro que nós já tínhamos, mesmo nessa dúvida, questões prós e contras: um curso livre têm mais liberdade de experimentar, tem mais a ver com a cidade, mas não dá

certificação [...] foram muitas questões, fizemos um curso no fórum, foi uma discussão muito interessante, ainda optamos como curso “livre”, mesmo contrário ao I Fórum de Arte Cênicas da Amazônia. [...] Foram dez anos, foi uma década de construção desse processo (ENTREVISTADO E, grifo nosso).

A escola foi criada em 1962 até 2002 são 40 anos, 40 anos onde o que existia na escola era um curso de Ator, que viveu e existiu durante 40 anos e curso de Dança oficial, que tinha 10 anos, mas nós sabemos porque queríamos manter por tanto tempo o curso “Livre”, porque a gente não queria aquele enquadramento do MEC, quando a gente concordou, quando nós fomos atrás do enquadramento do MEC esse enquadramento já era muito mais aberto, as diferenças regionais já eram consideradas, a proposta do lugar para o MEC, já não tinha um modelo a ser seguido por todo o mundo, cada lugar já dizia o que queria, o que que demandava para o curso. Então nós já tínhamos o espaço de decisão, e aí a gente concordou em se oficializar, institucionalizar (ENTREVISTADA B)

Quando se trata em atender às exigências do MEC, como por exemplo, há sempre resistência e tensionamentos no interior do curso e da escola, isso está ligado à visão sobre o curso “técnico” como algo “enquadrado”, restrito ao “domínio de um determinado saber”, nem um pouco capaz de desenvolver uma dimensão humanizante, colocando o ensino técnico como incompatível com a formação em artes. Essa concepção de “técnico” está também associada a uma concepção negativa do trabalho.

O discurso construído acerca do curso técnico resumido nas palavras “legalizar”, “adaptar”, “raciocínio técnico”, “discurso técnico”, “exigências” foi reforçando uma resistência em relação a ideia de um curso técnico, por outro lado, observamos, que os docentes, em suas falas, reafirmam a importância dos saberes técnicos na formação do ator/atriz, na necessária articulação entre técnica e pensamento em teatro. Assim, a fala dessa docentes representa essas questões que permearam e que ainda persiste, no interior do curso:

[...] Quando a gente vai para legalização do MEC, já vai no modelo muito próximo do que o MEC exige, as adaptações foram muito pequenas, mais do que adaptar curricularmente, nós fizemos o que nós acreditamos o que era a formação do Ator, **o problema é o discurso que a gente tem que fazer para justificar o discurso técnico, de formação técnica, eu acho que para o campo das Artes é meio furado**, principalmente para nós, nesse lugar, **essa coisa de que você domina aquilo e acabou, eu acho que o nosso curso é muito mais que um curso técnico**, ele é muito maior que um curso técnico, porque há ali o repasse de uma cultura teatral muito mais humanizada e humanizante, muito mais dimensionada, está para além desse raciocínio técnico. [...] Ah! Porque para o técnico o MEC exige. Aí eu digo a gente mente para o MEC, manda uma carta mentirosa para o MEC, **porque nós acreditamos em outra coisa**, nós não acreditamos que a gente tenha

que meter na sala de aula, para dar uma aula de Ator com 40, 50, 60 atores não acreditamos nisso, **o trabalho do ator é um trabalho muito individualizado, a gente altera muito o corpo do ator, a alma do ator, a visão de mundo do ator** (ENTREVISTADA B, grifo nosso).

Após 10 anos, em meio a discussões, aprofundamentos e tensionamentos o curso passa de “Livre” a “Técnico” em 2003. Não é apenas uma questão de ser “livre” ou “técnico”, para além disso, envolvem questões que dizem respeito a uma exigência da própria academia, de rigor e organização científico-curricular, bem como da compreensão desses diferentes saberes e de suas articulações internas. O curso Livre de Teatro era livre do quê? O curso técnico é enquadrado em quê? A fala desses docentes expressam o que representou a mudança do curso livre para o técnico:

[...] Quando surge a novidade dos cursos técnicos e a possibilidade de transformar em técnico, **a questão da verba e da legalidade** também do curso, a gente pega esse modelo que já tinha e aplica no curso técnico, que passou por algumas mudanças, mas não tanto, o básico continua. A gente **reformulou, repensou, criou ementas um pouco mais elaboradas, algumas disciplinas também são mais bem elaboradas**, mas o curso técnico nasce daí, desse pensamento, **nesse ínterim a gente resolve partir para uma formação mais consistente** (ENTREVISTADO C, grifo meu).

[...] E naquele momento, a gente tinha estudantes trabalhadores e percebemos que não conseguíamos dialogar com aquela realidade, então a gente fez a **reorganização das disciplinas**, para que o curso pudesse ser mais enxuto e que **a gente desse os caminhos dessas diretrizes** para onde eles pudessem, ao sair, e quisesse aprofundar, conseguisse, mas que não durasse tanto tempo. Então teve essa mudança em 1998 e eu acho que a gente mudou e passou a ser dois anos e o **curso passou ser bem enxuto** quando veio a mudança para o MEC já estava nesse formato (ENTREVISTADA A).

É importante ressaltar que, quando o docente fala de que a partir desse tensionamento, eles resolvem partir para uma formação mais consistente, ele está tratando da qualificação docente, que em parte é resultado deste tensionamento. A formação continuada dos professores foi se consolidando a partir da criação do curso “técnico” e posteriormente da graduação. Isso significa que a institucionalização do curso trouxe consigo, uma das exigências da própria academia, que é da qualificação de seus docentes. Foi neste contexto que 17 professores partiram para a Universidade Federal da Bahia para cursar Mestrado por meio do MINTER e posteriormente, doutorado por meio do DINTER.

As mudanças curriculares ocorreram antes mesmo do processo de institucionalização do curso em 2003, disciplinas deixaram de existir, outras, passaram a existir. A qualificação dos professores, ao nível da pós-graduação, também foi um elemento que contribuiu e contribui para o refinamento das decisões em torno da construção do percurso de formação de Atores/atriz no âmbito do curso técnico.

Importante ressaltar, que a década de 90, do século passado, foi marcada pelo aprofundamento da Reforma do Estado e o aprofundamento de políticas neoliberais no campo educacional, com exigências cada vez maiores para as universidades, cujos receituários giravam em torno da necessidade de certificação do trabalhador e currículo mais enxutos de modo a formar um sujeito polivalente e flexível.

Frigotto (2010, p.168) alerta sobre o receituário anunciado pelos “consultores de recursos humanos” acerca do que se espera do profissional do ano dois mil: “flexibilidade, versatilidade, liderança, princípio de moral, orientação global, hora de decisão, comunicação, habilidades de discernir, equilíbrio físico-emocional”.

No processo de consolidação do curso “Técnico” a estrutura curricular do curso foi sofrendo modificações “ [...] então, essa limpeza, essa sistematização, esse olhar mais aguçado, eu acho que a gente já estava trabalhando” afirma a entrevistada “B”,

[...] Quando nós vamos legalizar o curso, vivemos várias experiências de reforma curricular, por exemplo, fomos nós que criamos o curso em dois anos e não em três, fomos nós que **tentamos limpar as atividades curriculares para direcionar para a formação do ator**, por exemplo, um exemplo importante, é que o curso de formação de Ator tenha a compreensão histórica de se fazer pela ótica do Ator (ENTREVISTADA B).

A reformulação de Projetos Pedagógicos, a mudança de disciplinas, a seleção no currículo é um processo necessário à organização e ao funcionamento de um determinado curso, daí a necessidade dos saberes pedagógicos na organização curricular e no processo de ensino/aprendizagem, como revela essa docente [...] O curso livre possuía uma estrutura curricular com algumas disciplinas que, ora, **desapareceram**, como por exemplo: **Filosofia do Teatro, Psicologia do Teatro**, como disciplinas base do quadro (ENTREVISTADA A).

Certamente, a seleção curricular é histórica e reflete, ideias, intencionalidades e relações de poder. Para Tadeu e Silva (2002, p.8) “ o currículo não é um mero elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”. Para estes autores “o currículo tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e educação”.

Entre “livre” e “técnico”: contradições, tensões e possibilidades:

Na relação de tensão entre curso “livre” e curso “técnico” entendemos que essa relação é atravessada por várias questões: a concepção de “ curso técnico”, a concepção de “trabalho” e sua relação com a arte, bem como a negação de uma orientação pedagógica no processo formativo. Isso revela, principalmente, duas contradições presentes no curso técnico em Teatro.

Primeira, é um curso técnico que alimentou e alimenta um preconceito em relação ao modelo de ensino técnico, mas se desenvolve nos limites dele, ora conformando-se, ora resistindo, preconceito que se estende a tudo que se relaciona a trabalho.

Segunda, possui uma rejeição a orientação pedagógica dos processos formativos, mas depende dela para ser um curso técnico.

Na primeira contradição, vale ressaltar que, a perspectiva histórica de formação técnica dominante é diametralmente oposta ao sentido de totalidade que busca a formação da arte. Somos herdeiros de uma concepção adestradora de formação técnica e de preconceito com o trabalho técnico. Daí uma educação que sempre se pensou para adestrar os filhos da classe trabalhadora para aprender o que serve à industrial, ao agronegócio ou aos serviços. Ao que servem, em síntese, ao mercado e ao capital.

A educação profissional no Brasil, nasce assentada na divisão social do trabalho e consequentemente na divisão da sociedade em classes, fundamentalmente de duas classes: os capitalistas e a classe-que-vive do-trabalho, portanto ela surge com caráter dual, fragmentada, com a finalidade de atendimento de demandas de formação de mão de obra para o capital, nasce assentada na ideia de que os filhos dos trabalhadores não necessitam de uma educação intelectual, ampla, mas de uma educação instrumental e manual, que os direcione para o emprego.

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação; uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p.155).

Assim, a partir dessas duas modalidades de educação baseadas na divisão da sociedade em classes, a escola foi se constituindo e se reconfigurando. A escola, portanto, vai se tornando espaço do “ócio” onde homens livres e com tempo livre passam a frequentá-la, a fim

de, adquirir os conhecimentos necessários à arte do comando, enquanto que aos escravos e aos demais serviçais, a educação deveria ainda, estar vinculada ao processo de trabalho.

Importante dizer, que o trabalho é associado à atividade da “ralé”, da gente pobre, escrava, serviçais, comandados, gente sem tempo e sem liberdade. Portanto, o trabalho, nesta perspectiva tem um caráter negativo, associado ao sacrifício, ao trabalho extenuante e grosseiro.

Nosella (2002) ao realizar uma análise da relação trabalho e educação faz uma abordagem onde situa o trabalho e suas formas em cada sociedade a partir de sus sistemas socioeconômicos partindo do “*Tripalium* da escravatura ao *labor* da burguesia. Do labor da burguesia à *poiésis* socialista” numa rica e aprofundada análise apresenta as formas de trabalho centradas na concepção de *Tripalium*, *labor* e *poiésis*.

A forma de trabalho nas sociedades escravocratas e dos servos da idade média, onde a condição do trabalhador se assimilava a uma ferramenta, a um animal, “o trabalho só poderia ser um *tripalium* (três paus), ou seja, um verdadeiro instrumento de tortura” (NOSELLA, 2002, p.30).

A etimologia da palavra trabalho “deriva do vocábulo latino *tripaliare* e do substantivo *tripalium* e representa um instrumento de tortura formado por três paus, ao qual eram atados os condenados” (ARANHA, MARTINS apud OLIVEIRA, 2003, p. 28) logo a concepção de trabalho está associada a uma visão negativa, de tortura, castigo, punição e sofrimento. Lembra Oliveira (2003) que Adão e Eva ao serem expulsos do paraíso receberam como condenação o trabalho com suor de seu rosto.

Mas com a abolição da escravidão- que é em si algo positivo- a classe capitalista pode construir ideologicamente uma positividade ao trabalho explorado e um critério de julgamento moral. Pessoa confiável é aquela que não é vadia, que trabalha e não fica à toa. A afirmação do trabalho como algo nobre e positivo é fundamental à nova ordem social capitalista (FRIGOTTO, 2002, p.17)

Contudo essa positividade do trabalho é restrita. Pensava a burguesia que a máquina libertaria o homem, pouparia suas mãos, reduziria a jornada de trabalho e “tornaria o homem escravo em cidadão político, culto e artista” (NOSELLA, 2002).

[...] a nova forma de trabalho, o *labor*, o libertou do antigo *tripalium*, isto é, soltou-o desse instrumento de tortura, colocando-o no mercado de trabalho

onde poderá dispor de sua força, de seu corpo, como sua propriedade inalienável e “livremente” comércia-la com o capitalista, em troca de salário (NOSELLA, 2002, p.32).

O trabalho passa a ter a noção de emprego. E a educação para o trabalho que passa a ser incorporada no espaço escolar, também passar a ter conteúdo distinto daquele que formaria para a atuação político-filosófica ou a arte do comando. A escola então reproduz em seu currículo dois tipos de formação: uma propedêutica e outra instrumental, onde separa-se “o pensar” do “fazer”, o “trabalho intelectual” do “trabalho produtivo”.

Para Nosella já no século XVIII o trabalhador então, percebe que a máquina não tornava o seu tempo mais livre, não lhe permitia tempo para a “*poiésis*, isto é, para ações criativas, sociais e políticas” e passaram então, a depositar esperanças, menos nas máquinas e mais nos seus companheiros, os trabalhadores. A *poiésis*, afirma o autor, “é a gigantesca obra da revolução, que visa relacionar a máquina com o homem universal e eliminar a separação entre trabalhadores das mãos e trabalhadores da inteligência (NOSELLA, 2002, p. 32; 37).

[...] outros discursos sérios e científicos eram elaborados, afirmando que o verdadeiro trabalho do homem, de agora em diante, deverá ser essencialmente político, criativo, combativo, de solidariedade, isto é, estava se concebendo uma forma de trabalho humano radicalmente nova e contraposta ao *labor*, que poderia ser chamada de *poiésis* enquanto ação social, complexa e criativa (NOSELLA, 2002, p.35)

É nesta perspectiva que Frigotto (2009, p. 174) ao discutir a polissemia da categoria trabalho, afirma a importância, da construção teórica e prática, no campo da contra-hegemonia, que partem das obras de Lukács sobre a ontologia do ser social em Marx, “que tratam o trabalho na sua dimensão *ontocriativa*, em contraposição às formas históricas que assume, mormente o trabalho sob os modos de produção escravocrata ou servil e capitalista”.

Contudo, a concepção dominante de curso técnico, é aquela que diferencia o saber técnico do processo de humanização, criando uma oposição entre eles. Essa concepção é produto histórico do modelo de educação profissional no Brasil, que separa o “pensar” do “fazer” enraizada na concepção de trabalho como *labor*. A visão dualista em que está assentada a educação no Brasil, de uma escola propedêutica, de conhecimento gerais, de um lado formando aqueles que pensarão e governarão, e de outro uma escola técnica, instrumental, formando aqueles que executarão e obedecerão reforça um preconceito em

relação ao ensino técnico, que entra em choque com a visão dos professores de Teatro, que resistem à ideia de adequar o curso que forma ator/atrizes nos moldes de um curso técnico.

O preconceito ao ensino técnico e uma concepção estreita de trabalho são elementos reveladores de fragmentação no interior do Curso.

No que tange a rejeição a orientação pedagógica dos processos formativos, compreende-se que a herança de 40 anos da forma de funcionamento do curso livre, influenciou profundamente, o atual curso “técnico”. Mas é preciso ter clareza de que a educação escolar, além de selecionar saberes e materiais culturais, ela deve, “a fim de os tornar efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis as jovens gerações, se entregar a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, de transposição didática” (FORQUIN, 1992, p.32).

Essa rejeição a orientação pedagógica também está associada a forma como a pedagogia ou pedagogos – todo professor é em certa medida um pedagogo- tem se apresentado à escola, ou seja, muitas vezes de forma autoritária, burocrática, baseada em concepções assistencialistas, a-críticas, movidos muitas vezes pelo ativismo pedagógico, preocupados apenas com novas e salvadoras técnicas didáticas. A formação de trabalhadores, a partir da concepção de trabalho como *poiésis* exige “pedagogias criativas, não-autoritárias e concretas” (NOSELLA, 2002, p.39).

Uma pedagogia concreta, portanto, não se preocupa em prever os pormenores didáticos. Move-se em determinado horizonte político, mas sabe que os mecanismos específicos não podem ser fixados enquanto a sociedade se encontra no estado caótico e “anárquico” em que está. Uma pedagogia concreta pode se realizar oferecendo hoje aos alunos uma brilhante aula sobre Galileu e participando amanhã de uma passeata de protesto até a prefeitura; organizando uma reunião de bairro na própria escola um dia e se solidarizando com as reivindicações dos sem-terra, no outro. Uma pedagogia concreta sabe que diuturnamente o imperialismo estuda formas diferenciadas de intervenção social para consolidar seu domínio; portanto, organiza, do outro lado, sua didática, suas atividades pedagógicas de resistência e sabotagem do plano imperialista. Neste sentido, o trabalho como *poiésis*, nesse final de século, não tem nada a ver de lírico (NOSELLA, 2002, p.40).

A rejeição à orientação pedagógica, o não reconhecimento da importância dos saberes pedagógicos na organização e funcionamento, não apenas do curso em si, mas na construção de processos formativos com horizontes mais amplos: políticos, criativos e concretos, favorece mais a fragmentação, do que a integração dos processos formativos e da formação humana em Teatro.

3.5 ESTRATÉGIAS FORMATIVAS ADOTADAS NO CURSO TÉCNICO DE TEATRO

No que diz respeito as estratégias formativas adotadas pelos professores de Teatro, identificamos a articulação de quatro saberes: o saber prático, o saber teórico, o saber estético e o saber experiencial ou tácito e buscamos a partir deles analisar como se revelam e concretizam os processos de Integração/Fragmentação.

Araujo (2008) ao discutir formação e saberes docentes, discute que a docência na educação profissional possui especificidades. A primeira dela é a responsabilidade pelo desenvolvimento de um saber específico, ou seja, “o conteúdo capaz de instrumentalizar o exercício profissional”. Neste caso, falamos da formação de atores/atriz e que o conhecimento específico aqui, refere-se a técnica, a teoria, a linguagem e a cultura teatral.

Continua o autor expondo que “a formação do docente da educação profissional deve garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador”. Para este autor é função do docente “conduzir a aprendizagem, logo, pode ser identificado como uma liderança cultural, e deve ser formado para este exercício. Seu papel, portanto, tem dimensões políticas e pedagógicas (ARAUJO, 2008, p. 7-8).

Sobre o saber prático, como estratégia formativa adotada pelos professores de teatro aqui entrevistados, estão relacionados aos conhecimentos técnicos específicos da formação em Teatro e o seu aprendizado que ocorre no processo de trabalho do Ator/atriz no interior do próprio curso, a criação. O saber técnico refere-se ao saber sobre o trabalho.

Para isso, todas as disciplinas e atividades curriculares do curso, caminham na perspectiva de proporcionar experimentações que favoreçam o aprendizado técnico e estético, ou seja, visam a “inclusão da experiência de trabalho no currículo escolar” de modo a incorporar o saber técnico à formação de alunos” (MACHADO, 2013, p.4).

No curso de Teatro essa inclusão acontece, sobretudo, em dois grandes momentos do curso que são destinados ao processo de criação de um produto cênico, que por sua vez exige a mobilização dos saberes: teóricos, práticos, estéticos e experienciais do aluno e do professor, além da interdisciplinaridade, que ocorre por meio da atividade curricular “Criação

de espetáculo I e II”³⁵. De acordo como Projeto pedagógico do Curso Técnico de nível Médio em Teatro, essas atividades são descritas da seguinte forma:

CRIAÇÃO DE ESPETÁCULO I-O trabalho do ator no processo de construção e montagem do espetáculo e dos diversos elementos que compõem a linguagem da encenação, notadamente a sua interpretação. Criação como intérprete dentro das principais práticas e métodos condutores do teatro moderno e contemporâneo (UFPA/ETDUFPA, 2015).

CRIAÇÃO DE ESPETÁCULO II- Aprofundamento do trabalho do ator no processo de construção e montagem do espetáculo e dos diversos elementos que compõem a linguagem da encenação, notadamente a sua interpretação. Orientação da criação como atuante criador, dirigido pelo (s) professor (es) da disciplina. Construção grupal de peça de teatro, considerando a ética no trabalho colaborativo (UFPA/ETDUFPA, 2015)

Portanto, a “Criação de Espetáculo I e II é uma atividade curricular, considerada pelos entrevistados, fundamental para a formação do/a Ator/atriz. A Criação de Espetáculo I e II constitui-se como uma atividade curricular obrigatória que ocorre no segundo semestre do 1º e do 2º ano, respectivamente, com carga horária de 136 horas cada uma, nesta atividade “os alunos desenvolvem práticas que se iniciam com a estruturação, concepção e apresentação de resultados cênicos”. Esta disciplina resulta em espetáculos teatrais que são apresentados ao público no Teatro Universitário Claudio Barradas (TUCB) que é vinculado à ETDUFPA ou outros espaços da cidade (UFPA/ETDUFPA, 2015, p.23).

Sobre a Prática de Montagem [...] é fundamental porque sem essa experiência com o público não é Teatro, porque só fazer a cena, sozinho, você não tem a dimensão do que é viver, abrir a bilheteria, ter o ingresso, ver uma pessoa que você nunca viu na sua vida, ter aquela experiência com o público, isso é teatro, sem o encontro com o expectador qualquer um diria não é Teatro, é uma outra coisa (ENTREVISTADA A).

Pensar uma prática de formação de Ator no curso de formação de Ator sem a coisa fundamental, sem a sala de aula mais importante, que é a Prática de Montagem, então o que que a gente pode oferecer? Ele vive em cada atividade curricular, pequeninas práticas de montagens, pequeninos exercícios cênicos, mas nós temos como oferta curricular duas grandes práticas, uma no final de cada ano, ali converge tudo, inclusive converge entre os cursos técnicos, outros profissionais como cenógrafos e os figurinistas [...] a escola te dá um pouco mais, ela te dá duas práticas de montagens extremamente dilatadas na suas relações, na compreensão da linguagem, e ela te dá uma formação teórica, histórica, filosófica,

³⁵ Nos projetos Pedagógicos de 2003 e 2012 essa atividade era denominada de Prática de Montagem I e II. Somente no Projeto Pedagógico de 2015 passa a se chamar Criação de espetáculo I e II. Por isso, na fala dos entrevistados, ainda aparece mencionado Prática de Montagem.

dramatúrgica de práticas muito específicas como o Clown³⁶, Maquiagem³⁷, Teatro de Máscaras³⁸ (ENTREVISTADA B).

Sánchez Vázquez (2011) orienta nossa reflexão quando distingue a atividade da *práxis*, qualificando esta segunda como atividade humana, que tem caráter consciente e é orientada por uma finalidade, diferenciando-a de qualquer outra que se encontre em um nível apenas natural.

A atividade prática é uma atividade humana que se “manifesta no trabalho humano, na criação artística ou na *práxis* revolucionária”, adequada a fins e que para o cumprimento deste, exige, um certo conhecimento, para isso, a necessária articulação da teoria à prática e vice versa. Mas para ser *práxis*, precisa ser real, objetiva ou material, “[...] a finalidade dessa atividade prática é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social, para satisfazer determinada necessidade humana” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p.227).

A *práxis* artística, define este autor, é a produção ou criação de obras de arte. Que por sua vez, supera a necessidade pratico-utilitária para atender uma necessidade geral de expressão e comunicação. “Como toda verdadeira *práxis* humana, a arte se situa na esfera da ação, da transformação de uma matéria que deve ceder sua forma, para dotar uma outra nova: exigido pela necessidade humana que o objeto criado ou produzido deve satisfazer” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p.231).

Ao vincular o estético com a prática, a concepção estética de Marx, permite compreendê-la, “enquanto fundamento do homem como ser histórico-social, capaz de transformar a natureza e criar assim um mundo à sua medida humana” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, 46)

Compreendemos, portanto, que os saberes práticos, identificados na prática pedagógica dos professores de teatro, está vinculada à ideia de *práxis*, e especificamente, da *práxis* artística. E, essa *práxis* artística, se dá no campo formativo, portanto, orientada por

³⁶ No PPC de 2015 essa disciplina “Clown” passa a se chamar “Palhaçaria” e “consiste no conhecimento teórico-prático do universo da palhaçaria, que oportunize ações individuais e coletivas, no que se refere à experimentação de técnicas, ao processo de construção do corpo cômico e suas possibilidades de relação como jogo cênico do palhaço” (UFPA/ETDUFPA, 2015).

³⁷ “Maquiagem Cênica” é o nome da disciplina que se ocupa da “História da maquiagem, das noções teóricas sobre produtos, materiais e técnicas em maquiagem. Processos de concepção e execução de maquiagem para a cena. Criação de materiais alternativos e sua utilização. Noções sobre inovações tecnológicas no setor” (UFPA/ETDUFPA, 2015).

³⁸ “Máscara e Corpo” é uma disciplina que trata da “História da máscara no teatro; a máscara e a formação do ator; a máscara neutra; máscara de personagem ou máscaras expressivas; confecção de máscaras e jogos dramáticos. As máscaras nos rituais humanos e na cultura popular” (UFPA/ETDUFPA, 2015).

determinado tipo de conhecimento, concepções pedagógicas, visão de mundo e opção por determinado projeto de sociedade.

Para o entrevistado “C”, a aprendizagem em teatro, por exemplo, está estruturada em três elementos: “**estudar** sobre teatro, **fazer na prática** e **ver**”. Em seu depoimento aparecem articulados os saberes teóricos, práticos e estéticos, integrados ao saber experiencial ou tácito na forma como ele organiza o processo de ensino-aprendizagem em teatro.

[...] A gente aprende teatro fazendo três coisas importantes: **estudando sobre teatro**, lendo livros de história, livros de teoria, sobre a biografia de artistas, atores, diretores, isso vai te dar uma formação legal. Você também pode ler peças de teatro. Então essa parte da leitura é importantíssima. Outra coisa é você fazer. **Fazer na prática!** Experimentar, decorar o texto, estudar o texto, como divide o texto, como é que eu analiso o texto, o que é cena, o que não é cena, o que é ato, o que não é ato, os momentos, os estados que esse texto oferece, as mudanças. E o ver! **Ver** é muito importante, porque é vendo que eu vou estabelecendo relações com essas leituras em conjunto com a minha prática. É vendo que eu percebo como uma luz funciona, o que que aquela luz quer dizer ali, porque as vezes quando eu estou em cena eu não estou percebendo, mas eu vendo é diferente: como um ator se move? Por que ele falou daquele modo? Por que ele falou naquele tom? Por que ele falou aquilo que é tão forte, mas ele falou baixo? Que força tem isso? Se for mais baixo, mais potente, mais concentrado? E como que ele anda? E vou, também, burilando o meu olhar estético, o meu gosto (ENTREVISTADO C, grifo meu).

No desenvolvimento dos conhecimentos específicos e próprios da formação profissional a que está voltado o curso de teatro, percebe-se a importância dada aos saberes técnicos. Neste caso, o saber prático perpassa pelo aprendizado e domínio do saber técnico, assim expressa o docente, sobre o seu fazer pedagógico:

Então a gente também fez um experimento na sala, com a disciplina Interpretação³⁹, muito bom! E eles desenvolveram esse experimento que deu no espetáculo "Oração ao tempo". Aí, eu sugeri que a gente falasse de um tema que pra mim era muito importante, politicamente falando, que era a

³⁹ No projeto Pedagógico do Curso Técnico de Teatro, reformulado em 2015, essa disciplina passou a se chamar “Técnicas de Atuação I e II. A Técnica de Atuação I, antecede ou acontece simultaneamente a “Criação de Espetáculo I” e “introduz o aluno na prática da linguagem teatral e os seus elementos cênicos. É uma disciplina prática desenvolvida de forma lúdico-experimental norteada pela valorização da história de vida dos atores como matéria-prima do processo de criação da cena”. A técnica de Atuação II, antecede ou se desenvolve simultaneamente a “Criação de Espetáculo II” e consiste na “Ampliação e aprofundamento do conhecimento sobre o processo de interpretação do aluno com os diversos elementos de seu treinamento “pré-expressivo”, fornecendo-lhe procedimentos metodológicos para a instrumentalização integrada, orgânica e psicofísica do ator” (UFPA/ETDUFPA, 2015)

velhice, porque eu acho que os velhos são invisibilizados hoje no Brasil. Você não vê, parece que o velho tem que estar escondido, eu queria trazer. Então a gente trabalhou como proposta metodológica prática na interpretação, **uma metodologia que chama "mimeses corpórea"** que foi desenvolvida pelo grupo Lume de Campinas, ligado a UNICAMP, que é um trabalho que você vai pesquisar o local, por exemplo, um asilo, no caso da velhice e você recolhe histórias ali, você recolhe, a corporeidade das pessoas, você fotografa, você conversa e você vem para sala e tenta reproduzir aquilo com uma energia, que é a energia do Ator. Há uma preparação do ator, do corpo, [...] a gente fazia também, um trabalho pesado físico e nem todos foram por esse caminho, mas a base era a "mimeses corpórea". Eu acho que resultou num espetáculo muito poético! Muito bonito! Que emocionava muito as pessoas e que trouxe o tema com uma forma muito grande para ser pensado (ENTREVISTADO C)

Na visão dos docentes a preocupação com os “saberes práticos” e o domínio dos “saberes técnicos” tem como finalidade alçar o objetivo do curso que é “formar o ator-criador na diversidade de concepções teóricas e metodológicas do fazer teatral” (UFPA/ETDUFPA, 2015, p.15). Pensar no ator-criador é pensar num sujeito ativo, capaz de, com e a partir, dos saberes práticos, teóricos e estéticos, criar ou recriar, o produto artístico, o objeto estético. De acordo com este docente,

[...] o curso técnico dá muitas ferramentas para o aluno sair dali com uma certa independência. Ele é o criador, ele sabe construir um boneco, uma máscara, sabe escrever um texto, sabe montar uma cena, tem ideia do tempo, da ocupação do espaço, do corpo. Então, ele sai dali e pode montar um solo, por exemplo, muitos já saem com coisas prontas e muitos não aproveitam, o que fazem lá e poderiam estar montando fora, trabalhos bons, que se deixa perder, eu acho que ele sai muito bem equipado “ferramentalmente” digamos assim, se é que existe essa palavra (ENTREVISTADO C)

Neste caso, a sala de aula e a atividade curricular “Criação de espetáculo I e II” são os dois primeiros espaços de preparação e exercício do ator para sua principal atividade: a criação. A sala de aula, portanto, na visão dos docentes, constitui-se esse espaço onde os saberes práticos são mobilizados no processo de ensino/aprendizagem e o resultado cênico, possibilita a experimentação desse aprendizado na sua relação com o público, assim, esclarece esta docente:

[...] Acho que cada disciplina tem um espaço pra mostrar um resultado desse trabalho e esse resultado em geral é uma cena, que foi concebida totalmente por ele, só tem um momento que o resultado concebido tem a mão de um diretor, que é o resultado final na “Prática de Montagem”, na direção do espetáculo, que aí ele não está sozinho, ele está com alguém que está dirigindo, opinando, mas dirigindo ele, de outra maneira [...] antes disso, em

todas as outras disciplinas ele está adquirindo técnicas e está mostrando sozinho como é que ele vai lidar com as técnicas, como ele compreendeu, como é que ele vai deixar na prática essas técnicas, que são compreendidas, através de cenas, através de pesquisas com atores antigos, através de pesquisas sobre grupos, sobre teatro popular, por meio de vídeos editados que ele mesmo faz sobre um determinado assunto, na confecção de uma máscara, na confecção de um objeto cênico, então ele está nesse processo garantido, com certeza (ENTREVISTADA A)

Na visão dos docentes, o processo de criação e a concepção de criação está articulada à capacidade de mobilização de técnicas e conhecimentos em teatro para construção de um produto cênico e a mobilização de conhecimentos adquiridos nas disciplinas, a formação integrada com outras linguagens artísticas que ocorre de forma mais acentuada no período da “ Criação de Espetáculo I e II”. Desta forma, o relato desta docente representa como o processo criativo ocorre na relação ensino/aprendizagem:

[...] É muito difícil uma atividade curricular, não gerar um produtor cênico. Nós não temos o discurso do produto, o MEC não nos orientou, mas praticamente, todos têm esse desdobramento, de ter um produto cênico, de ter um experimento cênico, de ter a produção de artigos, a produção de um e-book online. É incrível isso, nós temos alunos que constroem os seus espetáculos a partir do rearranjo dos experimentos científicos construídos nas atividades curriculares. Então, isso é um diálogo com a cultura teatral muito importante, além do que, aqui no contexto desta Escola, o aluno técnico de Ator está se relacionando com os alunos de técnico de figurino, cenografia, dança, com os alunos da licenciatura, eles têm relação com todos os projetos de pesquisa, que estão à disposição dele entrar e sair, dele estabelecer contato em todos os nossos projetos de extensão é um cardápio enorme ofertado, à disposição dele (ENTREVISTADA B)

Portanto, na visão dos docentes, é por meio do saber prático, da experimentação técnica que eles passam a exercitar e desenvolver as suas capacidades criadoras e produzir seu próprio processo criativo, sua práxis artística, a fala da docente, a seguir, representa como eles percebem essa autonomia dos alunos:

[...] Para mim um exemplo concreto sobre o que é [...] a tomada de decisão e de risco que esses meninos passam a ter, esse empoderamento que os meninos passam a ter, homens e mulheres: o GTU⁴⁰ abre para que os alunos assumam. Então, um aluno nosso formado como técnico em Ator forma um grupo, toma os colegas do lado dele e dirige um grupo de 40 a 60 pessoas, ele está apto a fazer isso (ENTREVISTADA B).

⁴⁰ Grupo de Teatro Universitário é um projeto de extensão, criado e coordenado pelas professoras Wald Lima e Olinda Charone.

Na visão dos docentes, o processo de formação em teatro deve permitir o desenvolvimento de capacidades de criação poética e para isso, são mobilizados um conjunto de saberes. Muitos alunos, chegam com a visão romântica do teatro, do “glamour”, do sucesso e descobrem ao longo do curso que o fazer teatral exige muito trabalho, esforço, paciência, disciplina, como relata essa docente:

[...] eles não têm muita experiência com Teatro. Estão num local aonde as pessoas acham que tem um *glamour*, um *status*, um “folclore”, onde você vai ser reconhecido nas ruas, enfim, tem um certo *glamour* com a atividade do Ator. Acho que, quando eles saem, percebem que tem um momento que você vai estar com o público, que você vai ser aplaudido, que isso traz muito prazer, é um reconhecimento do trabalho, tem isso! Mas que, para chegar nisso, tem muito suor, eu acho, que esse sentido de quanto tempo você gasta para fazer uma cena, eles não têm! Eles absorvem no curso técnico, pela quantidade de ensaios, pelo tempo que tem que estar ali, voltando com o texto, indo, voltando, aprendendo, remarcando as cenas, com o objeto de cena pra manusear de maneira adequada, sentado, olhando o outro fazer, que essa paciência tem que ter (ENTREVISTADA A)

Portanto, o curso de teatro, para os docentes, deve favorecer a criação, neste sentido a práxis é essencialmente criadora e especificamente humana, ou seja, a criação “significa uma atividade que apenas pode ser atribuída ao homem como ser consciente e social em virtude da qual produz algo novo a partir de uma realidade ou de elementos pré-existentes” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p.268-269).

Mas a atividade, a prática humana, o saber prático deve estar articulado a um pensamento, na relação indissociável entre teoria e prática. Para Sánchez Vázquez (2011, p.234; 245) “a atividade teórica [...] somente existe por e em relação com a prática, já que nela se encontra seus fins e critérios de verdade”, uma vez que a produção do conhecimento, pode mudar a visão de mundo das pessoas e de quem a produz, mas não muda o mundo materialmente, senão numa unidade indissolúvel e dialética entre teoria e prática, onde há “autonomia e dependência de uma em relação a outra”

Araujo (2008, p.6) ao discutir sobre “a formação de docentes para a educação profissional e tecnológica” apresenta, segundo Candau (1995) “duas perspectivas em que a combinação teoria/prática na Didática tem sido entendida ora sob uma perspectiva dicotômica, ora sob a perspectiva da unidade”. Nestes termos esclarece o autor:

A visão dicotômica separa teoria e prática e se revela de duas formas: a) na perspectiva dissociativa, que separa mecanicamente os elementos, isolando-

os e confrontando-os (percepção vulgar); e b) a perspectiva associativa (positivo-tecnológica), que separa os polos sem oposição, mas em relações de subordinação/comando. Neste último caso há duas tendências: reduz-se a teoria à simples organização, sistemática e hierárquica, das ideias ou limita-se a prática à ilustração da teoria. Sob a ótica da unidade, a distinção entre teoria e prática se dá no seio de uma unidade indissolúvel, em uma relação de autonomia e dependência de um termo em frente ao outro. Na visão de unidade a teoria nega a prática imediata para revelá-la como práxis social, a prática nega a teoria como um saber autônomo, como puro movimento de ideias. Teoria e prática são tidas como dois elementos indissolúveis das “práxis”, definida como atividade teórico-prática (ARAÚJO, 2008, p.6).

Araujo (2008) faz uma crítica muito importante a dois aspectos da formação de professores da educação profissional, e que certamente desembocam nas suas práticas em sala de aula: a primeira refere-se ao próprio processo de formação do professor que separa e estabelece distinções entre a profissionalização e a escolarização ou a aborda como “soma”, isso para ele, reforça a visão dicotômica da relação teoria e prática. A segunda crítica, refere-se à organização das atividades curriculares “voltadas para desenvolver separadamente as capacidades do pensar e as capacidades para o fazer”.

Essas duas situações geram dificuldades ou impossibilidades de uma reflexão que favoreça uma compreensão ampla e de forma integrada acerca de suas práticas pedagógicas, concepções de mundo, conhecimentos e práticas necessários à aprendizagem dos saberes técnicos específicos de uma determinada atividade profissional.

A teoria como fundamento da prática, a indissociabilidade entre teoria e prática é fundamental para um processo de formação que vá além da mera aprendizagem de conteúdo específicos. No curso de teatro essa busca pela indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino/aprendizagem é representada na fala desses docentes:

Em todas as práticas tem um pensamento teórico, sempre procuro fazer citações, mostrar o caminho, quem foi que pensou, quem é que elaborou pensamentos próximos aquele tipo de técnica ou pensamento, criação ou forma, ou processo que a gente tá vivendo ali e algumas aulas são extremamente teóricas mesmo, né!? (ENTREVISTADA A).

[...] a gente aprende teatro [...] **estudando sobre teatro**, lendo livros de história, livros de teoria, sobre a biografia de artísticas, de atores, diretores, isso vai te dá uma formação legal. Você também pode ler peças de Teatro. Então essa parte da leitura é importantíssima (ENTREVISTADO C).

A fala do entrevistado “C” revela a importância da leitura, do aprofundamento teórico para o aprendizado em Teatro, como afirmamos anteriormente, é fundamental a unidade teoria-prática para a construção de novos conhecimentos e possibilidades de releitura da teoria

e da própria realidade, isso permite uma articulação da teoria e prática social. Quando tratamos da concepção de formação humana em teatro anteriormente, a necessária articulação entre técnica e pensamento é apresentada como fundamental no processo de formação humana de atores/atrizes.

As falas dos docentes, a seguir, revelam que esse curso de teatro, deve permitir por meio dessa articulação teoria e prática, a busca inquietante pelos fundamentos da técnica e o domínio da técnica de modo a torná-lo um sujeito ativo, criador:

[...] Eu acho que tem uma coisa que primeiro eu mergulho no próprio universo que a gente dá, a gente tem um texto, por exemplo, o indutor é um texto, ele vai mergulhar naquele universo ali. Agora a gente fez “*Biederman*” de 1950 pós-guerra e então algumas figuras e algumas coisas do pós-guerra era necessário que eles vissem, que eles percebessem, do que tu estás falando para que o espetáculo, para que eles pudessem ter uma dimensão maior do que são aqueles personagens que povoam aquele espetáculo ali (ENTREVISTADA A).

[...] Hoje é uma geração que procura muito, sabe muito procurar, e as vezes, a gente até se surpreende com coisas que eu não sei e eles chegam lá e encontram um vídeo do treinamento do “Eugenio Barba” em 1950 e trazem para sala de aula. Nossa!!! Como tu conseguiste isso? E o cara consegue! A tecnologia, também tem essas vantagens, é uma coisa que quando eles estão bem interessados, eles vão muito atrás (ENTREVISTADA A).

A concepção de Pistrak (2002, p.90) sobre a função da escola nos ajuda a entender que esta deve, dentre outras tarefas, acostumar, os estudantes, “a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções”. A escola, portanto, precisa ser esse lugar da problematização, da inquietação e da busca. Daí que a pesquisa como princípio pedagógico, é de fundamental importância para a formação mais ampla dos estudantes, pois ela instiga, provoca e apresenta caminhos para a compreensão de determinado fenômeno.

No entanto, estamos tratando de um curso técnico em teatro e que, portanto, esta relação dos saberes teóricos e práticos no processo de ensino/aprendizagem materializam-se no processo de criação, na práxis artística. E, é então que entra em movimento o saber Estético.

O estético é uma necessidade humana de objetivação, expressão e comunicação. No campo do materialismo histórico-dialético “é a concepção da prática o fundamento da relação estética em geral, e da criação artística, em particular”. Segundo essa concepção, a arte como trabalho superior é uma manifestação da atividade prática do homem, graças a qual este se

expressa e se afirma no mundo objetivo como ser social, livre e criador. O saber estético, portanto, é a capacidade de objetivar os seus sentidos humanos (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p 89). A fala deste docente é representativa do entendimento de que o curso técnico em teatro deve permitir a mobilização dos saberes estéticos no processo de ensino/aprendizado:

[...] E o ver! **Ver** é muito importante, porque é vendo que eu vou estabelecendo relações com essas leituras, em conjunto com a minha prática né. É vendo, que eu enxergo como uma luz funciona, o que aquela luz quer dizer ali, porque as vezes quando eu estou em cena, não percebo, mas vendo é diferente. Como um ator se move? Por que ele falou daquele modo? Por que ele falou naquele tom? Por que ele falou aquilo que é tão forte, mas ele falou baixo? Que força tem isso, se for mais baixo, mais potente, mais concentrado? E como que ele anda? E vou, também, burilando o meu olhar estético, o meu gosto (ENTREVISTADO C)

Na fala deste entrevistado percebe-se a preocupação com a educação dos sentidos, com o desenvolvimento e refinamento de uma percepção estética, assim, afirma “E vou, também, burilando o meu olhar estético, o meu gosto”. Para Marx (2015, p.350) “o olho tornou-se olho humano, tal como seu objeto se tornou um objeto social”. Neste caso, esse “burilamento” ou “refinamento” o corre por meio de um processo formativo que permita na relação do ver/refletir/fazer, criar formas estéticas: o objeto humanizado.

Este outro entrevistado, reafirma a necessidade e a importância do “ver”, do sentir, do aproximar-se de outras experiências estéticas, de encharcar-se de sua própria realidade estética, de modo enriquecer os seus sentidos e considera isso fundamental no processo de formação do ator/atriz, neste sentido relata este docente:

[...] Agora, a gente tem provocado essa coisa de ir ao terreiro, sempre digo: eu vou ao terreiro e falo para os alunos, - porque tem católicos, tem evangélicos - nós não vamos virar afro-religioso, **a gente vai para entender uma prática**, que o contato com o Sagrado acontece pelo corpo. Como é que você forma Ator, que trabalha corpo, atuação e dá aula de dança, e as pessoas não vão ver a única religião, que tem no mundo, que a conexão com Sagrado é com dança, vai bater o tambor, que vai dançar com figurino escandaloso, e você não vai ver aquilo? (ENTREVISTADO E)

Marx (2015, p.353) quando fala da necessidade da humanização dos sentidos humanos alerta que “o sentido preso na necessidade prática rude tem também somente um sentido tacanho [...] o homem necessitado e cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o espetáculo mais belo”, nestes termos, a sensibilidade estética é uma afirmação do ser humano e ao mesmo tempo uma contraposição ao empobrecimento dos sentidos.

[...] a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto do prático, é necessária tanto para fazer humanos os sentidos do homem como para criar sentido humano correspondente a toda riqueza do ser humano e natural (MARX, 2015, p.353).

“Ver”, “sentir”, “perceber”, estabelecendo conexões com a leitura e com a prática, vai permitir que os sentidos sejam educados e capazes de transformar e criar formas concreto-sensível numa perspectiva emancipatória.

Este sentido dado pelo entrevistado, caminha na direção do que Marx (2015, p.352) afirmou ao tratar da educação dos sentidos “a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até hoje”. Portanto, não é algo dado, mas construído, daí que, nesse processo de humanização dos sentidos, Sánchez Vázquez aponta três concepções, baseadas em Marx, sobre a essência do estético.

Para Sánchez Vázquez (2010) a partir dos Manuscritos Econômicos-filosóficos de Marx, podemos compreender a essência do estético pautado em três concepções, articuladas.

A primeira é o caráter humano do estético. Essa perspectiva opõe-se as concepções que defendem a transcendência ideal do estético, ou seja, algo sobrenatural, divino, transcendental. Ao contrário, “se o homem faz emergir o estético das próprias coisas, numa atividade prática material, imprimindo ao natural determinada forma, com a finalidade de expressar um determinado conteúdo espiritual humano, o belo não pode existir à margem do homem”. Nestes termos, o belo, o objeto estético, existe em relação ao “ser natural humano”, ou seja, “enquanto homem social” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p.84).

Importante, destacar que essa formação do saber estético, acontece num lugar, tanto do ponto de vista, geográfico, quanto histórico e cultural, neste caso, a Amazônia. E é isso que destaca este entrevistado, que este saber estético desenvolvido na formação dos alunos de Teatro, na formação do ator/atriz, não pode estar descolada das práticas culturais e sociais, em que eles estão inseridos:

[...] eu fui ter uma dimensão muito importante para minha vida pessoal depois que eu fui estudar Etnocologia, a minha aula é um campo teórico para mim, quando eu fui entender o aspecto espiritual e religioso das práticas espetaculares que eu já estava impregnado e vivia fora da academia, eu disse: isso tem que conversar com o que eu faço na sala de aula, por isso que eu trabalho muito com o mito, por isso, tudo que é de religiosidade, [...] a espiritualidade atravessa qualquer disciplina que eu esteja trabalhando, e para além de ser uma disciplina que vá trabalhar efetivamente com este conteúdo, que é a etnocologia e as práticas corporais, tem uma dimensão espiritual no meu modo de ser, especial de existir, que hoje eu atravesso e

fundamento qualquer prática em sala de aula, isso é um aspecto de humano para mim (ENTREVISTADO E)

A segunda concepção é que o estético se dá na dialética do sujeito e do objeto. Nestes termos opõem-se as perspectivas que defendem uma “dependência do estético em relação ao homem, ao mesmo tempo que negam sua objetividade.

A consciência estética, o sentido estético, não é algo dado, inato ou biológico, mas surge histórica e socialmente, sobre a base da atividade de prática material que é o trabalho, numa relação peculiar na qual o sujeito só existe para o objeto e este para o sujeito. No entanto, o objeto estético não se reduz ao sujeito, mas existe independentemente da percepção ou do julgamento subjetivos. Existe fora da relação psíquica, perceptiva com o objeto, mas não à margem da relação do homem social com a realidade (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010, p.84).

Contrapondo-se a ideia de que o estético estaria no objeto em si, a terceira concepção, caminha no sentido de que o estético necessita de conteúdo e significações humanas. Para este autor a realidade estética não pode existir sem a realidade natural, “mas a realidade física, em si, precisa ser superada, transformada, humanizada, a fim de que tenha um valor estético. Esse valor, ela o possui quando deixa de ser uma realidade em si para integrar-se num mundo de significações humanas” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2010 p.86)

Os saberes práticos, teóricos e estéticos são assim, mobilizados em sala de aula, a partir do saber experiencial ou tácito dos professores, que aqui chamamos de bagagem artística.

O saber experiencial ou tácito, aqui neste texto, está relacionado aos saberes que os professores mobilizam em seu cotidiano de sala de aula, relativos à sua prática profissional, ou seja, saberes práticos adquiridos com a vivência docente e artística.

A organização do trabalho pedagógico no processo de ensino/aprendizagem acontece a partir da experiência de cada docente, principalmente. Isso não significa dizer, que esses professores não se apoiam em uma certa didática, mas em sua prática, muitas vezes, abre-se mão das “muletas do didatismo”, colocando em cena na sala de aula, a sua experiência artística e a sua prática docente, grande parte desses professores não passaram pela formação de licenciatura e sim dos bacharelados.

Em relação aos saberes didáticos, Araujo (2008, p.8) ressalta que estes precisam ir além da mobilização de técnicas didáticas de transmissão de conteúdo, devem assumir uma caráter científico-reflexivo. Isso significa, que para além da transmissão dos conhecimentos

necessários à preparação do aluno ao exercício de uma profissão específica é preciso possibilitar uma problematização desses conteúdos, o que exige rigor científico.

Toda escolha didática é uma escolha política, inclusive, abrir mão da didática, representa também um posicionamento político. Assim, corrobora Araujo (2008, p.8) “a definição dos saberes didáticos exige, insistimos, uma opção em favor de um, entre vários projetos político pedagógicos existentes na nossa sociedade”. Em outras palavras, não há prática pedagógica neutra, não há escolhas didáticas desprovidas de intencionalidades e que de uma forma ou outra tendem a favorecer um projeto de sociedade, seja ele, emancipador, seja ele, subordinador.

Os saberes experienciais estão, portanto, relacionados às experiências de sala de aula dos professores. É o que nós chamamos aqui de bagagem artística, seja do professor, seja do aluno. E que este saber experiencial, acaba sendo um saber determinante no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem e na construção do processo criativo, da construção do espetáculo, da produção cênica. Por isso, os saberes experienciais, se tornam a base onde se articulam os outros saberes. Ele acaba tendo uma supervalorização no processo de ensino/aprendizado no teatro.

Importante ressaltar, que existe uma discussão importante sobre “conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação de professores” (DUARTE, 2003) que problematiza, a supervalorização do conhecimento tácito colocado em oposição em relação ao saber científico/teórico/acadêmico e numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar, o que reduz a ação pedagógica do professor à sua experiência, aos seus saberes práticos. Esse tipo de oposição, alimenta uma pedagogia pragmática e esvazia a importância das licenciaturas e das universidades na formação dos professores.

Além disso, retomamos Gomes e Batista que alertam sobre a presença na educação profissional de uma *praticidade*, constitutiva da “pedagogia” das competências, que para eles, desenvolve “o menosprezo pelas abstrações, a ênfase na ação, nas práticas concretas e na valorização da experiência” (GOMES e BATISTA, 2015, p.55).

Não queremos dizer com isso, que a prática pedagógica dos professores de teatro caminhe nesta perspectiva, mas que é necessário estar atento, problematizar a sua própria prática para que consciente dela, não seja absorvido por essas perspectivas, que muitas vezes se apresentam sedutoras.

Importante ressaltar que qualquer saber pode ser o ponto de partida para a Integração, pois todos os saberes precisam ser considerados no processo de formação humana numa

perspectiva integradora. O problema reside na desarticulação ou hierarquização deles, que contribui com a fragmentação no processo formativo.

Quando tratamos da bagagem artística do professor, estamos relacionando à prática do professor em sala de aula, como ele organiza a sua aula, que recurso utiliza e que mediadores didáticos apresenta ou não. É possível observar que o saber experiencial, a experiência artística do professor, assume um caráter preponderante no seu fazer docente:

[...] mas também tem os momentos **que você manda o arcabouço dos teus 20 anos**, todinha assim com jogos teatrais tudo separado para fazer e tal, aí tu chegas a turma não está disposta, um está com dor de cabeça, outro não veio e aí tua energia toda vai para o pé (ENTREVISTADA A, grifo nosso).

[...] quando entra a professora, entre a diretora, a produtora e atriz, então tudo **que vai como conteúdo vai arrastando todos esses anos de Teatro, são 38 anos, e eu procuro traduzir para eles a minha vivência** (ENTREVISTADA B, grifo nosso)

Para os entrevistados “A” e “B” e são os anos de experiências que são mobilizados em sala de aula, é a bagagem artística. Araujo (2008) define a especificidade da atividade docente na educação profissional que é a de “conduzir a aprendizagem”. É importante esta definição, porque o professor precisa ter claro qual é a sua principal tarefa no processo formativo e essa tarefa exige um conjunto de ferramentas e saberes próprios da atividade do educador, que vão além de dominar o conteúdo de um determinado ramo profissional.

Ao mesmo tempo, a capacidade de desenvolver conteúdo específicos que possibilite ao aluno o exercício de uma determinada profissão, é que diferencia o professor da educação profissional dos demais professores da educação básica.

O entrevistado “C” abre mão do planejamento em função da sua experiência. O que significa abrir mão dos mediadores didáticos, de que forma isso reflete no processo de ensino/aprendizagem, como isso reflete na formação do aluno? Este docente relata como lida com a questão do planejamento no desenvolvimento de sua aula:

No início eu tinha toda uma preocupação de levar cada dia de aula planejado. Eu tinha uma certa insegurança e também não queria me perder. Hoje em dia eu acho que **essa prática já se incorporou em mim**, principalmente nas disciplinas que eu domino mais (ENTREVISTADO C, grifo nosso)

Concordamos com Araujo e Frigotto (2015, p.70) quando defendem que “não é a escolha pelas técnicas de ensino que garante essa compreensão da dialeticidade do mundo”,

mas os compromissos ético-políticos que assumimos, que por sua vez orientam nossas escolhas.

A experiência ou a bagagem artística do aluno no curso de teatro, também é levado a em conta no processo formativo. O aluno é sujeito ativo também do processo ensino-aprendizagem. Reconhecer que o aluno tem uma história, tem uma vivência e considera-la em sala de aula constitui-se um elemento que possibilita uma integração em sala de aula. É certo que, o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem é do professor. Sobre isso, relatam os docentes:

Eu pergunto para eles da vivência deles, por exemplo, por menor que for, porque às vezes **eles colocam as vivências deles no lugar muito diminuído**, há! Professora eu fiz, mas como é o processo de montagem da paróquia, como é o teu processo da Paixão de Cristo, como é? (ENTREVISTADA B)

[...] eu acho que o que faz a aula é o contato com o aluno na hora. Muita coisa muda, **o aluno traz coisas para aula** que às vezes você não estava pensando nisso, às vezes começam o aquecimento ou numa conversa (ENTREVISTADO C).

Quando eu entro na sala de aula, quando eu começo a dar aula, principalmente quando eu não conheço eles, **eu procuro conhecer melhor, saber de onde eles vêm, quem são eles, o que eles gostam e o que não gostam**, [...] eu acho que um ajuda o outro, a compreensão da história (ENTREVISTADA D).

Para esses professores existe uma troca desses saberes em sala de aula o que possibilita a produção de novos saberes e isso se dá por meio por meio da experiência do professor e do aluno. A relação professor-aluno no processo de ensino/aprendizagem deve permitir a troca de conhecimentos, experiências, saberes e construção de novos conhecimentos que envolvem, a bagagem artística do professor e a bagagem artística do aluno. Entendemos que na formação do artista, a experiência é imprescindível, mas não pode reduzir-se a ela:

Tem gente que dirige e aí eu **vou trocando a relação da experiência** dele, o conteúdo que a gente tá discutindo, aquelas informações que são repassadas, o conhecimento que é construído ali, porque tem uma parte de informações repassadas, de conhecimentos já pré-construídos, mas tem o conhecimento que é construído em sala, que é uma diferença para mim é muito grande, tá sendo construído ali naquele momento, a minha vivência e experiência que eu coloco à disposição, tu entendes o que eu estou falando? **Aquilo é trocado o tempo inteiro** [...] Eu tenho um tom, eu sou autoritária, mas sou muito competente e eu acho que a minha prática equilibra o meu rigor com a minha competência e experiência [...] **eu sou uma pessoa disposta a trocar**

eu acho que equilibra com eles [...] eu vejo eles falarem assim: ah! se eu não passar pela senhora eu não estava fazendo a Escola de Teatro (ENTREVISTADA B).

As estratégias formativas adotadas na prática pedagógica dos professores de teatro envolve os saberes práticos, teóricos, estéticos e os saberes experienciais. Na visão desses docentes o curso de teatro deve permitir a articulação desses saberes no processo formativo dos alunos de modo a permitir a formação de artistas.

A articulação dos saberes práticos, teóricos, estéticos e experienciais como possibilidade integradora

A sala de aula aparece como um espaço de encontro desses saberes, lócus do exercício da criação, da integração e da fragmentação, território em disputa. De encontro do professor com o aluno, do aluno com o aluno, do aluno com o conteúdo, com a metodologia de cada professor. Encontro de concepções, de realidades, de histórias de vida diferentes, como afirma esta entrevistada “[...] a sala de aula é uma mão de duas vias, eu vou, você vem e a gente se encontra, é uma via dupla (ENTREVISTADA D).

É na sala de aula que todos os saberes práticos, teóricos, estéticos e experienciais se encontram e se articulam ou não. Quando articulados, favorecem a integração. Quando sobrepostos ou hierarquizados, favorece a fragmentação.

O saber experiencial da prática docente pode estar integrado ou não à teoria e as técnicas. Nesse aspecto entendemos que as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores estão diretamente articuladas a sua experiência artística e docente, que são mobilizados em sala de aula. Observa-se uma centralidade desses saberes, que por muitas vezes, aparecem como suficiente em sua prática profissional o domínio do “saber específico: o conteúdo capaz de instrumentalizar o exercício profissional” sem, contudo, considerar a articulação necessária dos “saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador” (ARAÚJO, 2008, p. 8)

Percebe-se uma fragilidade nessa integração de saberes, por vezes, a negação do saber didático no processo de ensino-aprendizado em teatro. Há na verdade uma centralidade do saber experiencial sobre os demais quando se trata de estratégias de ensino.

Araújo (2008, p.12) apresenta algumas situações-problema identificadas na prática dos docentes de educação profissional, dentre elas:

a) muitos professores não se reconhecem como docentes, mas como técnicos (engenheiros, biólogos, químicos, etc). Isso evidencia uma resistência muito forte aos apelos por uma ação fundada nas contribuições da pedagogia; b) Parece estar impregnada entre os professores a concepção de que a formação profissional deve servir aos interesses do mercado.

Observamos que a problemática apresentada por Araujo (2008) se apresenta no interior da escola de Teatro na autodenificação, de alguns professores, que se veem como artistas e não como professores ou como artista-professor e não professor-artista.

Os saberes experienciais quando integrados aos “saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador” são reveladores de integração. A sua desarticulação e ou sobreposição revelam processos de fragmentação. Neste caso, a negação ou a desvalorização dos saberes didáticos, bem como, o não reconhecimento da especificidade da prática docente e sua identidade são reveladores da fragmentação.

O trabalho coletivo é um articulador desses saberes. A formação do ator/atriz, tem no trabalho coletivo, sua finalidade pedagógica. É por meio da vivência e experimentações práticas coletivas que ocorre o processo de formação do Ator e da atriz, o que não significa dizer que haja uma negação do indivíduo. Além disso, é importante destacar que na formação do ator/atriz, de modo específico, mas de qualquer artista, de modo geral, há a concorrência-interindividual, como alerta Pierre Menger (2005) esse tipo de relação ganha força no processo de constituição do artista onde ele é motivado pela ideia de originalidade, inovação e competência profissional.

Araujo (2015, p. 75), ao tratar dos procedimentos de ensino que favorecem a integração, apresenta “o trabalho coletivo ou colaborativo” como uma possibilidade de estratégia de trabalho pedagógico, para este autor “o trabalho passa a ser uma responsabilidade coletiva e que não significa a negação simples do indivíduo ou de sua individualidade, mas como crítica às práticas individualistas”. Contrário à esta perspectiva é o trabalho em grupo, quando perde sua finalidade coletiva e solidária, para se transformar em um trabalho individual e fragmentado.

O Teatro tem como uma de suas mais importantes características o trabalho coletivo, isso, portanto é uma potência no processo de ensino/aprendizado quando desenvolvido como responsabilidade coletiva numa perspectiva solidária, revelador assim de Integração. Porém, quando esvaziado de suas qualidades coletivas e solidárias e transformadas em trabalho em “grupo” ou “equipe”, baseadas na competição e no individualismo são reveladores de fragmentação.

No entanto, é a criação a síntese desses saberes. É no processo de criação (poiésis) que todos esses saberes são mobilizados, de forma articulada ou não. O saber prático é o mobilizador dos outros saberes no processo de criação. O saber prático, neste caso, está associado a ideia de autonomia do aluno. É o saber prático que vai dar ao aluno a capacidade, as ferramentas de criar um produto cênico, para isso, ele precisa mobilizar também os conhecimentos teóricos e estéticos. O processo criativo, portanto, tem capacidade de mobilizar o saber prático, estético, teórico e experiencial.

A ideia de criar está imbricada no fazer pedagógico dos professores e da própria finalidade do curso. Portanto, a sala de aula é apresentada como esses espaços de experimentações, que produz resultados cênicos. Observa-se que a prática, o fazer, a experimentação, tem uma importância significativa no processo de ensino/aprendizado em teatro.

Quando o processo de criação consegue mobilizar de forma articulada todos os saberes (práticos, teóricos, estéticos e experienciais) revela a sua força integradora. Do contrário, revela a fragmentação no processo formativo.

Práticas artístico-pedagógicas Integradoras e Fragmentadoras

De modo a sintetizar os processos de Integração/Fragmentação, apresentamos como se manifestam e se concretizam, nos quatro elementos que viemos desenvolvendo ao longo desta seção:

Na concepção de formação humana em Teatro. Integração/fragmentação revelam-se na relação técnica e pensamento em Teatro ora articulado, ora em disputa. A técnica e pensamento quando articulados, permitem ao aluno a compreensão e o controle do processo e produto do seu trabalho, portanto integrador. Técnica, liberdade de criação e pensamento quando colocadas em movimento de forma desarticulada, contribuem mais para a fragmentação no processo de formação;

Na necessidade do diálogo com a cidade ao propor-se uma prática teatral integrada às práticas culturais locais, permite que a formação não se dê de costas para a dinâmica artístico-cultural em que está inserida a escola e que não se feche no âmbito da academia, favorecendo, portanto, a integração no processo de formação. Ao passo que, quando essa formação se distancia dessa realidade cultural e nega a produção de um conhecimento em artes a partir da Amazônia, favorece mais a fragmentação.

No que diz respeito ao conhecimento de si e o reconhecimento do outro, a potência está em que a própria formação em Teatro é propícia a esse tipo de percepção, mas se torna frágil se esta é abordada de forma desarticulada, ou seja, a subjetividade (mundo interno) e objetividade (mundo externo) pensados de modo separados, portanto, gerador de fragmentação.

Na visão do docentes, há uma ampliação da visão de mundo e um senso de análise crítica, eles passam a se reconhecer como artistas da cidade, de uma cidade, onde as políticas públicas culturais são cada vez mais ínfimas, onde os espaços de circulação artísticas são cada vez mais escassos e que o artista não consegue sobreviver de sua própria arte, isso é revelador de integração.

Em relação as funções da arte, observamos que, todas as funções, quando colocadas em movimento a partir de uma concepção emancipadora de homem e de construção de uma sociedade democrática, baseada na justiça social, contribuem para a integração, para *práxis* artístico-pedagógicas integradoras, porém quando subordinadas aos interesses do mercado, que negue a realidade concreta e impossibilite a sua problematização, bem como, negue a sua identidade cultural, contribui para a fragmentação no processo de formação humana.

Na relação de tensão entre curso “Livre” e “Técnico”, o preconceito ao ensino técnico e uma concepção estreita de trabalho são elementos reveladores de fragmentação no interior do Curso. Assim, a rejeição à orientação pedagógica, o não reconhecimento da importância dos saberes pedagógicos na organização e funcionamento, não apenas do curso em si, mas na construção de processos formativos com horizontes mais amplos: políticos, criativos e concretos, favorece mais a fragmentação.

Nas estratégias formativas adotadas pelos professores: identificamos a articulação de quatro saberes: prático, teórico, estético e experiencial ou tácito. A sala de aula é apresentada como espaço do encontro desses saberes. É na sala de aula que todos os saberes práticos, teóricos, estéticos e experienciais se encontram e se articulam ou não. Quando articulados, favorecem a integração. Quando sobrepostos ou hierarquizados, favorece a fragmentação.

Os saberes experienciais quando integrados aos “saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador” são reveladores de integração. A sua desarticulação, hierarquização e ou sobreposição revelam processos de fragmentação.

O trabalho coletivo como o articulador desses saberes, quando desenvolvido como responsabilidade coletiva numa perspectiva solidária é revelador de integração. Porém, quando esvaziado de suas qualidades coletivas e solidárias e transformadas em meros

trabalhos em “grupo” ou “equipe”, baseadas na competição e no individualismo são reveladores de fragmentação.

A criação como síntese desses saberes. Quando o processo de criação consegue mobilizar de forma articulada todos os saberes (práticos, teóricos, estéticos e experienciais) revela a sua força integradora. Do contrário, revela a fragmentação no processo formativo.

A partir daí, passamos a caracterizar, de maneira separada apenas com finalidade didática, as práticas artístico-pedagógicas integradoras e práticas artístico-pedagógicas fragmentadoras no interior do curso técnico em Teatro. Na prática elas ocorrem como uma unidade dialética no processo formativo.

As práticas artístico-pedagógicas integradoras dos professores de teatro se manifestam e se concretizam na: indissociabilidade entre teoria e prática expresso na relação técnica e pensamento em teatro; na contextualização, a partir do diálogo com a cidade; na articulação objetividade/subjetividade como unidade dialética que permite o conhecimento de si e o reconhecimento do outro; Ampliação da visão de mundo, senso de análise crítica, em sentido amplo e, em sua práxis na realidade; na articulação real/imaginário, no trabalho coletivo ou colaborativo; na integração dos saberes práticos, teóricos, estéticos, experienciais.

As práticas artístico-pedagógicas fragmentadoras dos professores de teatro se revelam e se concretizam: na desarticulação da técnica, teoria e liberdade de criação; ao fechar-se na academia, produzindo um processo de formação artística de costas para vida cultural em que está inserido; na negação, desarticulação, ou mesmo, a sobreposição dos saberes, práticas artístico-culturais e de uma produção do conhecimento local na formação; na ênfase à produção de conhecimento de base eurocêntrica e positivista; na negação, supervalorização ou desarticulação de um dos dois elementos objetividade/subjetividade; na subordinação das finalidades da arte e da educação ao pragmatismo que impossibilite compreensão da realidade concreta e sua problematização, bem como, negue a sua identidade cultural; na negação dos saberes e da cultura local; na ênfase ao trabalho em grupo em detrimento do trabalho coletivo ou colaborativo e na concepção negativa de trabalho; na rejeição a orientação pedagógica e saberes didáticos no processo ensino/aprendizagem; no preconceito ao ensino técnico e; na desarticulação, sobreposição ou hierarquização de saberes.

Os elementos de integração/fragmentação presentes no curso técnico em teatro acabam por reverberar num projeto artístico-educacional em construção, num campo favorável a potencialização de uma formação que caminhe na direção da emancipação humana, mas é um território em disputa.

A arte como trabalho faz parte da essência humana, portanto imprescindível na formação humana numa perspectiva omnilateral. A formação do técnico em teatro por fazer parte de uma totalidade cujas mediações perpassam pelas relações econômicas, políticas, sociais, está em disputa em torno de um projeto de formação humana integrada, numa perspectiva desinteressada e omnilateral e de outro, por um projeto de formação fragmentada.

Cabendo aos seus sujeitos, em meio a tensões, disputas e contradições potencializar as práticas artísticas-pedagógicas integradoras e minimizar as práticas artístico-pedagógicas fragmentadoras, a fim de colaborar na construção de um projeto de sociedade cujo horizonte seja a emancipação humana.

4 CONCLUSÃO: *sobre uma Práxis artístico-pedagógica*

Este estudo teve como objeto “*os processos de integração/fragmentação no curso técnico de nível médio em Teatro da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará*”. O objetivo geral consistiu em analisar a relação de tensão entre integração/fragmentação no projeto de formação humana no curso técnico de Teatro da UFPA, com vistas a produção de uma práxis artístico-pedagógica que tem na arte sua potência vital de integração, mesmo sob a forma capital.

O presente texto buscou trazer contribuições para o campo do trabalho-educação no que diz respeito ao debate da formação humana, tendo a arte como elemento central. Dois desafios, principais, tivemos que enfrentar ao mergulhar na relação trabalho-arte.

O primeiro desafio está relacionado ao campo do trabalho-educação do GT 9 da ANPED (Associação Nacional da Pós-Graduação em Educação) onde se insere esta temática, que conforme apontou Reis (2004) são raros os estudos que buscam incorporar a questão estética a esse binômio. A relação trabalho e arte é ainda bastante tímida no âmbito do trabalho-educação e isso se constituiu um dos nossos desafios, ao mesmo tempo, uma possibilidade de construção de novos conhecimentos. Isso exigiu um esforço a mais para encontrar o caminho para analisar o objeto

O segundo desafio foi enfrentar o preconceito. O fato de ser uma militante da reforma agrária e da educação do campo, para muitos me desabilitava de olhar para a formação de trabalhadores a partir da arte. Afirmando, que assim como a terra não é assunto apenas de lavradores, mas de todos os que se alimentam dos frutos da terra, parafraseando o poeta Pedro Terra, a arte não é assunto apenas dos artistas, mas de todos que lutam pela emancipação de todos os sentidos humanos, parafraseando Marx.

Esta pesquisa visou a cumprir seu papel social que é contribuir na construção de subsídios teórico-metodológicos sobre a formação de trabalhadores em artes numa perspectiva integral no contexto da Educação Profissional no Pará, buscando somar-se ao movimento artístico na constituição de um projeto artístico-educacional comprometido com a formação integral e a emancipação humana.

Buscamos fazer um debate teórico articulando trabalho, arte e formação humana tendo o trabalho como categoria central; tratamos dos tensionamentos da arte no interior da educação profissional, com ênfase no ensino técnico, situando o campo empírico: o Curso Técnico de nível Médio em Teatro, da Escola de Teatro e Dança da UFPA; em seguida, apresentamos os dados da pesquisa de campo, onde identificamos e apresentamos como se

concretizam os processos de integração/fragmentação na formação humana em teatro, a partir dos eixos: formação Humana, Arte e Trabalho.

No campo metodológico, optamos pelo referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético. Analisamos os dois Projetos Pedagógicos do Curso Técnico de Nível Médio em Teatro, que nos serviu como material de apoio a entrevistas e fonte de informações históricas. Realizamos entrevistas semiestruturadas, com 5 professores. Sistematizamos as entrevistas num quadro-síntese utilizado para análise e feitura do texto. Para isso, desenvolvemos um estudo de caso, por ser revelador de características similares e específicas em relação aos demais cursos técnicos no Brasil.

Vimos que os processo de integração e fragmentação na formação caminham em sentidos opostos, que estão num campo de disputas, em que a primeira aponta para um tipo de formação que corrobora para a emancipação dos trabalhadores e a segunda aponta para processos formativos que colaboram para reforçar ou aprofundar as estruturas do capitalismo, que cada vez mais tem gerado desigualdades de acesso aos bens produzidos pelos próprios trabalhadores.

Identificamos que os processos de integração/fragmentação se concretizam nas práticas pedagógicas dos professores de Teatro que se revelam: a) na sua concepção de formação humana em Teatro; b) na forma como entendem as funções da arte no interior do curso; c) na relação de tensão entre curso “Livre” e curso “Técnico” e; d) nas estratégias formativas adotadas no curso.

Nesse sentido, elaboramos uma síntese desses processos, buscando caracterizar o que constitui uma prática artístico-pedagógica integradora e uma prática artístico-pedagógica fragmentadora e a partir daí estabelecemos as conexões internas que perpassam esses processos no interior do projeto de formação humana em teatro.

Concluimos que esses processos em constante tensão no interior do curso técnico, apesar de suas limitações, são geradoras de possibilidades contra-hegemônicas que se expressam na construção permanente de uma *práxis* artístico-pedagógica, que tem na arte sua potência integradora vital.

A arte é potência integradora, mesmo sob a forma capital. Potencializar e/ou desenvolver a dimensão artística do trabalhador significa caminhar na perspectiva de uma educação emancipadora, que não interessa ao sistema capitalista. E isso, se revelou na pesquisa, nos seguintes aspectos: na ampliação da visão de mundo dos alunos, senso de análise crítica, em sentido amplo e, em sua *práxis* na realidade em que vivem. Além disso, os

processos de integração/fragmentação em permanente tensão no curso técnico de Teatro são geradores de uma *práxis* artístico-pedagógica, em construção permanente.

A pesquisa revelou, também, que o curso técnico em Teatro, mesmo sendo um curso subsequente e concomitante (porque admite as duas possibilidades de ingresso) pode ser integrado, não como forma (integrado ao ensino médio), mas como conteúdo, ou seja, pode desenvolver e maximizar as práticas integradoras que favoreçam a formação dos alunos de maneira ampla e não restrita, meramente subordinada ao mercado de trabalho e aos interesses do capital. Esses elementos articulados ao compromisso éticos-políticos e educativos dos sujeitos são portadoras de sementes de transformação na realidade em que vivem.

Mas como todo processo de formação está em disputa, ela pode ser colocada de um lado, a serviço da emancipação ou de outro, subordinada à lógica do capital. Os processos integradores apresentados não ocorrem sem conflitos e contradições. Se por um lado há uma intenção em integrar, em busca de uma formação ampla do técnico em Teatro, por outro, há limitações institucionais, pedagógicas e políticas que caminham na direção da fragmentação na formação.

O curso de técnico de Teatro da UFPA é um curso teórico-prático que se propõe a formar artistas de teatro com capacidade de desenvolver uma *práxis* artística enraizada na sua realidade, neste caso, a realidade amazônica.

Quando situamos historicamente os processos de integração/fragmentação no curso técnico em teatro, começamos a enxergar as diversas conexões produtos e produtoras de uma realidade mais complexa que permeia a formação do artista na Amazônia paraense. Também destacamos, que esta pesquisa, baseada na visão de cinco docentes, não pretende ser a verdade sobre a formação de artistas na Amazônia, uma vez que, como alerta Kosik (1976, p.11) “o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano [...] o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde”. Nesse sentido, há muito que se desvelar por traz da cena.

Consideramos, a partir, do que conseguimos apreender na pesquisa, que para a construção de uma *práxis* artístico-pedagógica integradora, deve-se levar em conta alguns aspectos, tais como:

- ✓ Reconhecer que um curso técnico, de qualquer formação, é possível ter sua dimensão humanizadora potencializada. Vimos que no curso técnico em teatro é possível desenvolver a sua dimensão humanística e integradora, mesmo sob tensão. É preciso superar a visão limitadora acerca da concepção de curso técnico, é necessário fazer dele um aliado na formação dos trabalhadores.

- ✓ Reconhecer o trabalho na sua dimensão ontológica e sua articulação com a arte e que estes se identificam na sua função criadora, na *práxis* criadora. A formação humana em teatro é mediada pelo trabalho num processo complexo e dialético onde arte e trabalho se confundem como processos de criação.
- ✓ Ter o trabalho como princípio educativo, orientador do projeto político pedagógico, potencializando o trabalho coletivo que gera participação, solidariedade, construção de autonomia e consciência de classe.
- ✓ A necessária articulação entre real e imaginário. Não é possível pensar uma *práxis* artístico-pedagógica, no caso da Amazônia, sem considerar o “imaginário poetizante estetizador” do sujeito amazônico, elemento fundante desta cultura. Alertamos que o Imaginário, na perspectiva Loureireana, não significa, separar o homem de sua realidade, muito pelo contrário, afirma-o nela e opõe-se aos avanços das relações capitalistas na região que destrói a relação homem-natureza e com isso sua cultura e identidade.

A arte possui um papel fundamental por tomar o ser humano em sua totalidade contrapondo-se à fragmentação humana, produto da divisão da sociedade em classes. Nesse sentido, deve ser colocada no conjunto da luta pela “emancipação de todos os sentidos e qualidades humanas” base de um projeto societário de formação humana omnilateral (MARX, 2015, p, 350-351).

Desejamos que a arte de modo geral e o teatro, de modo particular, ocupem as escolas na cidade, no campo, nas florestas, nos quilombos, nas comunidades indígenas e nas ribeiras desta Amazônia contrapondo-se à lógica desumanizadora e fragmentadora do capital. Assim, afirmamos que, os processos de formação humana omnilateral, na perspectiva do ser social e uma totalidade histórica, não podem prescindir da arte.

Por fim, que o silenciamento em que a arte está confinada, nesta atual conjuntura de retirada de direitos e retrocessos de conquistas, do seu menosprezo no currículo escolar e nos ataques ao ensino da arte e da formação de artistas, seja rompido pelo grito da necessidade da arte de tornar homens e mulheres mais humanos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo M.L. Formação de docentes para a educação profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**. Vol. 7. nº 2.mai-/ago, 2008.

_____; RODRIGUES, Doriedson. **A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Públicas Educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

_____. As Práticas Formativas em Educação Profissional no Estado do Pará: Em busca de uma Didática da Educação Profissional (2008 – 2010). **Relatório de pesquisa**. Disponível em <http://www.ufpa.br/ce/gepte>, acessado no dia 09 de julho de 2013.

_____; RODRIGUES, D.S; SILVA. G.P. Ensino integrado como projeto político de transformação social. **Revista: Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 161-186, jan-abr, 2014.

_____; FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. Práticas pedagógicas e Ensino Integrado. **Revista Educação em Questão**. Natal.v.52,n.38, p.61-80, maio/agosto, 2015.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BEZERRA, José Denis de Oliveira. **Vanguardismos e modernidades: cenas teatrais em Belém do Pará (1941-1968)**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Belém, 2016.

BRASIL, MEC/CNE/CEB. *Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

BRASIL. *Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: edições 70, 2011.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Ensino médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O ensino Integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Revista: Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-2005, jan-abr, 2014.

CARRASCOSA, Ruiz Juan. El estudio de casos, una estrategia para el análisis del uso de nuevas tecnologías de la información (NTI) em educación. In: ZAYAS, E.L. MONTOYA, J.M. **El estudio de casos: fundamentos e metodologia**. Universidade nacional de Educación à distancia, Madri: UNED, 1995.

DUARTE, Rodrigo. **Teoria crítica da indústria cultural**. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2003.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, gosto 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

ÉLLERES. Paraguassú. **Teatro de Vanguarda. O Norte Teatro Escola do Pará e os festivais de teatro de estudantes**. Belém: Paka-Tatu, 2008.

ENGELS, Friedrich. **Transformação do macaco em homem**. Disponível <http://www.marxists.org/portugues/index.htm>, acessado em 15 de janeiro de 2016.

FLICK. Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção pesquisa qualitativa/coordenado por Uwe Flick).

_____. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREDERICO, Celso. **A arte no mundo dos Homens: o itinerário de Lukács**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Ensino médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista brasileira de Educação**. V.14, n. 40, jan/abr. 2009.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

_____. CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; (Org.). **Dicionário de educação do campo**. São Paulo, Expressão Popular, 2012.

_____. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**. Vo. 10, nº20, julho/dezembro de 2015.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de Conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Livro editora, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria & Educação**, 1992, p. 28- 49.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. V. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. São Paulo,1995.

GRAMSCI. Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Ed. Cortez, São Paulo, 1991.

GOMES. Hélica Silva carmo; BATISTA, Eraldo Leme. Educação para a práxis: contribuições de Gramsci para uma pedagogia da educação profissional. In: BATISTA, E.L; MÜLLER, M.T. (Orgs). **Realidades da educação profissional no Brasil**. São Paulo: Alínea, 2015.

HONORATO. Cayo. *A formação do artista. Conjunções e disjunções entre Arte e educação*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.2011.

INFRANCA. Antonino. **Trabalho, Indivíduo e História. O conceito de trabalho em Lukács**. Tradução: Chistianne Basilio e Silvia de Bernardis. Marília -São Paulo: Boitempo; Oficina Universitária Unesp, 2014.

KONDER, Leandro. **Os marxistas e a arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista**. 2ª edição. São Paulo: expressão popular, 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Cecília Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal/Lógica Dialética**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 5ª ed. RJ: Civilização Brasileira.1991.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Elementos de Estética**.3ª Ed. Belém: EDUFPA, 2002.

_____. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**.4ª ed. Belém-Pa: Cultural Brasil, 2015.

LUKÁCS, Georg. **Introdução à uma estética marxista**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização brasileira S.A. 1968.

_____. **Marxismo e teoria da literatura**. Seleção, apresentação e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. São Paulo: expressão Popular, 2010.

MARX. Karl, ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. Tradução de José Paulo Neto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 2ª edição – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982.

_____. **O Capital, I, Seção I, Capítulo I Mercadoria**. <http://www.marxists.org/portugues/marx/index.htm> acessado no dia 25 de agosto de 2014.

_____. **Cadernos de Paris & Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. [trad. José Paulo neto e Maria Antonia Pacheco]. 1ªEd. São Paulo: expressão popular, 2015.

MÉSZÁROS. István. **A teoria da Alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A Crise estrutural do Capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

_____. **O poder da Ideologia.** Trad. Magda Lopes e Paulo Cesar Castanheira. 1ª ed. São Paulo, 2012.

MENGER, Pierre-Michel. **Retrato do Artista Enquanto Trabalhador: Metamorfoses do Capitalismo.** Lisboa. Roma Editora, 2002.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 32ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MAGALHÃES, Benedita Alcidema C. S. **Educação do campo, políticas públicas e poder local: a Casa Familiar Rural d e Gurupá, uma construção permanente.** Dissertação de mestrado. PPGED-UFGA, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio. TADEU, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** 6ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A Formação da Classe Operária Inglesa: História e Intervenção.** In: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_18_-_artigo_do_dossi_-_Marcelo_Badar.pdf. Acessado em 28/01/2015.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Saberes tecnológicos, teoria da atividade e processos pedagógicos. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.22, n.1, p.77-93, jan./abr.2013.

NOSELLA. Trabalho e educação. Do *tripalium* da escravatura ao *labor* da burguesia. Do *labor* da Burguesia à poíesis socialista. In: GOMES, C. M...[et al]. **Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, 2002.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da Arte.** 5ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução.** São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA. Ana Maria Joaquina. **Revista Ter. Ocup. Univ.** São Paulo. V.14. n.1, p.27-33; jan/abr.2003.

PÉREZ SERRANO, Gloria. **Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes.** 1. Métodos. Madrid: La Muralla, 1994.

PEIXOTO. Maria Inês Hamann. A Arte no Cotidiano: consciência e Autoconsciência. **Anais do III Fórum de Pesquisa Científica em Arte: Estética, Filosofia e História da Arte.** Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2005

PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: expressão Popular, 2002.

REIS, Ronaldo Rosas. Entre a esperança e a realidade. A arte e seu ensino. **Sinais Sociais.** Rio de Janeiro, v.2 nº5, p. 100-127. Setembro-Dezembro, 2007.

_____. Trabalho e Conhecimento estético. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v.2 n.2, p.227-250, 2004.

_____. Trabalho, arte e educação. Estado da Arte da pesquisa e o trabalho do pesquisador. **Trabalho Necessário**/ano 8-número 11, 2010.

_____; REQUIÃO, Luciana. Arte e formação humana: estatuto ontológico e sistema de arte. **Revista: Conhecimento & Diversidade**. Niterói, n. 9, p. 37–47, jan./jun. 2013.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Ensino médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

REZENDE, José. A formação do artista no Brasil. **Risco, revista da graduação do Depto. de Artes Plásticas da ECA_USP**. Originalmente publicado em 1975.

SALLES, Vicente. **Épocas do Teatro no Grão-Pará ou Apresentação do Teatro de Época**. Tomo 1. Belém: EDUFPA, 1994a.

_____. **Épocas do Teatro no Grão-Pará ou Apresentação do Teatro de Época**. Tomo 2. Belém: EDUFPA, 1994b.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **As ideias estéticas de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3ª edição – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. 2ª ed. –Buenos Aires: conselho latinoamericano de Ciências Sociais- Clacso. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Criação rima com precarização: análise do mercado de trabalho artístico no Brasil. **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia** (29/05/2007). GT29: Trabalho, precarização e políticas públicas. Universidade Estadual de Campinas.

_____. Formação profissional de artistas: além dos números, experiências vividas (2013). **Revista Eletrônica de Jornalismo científico**. <http://comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=88&id=1085> acessado no dia 08 de agosto de 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Ri de Janeiro, v.12, n.34, jan/abr. 2007.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Coleção educação Contemporânea. 11ªed. São Paulo: autores associados, 1996.

SZYMANSKI, Heloisa, et al (Org.). **Entrevista na Pesquisa em Educação: prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TONET, Ivo. Educação e Ontologia Marxiana. **Revista: Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.24, n.1, p. 201-213, jan-abr, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/ESCOLA DE TEATRO E DANÇA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Ator**. 2012.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Teatro**. 2015.

ZILIO, Carlos. Artista, formação do artista, arte moderna. **Revista do Mestrado em História da Arte-EBA**, UFRJ, segundo semestre de 1998.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

AQUECIMENTO

Fale um pouco da sua formação profissional, atuação artística e sua relação com o curso técnico de Teatro da UFPA? Que disciplinas costuma ministrar?

FORMAÇÃO HUMANA

1. O que levou o grupo de professores da Escola de Teatro e Dança a criar o curso Técnico de Teatro da UFPA?
2. Como você vê o ensino de Teatro na escola?
3. Fale sobre a sua prática pedagógica no curso técnico em Teatro

EIXO: ARTE

4. Que funções da arte tem se assumido com mais intensidade no curso de teatro?

EIXO: TRABALHO

5. Como você vê a concepção de criação no interior do curso de teatro?
6. Quem é o técnico em ator? É um artista? Um técnico? Um executor? Um criador? Existe diferença entre um técnico em ator e um ator?
7. Como você vê o mercado de trabalho para o técnico em ator em Belém?