



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CARLOS AUGUSTO DE OLIVEIRA AZEVEDO FILHO**

**ESTÁGIO CURRICULAR: TENSIONAMENTOS DA RACIONALIDADE TÉCNICA  
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE TEATRO**

**FORTALEZA  
2017**

CARLOS AUGUSTO DE OLIVEIRA AZEVEDO FILHO

ESTÁGIO CURRICULAR: TENSIONAMENTOS DA RACIONALIDADE TÉCNICA NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE TEATRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção título de Mestre em Educação. Área de concentração: Filosofia e Sociologia da Educação.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Elenilce Gomes de Oliveira.

Coorientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Antonia de Abreu Sousa

FORTALEZA  
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

F498e Filho, Carlos Augusto de Oliveira Azevedo.  
Estágio Curricular: Tensionamentos da Racionalidade Técnica na Formação de Professores de Teatro  
/ Carlos Augusto de Oliveira Azevedo Filho. – 2017.  
93 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.  
Orientação: Profa. Dra. Elenilce Gomes de Oliveira.  
Coorientação: Profa. Dra. Antonia de Abreu Sousa.

1. Estágio. 2. Formação docente. 3. Racionalidade técnica. 4. Professores de teatro. I. Título.  
CDD 370

---

CARLOS AUGUSTO DE OLIVEIRA AZEVEDO FILHO

ESTÁGIO CURRICULAR: TENSIONAMENTOS DA RACIONALIDADE TÉCNICA NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE TEATRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção título de Mestre em Educação. Área de concentração: Filosofia e Sociologia da Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Elenilce Gomes de Oliveira (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Antonia de Abreu Sousa (Coorientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Pro. Dr. Manoel Carlos Fonseca de Alencar  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Trabalho dedicado a todos os estudantes, professores e demais trabalhadores que constroem o curso de licenciatura em teatro do IFCE e trabalhadores em geral que acreditam no ensino e aprendizado de teatro, assim como de outras linguagens artísticas. Sinto-me honrado em lutar ao lado dessas pessoas. Este trabalho também é dedicado à luta pela liberdade de Rafael Braga Vieira, mais um jovem pobre e negro penalizado pela justiça brasileira na tentativa de calar quem acredita na luta popular

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha mãe, Francieudes Antunes de Sousa, por tudo que fez e faz por mim no decorrer dessa passagem. Dias melhores virão e a senhora que trabalhou a vida inteira construindo dias melhores para as pessoas deve se considerar uma vitoriosa, pois é isso que és.

Aos companheiros e companheiras de Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Qualificação Profissional (LABOR), em especial à professora Elenilce Gomes de Oliveira que pacientemente me orientou neste trabalho. Grato pela atenção, e expresso que o trabalho realizado pelo LABOR me enche de entusiasmo e fortalece o meu trabalho.

Aos companheiros e companheiras do antigo curso de Artes Cênicas do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE); da Especialização em Metodologia do Ensino de Artes da Universidade Estadual do Ceará (UECE); dos cursos de Arte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE-CE); da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Às professoras Elizabeth Moura Barbosa e Geísa Salgueiro pelo suporte e companhia prestados a mim.

A todos meus professores que me fizeram chegar até aqui; para todos os meus educandos, que nunca foram meus alunos, pois entre outras coisas eles são luzes.

Aos professores Paulo Maciel, Ana Carmita, Francisco José Costa Júnior, Francisco José Calixto, Felipe Franklin Neto e Eduardo Machado.

A todo mundo que me ajudou na difícil missão de superar a Chikungunya.

E por fim meus cachorros Dodi e Maryska, companhias subversivamente belas.

Em memória de Ester Antunes de Sousa, avó e maior referência de resistência que conheci. Ray Moura, tia-avó e conselheira. Dejacy Oliveira; Nina Andrade Queiroz; Antonio José e Carlos Jorge de Carvalho Magalhães, irmãos, amigos de perdas recentes que contribuíram bastante em muito do pouco que sei e faço. Eternas saudades.

Ulrike, meu amor, tu que me fez mais humano  
do que já tinha pensado em ser não está  
fisicamente presente para me acompanhar  
nesses momentos, mas como você jamais sairá  
do meu coração, tenho certeza que está bem  
atenta ao que está acontecendo. Sempre.  
Te amo.

## RESUMO

A presente dissertação consiste em um estudo relacionado à Racionalidade Técnica no processo de Formação de Professores de Teatro, tendo como ponto de partida experiências de Estágios referentes ao curso de Licenciatura em Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE-CE), em Fortaleza. Para a realização desta dissertação foi efetivada aproximação com reflexões inerentes à Racionalidade Técnica, em especial às críticas desenvolvidas por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer na obra *Dialética do esclarecimento* (1985). Como este estudo trata da análise de uma Formação Docente na área de Teatro, também houve aproximação com estudos voltados a discussões relacionadas à Formação de Professores, como artigos de Selma Garrido Pimenta (1995, 1996, 2005 e 2010) e de Dermeval Saviani (1991, 1994, 2005, 2007a, 2007b, e 2009), assim como ensaios de autores provindos do campo do Teatro, como Augusto Boal (2012) e Bertolt Brecht (2005), entre outros estudos. Foi adotado o materialismo histórico dialético marxista como metodologia para a realização desta dissertação que reúne questionamentos voltados à Formação de Professores de Teatro, com ênfase na formação do citado curso, tendo como suporte documentos que orientam tal curso, reflexões a respeito da Formação Docente, do Trabalho e da Educação, destacados a partir de tensionamentos da Racionalidade Técnica identificados por meio de experiências de Estágio curricular, expondo fatores relacionados às condições de Formação e Atuação de Professores de Teatro na *educação básica* da atualidade, negando resoluções inconsistentes e impulsionado pelas experiências inerentes ao *estágio curricular* apontando alternativas.

**Palavras-chave:** Estágio; Formação docente; Racionalidade técnica; Professores de teatro.

## ABSTRACT

The present academic paper consists of a study that analyzes the presence of Technical Rationality in the process of Teacher Training in the Theater, starting from the experiences offered by the undergraduate course in Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE-CE) – in Fortaleza. In order to accomplish this work, it was made an approximation with reflections inherent to Technical Rationality, especially the criticism developed by Theodor W. Adorno and Max Horkheimer in the *Dialectic of Enlightenment* (1985), and the valorization of some aspects about the experiences derived from the Teachers' Training Course, as a student. Since this study deals with teacher education in the Theater area, there was also an approach to works related to Teacher Training such as studies by Selma Garrido Pimenta (1995, 1996, 2005 and 2010) and Dermeval Saviani (1991, 1994, 2005, 2007a, 2007b, 2007c and 2009), also writers from theater, like Augusto Boal (2012) and Bertolt Brecht (2005). This paper also had the art educator Ana Mae Barbosa's book (2008a, 2008b) "Analyzes on the importance of art in education. The methodology adopted for the accomplishment of this case study was a mix of questions aimed at the Theater Teachers' Training, focusing on the formation of that course. The reflections were supported on teacher education, work and education, and it brought to discussion some aspects derived from Theater Teaching and Theater as a Language, starting from the experiences and readings related to the Theater Teachers' formation for the concrete picture of the work of theater teaching, guided by Marxist dialectical historical materialism.

**Keywords:** Internship; Teacher training; Technical rationality; Theater teachers.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>RACIONALIDADE TÉCNICA E FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1</b>	<b>Racionalidade Técnica e a Dialética do Esclarecimento .....</b>	<b>16</b>
<b>2.2</b>	<b>Racionalidade Técnica, Educação e Relação entre Saberes .....</b>	<b>22</b>
<b>2.3</b>	<b>Separação de Saberes na Formação de Professores de Teatro e Racionalidade Técnica .....</b>	<b>31</b>
<b>3</b>	<b>PERSPECTIVAS PARA SUPERAÇÃO DA RACIONALIDADE TÉCNICA NA FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>52</b>
<b>3.1</b>	<b>Limites e Desafios da Formação Docente Frente à Racionalidade Técnica .....</b>	<b>52</b>
<b>3.2</b>	<b>Formação de Professores de Teatro no IFCE .....</b>	<b>70</b>
<b>4</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>85</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>89</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação almeja realizar análise sobre a Racionalidade Técnica no processo de Formação de Professores de Teatro, com ênfase no processo de Formação Docente executado pelo curso de Licenciatura em Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE-CE), campus Fortaleza, tendo como ponto de partida experiências obtidas a partir de disciplinas de Estágio inerentes a tal licenciatura e referenciais teóricos, que permitiram entender tensionamentos da Racionalidade Técnica no processo de Formação Docente em questão.

É importante frisar que as contradições observadas no processo em estudo não serão desconsideradas nesta dissertação, que preza pela exposição de quadro referente à Formação Docente, respeitando especificidades da área, no caso, o Teatro enquanto linguagem artística que compõe a disciplina de Arte do *ensino básico* no Brasil. Esta dissertação busca contribuir com a análise da Racionalidade Técnica no processo de Formação Docente de Professores de Teatro.

As contribuições efetivadas por Max Horkheimer e Theodor W. Adorno (1985), no sentido de desenvolver uma leitura crítica a respeito da racionalidade nas sociedades capitalistas se projetaram como fundamentais para a realização deste trabalho. A partir de análises dos mencionados autores, especialmente na conceituação e contextualização da Racionalidade Técnica, em paralelo a leituras de autores que destinaram estudo a tal racionalidade, foi possível perceber aspectos da Racionalidade Técnica no processo formativo em destaque.

Também são trazidas contribuições da professora Selma Garrido Pimenta (1995, 1996, 2005 e 2010), relacionadas à Formação Docente e questões permeadas por esse tipo de formação. Questionamentos oriundos da relação entre Educação e Trabalho são apresentados nesta pesquisa por meio de obras do professor Dermeval Saviani (1991, 1994, 2005, 2007a, 2007b, e 2009), assim como elementos e aspectos próprios da Formação Docente no Brasil, deferidos por tal professor, também ganham projeção nesta dissertação.

O objetivo deste trabalho é efetivar análise do processo de Formação de Professores realizado pelo curso de Licenciatura em Teatro do IFCE, campus Fortaleza, destacando as consequências da Racionalidade Técnica nesse processo, identificadas por meio de experiências em disciplinas de Estágio.

Por tratar de um estudo sobre o processo de Formação de Professores de Teatro esta dissertação dá importância a especificidades relativas ao ensino e aprendizagem de

Teatro; o teatro enquanto linguagem universal refletida em práticas educativas e o fato do Teatro ser uma forma de Arte que possui certa relevância social, entendendo a Arte também como uma forma de trabalho<sup>1</sup> (FISCHER, 1987, p. 21).

Entretanto, mesmo com inexorável vínculo à debates fundamentados por estudos estéticos e percepções originadas por reflexões do campo da Arte, a presente pesquisa toma como prioridade a Formação Docente e suas implicâncias, frisando características da licenciatura em destaque, mas mantendo a abordagem relativa a um processo de formação profissional atenta a realidade ditada pela economia capitalista, que tem a Racionalidade Técnica como parte de seu todo.

Nesse sentido a imersão em trabalhos científicos publicados pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Qualificação Profissional (LABOR/UFC 2004; 2006; 2007; 2010; 2012), através de artigos voltados para o estudo de diversas questões inerentes ao campo da formação profissional e do que ocorre como consequência do processo de mundialização do capital e outras implicâncias inerentes à economia política, assim como a participação em debates propiciados pelo LABOR em grupos de estudos e eventos como o *IV Encontro Internacional: Trabalho e Perspectiva de Formação de Trabalhadores*, realizado no ano de 2015, projetaram – se como essenciais para a constituição desta dissertação.

Preocupado com a proposta de análise, o processo de Formação de Professores e a Racionalidade Técnica, são identificados a partir de informações geradas pelas experiências em disciplinas de *estágio curricular*, não é interesse desta dissertação se deter em dados biográficos dos autores pelos quais ela recorre, exceto por razões de contextualização de suas reflexões.

Decidir pesquisar a respeito do processo de Formação Docente em questão, apresenta-se como um desdobramento de parte das minhas inquietações em relação a minha participação enquanto discente no destacado processo, por isso procurei realizar esta pesquisa na tentativa de elaborar uma abordagem crítica, concentrada em aspectos inerentes a essa formação, em que as experiências com os *estágios* despertaram reflexões que identificam aspectos da Racionalidade Técnica na formação em questão.

Além de discutir questões inerentes à Racionalidade Técnica na Formação Docente outro fator que afirma a relevância desta dissertação se refere à sua disposição de tratar questões permeadas pelo universo das Artes, sem deter-se à apreciação estética ou leitura de determinada obra, no caso, cênica, se projetando como possível contribuição para

---

<sup>1</sup> Assim como aponta Fischer, considero a arte um tipo de trabalho, no entanto não limito toda a arte, ou seja, as incontáveis formas de manifestações artísticas, apenas como trabalho.

aproximação em estudos sobre formação de trabalhadores em paralelo à Arte e da relação Teatro e Educação.

Perceber que a Arte é prenhe de significância social e por isso se faz importante para a vida em sociedade, se coloca como algo antagônico a compreensão da Arte como mero recurso de entretenimento ou objeto de beleza<sup>2</sup>.

Entender o Teatro<sup>3</sup> como força pulsante capaz de contribuir com processos criativos, *práticas educativas* e na formação geral dos envolvidos com essa linguagem, sem apelar para uma visão utilitarista do campo se projeta como entendimento da pertinência do Teatro para a Educação e para a sociedade como um todo, se contrapondo a posicionamentos que tendem a diminuir essa linguagem, como no que confere a destinação do teatro ao campo exclusivo da diversão, assim como a tentativa de despolitização dessa linguagem ou mesmo na carga horária ao *ensino de teatro na educação básica*<sup>4</sup>.

A partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), de Diretrizes e Base da Educação (LDB), a Arte volta a ser disciplina obrigatória na *educação básica* do país<sup>5</sup>, porém, a instituição da obrigatoriedade do ensino de Arte, por considerável tempo, ainda sofre certa desvalorização em relação a outras disciplinas<sup>6</sup>.

Sendo parte integrante da disciplina de Arte, o Teatro, juntamente com as demais linguagens que compõem essa disciplina, Artes Visuais, Dança e Música, passa a se deparar com dificuldades para se afirmar<sup>7</sup> e entre outras questões que acentuam essas dificuldades, como a transição de uma linguagem artística para uma disciplina da *educação básica*, com exigências e formatos relativos a essa Educação, além da ausência de profissionais qualificados.

O IFCE foi a primeira instituição educacional do estado do Ceará a disponibilizar

---

<sup>2</sup> A beleza que aqui exponho é a restrita à simetria e destinada a agradar o público se privando de questionamento, conforme defendia Aristóteles (2000, p. 46).

<sup>3</sup> “E o que é o Teatro, se não a organização das ações do homem no espaço e no tempo?” (BOAL, 2009, p. 116).

<sup>4</sup> Ver contribuições de Gerd Bornheim a respeito do teatro político na obra Brecht, a estética do teatro. (BORNHEIM, 1992, p. 122).

<sup>5</sup> Carla Cunha Rodrigues, em artigo intitulado “Sobre tempos e lugares da arte no currículo escolar brasileiro”, publicado no periódico acadêmico Espaço do Currículo v.6, n.1, p.69-80, janeiro a abril de 2013, diz que a última instituição da arte como componente obrigatório da educação básica do Brasil ocorreu em 1971, durante a última ditadura militar, por meio da lei 5692/71 (p.06).

<sup>6</sup> “A disciplina de Artes ainda parece ser tida como de menor importância diante das demais, especialmente daquela que são cobradas nos exames para ingresso no ensino superior. É comum, não só entre os alunos, a ideia de que as aulas de Artes não têm sentido ou finalidade, que não é preciso dedicar-se tanto, pois as atividades práticas que são realizadas não reprovam, que é o momento de relaxar, se divertir e ainda uma oportunidade melhor para as conversas e a interação devido a estruturação da sala (quando ela existe) ”. (RODRIGUES, Carla Cunha. 2013, p. 08).

<sup>7</sup> Afirmação no sentido de obter notoriedade e respeito conforme outras disciplinas.

Formação de Professores<sup>8</sup> das linguagens artísticas<sup>9</sup> de Artes Visuais e Teatro por meio da criação dos cursos de licenciatura das referidas linguagens.

No que tange a linguagem de Teatro as iniciativas do antigo CEFET-CE e consequentemente do IFCE aparecem como concretas alternativas para a *formação em teatro*<sup>10</sup>, sendo o curso de Artes Cênicas voltado para a *formação de atores*, enquanto o curso que o sucedeu, licenciatura em Teatro, voltado para a *formação de professores de Teatro*, sem perder a ênfase no trabalho de interpretação.<sup>11</sup>

Tais formações em Teatro, embora tenham objetivos distintos, atenderam a demanda de formação de nível superior em uma linguagem que mesmo despercebida por alguns se mostra presente de modo ativo no Brasil, desde o processo de colonização<sup>12</sup> deste país.

Sendo assim a presente dissertação pode colaborar na efetivação da salvaguarda<sup>13</sup> dos processos de formação de professores desencadeados pelas Licenciaturas em Artes Visuais e em Teatro, especialmente no que trata a Licenciatura em Teatro devido à concentração na temática abordada.

Ao longo dos meus estudos no curso de Licenciatura em Teatro do IFCE, especialmente em experiências permeadas pelos estágios curriculares da referida licenciatura, foi percebido entre outras questões, certa divisão de saberes que fundamentam o Teatro – como o trabalho de *interpretação; expressão corporal; dramaturgia e cultura popular*, que ganharão espaço no desenvolvimento deste trabalho, em paralelo a saberes tidos como

<sup>8</sup> No Estado do Ceará a primeira licenciatura em linguagem artística foi a do curso de licenciatura em Música da Universidade do Estado do Ceará (UECE), que é um desdobramento do curso de bacharelado na mesma linguagem.

<sup>9</sup> Os cursos de licenciatura em Artes Visuais e Teatro do IFCE são desdobramentos de cursos tecnológicos de nível superior do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE). O curso de licenciatura em artes visuais é originado a partir do curso superior tecnológico em artes plásticas; já o curso de licenciatura em teatro nasceu do curso superior tecnológico em artes cênicas.

<sup>10</sup> Na área de artes visuais havia o curso de bacharelado em Artes Plásticas pela Faculdade Gama Filho – FGF, antes da criação do curso de artes plásticas do antigo CEFET.

<sup>11</sup> “A Licenciatura em Teatro, em formato de graduação plena, é uma iniciativa pioneira do IFCE no Estado do Ceará, surgindo para atender a uma antiga demanda por formação superior na área de ensino de teatro. A fundação dessa Licenciatura indica a preocupação em formar um profissional de teatro, que disponha do instrumental didático-pedagógico fundamental para o ensino de teatro na educação básica, com ênfase no trabalho prático do ator de teatro. Por trabalho prático do ator, compreendemos uma educação para autonomia, formando um ator-criador e um artista- pesquisador, habilitado para exercitar sua criação, propor, discutir e refletir sobre soluções estéticas na construção de um produto artístico e pedagógico. Essa intenção de formar um ator- professor seria um diferencial importante na formação de um atuante em teatro-educação, um profissional que se valerá da prática teatral como meio para instauração e disseminação de práticas de saberes” (Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Teatro – IFCE. 2013, p. 06)

<sup>12</sup> Aqui me refiro a utilização do Teatro como recurso de catequese adotado por jesuítas.

<sup>13</sup> As reformas de caráter elitista da educação brasileira efetivadas pelo governo ilegítimo de Michel Temer que ameaçam a obrigatoriedade do ensino de Arte na educação, tornando um quanto imprecisa o ensino das linguagens artísticas põe em sério risco a existência de cursos de licenciatura relativos às linguagens artísticas e demais cursos perseguidos pela política golpista que afeta o país.

pedagógicos relativos à *formação de professores de Teatro*, como: *currículo; políticas educacionais; ensino de Teatro* e o próprio *estágio curricular* – tendo a Racionalidade Técnica com responsável por essa separação que acaba ocasionando a fragmentação do Teatro como instância de formação.

No decorrer das disciplinas de Estágio<sup>14</sup> foi percebido como a Racionalidade Técnica pode causar estranhamento entre saberes em associação – tidos como técnicos e pedagógicos – provocando um considerável nível de desentendimento entre os envolvidos no processo de formação, como estudantes e professores, sejam esses dos cursos de licenciatura ou da própria escola-campo onde o *estágio* acontece.

Embora esteja preocupado com os rumos do trabalho com Teatro na *educação básica*, agravados por medidas que nitidamente não atribuem importância ao Teatro, assim como qualquer outra área de conhecimento vinculada às Artes ou mesmo às Ciências Humanas, esta pesquisa não surge como uma espécie de lamento pessoal, pois a instabilidade do ensino de Teatro na *educação básica* atinge não só formandos e professores dessa área e sim a *educação básica* que reserva espaço à Arte.

É importante ressaltar que para o Teatro se tornar parte de uma disciplina obrigatória, ocorreu intensa luta de arte-educadores e demais profissionais sensíveis a presença da Arte no ensino básico do Brasil (BARBOSA, 2008, p. 19).

A presente dissertação apresenta três seguimentos, inicialmente reflexões em torno do conceito de Racionalidade Técnica desenvolvido por Adorno e Horkheimer (1985); a relação da Racionalidade Técnica na *educação básica* do Brasil e a influência de tal racionalidade na separação de saberes oriundos da formação em Teatro em questão como constituição do segundo seguimento.

O terceiro seguimento desta dissertação é composto pela exposição de questões inerentes ao processo de Formação Docente no Brasil, como a relevância da Formação Docente para a Educação, por meio de críticas e alternativas deferidas por autores como Pimenta (1996) e Saviani (2007) e uma análise de características do processo de Formação Docente em destaque, curso de Licenciatura em Teatro do IFCE, priorizando aspectos que justificam a existência de tal curso.

Esta dissertação foi trilhada a partir da análise de questões concretas que permeiam a formação em estudo, como experiências obtidas através das disciplinas de Estágio da referida formação, tendo como orientação metodológica o materialismo histórico dialético

---

<sup>14</sup> O currículo do curso de licenciatura em Teatro do IFCE possui 03 disciplinas obrigatórias de estágio.

marxista, salientando questões que se fazem presentes na formação docente, como a não identificação do estudante estagiário como professor em formação por parte de profissionais já no exercício da docência, trazendo à tona especificidades do universo das Artes Cênicas e do *ensino de Teatro*, destacando a relevância do Teatro enquanto linguagem e área de conhecimento para a Educação.

A vinculação com um processo de formação docente na área de Teatro e a noção das condições de atuação de professores de Teatro na *educação básica* permitem dimensionar o quadro<sup>15</sup> do trabalho do ensino de tal linguagem no *ensino básico* e nesse sentido as experiências obtidas com os *estágios curriculares*, que se afirmam como fundamentais.

A conclusão deste trabalho expõe as perniciosidades decorrentes da Racionalidade Técnica na Educação, em especial na Formação de Professores de Teatro, projetando reflexões que ousam sugerir caminhos contrários à precarização da Educação e à destinação da sociedade à barbárie, apontando o Estágio como instância de análise que possibilita o entendimento do processo de formação em destaque.

---

<sup>15</sup> Dimensionar esse quadro de trabalho, desde o processo de formação de professores ao campo de atuação possibilita entender como ocorre esse trabalho, identificar contradições e limitações, assim como sugerir encaminhamentos para resolução de problemáticas.

## 2 RACIONALIDADE TÉCNICA E FORMAÇÃO DOCENTE

Esta seção é continuada pela subseção intitulada Racionalidade Técnica e a Dialética do Esclarecimento, onde são apresentadas questões relativas ao conceito de Racionalidade Técnica a partir de reflexões efetivadas por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer no livro *Dialética do esclarecimento* (1985), em que os autores expõem limitações e contradições do apelo à razão instrumental e de elementos que constituem a racionalidade moderna.

A subseção seguinte é intitulada Racionalidade Técnica, Educação e Relação entre Saberes, se concentra na identificação da Racionalidade Técnica na Educação, destacando fatores que apontam o quanto essa racionalidade interfere na relação entre saberes, que a rigor, estão em associação; já a última subseção é intitulada por Separação de Saberes na Formação de Professores de Teatro e Racionalidade Técnica, trata da responsabilidade da Racionalidade Técnica na separação de saberes na Formação de Professores de Teatro, que exerce uma espécie de apartação entre saberes técnicos e saberes pedagógicos.

Durante o acompanhamento das partes que compõem esta pesquisa o leitor possivelmente irá perceber que adoto como forma de escrita a concentração nas temáticas expostas nos títulos das subseções, entrelaçada às reflexões inerentes à relação entre Arte, Educação e Trabalho.

### 2.1 Racionalidade Técnica e a Dialética do Esclarecimento

A presente subseção apresenta o conceito de Racionalidade Técnica a partir de reflexões exercidas por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer na obra *Dialética do esclarecimento* (1985), que entre outros feitos destaca a origem da racionalidade moderna e as implicâncias desta nas relações sociais.

Os filósofos Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (1985), membros fundadores do que ficou conhecido como Escola de Frankfurt<sup>16</sup>, efetivaram uma série de contribuições que auxiliam no entendimento das complexidades contidas nas relações sociais. Uma das contribuições da referida dupla de pensadores diz respeito à constituição de uma crítica à racionalidade predominante na sociedade capitalista, levando em consideração aspectos do

---

<sup>16</sup> “Em termos mais específicos, a Escola de Frankfurt enfatizou a importância do pensamento crítico, argumentando que ele é uma característica construtiva da luta pela autoemancipação e pela mudança social.” (GIROUX 1986, p. 23).

funcionamento da produção capitalista, assim como o contexto do momento histórico no qual o estudo foi desempenhado.

A análise do papel da racionalidade decorrente do pensamento iluminista destinada a garantir a produção econômica e que ao mesmo tempo orienta essa produção, desencadeou uma série de apontamentos, como a instrumentalização de saberes que até os dias de hoje se projetam como essenciais para identificar muitas questões que determinam as relações sociais.

Impactados pela miséria e violência oriundas da Segunda Guerra Mundial, Adorno e Horkheimer concebem uma análise crítica que indica contradições relativas às questões como genocídio e a fome, em perpetuação, mesmo diante de avanços como o da tecnologia.

A busca pelo entendimento das contradições que constituem as contradições da sociedade propiciou a concepção de obras como: *Dialética do esclarecimento* de Adorno e Horkheimer (1985) e *Eclipse da Razão* de Horkheimer (2015).

Sobre essas obras Evangelista (2003, p.02) em trabalho intitulado *Razão instrumental e indústria cultural* aponta:

O panorama catastrófico explica por si só o tema que une os dois textos: a crítica da razão iluminista, que, na análise dos autores, está na origem mesma do irracional produzido pelos homens na história. Erigida como elemento de emancipação da vida do homem pelas possibilidades de desenvolvimento da produção da tecnologia e do progresso por ela propiciado, a razão iluminista torna-se instrumento e, instalando-se desde a ciência moderna positivista até as demais dimensões da totalidade do social – economia, política, arte, cultura, literatura etc. –, produz o inverso do que se propõe. Não a razão, mas a irracionalidade; não o progresso, mas a regressão; a individualização, e não a individuação; a submissão, alienação, reificação, e não a emancipação do homem.

Entre essas duas obras citadas esta dissertação opta pela primeira, *Dialética do esclarecimento* (1985), por nesta obra os autores amadureceram a concepção de Racionalidade Técnica, como base teórica para realização do estudo acerca da influência da racionalidade questionada na Educação, fazendo uma ligação da crítica realizada na obra em destaque com o processo de Formação Professores de Teatro, tendo como referência o curso de Licenciatura em Teatro do IFCE, especialmente experiências relativas ao Estágio curricular da referida formação.

Em *Dialética do esclarecimento* (1985) a partir de estudo a respeito da relação entre racionalidade e sociedade, são deferidas críticas que, negam o alcance da racionalidade

como meio que isente os indivíduos de ações retrógradas, capaz de impedir a sociedade de agir de modo contrário a uma vida social equilibrada.

Os autores expõem o quanto a racionalidade em seu formato técnico, instrumental, determinado pela produção econômica, propicia atrasos à humanidade em vez de elevar a mesma às condições em que o conhecimento vete qualquer possibilidade de estagnação ou reprodução da ignorância.

Embora o mundo tenha realizado empreitadas científicas que culminaram no aperfeiçoamento de tecnologias capazes de proporcionar superações de problemáticas, a relação entre racionalidade e sociedade mostra que mesmo todas as conquistas inerentes ao avanço da ciência não são suficientes para livrar o mundo do caos, da eminent ameaça de barbárie ou da consumação desta.

O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. (ADORNO E HOKHEIMER, 1985, p. 24)

A passagem acima ilustra a disposição dos autores na elaboração de uma análise contundente a respeito das contradições associadas à busca por conhecimento e o reflexo desses conhecimentos nas relações sociais.

A partir dessa citação é possível dimensionar a complexidade identificada pelos autores no esclarecimento, enquanto paradoxal elemento presente nas relações sociais e perceber que sua presença não necessariamente representa algum tipo de equilíbrio entre sujeitos e unidade de coletividade não manipulada.

A unidade de coletividade manipulada consiste na negação de cada indivíduo; seria digna de escárnio a sociedade que conseguisse transformar os homens em indivíduos. A horda, cujo nome sem dúvida está presente na organização da Juventude Hitlerista, não é nenhuma recaída na antiga barbárie, mas o triunfo da igualdade repressiva, a realização pelos iguais da igualdade do direito à injustiça (ADORNO E HOKHEIMER, 1985, p. 26).

Ainda nessa parte da obra, a abstração é apontada como instrumento do esclarecimento<sup>17</sup> e que a distância do “sujeito em relação ao objeto, que é um pressuposto da abstração, está fundada na distância em relação à coisa, que o senhor conquista através do dominado” (ADORNO E HOKHEIMER, 1985, p. 26).

---

<sup>17</sup> “O esclarecimento é a radicalização da angústia mítica” (ADORNO E HOKHEIMER, 1985, p. 29)

Um pouco mais à frente são destacadas questões inerentes ao esclarecimento e sua relação com a metafísica e conceitos universais, sendo que esses últimos acabaram ocupando o lugar dos símbolos. Segundo a visão dos autores:

O esclarecimento acabou por consumir não apenas os símbolos, mas também seus sucessores, os conceitos universais, e da metafísica não deixou nada senão o medo abstrato frente à coletividade da qual surgira. Diante do esclarecimento, os conceitos estão na mesma situação que os aposentados diante dos trustes industriais: ninguém pode sentir-se seguro (ADORNO E HOKHEIMER, 1985, p. 35).

No desenvolvimento do livro é possível perceber a estreita relação entre esclarecimento e dominação. Sobre dominação os autores apontam que o preço dessa não é “meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação de espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo.” (ADORNO E HOKHEIMER, 1985, p. 40).

A “coisificação” dos sujeitos vem se apresentando cada dia mais comum na sociabilidade capitalista, em que a objetivação do acúmulo se impõe como único caminho da vida em sociedade e os autores retomam a esse termo justamente para ressaltar o peso dos processos técnicos conforme podemos conferir na passagem abaixo:

O processo técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivocidade do pensamento mítico bom como toda significação em geral, porque a própria razão se tornou um mero adminículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba. (ADORNO E HOKHEIMER, 1985, p. 40).

O esclarecimento mantém forte vínculo com os processos que usurpam a consciência dos sujeitos e impõe a dominação como condição de sobrevivência, porém, essa disposição para a alienação não é algo acoplado ao esclarecimento e sim algo presente em sua própria essência, de acordo com que Adorno e Horkheimer (1985, p.43), expõem na citação abaixo:

A essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação. Os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu. Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurecem a sementeira da nova barbárie.

Não é infrequente o encontro com quem discorde da tese que anuncia que o desenvolvimento da racionalidade não represente a superação das limitações do passado e há uma passagem do livro em análise que evidencia essa questão com certa precisão:

Na medida em que cresce a capacidade de eliminar duradouramente toda miséria, cresce também desmesuradamente a miséria enquanto antítese da potência e da impotência. Nenhum indivíduo é capaz de penetrar a floresta de cliques e instituições que, dos mais altos níveis de comando da economia até as últimas gangues profissionais, zelam pela permanência do *status quo*. (ADORNO E HOKHEIMER, 1985, p. 49).

O contato com a obra *Dialética do esclarecimento* (1985) possibilitou a esse estudo uma série de avanços, se mostrando fundamental para o entendimento do processo de formação em foco.

Devido a densidade da obra, a busca por trabalhos com abordagem relacionadas a estudos sobre Theodor Adorno, por exemplo, se lança como de grandioso valor para auxiliar o entendimento das questões apresentadas e efetivar certa familiaridade com a obra do autor.

O contato com a obra *Teoria crítica e resistência em educação* (1983) de Henry Giroux permitiu certo entendimento a respeito do conceito de Racionalidade Técnica e de limitações do apelo científico. Sobre a aposta na racionalidade científica o autor expõe:

A fé na racionalidade científica e nos princípios de juízo prático não constituem um legado que se tenha desenvolvido exclusivamente nos séculos dezessete e dezoito, quando as pessoas de razão se uniram em uma vasta frente intelectual a fim de dominar o mundo através de um apelo às reivindicações do pensamento racional (GIROUX, 1983, p.26).

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa tive acesso a uma série de estudos relacionados à Educação, sendo que alguns desses vinculados à Formação Docente, em que são salientadas questões referentes ao conceito de Racionalidade Técnica elaborado por Adorno e Horkheimer (1985).

Um desses estudos é intitulado de *Esclarecimento e modernidade*, de autoria de, Paulo Oamaro Mass e Evandro Pontel (2013, p.02), onde o autor além de fazer uma ressalva em relação à influência iluminista na racionalidade, destaca que:

Na perspectiva exposta em Adorno e Horkheimer, o que prepondera é a hegemonia da racionalidade técnica instrumental. Este modelo de racionalidade está posto em função da dominação política e econômica. Logo, o homem moderno, na compreensão dos autores, está imerso em uma situação de escravidão, pois, o que predomina é a supremacia da razão instrumental. (MASS, PONTEL, 2013, p. 08).

Silva e Macedo (2001, p.07) tratam da formação e atuação docente na área de Educação:

No trabalho do professor, se observa um processo de proletarização, por meio da separação entre concepção e execução levando à perda, por parte deste, do controle sobre seu processo de trabalho, tornando-o em apenas um tarefeiro. Essa condição de trabalho leva a uma valorização do saber-fazer e do saber-ensinar como fios condutores da formação, em detrimento do exercício da consciência crítica do

professor e do seu poder de interferência no seu trabalho, ou seja, a possibilidade de realização da autonomia, visando assim, a formação de um profissional que reproduz as determinações do sistema vigente da sociedade de classes (BARBOSA, 2008).

As questões analisadas sob a ótica do conceito da Racionalidade Técnica, embora tenham em seu entendimento uma promissora elevação das reflexões relativas às relações sociais, apresentam certa densidade que podem acabar elevando o grau de dificuldade de assimilação do que é posto em discussão, como no que se apresenta em relação à razão objetiva e subjetiva.

Segundo Prestes (1996, p.26) em capítulo destinado à Escola de Frankfurt da obra *Educação e racionalidade*:

Na medida em que a razão se transforma em subjetiva, ela se formaliza, tornando-se incapaz de determinar se um fim é desejável ou não, bem como de estabelecer os princípios que orientam a ética e a política. Assim, a razão se reduz a uma faculdade intelectual de coordenação de ações, desvinculada de qualquer referência ao mundo social.

Na mesma obra a autora destaca que:

O modelo de racionalidade dedutiva, eleito pela modernidade, tornou-se uma racionalidade autônoma e considera qualquer outra forma de racionalidade deficiente. É uma racionalidade que não considera a própria irracionalidade, ou o outro da razão, como necessária à compreensão do comportamento humano. (PRESTES, 1996, p. 29).

Em estudo concentrado na Formação de Professores de Ciências e a influência da Racionalidade Técnica é colocado que mesmo com toda a densidade que acaba dificultando o entendimento da conceituação dessa questão, é possível detectar sua presença como alternativa de formulação crítica que pode contribuir nas *práticas educativas* direcionadas à Formação Docente, de acordo com o que podemos perceber na citação abaixo:

No âmbito da formação de professores, essa crítica tem dado margem a novas formulações, apoiadas em diferentes concepções de racionalidade que se apresentam como alternativas mais adequadas, ao compreenderem a prática educacional como um fenômeno sociocultural que envolve relações humanas singulares e momentos de incerteza que escapam à racionalidade técnica. (DUARTE e *et al.* 2009, p. 08).

É salutar não perder de vista que a Racionalidade Técnica é fruto de uma espécie de tradição que há tempos interfere nas relações sociais e os profissionais docentes não escapam dessas interferências, como podemos observar na passagem abaixo:

O modelo da racionalidade técnica, herdado do positivismo, apóia-se em uma concepção epistemológica de prática que permaneceu, durante todo século XX, servindo de referência para a educação. Nessa concepção, o professor é visto como

um técnico-especialista que utiliza a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas para resolver problemas da prática. (DAYRELL e PAULA. 2011, p. 35).

## 2.2 Racionalidade Técnica, Educação e Relação entre Saberes

Esta subseção pretende expor fatores que apontam a Racionalidade Técnica na Educação e o quanto essa racionalidade, de caráter meramente instrumental marca a relação entre saberes inerentes às *práticas educativas*.

O envolvimento com as disciplinas de Estágio do curso de Licenciatura em Teatro do IFCE, especialmente as observações realizadas na escola-campo, ajudou a dimensionar questões inerentes ao trabalho do ensino de Teatro, como a afirmação da disciplina de Arte, a qual o Teatro é linguagem vinculada, nas escolas-campo onde fui estagiário.

Embora exista considerável diferença nas instituições a qual fui estagiário<sup>18</sup>, algumas questões se mostram comuns entre as distintas instituições, como o interesse pelo Teatro por parte da comunidade escolar, em especial pelo corpo discente, em conflito com a ausência de infraestrutura adequada para a prática dessa linguagem, assim como o entendimento de que o Teatro possui importância menor que outras disciplinas.

Essa forma de redução da importância do Teatro perante outras disciplinas, como a ausência de contanto com tal linguagem e não ser delegado ao Teatro, por parte da comunidade escolar, confiança para adequação ao mercado de trabalho conforme disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa, se revela como consequência da Racionalidade Técnica.

Em uma sociedade segregada entre detentores dos meios de produção e trabalhadores explorados por esses, a Educação, tende a servir como processo de adequação para a produção capitalista, preparando trabalhadores para serem explorados da forma mais rentável possível a quem lucra com seu trabalho e com isso os profissionais em Educação sofrem um fatídico processo de desvalorização.

Essa desvalorização de profissionais da Educação tende a se mostrar intensa no que confere o trabalho de *professores de Teatro* e a ausência de um fim explícito do Teatro na produção econômica, que se projeta como responsável por essa desvalorização intensificada.

---

<sup>18</sup> Nas duas primeiras disciplinas de estágio tive como escola-campo a Escola de Ensino Fundamental e Médio Clóvis Beviláqua; já a terceira e última disciplina de estágio tive como escola-campo o próprio IFCE-Fortaleza, através de estágio de docência com turmas do ensino técnico concomitante com o ensino médio.

Porém, esse processo de desvalorização de professores não é algo recente como podemos conferir em Adorno (1970, p.47) na obra *Educação e emancipação*<sup>19</sup>:

Tal como há muito ocorre nos Estados Unidos, onde processos como este acontecem de modo mais drástico do que na Alemanha, o professor se converte lenta, mas inexoravelmente, em vendedor de conhecimentos, despertando até compaixão por não conseguir aproveitar melhor seus conhecimentos em benefício de sua situação material. Não resta dúvida que há nisto um grande avanço de esclarecimento, em comparação à imagem do professor como um deus, tal como era considerado ainda nos Buădenbrooks; ao mesmo tempo, porém, uma racionalidade estratégica nesses termos reduz o intelecto a mero valor de troca, o que é tão problemático como o é qualquer progresso no seio do existente.

Sendo a sociedade capitalista segregada entre a classe que explora e a que é explorada, é comum que exista uma marcante distinção entre a Educação dessas classes.

Observando a educação da classe trabalhadora é nítido que, além dessa ser constituída pelo preparo para a operação mecânica dos meios de produção, também há um significativo apelo para que os trabalhadores se comportem como exímios consumidores do que é produzido pela sociedade, sem se ater ao significado ou a relevância do que é apresentado para ser consumido.

Diante das exigências destinadas à produção, como obsolescência dos produtos é possível verificar o quanto a Racionalidade Técnica<sup>20</sup> é responsável por encaminhar decisões dos detentores dos meios produtivos, recorrendo a todo tipo de explicação respaldada na lógica do acúmulo, impondo incondicionalmente sua lógica como único caminho a ser seguido pelos indivíduos.

As experiências obtidas com as disciplinas de Estágio<sup>21</sup> apontam que contradições como a não valorização de profissional em formação e de disciplinas um tanto quanto novas, como Arte, não ocorrem por uma simples repetição de equívocos e sim porque seguem uma racionalidade que possui determinados objetivos.

Embora o Teatro seja uma linguagem que reúne saberes diversos e independentes a razão da existência do curso em foco corresponde às demandas do *ensino de Teatro na educação básica* e mesmo quem passe pelo processo de formação com a única e estrita intenção de lecionar essa linguagem no *ensino básico* é preciso envolvimento com o Teatro, enquanto linguagem artística para que tal exercício tenha êxito e pelo o que parece a

<sup>19</sup> “A obra *Educação e Emancipação* é uma coletânea de textos que inclui falas em conferências, ministradas por Adorno e debates transmitidos pela rádio do estado de Hessen na Alemanha, no período de 1959 a 1969.”

<sup>20</sup> No Brasil a carga de interferência da Racionalidade Técnica nas práticas educativas se mostra bem intensa ao longo da história e os cursos de licenciaturas em um sentido geral também são fortemente impactados por essa carga.

<sup>21</sup> Assim como tentativas de lotação para trabalho como professor temporário na rede pública de ensino.

apreciação de linguagens, não só artísticas, não é uma ação estimulada por uma racionalidade objetivada na produção capitalista.

Esse quadro por mais óbvio que pareça ser não é comumente analisado com a magnitude exigida, ao passo que as discussões sobre tal quadro ainda se projetam de maneira bastante tímida frente à gravidade da situação<sup>22</sup> do trabalho de professores de Teatro e a complexidade da formação desses profissionais.

Mesmo que seja defendida por muitos educadores e profissionais do Teatro a formação integral de professores de Teatro, que tome com a mesma seriedade as questões da formação em seus aspectos pedagógicos e técnicos, não é difícil perceber a fragmentação do processo de formação em estudo por conta da busca separação entre a qualificação técnica e pedagógica.

A divisão entre saberes técnicos e pedagógicos, constatada na Licenciatura em destaque e nas instituições em que tive a oportunidade de estagiar, pelo que vem sendo observado, denota não apenas uma separação de áreas que inexoravelmente caminham juntas, como o *ensino de Teatro* em suas mais variadas formas e possibilidades e a qualificação para executar uma obra cênica em meio a todo o universo que compõe essa linguagem; mas sim do estabelecimento de níveis de importância na relação entre esses saberes.

É difícil aceitar sem esforço de reflexão como o caminho da divisão de saberes consegue convencer uma gama de envolvidos no processo de formação em estudo, estudantes, professores, gestores, sem causar estranheza ou desconfiança suficientes para contraposição de pelo menos parte de suas imposições.

Esse convencimento não pode ser interpretado como culpa ou precisa irresponsabilidade. Os envolvidos nesse processo de formação não estão alheios as ludibriões da indústria cultural e por conta disso, mesmo que de forma desapercebida, são envolvidos no processo de formação em estudo sob certa pressão social, que cobra resultados uniformemente condizentes com os interesses hegemônicos da sociedade.

Embora a austeridade e a ausência de maleabilidade do IFCE se apresentem como fatores que reforçam a rigidez que permite a continuidade da divisão de saberes, no sentido de não obter maturidade suficiente que propiciem os encaminhamentos dos envolvidos na formação em foco, essa divisão de saberes resulta principalmente de interesses que antecedem as decisões do próprio IFCE e inclusive do próprio MEC. Essa divisão faz parte da formação da própria sociedade.

---

<sup>22</sup> Ausência do ensino de Teatro em diversas instituições escolares, entre outras questões, é consequência de desemprego de professores dessa linguagem.

A Racionalidade Técnica é algo construído tendo em vista impactar toda a sociedade, sua legitimação não ocorre como algo espontâneo ou mesmo prenhe de liberalidade, ela é disseminada em boa parte das instâncias sociais e não trabalha de modo isolada, em determinado setor social.

O IFCE, através dos membros do curso em estudo e dirigentes desta instituição pode até assumir pra si a incumbência da divisão dos saberes técnicos e pedagógicos, no entanto sabemos que essa divisão ocorre como propósito instituído pela Racionalidade Técnica, que ao contrário do que muitos pensam não é um lapso de ignorância ou ausência de inteligência, mas uma espécie de projeto que alicerça a sociedade sob a aceitação de contradições com repercussões contrárias à vida, como no caso das guerras e do explícito interesse da indústria armamentista por trás dessas guerras e do alarmante procedimento de exigir muito da Educação ao passo que se negligencia a mesma.

Um dos pressupostos da Racionalidade Técnica que mais chamam a atenção, diz respeito justamente ao seu potencial de tornar partes íntegras em elementos em oposição e isso é identificado no processo de Formação de Professores, desempenhado pelo curso de Licenciatura em Teatro do IFCE.

Dessa maneira, a Racionalidade Técnica se revela na divisão entre elementos distintos, mas que existem em associação como, por exemplo, no caso dos saberes tidos como técnicos e pedagógicos inerentes à formação em destaque.

Em uma sociedade baseada na exploração de classes fica sugerido que a Educação seja cerceada, passando por um rígido controle. Isto é entendível, mas não aceitável, pois as consequências desse cerceamento, desse controle, são devastadoras e comprometem não somente aqueles diretamente envolvidos nos processos de formação profissional, mas também aqueles que terão suas vidas, mesmo que minimamente, intercedidas por quem passou por esse processo.

No caso de formações de professores de linguagens artísticas, como é o caso da formação em Teatro em estudo, é salutar frisar que qualquer *lampejo* de uma formação não integral, que não leve em consideração a relevância dos saberes técnicos e pedagógicos em harmonia, em equilíbrio, fatalmente culmina na ausência de preparo para que o indivíduo formado atue como professor da determinada linguagem artística e como artista da mesma linguagem.

Mostra-se imprescindível para o profissional de *ensino de Teatro* – seja no *ensino básico, grupos ou companhias teatrais* – uma formação adequada que corresponda com a

relevância de tal linguagem para a sociedade, levando em consideração a relação entre saberes que marcam *o ensino e aprendizagem de Teatro* e a existência de tal linguagem.

Essa formação, refletida nas exigências, formatos e responsabilidades *do ensino superior* do Brasil deve dispor do preparo para o *ensino de Teatro*, a partir do seu entendimento e de sua prática, com o maior nível de abrangência que essa linguagem possa abarcar.

Além da garantia de sua continuidade, *o ensino de Teatro* possibilita contato com essa linguagem para quem possui acesso restrito, nenhum acesso e até mesmo aqueles já iniciados na linguagem teatral, promovendo um contato com essa linguagem facilitado por meio da Educação.

O *ensino de Teatro* que se dá no Brasil bem antes desta linguagem ser efetivada como componente curricular do *ensino básico*, levando em consideração a relevância do Teatro para este país e diante do contexto de precarização e conturbação da *educação básica* brasileira, com exceções localizadas em escolas particulares que valorizam esta linguagem, segue de modo contrário ao apelo de uma Educação voltada estritamente à produção e também por isso a formação de seus professores requer o entendimento da situação desta linguagem no Brasil, seja enquanto expressão artística, incapaz de se isolar do andamento socioeconômico do país, seja como componente curricular do *ensino básico*.

Levando em consideração a pertinência do Teatro e consequentemente de seu ensino, atento a situação da Educação do Brasil e o quanto esta é deturpada em prol da reprodução de lógicas desinteressantes à maioria dos trabalhadores, pode-se afirmar que a Formação de Professores de Teatro, assim como ocorre nas outras áreas de formação, exige uma formação intelectual, suficiente não só para interpretar o que se passa em plano social e econômico no país, mas que propicie um ensino comprometido ou pelo menos preocupado com suas consequências na formação intelectual de seus futuros educandos.

A tendência é que quanto mais qualificado seja o processo de formação intelectual de quem assumirá a responsabilidade do *ensino* – isso não vale apenas para o *ensino de Teatro* – melhor este profissional estará preparado para facilitar acessos a conhecimentos que elevem a formação intelectual de seus educandos.

Tentar entender a realidade a partir de fatores concretos priva o indivíduo do comodismo que encontra conforto na sua própria alienação. O Teatro expressa o mundo, muitas vezes sem a obrigatoriedade de reproduzir o que acontece no mundo com intenção realística, seja nos aspectos éticos ou estéticos, porém, o ensino da linguagem teatral no âmbito da *educação básica* e para além dele não deve ocorrer sob o marasmo do desligamento

da realidade, pois sendo o *ensino de Teatro* um ato pedagógico não é admissível que ele se desvincule do mundo que o cerca.

O consentimento da busca divisão entre saberes técnicos e pedagógicos verificados em nosso objeto de estudos é resultado também de uma excessiva carga de idealismo, que opta pela hesitação em vez da ação diante das contradições e de certa imaturidade que dificulta o entendimento da necessidade de um processo de formação que não dependa do que é sugerido como único caminho.

A divisão de saberes tidos como técnicos e pedagógicos não se expressa como algo restrito à licenciatura em destaque e nem ao próprio Teatro<sup>23</sup> e sim como consequência do projeto que traz a Racionalidade Técnica como modo de pensamento.

Essa divisão demonstra atender ao aceno que vislumbra a estagnação da Educação e sua aceitação e reprodução corroboram para que problemáticas da Educação como a divisão dos saberes em foco, se imponham como insuperáveis, quando na verdade a estabilidade do setor educacional requer justamente a superação de questões como essa.

Embora a separação de saberes se coloque carregada de certa obviedade, como um recurso operacional para garantia do objetivo de produção e controle almejado, ela representa um enrijecimento que dificulta o entendimento dos elementos de proximidades entre saberes ditos técnicos e pedagógicos, do reconhecimento dos aspectos comuns entre esses saberes, dos potenciais interdisciplinares e transdisciplinares que afinam as áreas que constituem esses saberes.

Essa separação, na prática, acaba desarticulando os saberes e os processos por eles permeados que compõem as formações de professores e no caso do *ensino de Teatro* essa separação se projeta com mostras de conflitos entre a Arte e a Educação, como se essas duas instâncias (campos/área de produção e pesquisa) tão presentes em parceria inseparável no processo de formação dos indivíduos fossem antagônicas uma a outra.

Entretanto, os argumentos utilizados para justificar a veemência da separação aqui tratada não se originam de um apelo instintivo à organização e nem tampouco de um recurso metodológico, essa separação, pelo o que averiguamos levando em consideração a conceituação de Racionalidade Técnica de Adorno e Horkheimer e de estudos que salientam essa conceituação, tal separação demonstra se fundamentar em uma estrutura racional restrita ao controle e propositada a objetivar a Educação de acordo com determinados interesses.

---

<sup>23</sup> Os estágios referentes à licenciatura em Teatro que efetuei, assim como o próprio trabalho como professor de Teatro, mostram como consequência da racionalidade instrumental a valorização do ato teatro, ou seja, da apresentação de uma peça, esquete, cena, em detrimento às aulas de teatro, reproduzindo um conflito entre prática e teoria encontrado também em outras linguagens e disciplinas.

A divisão entre saberes que estabelece nível de importância desses interesses, reflete a negação da relação entre a Arte e a Educação, que não se trata de uma simples proximidade e sim da necessidade da *educação* para a concepção de uma obra de *arte*.

Assim como a Educação se faz necessária à criação artística ela também é indispensável à apreciação de *obras de arte*, seja na visitação a um museu ou galeria de Artes Visuais, comparecimento em *concerto musical*, contemplação de um número de Dança ou presença em uma *peça teatral* e etc. Não se pode perder a dimensão educacional contida na ação de apreciar uma obra artística independente do gênero, período, estilo e intenções dessa obra<sup>24</sup>.

Entretanto é comum, devido a uma série de demandas e contradições, que o *ensino de Arte* na educação básica brasileira, por exemplo, não ocorra no sentido de possibilitar meios de apreciação artística aos seus envolvidos e o Teatro, como linguagem presente na disciplina de Arte da educação básica do país, não se isenta dessa questão, muitas vezes sendo projetado como algo restrito ao entretenimento<sup>25</sup>.

O *ensino de Teatro* entre outras questões deve almejar a qualificação do ato de apreciar uma obra de arte por parte dos envolvidos, dispondo dos meios de apresentação e análise de uma obra artística que proporcionem contato e interesse no mínimo respeitoso a essa obra e para isso o processo de formação dos responsáveis pelo *ensino de Teatro* no *ensino básico* deve propiciar alternativas para a garantia do trabalho que aponte a apreciação artística também como geração de conhecimento.

Porém, sabe-se que só é possível trabalhar os valores da apreciação de obras de arte, em nosso caso, numa obra cênica, quando o professor de Teatro encontra no ato de apreciar uma obra teatral caminho inalterável para o entendimento dessa linguagem, que muitas vezes não é aceita com a devida pelo público por questões como empatia ou até mesmo prévio conhecimento.

No caso específico do *ensino de Teatro* na *educação básica* do Brasil é localizada uma limitação que somada à separação de saberes técnicos e pedagógicos na Formação de Professores de Teatro fortalecem a desvalorização do *Teatro* e seu *ensino*, como no que se pode detectar na produção televisiva que tem a interpretação de narrativas por parte de atores,

---

<sup>24</sup> Concepção de relação entre Arte e Educação provinda de meus estudos sobre Teatro político e experiência como educador do Museu de Arte Contemporânea do Ceará.

<sup>25</sup> A projeção do entretenimento como finalidade da arte não se esgota no teatro; tal ação engloba as demais linguagens que compõem a disciplina de Arte no Brasil, outras linguagens e se impõe como destino absoluto incontestável da Arte.

como em telenovelas e séries, por exemplo, constituídas pela forte influência do Teatro, mas que efetivamente não valorizam essa linguagem.

Muito pelo contrário, as produções televisivas alicerçadas na interpretação de narrativas estabelecem padrões que restringem o universo cênico ao entretenimento, ao destinar o entretenimento como único objetivo do envolvimento entre público e obra cênica na prática é renunciado o potencial educacional intrínseco dessas obras.

Levando em conta experiências<sup>26</sup> do *ensino de Teatro* no *ensino básico* é possível afirmar que não são raros registros de estranhamento e até mesmo de desinteresse por parte de educandos quando o professor ou mesmo outros educandos notabilizam caminhos outros do universo cênico que não tenha o entretenimento como meta final.

Na medida em que a apreciação artística se projeta como algo essencial no ensino de Teatro e o entretenimento se impõe como fim artístico, mas se exige dos processos de formação de professores para que esses profissionais possam agir na criação de condições para superação do entretenimento como meta.

Mas como criar as condições necessárias para a garantia de envolvimento com obras cênicas como recurso do ensino de Teatro, quando na realidade parte significativa das produções teatrais, incluindo as obras produzidas no âmbito do próprio espaço escolar não são devidamente valorizadas?

Não se pode perder de vista que embora a linguagem artística do Teatro se faz presente nas instituições de ensino do país há um tempo considerável como disciplina, esta, ainda passa por um período de adaptação, o que eleva ainda mais as exigências referentes à formação de profissionais responsáveis pelo ensino dessa linguagem.

As sérias ameaças de exclusão do *ensino de Arte*, como no que confere na ausência de profissionais da Educação com qualificação para ministrar aulas de Arte, ou mesmo o explícito interesse em retirar a Arte da condição de disciplina obrigatória do ensino básico, como foi constatado nos textos inerentes à Reforma do Ensino Médio<sup>27</sup> (BRASIL, 2017) e consequentemente do ensino de Teatro enquanto elemento obrigatório do currículo de ensino básico, que deflagrariam um quadro de instabilidade em profissionais formados e em formação, isso se coloca como sinal da fragilidade da disciplina de Arte e essa fragilidade, que além de desvalorização aponta incertezas no que circunda a futura atuação de

<sup>26</sup> Experiências essas desempenhadas pelo autor desta pesquisa, registradas no decorrer das disciplinas de estágios do curso de licenciatura em questão ou apurada de relatos de professores de Teatro que passaram pela formação em destaque.

<sup>27</sup> “A lei tem origem na Medida Provisória do Novo Ensino Médio. Como foi alterada na comissão mista e na Câmara dos Deputados, a MPV 746/2016 foi aprovada no Senado, no último dia 8, sob a forma do Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016.”.

profissionais do *ensino de Teatro*, comprometendo bruscamente esse processo de formação e ameaçando a existência das Licenciaturas dessas áreas, como no caso das Licenciaturas em Teatro.

Questões como a garantia das condições para estímulo da produção e apreciação de obras teatrais nas escolas, somadas a ameaça da continuidade da disciplina a qual o Teatro faz parte e a histórica depreciação do trabalho de profissionais da Educação, expressam como o ensino de uma linguagem artística ocorre sob pressão e com perspectivas ofuscadas pela ausência de alternativas que venham a sanar as vastas problemáticas na qual ele ocorre.

O processo de Formação de Professores é fundamental para o *ensino de Teatro* e o estudo sobre os papéis que o Teatro pode assumir na sociedade, a partir dos elementos que o compõem, se mostra como recurso imprescindível desse processo.

Analizar o destino dado ao Teatro pelo meio o qual ele se encontra, em plano restrito à comunidade ou aberto à sociedade de uma maneira geral, é um exercício que possibilita dimensionar como essa linguagem é valorizada.

O *ensino de Teatro na educação básica* por si só não garante a valorização dessa área por parte dos educandos, pois não é a institucionalização dessa linguagem que proporcione a atenção ao Teatro e que inverta a lógica reservada à Educação na qual o Teatro não escapa.

Mesmo que essa institucionalização tenha sido conquistada por meio de lutas históricas de educadores do campo da Arte-educação<sup>28</sup> e especificamente do Teatro, o estabelecimento da institucionalização não se mostra suficiente diante das limitações da Educação tomada por um determinado tipo de racionalidade.

A valorização do Teatro enquanto componente do currículo do *ensino básico* do Brasil, além de enfrentar questões relevantes a afirmação dessa linguagem nas escolas, sofre pelas contradições decorrentes da relação que a sociedade como um todo mantém com o Teatro, com a Arte e a ênfase nos aspectos humanos surge como necessárias desde o início do processo de Formação de Professores dessa linguagem.

Perceber que a racionalidade vigente requer o controle do Teatro, de acordo com o que podemos observar em obras vinculadas ao Teatro e seus elementos, como no que confere no capítulo intitulado *Poética do Oprimido* do livro *Teatro do oprimido* (BOAL, 2012, p. 175), desenvolvidas e propagadas pelos grandes meios de comunicação, bem mais do que

---

<sup>28</sup> Ações como a mesa redonda no Congresso Nacional de Educação e Brasília, em 1989, organizada por Laís Aderne (BARBOSA, 2008, p. 19) e o Simpósio sobre o Ensino da Arte no MAC-USP, também no ano de 1989, organizada por Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 2008, p. 20).

dispor de liberdade às produções cênicas é um significativo passo para o entendimento de como se dá a aceitação social do Teatro.

Por ser uma linguagem artística o Teatro entra em conflito com a racionalidade instrumental, justamente, por em sua essência, o Teatro não se limitar a um caráter funcional, que corresponda fielmente às exigências próprias dessa racionalidade.

Em vez de instrumentalizar saberes inerentes à Educação e às Artes, tal como faz a indústria cultural, o *ensino do Teatro na educação básica*, por exemplo, mesmo com todas as dificuldades, promove uma aproximação do público com saberes que compõem essa linguagem, realizando assim uma popularização dessa linguagem, em vez de impô-la como estratégia de alienação que garanta a produção capitalista.

## **2.3 Separação de Saberes na Formação de Professores de Teatro e Racionalidade Técnica**

A presente subseção apresenta a Racionalidade Técnica como responsável pela separação de saberes na Formação de Professores de Teatro, em saberes ditos técnicos e saberes tidos como pedagógicos, lançando questões que surgem a partir dessa separação, expondo fatores relativos à constituição desses saberes.

Ao longo desta parte serão apontadas características dos saberes destacados na tentativa de dispor ao leitor elementos que formam o *universo teatral*, além do registro de pareceres originados do próprio projeto pedagógico do referido curso, no que tange os saberes vinculados às disciplinas como forma de ligação entre as experiências que estimularam a execução desta pesquisa e o que constitui teoricamente a orientação curricular do curso de Licenciatura em Teatro do IFCE.

Basicamente os campos de saberes que se destacam, segundo apuração<sup>29</sup> realizada neste trabalho de pesquisa, na divisão entre saberes técnicos e saberes pedagógicos se projetam da seguinte maneira: *corpo, interpretação, dramaturgia e cultura popular* no que concerne saberes técnicos e *políticas educacionais, currículo, estágios e ensino de Teatro* no que tange saberes pedagógicos.

---

<sup>29</sup> Apuração exercida no decorrer de aulas e outros momentos de debates oriundos do curso em questão com ênfase nas disciplinas de Estágio.

Embora haja uma disciplina de metodologia do *ensino de Teatro*<sup>30</sup> no currículo do curso em foco, tal saber é visto em todos os processos do curso, como na disseminação de exercícios, estilos e posturas, que nem sempre ou quase nunca são assimiladas de maneira autodidata por parte de aspirantes à *arte da interpretação*, pois mesmo na tentativa de não se deter às demandas correspondentes à Formação de Professores para atuação no *ensino básico*, as preocupações com o *ensino de Teatro* se lançam de modo geral devido o caráter inexoravelmente pedagógico, próprio do Teatro, além de fatores que apontam que o *ensino do Teatro* merece bastante atenção.

Apresentaremos as observações específicas destinadas ao *ensino do Teatro* nesta pesquisa mais adiante, seguiremos o texto pontuando questões relacionadas à dita área técnica que compõe o curso em estudo, começando pelo *corpo*, porém ainda sobre os saberes inerentes ao *ensino de Teatro* vale ressaltar aqui mesmo que, entre outras coisas, o ensino de Teatro, no que corresponde à licenciatura em apreciação, realiza um elo entre os campos de saberes pedagógicos e técnicos.

Por muito tempo, sendo relegado em formações relacionadas ao Teatro, para além dos cursos de formação de nível superior, como se fosse apenas a consequência do intelecto, como simples executor de movimentos ordenados pela mente, o *corpo* vem sendo redescoberto não apenas como uma fonte geradora, capaz de expressar efetivamente o que a linguagem teatral persegue e sim como o elemento de fundamental importância no trabalho teatral.<sup>31</sup>

O Teatro Ocidental durante diversos períodos seguiu<sup>32</sup> a forte convenção do texto como o elemento de maior importância para a sua realização. Prova disso é que Téspis de Ática<sup>33</sup> é menos conhecido que Sófocles<sup>34</sup>, Eurípedes<sup>35</sup> ou até mesmo Esquilo<sup>36</sup>.

---

<sup>30</sup> Antes de partir para as considerações que justificam o destaque dos campos de saberes mencionados saliento que os saberes relativos ao ensino de Teatro são tão múltiplos que permeia toda a formação em foco.

<sup>31</sup> De acordo com a organização das disciplinas do curso em destaque conferida no Projeto Pedagógico (2013) do curso de licenciatura em Teatro e com as experiências enquanto estudante de tal curso, os estudos relacionados ao corpo além de se fazerem presentes em disciplinas voltadas à interpretação são destacados nas disciplinas: Corpo e Movimento I (p. 27); Corpo e Movimento II (p. 39) e Danças Dramáticas (p. 73).

<sup>32</sup> Mesmo com os avanços, a rigor, o teatro ocidental ainda é muito vinculado à convenção do texto como única fonte geradora da obra cênica.

<sup>33</sup> Segundo as tradições do teatro ocidental este foi o primeiro ator do teatro do ocidente, ultrapassando as barreiras do coro e se projetando como poeta cantante das celebrações dionisíacas.

<sup>34</sup> Dramaturgo grego autor, dentre outras obras, da Trilogia Tebana, constituída pelas obras: Édipo Rei, Antígona e Édipo em Colono.

<sup>35</sup> Poeta trágico grego responsável por obras como: Medeia e Elektra.

<sup>36</sup> Dramaturgo grego autor de obras como: Prometeu Acorrentado, Os Persas, As Suplicantes, Sete Contra Tebas.

Encontramos de imediato um ponto que nos ajuda a compreender como o trabalho do dramaturgo ao longo da história obteve notabilidade, diz respeito justamente a questão do registro que hoje com o auxílio do aparato tecnológico sofre considerável alteração.

Sendo percebido como elemento estrutural do ato cênico inicialmente por estudiosos do balé e da dança de modo geral, o *corpo* passa a ser entendido não mais como um objeto da mente e sim como a instância prioritária para a execução da obra cênica. (KOUDELA, 2001. p. 19, grifo do autor).

Recebendo influência direta de manifestações cênicas orientais e de linguagens desprendidas do texto como ordenador das ações, os estudos relacionados ao *corpo* no Teatro, modernizaram essa linguagem ofertando ao público um trabalho não limitado à expressão vocal dramática e aos atores a consciência corporal como ponto primordial de sua atuação. (DESGRANGES, 2006. p. 151, grifo do autor)

Outra instância que exerce aberta influência em relação às mudanças ocasionadas no Teatro pelo despertar da relevância do *corpo* são iniciativas relacionadas às artes circenses. O circo com sua diversidade de linguagens exerce influência nas Artes Cênicas não somente no reconhecimento do *corpo* como elemento fundamental para o Teatro, mas com uma infinidade de manifestações, como: a palhaçaria, acrobacia e etc. (GUÈNOUN, 2003, p. 21, grifo do autor).

Não se pode perder de vista a influência de tradições cênicas provindas do Ocidente, como no que confere nas manifestações de *kapuki*<sup>37</sup>.

Os estudos relacionados ao *corpo* se mostram muito caros ao Processo de Formação de Professores de Teatro do IFCE, desde os tempos do curso tecnológico superior em Artes Cênicas<sup>38</sup>, onde a hegemonia da palavra já cedia considerável espaço às práticas e teorias voltadas ao *corpo* como fonte geradora de atos cênicos, como parte imprescindível do trabalho de composição desempenhado pelo ator.

Estudos de pensadores como Meyerhold<sup>39</sup>, Diderot<sup>40</sup> e Bonfitto<sup>41</sup>, este último especialmente com seu livro *O Ator Compositor* (2002) contribuíram imensamente para o amadurecimento de pesquisas vinculadas ao *corpo* e sua relevância ao trabalho cênico,

---

<sup>37</sup> Manifestação teatral típica do Japão.

<sup>38</sup> Curso o qual também sou formado.

<sup>39</sup> Vsevodor Meyerhold Emilevich, teatrólogo russo.

<sup>40</sup> Denis Diderot, pensador francês contemporâneo do iluminismo.

<sup>41</sup> Matteo Bonfitto, Professor Livre-Docente do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Campinas.

diversificando previamente<sup>42</sup> de modo múltiplo, intenso e profundo a formação profissional em discussão.

As disciplinas direcionadas especificamente ao trabalho de *expressão corporal* e Dança colaboram com a afirmação do *corpo* não só como elemento indispensável para a realização do Teatro e sim como base para toda ação desempenhada pelo ator em cena e na preparação de sua personagem de uma maneira geral.

No meio de muitas questões atreladas ao trabalho teatral é possível notar que o intelecto não é algo dissociável do *corpo*, não apenas por questões motoras, de comando, de locomoções e sim porque é parte que compõe um todo, expresso por cada indivíduo de modo único, porém não passivo de imitações, reproduções e padronizações.

A consciência da importância do corpo, o quão relacionado ele está ao intelecto e a relevância de ambos elementos para o trabalho teatral nos remete que a formação intelectual também passa e fomenta à formação corporal dos indivíduos (BOAL, 2004. p. 79).

Entendendo que a formação de professores de Teatro exige envolvimento equilibrado entre o estudo de campos técnicos e pedagógicos percebemos que as pesquisas relacionadas ao método das *ações físicas* propiciaram significativo avanço na valorização dos conhecimentos sobre o *corpo*, não só para o universo cênico, em suas mais variadas dimensões, com implicância direta no próximo ponto vinculado aos saberes tidos como técnicos que iremos abordar nesta parte deste trabalho de pesquisa: a *interpretação*<sup>43</sup>.

O trabalho de *interpretação* é a mais destacada e determinante ação do Teatro. É exatamente a interpretação que difere a ação comum, realizada sem as convenções de representação de uma personagem da ação do ator, aquela destinada a exprimir movimentos, interesses, predileções construídas a partir da elaboração de uma personagem forjada por ideias que não necessariamente devem ser geradas por referências particulares do próprio ator ou dramaturgo ou que se orientem necessariamente por meio de uma dramaturgia (BOAL, 2004. p.28).

Em reflexão a respeito das consequências dos métodos de representação, ler-se *interpretação*, que consistia em uma inovadora maneira de realização de cena modificando a relação entre obra e público a partir da atuação do ator, Bertolt Brecht (2004, p. 104), que afirma:

---

<sup>42</sup> Como aluno graduado em ambas as formações entendo que o curso de licenciatura em Teatro, embora não seja uma sequência direta do curso tecnológico em Artes Cênicas, reflete muito que foi feito nesse.

<sup>43</sup> De acordo com a organização curricular do curso de licenciatura em Teatro conferida no Projeto Político (2013) deste curso, somadas às minhas experiências como estudante graduado deste, as disciplinas voltadas ao estudo da interpretação são: Jogos Teatrais (p.25); Ator Intérprete (p. 36); Ator Narrador (p.49); Poéticas do Espetáculo (p.56); Ator Performer (p. 60) e Técnicas de Encenação (p. 70).

O contato entre o público e o palco fica, habitualmente, na empatia. Os esforços do ator convencional concentram-se tão completamente na produção deste fenômeno psíquico que se poderá dizer que nele, somente, descortina a finalidade principal da sua arte. As minhas palavras iniciais, ao tratar desta questão, desde logo revelam que a técnica que causa o efeito do distanciamento é diametralmente oposta à que visa a criação da empatia. A técnica de distanciamento impede o ator de produzir o efeito da empatia.

As possibilidades de características e nuances são praticamente infinitas na construção de um personagem e na participação desse na obra cênica e assim como o trabalho do ator em inúmeras vezes é confundida com a ação de decoração e transmissão de palavras e gestos, a interpretação no Teatro não se restringe à elaboração simples de uma personagem.

É o trabalho do ator através da interpretação que efetiva a ação teatral, porém, como o Teatro é constituído também de outros elementos, como *ideias* e *públicos*, é de suma importância que o trabalho cênico desperte o interesse, por parte do público, de interpretar o que o Teatro, ou seja, o número teatral, aponta, sugere, propõe.

Essa interpretação feita pelo público ocorre desde a distinção das personagens, passa pela compreensão do enredo e vai até a assimilação da conclusão ou propósitos defendidos pela peça encenada, escrita ou pela concepção cênica na qual ela se orienta.

O nível de *interpretação* desempenhado pelo público depende tanto de quem está à frente da ação teatral quanto de quem está assistindo, ou seja, o entendimento da obra cênica muito tem a ver com a forma de apresentação dos atores, como os caminhos por eles traçados e com os interesses e a maneira de expor a peça ao público, assim como o modo como o público recebe e reage à obra apresentada, levando em consideração a própria formação do público para chegar ao entendimento do que a peça pretende realizar.

A propósito do método do estranhamento de interpretação teatral Brecht (2005, p. 126) enfatiza<sup>44</sup>:

O ator, em cena, jamais chega a metamorfosear-se integralmente na personagem representada. O ator não é nem Lear, nem Harpagon, nem Schweik, antes os apresenta. Reproduz suas falas com a maior autenticidade possível, procura representar sua conduta com tanta perfeição quanto sua experiência humana o permite, mas não tenta persuadir-se (e dessa forma persuadir também, os outros de que ele metamorfoseou completamente).

A *interpretação* da peça por parte do público é algo que diz respeito diretamente ao trabalho dos profissionais do Teatro. Tendo a noção de que por mais afins que sejam as personalidades que constituem uma plateia, o público de uma peça de Teatro dificilmente

---

<sup>44</sup> O método de interpretação do estranhamento desenvolvido por Brecht não pode ser tido como algo que causou uma generalização da ação de interpretar, porém sua presença hoje em dia nas manifestações teatrais é tão contundente que optei por essa passagem para ilustrar a afirmação realizada.

pode ser aceito como algo homogêneo e que parte das dificuldades de entendimento do público se dá às formações realizadas por artistas e docentes, escassas por falta de investimentos.

Flávio Desgranges (2006 p.153) no capítulo *Formação de Espectadores – Relato de uma Experiência* do livro *Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo* expõe que a recepção de uma obra teatral por parte do público é dividida em três momentos: “no primeiro momento, ele reconhece o signo, no segundo momento, decodifica o signo; e, no terceiro momento, interpreta o signo, relacionando-o aos demais signos visuais e sonoros presentes na encenação”.

A constatação de que o entendimento de uma obra por parte do público passa pela atuação dos atores e demais profissionais à frente de uma obra cênica surgem discussões relacionadas à formação de plateia que está relacionada ao próprio processo de Formação de Professores de Teatro (BOAL. 2012, p.152).

A magnitude do trabalho de *interpretação* do ator, em que se concentra a maior parte da realização do trabalho cênico está em conexão direta com o público, pois o elenco não atua para si, por isso, levando em consideração as problemáticas e limitações da educação básica do Brasil e a afirmação da linguagem teatral nessa Educação, apreendemos que as preocupações com a formação de plateia é algo que deve permear o processo de Formação de Professores de Teatro.

Sobre a análise de uma obra cênica, recurso comum a quem constitui uma plateia Augusto Boal (2012, p. 284) no livro Teatro do Oprimido expõe que:

Uma peça deve ser analisada segundo os critérios que propõe, e não segundo uma teoria geral do teatro. Sempre que se discute um texto, é comum prover-se o discutidor de todas suas teses pessoais sobre o teatro em geral e nelas enquadrar uma peça em particular, ainda que os critérios que presidiram a elaboração desta tenham sido diametralmente opostos.

Ao reconhecer a relevância da *interpretação* para o trabalho Teatral, inclusive para o público, ressaltar o quanto a *interpretação* é um fundamento do trabalho do ator e perceber o quanto a *interpretação* está ligada ao intelecto podemos salientar que a formação de atores é essencialmente algo relacionado à formação intelectual, assim como os processos formativos de professores de Teatro e de outras linguagens e demais campos de conhecimento.

Ainda sobre o método das ações físicas<sup>45</sup>, sua importância para os rumos da *interpretação* para o Teatro do ocidente e as implicâncias que ela tem no ensino no Teatro, vale acentuar que a imersão no trabalho de leitura, ou seja, de *interpretação*, conquanto que ainda possa soar extravagante, estimula leituras das ações do trabalho de atores, não na obrigatoriedade de decifrar códigos ou intuições desses e sim na busca de entender o que se passa conforme suas impressões e as referências que possam suceder, efetivando o entendimento por parte do próprio sujeito, reforçando a leitura de outras linguagens e manifestações, como no caso da interpretação de texto.

A sujeição a uma narrativa, que não precisa ser linear e nem realista, possibilita a quem se depara com a obra, realizar a leitura do que se apresenta, como acontece na leitura de um texto (STANISLAVSKI, 1999, p. 265).

A *interpretação* se projeta como base do trabalho teatral e que permeia os processos de formação artísticos pedagógicos que culminam na realização de uma cena, peça (RYNGAERT, 1998, p. 71, grifo do autor) ou mesmo em uma performance (COHEN, 2002, p. 28).

Apesar de ao longo da história o trabalho de atores não tenha a mesma referência de registros do que o trabalho de dramaturgos hoje a relevância do trabalho do ator, quer dizer do trabalho de *interpretação*, é concebido como a base do Teatro, o que não ofusca a importância da narrativa para a realização cênica, que há tempos não é subordinada ao trabalho de *dramaturgia*<sup>46</sup> (BONFITO, 2002, p. 115).

Dependendo de ideias e conflito a construção das narrativas se projeta como a base do que se pretende expressar, além de cumprir a função de comando de orientação das ações da peça. Renata Pallotinni (1988, p. 27), concentrada em apontamentos sobre o drama a partir de determinadas linhas de pensamento coloca que:

Assim, juntando Aristóteles e Hegel, Dryden e Brunetiere, temos tido, até aqui, uma quase total consonância: teatro é ação, ação dramática é conflito, em geral de vontades conscientes de seus meios e caminhando determinadamente em busca de seus objetivos.

A Dramaturgia, assim como o Teatro de uma maneira geral respaldado nos princípios aristotélicos de construção de narrativa, há tempos não é concebida única referência dramática para elaboração das ações de uma peça. A poética elaborada por Brecht, seu

---

<sup>46</sup> De acordo com a organização curricular do curso de licenciatura em Teatro conferida no Projeto Político (2013) deste curso, somadas às minhas experiências como estudante graduado deste a disciplina voltada especificamente a construção de narrativas dramáticas é a disciplina de Análise e Criação do Texto Teatral (p.67).

método do distanciamento, tal como a criação dos personagens de suas narrativas é em essência uma negação do pensamento de Aristóteles voltado ao drama.

Palottinni (1989, p. 96 e 97) destaca que:

Verdadeiramente, é aqui que Brecht começa a se utilizar dos seus procedimentos mais tradicionalmente conhecidos para contar uma história e caracterizar personagens: a pura e simples narração, direta ao público, que interrompe a ação sem disfarces. Com estes recursos formais, além dos poemas e canções já usados antes, o autor nos dá a história de um homem comum, sem grandes vícios nem virtudes, pobre, oportunista, irresponsável, desonesto, se for necessário.

Liberta da palavra como incontrariável objeto de veneração e respeito absoluto e guiada pelas ideias, a Dramaturgia se lança como um campo de suma importância no processo de formação em exame.

Entretanto a Dramaturgia não deve restringir a concepções arcaicas relacionadas a obras cênicas, com rigidez incontestável e predestinação inalterável, conforme estabeleceu Aristóteles (2000, p. 75) em sua Poética, afirmando que:

Se, portanto, a tragédia é superior por todos esses méritos, e ainda por melhor atingir o objetivo próprio da arte – pois produz não qualquer prazer, mas o indicado -, é evidente que, alcançando melhor sua finalidade, é superior a epopéia.

Na contramão de Aristóteles e efetivando um Teatro Popular dialético na Europa, após a Primeira Grande Guerra surge Erwin Piscator, que exerceu forte influência na obra de teatrólogos como Bertolt Brecht e Augusto Boal. Embora na obra que tornou tal autor mundialmente conhecido, *Teatro Político* concentre boa parte de suas páginas na reunião de obras escritas sobre Teatro, Piscator (1963, p. 53) almejava transformações exercidas no Teatro e pelo Teatro na sociedade:

O teatro não devia mais agir apenas sentimentalmente ao espectador, não devia mais especular apenas sobre a sua disposição emocional; pelo contrário, em plena consciência, voltava-se para a razão do espectador. Não devia tão-somente comunicar elevação, entusiasmo, arrebatamento, mas também esclarecimento, saber, reconhecimento.

Acompanhando um período de ebuições no mundo, deflagradas por limitações do capitalismo e da ascensão do pensamento socialista e consequentemente de movimentos populares de esquerda na Europa, Piscator vai se contrapor a tendência hegemônica de um Teatro voltado para a emoção e movido por técnicas baseadas em experimentos psicológicos referenciados na arte naturalista, que tinha como maior expoente o russo Constantin Stanislavski (1998, p.201, grifo do autor) que no meio de outros trabalhos desenvolveu o método da memória afetiva de *interpretação teatral*.

Entretanto, diferente de seus discípulos que lutaram pela efetivação de um Teatro crítico, mas não panfletário, engajado, mas não chato, como Brecht e Boal, Piscator (1963, p. 39), apresentava ter uma visão um tanto fechada e instrumental da Arte. “A arte não passa de um meio para alcançar um fim. Um meio político. Propagandístico. Pedagógico”.

Assim como acontece aos outros elementos dos demais campos de saberes citados, *corpo* e *interpretação*, a *dramaturgia* no processo de Formação de Professores de Teatro do IFCE é algo que ultrapassa as disciplinas pertencentes ao currículo do curso voltadas especificamente a esse saber.

A Dramaturgia, assim como os outros saberes em destaque, atravessa as ações educacionais inerentes ao campo técnico do curso em foco, delineando estudos e orientando exercícios cênicos que não se esmiúçam nas montagens próprias das disciplinas de *interpretação*<sup>47</sup>, em buscas individuais de obras de dramaturgias clássicas ou em destaque e sim como alternativa de organização de caminhos e intenções da narrativa ou mesmo de demais objetivos cênicos que os responsáveis pela obra almejam.

A intenção de narrativas em Teatro pode culminar na elaboração de uma obra dramatúrgica capaz de cumprir a missão de criação de roteiro atribuído, capaz de ordenar as ações que compõem o desenrolar da peça.

As ações, como já foram destacadas, são responsáveis pelo acontecimento teatral por meio do trabalho do ator. Embora a composição das ações do ator seja incumbência do próprio ator e dos responsáveis pela encenação da obra cênica, as sugestões da narrativa concentradas na Dramaturgia podem servir de base para o início da composição a partir de características relacionadas a cada personagem e das ideias, atacadas e defendidas na obra, sendo assim uma possível fonte geradora das ações da peça.

As discussões concentradas no texto como foco provocador do ato cênico se projetam de modo diverso. Em estudo a respeito da relevância da narrativa para o Teatro, intitulado *A Exibição das Palavras*, Denis Guénoun (2003, p. 45) alerta que: “Geralmente, o que é levado à cena é um texto. Um texto é uma sequência de palavras. As palavras são elementos de linguagem. E a linguagem não é da ordem do visível”.

O Teatro jamais deveria ser diminuído como uma instância de reprodução do texto, mas diante da realidade se sabe que essa diminuição é cada vez mais comum, pois a reprodução de texto acontece como se fosse um ato cênico e a escola, pelo menos no Brasil, reproduz isso.

---

<sup>47</sup> Tradicionalmente, desde da época do Curso Superior em Artes Cênicas é praxe das disciplinas de interpretação que as turmas apresentem uma pequena montagem teatral como exercício de final de semestre.

Contar um causo, apresentar uma história, narrar ações, fazem parte, normalmente, do cotidiano, ilustrando as relações, aproximando ou distanciando os indivíduos em diversas fases da vida e isso não escapa das relações estabelecidas e dos vínculos construídos no processo de *educação básica*, independente do ciclo de ensino, da idade dos indivíduos e da localização geográfica que esses se encontram.

A elaboração de uma narrativa com a pretensão de encenação, seja em uma companhia de teatro profissional, grupo teatral amador ou mesmo um número cênico escolar tem como perspectiva a concretização da encenação.

Jean-Pirre Ryngaert (1998, p. 38) sobre as condições de narrativas para a realização de uma peça aponta que: “No entanto, o que importa para um autor é encontrar condições de produção que lhe permitam ser encenado sem ser obrigado a renunciar à sua liberdade de escritor”.

Conscientes que a presença da elaboração de narrativas estará presente na educação básica, não necessariamente como componente do currículo e sem fixação em disciplina ou área, assim como acontece com a interpretação e que esse trabalho é essencial para o estudo e prática cênicos, é preciso qualificar a formação em Dramaturgia de quem se dispõe a assumir o ofício teatral, como artista e/ou docente.

A formação em Dramaturgia requer, além da apreciação minuciosa de textos dramáticos, o que não exclui o contato estreito com obras líricas e épicas, o exercício da elaboração de narrativas que no ambiente escolar conta com o estímulo das propostas de enredo provindas dos educandos e dos trabalhadores em educação.

Reconhecendo questões relativas à educação básica do Brasil, como no que se refere ao alto índice de analfabetismo funcional, o incentivo a leitura textual se torna imprescindível no processo de ensino e aprendizagem e a Dramaturgia se lança como um significativo recurso que vem a fortificar práticas educativas preocupadas com questões como o encorajamento da leitura.

Outro ponto que se deve abordar a respeito das possíveis contribuições do estudo da Dramaturgia no ensino básico, que passa anteriormente pelo processo de Formação de Professores, é sua capacidade de engrandecimento de práticas educativas voltadas ou abertas à interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, que ao longo do tempo esse campo da Dramaturgia vem afirmando.

O contato com obras clássicas da Dramaturgia regional e universal é outro ponto de extrema relevância para o processo de Formação de Professores de Teatro, pois além da Dramaturgia está presente de forma quase que inexorável no Teatro, se fazendo presente na

realização cênica, desde o trabalho do ator à concepção da obra, esse contato com as obras clássicas dramatúrgicas escapa inclusive do mundo teatral, se mostrando manifesto em vários outros campos de conhecimento.

Podemos constatar isso através de observações de obras, regionais e universais, por exemplo: a peça *O Auto da Comadecida*, de autoria do poeta e dramaturgo paraibano Ariano Suassuna, assim como a tragédia elisabetana *Romeu e Julieta* de autoria do dramaturgo e ator Willian Shakespeare, que são obras clássicas e representam verdadeiras transformações no Teatro ocidental, seja por meio da indústria cultural, ou mesmo de áreas de estudo que não sejam especificamente ligadas ao Teatro, são de domínio, ou pelo menos tem seu enredo assimilado, por um grande número de pessoas em muitos locais do mundo.

Entretanto, preocupados como o estímulo aos processos criativos e como os desgastes da repetição, que pode ser conferida na reprodução de narrativas por parte da indústria cultural em suas mais variadas plataformas, mídias, alertamos sobre a importância do profissional docente do Teatro ter a formação dramatúrgica que o permita facilitar a valorização da autoria, a reinvenção de narrativas e o respeito às obras clássicas, que além de plagiadas<sup>48</sup> muitas vezes são obtidas como linha mestre a ser sacamente seguida.

Estando presente no Teatro ocidental desde seus primórdios e de forma multímoda no Teatro oriental, garantindo a apreciação do universo cênico a partir dos seus registros, a Dramaturgia recebe a missão de organizar as ideias que a obra cênica objetiva em formato de narrativa e tal ação é algo com estreita ligação com o desenvolvimento intelectual dos indivíduos.

Em meio ao processo de criação que envolve a elaboração da narrativa voltada ao Teatro, ou seja, o trabalho de Dramaturgia, indissociável ao processo de Formação de Artistas Docentes do Teatro, é salutar entender que esses processos estão relacionados ao exercício poético e a poesia exerce o insubstituível papel na Dramaturgia, assim como acontece nas manifestações e expressões do que conhecemos como *cultura popular*.

Sendo bem mais que palavra, organização semântica ou ramo da literatura, a poesia, como exteriorização estética, linguagem, alegoria textual, ou como composição poética de alguma expressão artística, se apresenta como forte elemento do teatro ocidental e

---

<sup>48</sup> Importante lembrar das distinções entre plágio, releitura livre inspiração.

oriental e é um marcante elemento das manifestações e expressões pertencentes à *cultura popular*<sup>49</sup>.

A imersão na *cultura popular* regional<sup>50</sup> deve ser levada tão a sério quanto à necessidade do estudo da cultura universal. Através da aproximação das linguagens, expressões e manifestações que compõem determinadas culturas regionais é possível perceber familiaridades, assim como distinções de elementos que caracterizam a cultura universal e a cultura de variadas geografias.

O universo cênico é uma instância mister para o entendimento de como linguagens afins podem ter peculiaridades que na prática as fazem se apresentar de forma diferente. Por exemplo, uma apresentação de *maracatu*<sup>51</sup>, rica em elementos teatrais pode ser facilmente não aceita como uma iniciativa especificamente de Teatro por parte do público em geral e isso não se dá pelo fato de no *maracatu* também haver elementos da Dança, Música e Artes Visuais e sim porque, devido a ausência de discussões, o que prevalece como manifestação teatral é o que mais se aproxima de tradições estéticas conhecidas.

Mesmo que não haja o entendimento das manifestações estéticas regionais em consonância com as manifestações universais, pelo menos de modo explicitado, na prática essa complexidade atrapalha bem menos a valorização da *cultura popular* regional do que as imposições da indústria cultural, que transponde tudo para adaptação ao mercado, comete generalizações e submissões que jogam fenômenos da *cultura pop* ao público em detrimento a valorização de elementos da *cultura popular*.

Tomar conhecimento de iniciativas voltadas à construção de um Teatro popular se lança como recurso a quem pretende entender a relação entre Teatro e *cultura popular* e principalmente a quem aposta na popularização do Teatro como ação contrária a massificação de manifestações cênicas cometida, por exemplo, pelos meios midiáticos hegemônicos.

Destaco neste trabalho a atuação do grupo GRITA<sup>52</sup> como expoente de resistência cultural por meio do Teatro, em tempos em que a liberdade de expressão, elemento inseparável da criação artística sofria forte perseguição, por agentes e apoiadores de uma

<sup>49</sup> De acordo com a organização curricular do curso de licenciatura em Teatro conferida no Projeto Político (2013) deste curso, somadas às minhas experiências como estudante graduado, a disciplina voltada aos estudos relacionados a *cultura popular* regional é a disciplina de Teatro E Cultura Popular (p.47).

<sup>50</sup> No IFCE os estudantes do Curso de Licenciatura em Teatro, assim como estudantes de outros cursos e a comunidade, têm a oportunidade de conhecer e até se envolver nos trabalhos do Grupo Miraíra, grupo multidisciplinar que desde 1982 pesquisa *cultura folclórica*, tendo a sua frente a Professora Doutora Maria de Lourdes Macena de Souza, também integrante do corpo docente do Curso de Licenciatura em Teatro, fundadora desse curso e do antigo Curso Superior em Artes Cênicas.

<sup>51</sup> Levando aqui em consideração o que conhecemos como Maracatu Cearense, no entanto percebe-se que essa comparação pode ser trazida a qualquer forma de *maracatu*.

<sup>52</sup> Grupo Independente de Teatro Amador: 1973 – 1986.

ditadura militar<sup>53</sup> que até hoje exerce sério impacto nas relações econômicas e sociais do Brasil.

Na obra *O fazer teatral – forma de resistência*, a autora Erotilde Honório Silva (1991, p. 50) lembra que:

No início dos anos 70, os sindicatos passaram a ter menos expressividade com o peso da repressão, acentuada pelo AI5 de 1968, que vem minimizar consideravelmente a mobilização e a capacidade de expressão do movimento sindical. No mesmo período despontam “novas” formas de ação da sociedade – os movimentos sociais urbanos. As lutas urbanas que emergiam ampliam seu espaço de mobilização, marcando presença no contexto político e cultural que aflora lentamente.

Vale a pena ressaltar da mesma obra uma passagem que ilustra a participação do Teatro enquanto instância artística e também política, como no que confere abaixo:

A proliferação e o desenvolvimento do teatro de periferia, em locais os mais diversos e enfrentando situações adversas, como a falta de local adequado às apresentações, e falta de energia, enfim, uma infra-estrutura que possibilitasse um mínimo de condições, vêm junto aos movimentos sociais urbanos que emergiam, estimulando a necessidade e a criação de uma arte nascida das dificuldades e experiências, ou seja, na “condição de mundo” dos atores que vivem e/ou participam das mobilizações sociais nos bairros. (SILVA, 1991, p. 22).

A formação intelectual dos indivíduos não pode acontecer aquém dos fenômenos éticos e estéticos do meio em que vive, do mundo que o habita. É reprovável a rejeição de uma manifestação cultural regional em prol da aceitação de manifestações culturais universais, assim como o contrário disso.

A formação dos indivíduos exige o esforço que garanta a aproximação tanto com a cultura popular regional como com a cultura universal. O aprimoramento do intelecto não ocorre sem esforço e por isso é importante frisar o quanto é necessário valorizar os estudos de ambas as esferas.

O processo de Formação de Professores em estudo aponta um nítido interesse em iniciativas que valorizam a cultura popular das regiões interioranas do Estado do Ceará, com abertura às manifestações culturais populares de outras regiões e cultura universal de maneira geral, mas esse interesse não é algo restrito à Formação de Professores de Teatro do IFCE e sim como algo presente em muitas formações em Teatro do Brasil como um todo, pois um processo formativo de tamanha importância não pode cometer o erro da conformidade ou do descaso.

---

<sup>53</sup> Ditadura militar instaurada por meio de um golpe de estado em 01 de abril de 1964. Fatídica data.

Na medida em que o tempo passa o ofício da docência recebe maiores dificuldades inerentes às consequências da sociedade de consumo e também por isso o processo de formação docente deve almejar o preparo adequado para facilitar discussões, apresentar contextos, sugerir referências.

A formação de profissionais docentes do Teatro não fica de fora disso e no caso do Brasil, com suas mais que diversas características regionais, uma das atribuições do professor de Teatro é garantir que o acesso aos caminhos não se feche pelas disposições da sociedade de consumo *pop* e ir à contramão das deturpações que as manifestações *culturais regionais* sofrem para garantia dos nichos de mercado e da aquisição desenfreada de produtos.

Ironicamente<sup>54</sup> umas das deturpações mais sérias e profundas que acontecem no Brasil em relação à *cultura popular* diz respeito ao carnaval, que historicamente foi construído diferente de região a região, até mesmo de cidade a cidade, bairro a bairro<sup>55</sup> e que há tempos vem sendo conduzido e padronizado conforme a grade de programação das emissoras de televisão do país e agências de publicidade compromissada com anúncios de produtos de empresas multinacionais, que reclamam pra si o mérito do financiamento do carnaval quando se sabe que este evento, em muitas cidades do país só ocorre devido o repasse de verba pública para a realização dos festejos.

Partindo para a abordagem dos saberes do campo pedagógico que compõem a formação exercida pelo curso de licenciatura em Teatro do IFCE, *currículo, políticas educacionais, estágio e ensino de Teatro*; saberes que mais se destacaram nas observações deste estudo iniciando justamente sobre o que diz respeito ao *currículo*<sup>56</sup> no processo de formação em análise.

Como foi anunciado não é pretensão restringir este trabalho de pesquisa ao estudo do *currículo* do curso em foco, por consideração que a formação docente vai além das formulações curriculares<sup>57</sup> e por entendermos que o processo formativo em apreciação e a formação docente em geral possuem dimensões muito ricas a serem investigadas.

As discussões em torno do currículo, ou mesmo as abordagens deferidas aos componentes curriculares inerentes ao curso em análise, agregam ao processo de Formação de

---

<sup>54</sup> Cabe lembrar que segundo muitos historiadores do teatro este nasceu das festas celebradas à Dionísio na Grécia Antiga.

<sup>55</sup> Não quero aqui expor que o carnaval foi uma festa criada genuinamente de modo popular e sim destacar a massificação.

<sup>56</sup> De acordo com a organização curricular do curso de licenciatura em teatro conferida no Projeto Político (2013) deste curso, somadas às minhas experiências como estudante graduado deste a disciplina oficialmente voltada para os estudos relacionados ao currículo é a disciplina de Currículos e Práticas Educativas (p. 64).

<sup>57</sup> Entretanto é válido lembrar que o currículo na educação de uma maneira geral é muito mais que codificações, grades de organização gráficas, ordenamento de área de trabalho, disciplinas, conteúdos.

Professores de Teatro reflexões de notável significância. Discussões a respeito do currículo são obrigatoriedades de qualquer formação, inclusive nos cursos que não são licenciaturas.

O processo de formação em estudo, no que tange a formação curricular enfrenta sérias problemáticas vinculadas à categoria de tempo, além das complexidades relativas à apreciação do currículo. Aqui o fator tempo interfere de modo decisivo na formação curricular do curso.

Primeiramente a pluralidade dos processos de formação de professores de Arte do ensino básico a qual o Teatro está incluso, em conflito com o pouco tempo em que a Arte (IAVELBERG, 2003, p. 09) voltou a ser disciplina obrigatória durante todo o ensino básico, o que na prática se mostra como algo muito mais sério do que uma flexibilização, pois a vastidão de conteúdos e a rejeição ao ensino de Arte por parte dos envolvidos, educandos, familiares, dirigentes e até mesmo de trabalhadores desse da Educação, o que na prática desvaloriza a Arte e priva educandos de se introduzirem em estudos direcionados às linguagens artísticas e o não reconhecimento da Arte como disciplina agregadora de conhecimentos, fragilizam tal ensino e inibe seu amadurecimento.

Rosa Iavelberg (2003, p. 09), que foi citada neste estudo acima, na obra *Para Gostar de Aprender Arte – Sala de Aula e Formação de Professores* afirma que:

A arte é uma forma ancestral de manifestação, e sua apreciação pode ser cultivada por intermédio de oportunidades educativas. (...). Privar o aluno em formação desse conhecimento é negar-lhe o que é de direito. A participação na vida cultural depende da capacidade de desfrutar das criações artísticas e estéticas, cabendo à escola garantir a educação em arte para que seu estudo não fique reduzido apenas à experiência cotidiana.

Como consequência desse pouco tempo de implementação da disciplina de Arte como área obrigatória da educação básica para a juventude, os cursos de formação de professores de linguagens artísticas, que obviamente passaram a ser criados mais ostensivamente após a reimplementação<sup>58</sup> da Arte como campo obrigatório e o curso de licenciatura em Teatro do IFCE não fogem disso.

Apesar das experiências que antecederam a criação do curso em destaque, como o antigo curso superior tecnológico de Artes Cênicas do CEFET - CE, iniciativas que envolviam os fundadores desse curso, como grupos de extensão e a própria bagagem teórica e prática trazida pelos educandos, o pouco tempo de existência ativam certas implicâncias relacionadas ao currículo que apenas o amadurecimento da área, com a valorização de

<sup>58</sup> No capítulo Cronologia da Dependência da obra John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil, a arte-educadora Ana Mae Barbosa fornece um quadro cronológico que situa o leitor em relação à presença da Arte no ensino brasileiro (2008, p. 41, 42 e 43)

iniciativas compromissadas com as discussões relativas aos saberes discutidos neste estudo e especialmente sobre currículo podem trazer novas perspectivas.

Por se tratar de um curso voltado para a Formação de Professores que terão, a princípio, que atuar na educação básica, mas também por se tratar de curso de Teatro, não são raras as ocasiões de intensificação de conflitos referentes à aceitação do ofício de professor por parte de estudantes do curso de licenciatura em Teatro do IFCE.

Eis que aí chamamos atenção para o perigo que representa para a Educação e para a sociedade como todo o indivíduo se destinar ao ofício da docência sem as devidas identificações com esse campo de trabalho, sem vislumbrar avanços e qualificações dele enquanto profissional docente e negando parte do conjunto de saberes que constituem a formação em estudo.

Embora o *currículo* se projete como a estruturação das relações de poder no âmbito institucional, ele não pode assumir a responsabilidade por todos os insucessos que desgastam e comprometem a Educação, como o excesso de cobranças e ausência de incentivos para continuidade do processo de qualificação profissional de professores.

Não se pode perder a dimensão que, para além da organização das disciplinas o *currículo* é algo em construção e que os educando, no caso, professores em processo de formação, jogam um papel decisivo nessa construção, que só é possível de ser iniciada e levada adiante com os devidos esforços para entender o *currículo* e sua relação com as *políticas educacionais*<sup>59</sup>, nosso próximo saber a ser abordado.

Assim como ocorre com os outros saberes do campo técnico e pedagógico os estudos relacionados às políticas educacionais não se limitam à disciplina que leva esse nome; as discussões sobre *políticas educacionais* se fazem presentes durante todo o processo de formação em análise.

No processo de Formação de Professores em apreciação os estudos sobre *políticas educacionais* voltadas à *educação básica* se apresentam como fundamentais para o entendimento das peculiaridades e especificidades próprias do ofício de professor, das características e situação geral que se encontra a educação e dos rumos que essa pode tomar com ou sem a intervenção dos profissionais da educação.

Embora muitos esforços tenham sido efetuados por profissionais da Educação, no caso, trabalhadores sensíveis à última implementação das linguagens artísticas como

---

<sup>59</sup> Oficialmente a disciplina voltada ao estudo das políticas relacionadas à educação, a legislação a qual ela é regida e tipificação relacionadas a educação no referido curso é a disciplina de Políticas Educacionais do Projeto Político (2013, p.43) deste curso.

componentes do *currículo* do ensino básico do país, as reflexões a respeito das *políticas educacionais* do ensino básico voltadas à Arte provocam dúvidas, entraves e confusões, pois a dicotomia entre teoria e prática, ou seja, a diferença entre o que está na lei que garante o ensino de Arte e o quadro do ensino de Arte em escolas da cidade de Fortaleza, apreciadas no decorrer das disciplinas de *estágio*<sup>60</sup> inerentes ao curso em destaque, apontam que muito deve ser feito no sentido de tornar possível o que é determinado por documento oficial.

Essas questões afetam o processo de Formação de Professores em análise ao ponto de muitos participantes desse processo conceberem as *políticas educacionais* como algo que não se possa cumprir efetivamente, como uma série de leis sem condições reais de sair do papel e cumprir a função de orientação do exercício docente.

Ao longo do processo de Formação de Professores de Teatro em foco, a apreciação dos documentos inerentes a obrigatoriedade do ensino de Arte, a qual o Teatro faz parte, é tarefa indispensável.

A não dimensão das políticas que balizam o trabalho docente assim como o desinteresse em participar na construção de alternativas que superem os limites da legislação educacional vigente e da própria educação nega a necessidade de uma formação docente ampla e coesa.

Sobre a interação de profissionais de Educação com a Lei 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que garantia<sup>61</sup> o ensino de Arte na educação básica, Miriam Celeste Martins (2008, apud BARBOSA, 2002, p.52), em capítulo intitulado *Conceito e Terminologia – Aquecendo uma transforma-ação: atitudes e valores, da obra Inquietações e Mudanças no ensino da arte*, alerta que:

A reflexão sobre atitudes e valores propostos na nova lei e as suas ressonâncias nas escolas ou nas instituições culturais implica rever nossas próprias atitudes como educadores e quanto aos saberes que sabemos que sabemos e que ainda temos que saber.

A formação docente exige muito mais do que a noção ou a memorização de leis, por isso é sadio que haja o entendimento da relevância do contato assíduo com documentações e pesquisas relacionadas às *políticas educacionais*, durante o processo de Formação de Professores e no decorrer de sua atuação docente.

---

<sup>60</sup> Além dos debates, as trocas de experiências propiciadas pelas disciplinas de *estágio*, em que os estudantes possuem liberdade para realização de *estágio* em distintas instituições, da região central ou da periferia da cidade Fortaleza, permitem dimensionar o quadro do ensino de Teatro na referida capital.

<sup>61</sup> Esta lei foi substituída pela Lei 13.278/2016, fomentada pelo governo ilegítimo de Michel Temer.

O estudo das *políticas educacionais* é parte integrante da *formação política dos trabalhadores da educação*, no entanto fazemos a ressalva de que a formação política, assim como a formação cultural dos indivíduos está ativamente vinculada à formação intelectual desses.

Mesmo que o estudo das *políticas educacionais* acarrete desgastes devido o descompasso entre teoria e prática são nos *estágio*<sup>62</sup>s<sup>63</sup> que as contradições referentes à legislação educacional e a realidade das instituições escolares se mostram mais gritantes.

Muitas vezes o estagiário na instituição escolar é tido como tudo, menos como profissional docente em processo de formação e isso expõe um ciclo de desvalorização em que membros da própria categoria de professores não se atêm à relevância do *estágio*.

Assim como as observações das disciplinas de Estágio, outra modalidade de *estágio* chama nossa atenção, que se refere à atuação de estudantes do curso em foco em programas complementares ao *ensino básico*, como no caso do extinto Mais Educação<sup>64</sup>, restrito ao ensino fundamental e Jovem de Futuro<sup>65</sup>, esse voltado ao ensino médio.

Retomamos a questão desses modelos de *estágio* porque consideramos esses uma série instância de atuação de profissionais docentes que antecede a conclusão do processo de qualificação ofertado pela instituição de formação, no caso o IFCE.

A formação focada no preparo do professor através de metodologias preestabelecidas e transmissão de técnicas em qualquer situação de *estágio* acompanhado, mostra-se inadequada no que corresponde a realidade da educação brasileira.

Muitas vezes se perde de vista que o *estágio* é uma instância sensível ao que circunda o ofício de professor e às demandas próprias do trabalho em Educação. Durante o *estágio*, com maior contundência do que nos outros saberes é possível obter uma dimensão da complexidade inerente à docência sob as condições postas.

Constatamos diante da apreciação do processo em foco, somada a outras leituras que há certa lógica de *estágio*, constituída numa espécie de tradição que desvaloriza o estagiário e tal tradição se lança presente em várias outras áreas de atuação social.

---

<sup>62</sup> As disciplinas de estágio do referido curso são: Estágio Supervisionado I (p. 76); Estágio Supervisionado II (p. 85) e Estágio Supervisionado III (p. 90) de acordo com o Projeto Pedagógico (2013) do curso em destaque.

<sup>63</sup> É certo que muitos estudantes durante o processo de licenciatura assumem a docência por questões típicas do mundo do trabalho: contribuição social, sobrevivência, permanência na formação, experiência. Pode-se considerar tal situação como um estágio inicial do trabalhador docente, no entanto as observações realizadas no decorrer deste estudo sugerem que as questões inerentes ao estágio de futuros docentes vão bem além dos parâmetros das disciplinas de estágio relativas ao curso em destaque.

<sup>64</sup> O MEC substituiu o Programa Mais Educação pelo Programa Novo Mais Educação.

<sup>65</sup> O Projeto Jovem de Futuro ocorre no estado do Ceará através da parceria entre Secretaria de Educação do Estado e Instituto Unibanco.

Detecto como responsável por esse quadro de desvalorização do *estágio*, questões como o tardio processo de Educação voltado à classe trabalhadora do Brasil, que só passou a ser estendida com as exigências referentes à mudança do foco de produção econômica do meio rural ao meio urbano; a competição entre membros da classe trabalhadora por inserção e estabilidade no mercado de trabalho, que impõe aos trabalhadores e filhos desses a insegurança suficiente para conceber outro trabalhador como concorrente em vez de um companheiro, um aliado; e a influência de uma racionalidade desinteressante a classe trabalhadora, ao passo que essa não é voltada ao atendimento de suas demandas, muito pelo contrário, é restrita a uma lógica de produção que tem o trabalhador como um ser ou mesma uma coisa subalterna a uma racionalidade meramente instrumental.

Essa tradição de desvalorização do estagiário está presente em muitas instituições educacionais, se mantendo por meio da exaltação das hierarquias e da ausência de abertura das comunidades escolares para subverter a lógica que impede o devido reconhecimento do *estágio*.

Na prática, em qualquer formato, o *estágio* anuncia o que o profissional docente vai ter com o campo de atuação e pelo o que se apura as condições de estágio, além de exigir do profissional em formação empenho e consciência das questões que estruturam seu ofício, revela as precarizações e contradições próprias da situação da educação básica do país.

Por mais estigmatizada que esteja o almejo da qualificação por via dos *estágios*, pelo menos em tese, muito se confia e destina a esses processos e mesmo que saibamos das barreiras que dificultam os avanços da Educação, como no que tange a desvalorização dos estagiários referente à formação docente, é preciso perceber que esses processos são decisivos na formação em estudo, pois possibilitam noção real do trabalho docente, no caso, do *ensino de teatro*<sup>66</sup>, com todas as suas particularidades e especificidades.

O *ensino de teatro* é o último ponto salientado nesse levantamento a respeito dos saberes que se destacam no processo de formação docente em estudo e inicialmente abordamos esse ponto frisando que embora o *ensino de teatro* se caracterize como um saber do campo pedagógico, ele exige o máximo de conhecimentos da linguagem teatral, além do discernimento apropriado para assumir tal função.

---

<sup>66</sup> O *ensino de teatro* por pressupor de caminhos para sua efetivação se apresenta, no que diz respeito ao quadro disciplinar do curso em apreciação, como elo entre os saberes separados no campo técnico e pedagógico, sendo as disciplinas de Metodologia do Ensino de Teatro (p.65); Didática Geral (p.54) e Fundamentos da Artes na Educação (p.33) as disciplinas mais tensionadas ao estudo e o entendimento do *ensino de teatro*, porém, as disciplinas de Estágio exercem forte contribuição para a compreensão e o dimensionamento do *ensino de teatro*.

A consciência de que a longevidade e as tradições cênicas foram garantidas ao mundo até os dias de hoje devido o ensino e aprendizado do Teatro, como livre expressão artística e que as metodologias do *ensino de teatro* marcam e transformam a própria trajetória dessa linguagem no ocidente, não bastam para que o docente qualificado nessa área exerça suas funções de modo consequente e satisfatório.

A busca por métodos de *ensino de teatro* é decisiva e indispensável ao processo de formação em estudo. Instigando a investigação em diversas escolas do Teatro ocidental e oriental, o curso de licenciatura em Teatro do IFCE estimula o contato com variadas maneiras de *ensino de teatro*, deixando a cargo do educando as escolhas e concentrações prioritárias em seu trabalho de pesquisa, seja essa voltada à docência ou a sua atuação artística.

A pluralidade das escolas teatrais oferta ao educando vastas possibilidades de preparo para a efetivação do *ensino de teatro*, que além das propriedades típicas de uma linguagem artística tão múltipla, encontra limitações da educação básica que dificultam esse ofício.

As limitações inerentes às condições práticas da educação básica do Brasil como a ausência de infraestrutura, inadequação de espaço ou questões relacionadas ao envolvimento dos educandos com conhecimentos de áreas múltiplas, unidas a questões próprias do *ensino do teatro*, como o estranhamento por parte de educandos em relação a saberes próprios do Teatro, muitas vezes inviabilizam o ensino dessa linguagem,

A formação docente, diante do quadro de dificuldades e limitações constatadas na educação básica, como a precarização da situação trabalhista de professores e demais profissionais<sup>67</sup> responsáveis pelo andamento das instituições escolares; má qualidade de material de expediente ou total ausência desses; defasagem de recursos didáticos; não estímulo à pesquisa, fragilidade na situação sociofamiliar dos educandos ou demandas particulares desses, devem incitar o entendimento das questões que constituem esse quadro.

O esforço para se obter o domínio de metodologias apropriadas, conhecer pensadores, se aproximar de conceituações do campo educacional e os recursos pedagógicos que correspondam aos anseios e complexidades do *ensino básico* se projetam como indispensáveis para o ofício docente.

Faz-se salutar procurar entender inquietações da escola na sociedade e o papel que essa pode cumprir na vida de seus educandos, seja de modo individual ou até coletivo.

---

<sup>67</sup> Profissionais imbuídos de áreas como limpeza, secretaria, alimentação, em que a experiência prova que sem os quais o trabalho na escola se torna irrealizável.

Lúcia Bruno (2011, p. 12,13) no artigo *Educação e Desenvolvimento Econômico no Brasil*, em relação à escola e o que essa promete e propaga salienta que:

Se há algumas décadas a escola era vista como via de ascensão para jovens das famílias de operários e trabalhadores rurais que, após anos de estudo, iam inserir-se em atividades do setor de serviços e nas burocracias privadas e estatal, vistas como atividades menos penosas e mais prestigiadas que a de seus pais, hoje, com a assimilação dos critérios de produtividade e eficiência por esses setores, a ideia de ascensão e melhoria de vida evaporou-se. A escola perdeu assim muito de sua atração.).

Nesse sentido é importante destacar diferenciais do *ensino de teatro*, como o recurso de adaptar para o teatro qualquer tipo de discussão ou debate, permitindo assim aprender e ensinar por meio de encenações e apreciações dessas, como algo a ser levado em consideração como perspectiva de tornar a educação mais interessante aos educandos.

A abrangência dos recursos para o *ensino de teatro*, tal como a diversidade das inúmeras escolas teatrais consolidadas ao longo da história, deve ser concebida como algo favorável ao *ensino de teatro*, que para encarar as deficiências da educação básica, tendo como perspectiva a superação dessas deficiências, deve ter sua importância ética equiparada à sua importância estética.

A dimensão da importância do *ensino de teatro* na educação básica, tanto no aspecto ético, como estético, como parte do processo de formação, se faz como primordial para o avanço da educação nacional, mas essa dimensão, pelo o que se apresenta diante de observações realizadas ao longo deste trabalho, é fruto da formação intelectual dos indivíduos e se lança como horizonte para o entendimento de que a formação intelectual é inerente à formação humana dos indivíduos.

É preciso dispor de certa atenção na capacidade formativa do *ensino do teatro* frente à educação básica e das propriedades relativas ao Teatro como linguagem universal, para estabelecer o ensino dessa linguagem como uma forte alternativa de formação intelectual dos indivíduos e consequentemente da formação humana desses.

A associação entre saberes aponta uma saudável flexibilização disciplinar no curso de licenciatura em Teatro do IFCE, que permite os estudos nas diversas áreas que compõem o Teatro, sem se prender à rigidez disciplinar, porém a Racionalidade Técnica intensifica a separação entre saberes ocasionando um distanciamento entre conhecimentos que caminham juntos.

### 3 PERSPECTIVAS PARA SUPERAÇÃO DA RACIONALIDADE TÉCNICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Esta seção do trabalho é dividida e apresenta duas subseções; a primeira, de título Formação Docente - limites e desafios para além da Racionalidade Técnica se concentra em uma leitura sobre características e aspectos da formação docente no Brasil, levando em consideração o peso da Racionalidade Técnica nesse tipo de formação, mas expondo fatores que permitem vislumbrar um processo de Formação Docente não limitado a uma racionalidade meramente instrumental; já a segunda subseção, intitulada Formação de Professores de Teatro no IFCE – Trabalho Voltado à Formação Humana? São apresentadas questões inerentes à Formação de Professores de Teatro efetivada pelo curso de licenciatura em Teatro do IFCE, destacando os aspectos humanos próprios desse processo formativo.

#### 3.1 Limites e Desafios da Formação Docente Frente à Racionalidade Técnica

Esta subseção trata de questões referentes à Formação Docente e recorro às referências teóricas como Pimenta (1995, 1996, 2005 e 2010) e Saviani (1991, 1994, 2005, 2007<sup>a</sup>, 2007<sup>b</sup>, e 2009) para explicitar questões relacionadas à Formação de Professores, somando a experiências que obtive enquanto discente do curso de Teatro do IFCE Fortaleza e como professor de tal linguagem artística no ensino básico<sup>68</sup>, apresentando fatores que apontam certas restrições da Formação de Professores no Brasil e desafios postos aos trabalhadores da educação que trazem perspectivas a esse setor da sociedade.

Entretanto, como este trabalho aborda Formação de Professores de Teatro, linguagem artística com notável participação na história deste país, ouso iniciar esta parte citando uma obra clássica das Artes Cênicas brasileiras, por entender que a formação em questão, por mais que apresente sensíveis especificidades e características distintas de formações em outras áreas de conhecimento, trata da identificação enquanto trabalhador e do papel na produção em meio às precariedades da atuação profissional impostas pelo empregador.

Em 22 de fevereiro de 1958 estreava no Teatro de Arena, na Rua da Consolação em São Paulo, a peça *Eles não usam black tie*, de autoria de Gianfrancesco Guarneri (2007)

---

<sup>68</sup> Minhas experiências como arte-educador e educador social em instâncias públicas de ofertas de serviços relacionados à educação não regular, como as extintas Secretaria Municipal de Assistência Social- SEMAS; Secretaria de Direitos Humanos - SDR e Fundação da Criança e da família Cidadã - FUNCI, onde pude realizar o exercício de conhecimentos relacionados ao ensino de Teatro.

<sup>69</sup>, sob direção de José Renato<sup>70</sup> e produção do próprio Teatro de Arena. Tal peça representa um marco do que é chamado de *teatro político brasileiro*. Sendo um sucesso de público e crítica a obra colaborou na impulsão de realizações cênicas assumidamente políticas<sup>71</sup> e voltadas à reflexão de questões sociais das mais abrangentes e emergenciais.

Porém o que me faz destacar *Eles não usam black tie* como recurso de introdução desta parte do trabalho voltada à Formação Docente são os conflitos desenvolvidos pelos personagens Otávio e Tião, demonstram a importância da identificação com a relevância do trabalho desempenhado não só para o seu sustento e de sua família, e o reconhecimento como trabalhador em formação<sup>72</sup> pertencente a uma categoria, ou mesmo grupo de trabalho, além das demandas de formação que um destes personagens apresenta.

Tião, jovem, ainda em processo de formação profissional<sup>73</sup>, decide não acatar as decisões tomadas por seus colegas de fábrica tomadas em assembléia; se mostrando indiferente à decisão dos colegas, à tradição de unidade entre trabalhadores e ao histórico de aguerrido trabalhador compromissado com a luta por melhorias nas condições de trabalho de Otávio, seu pai, representa o típico profissional que não equilibra seus interesses pessoais com os interesses de colegas de trabalho.

Como se não fosse suficiente deixar de valorizar e apoiar as decisões dos colegas voltadas à melhoria das condições de trabalho na fábrica e de um necessário reajuste salarial, a quem nela opera, Tião ainda se apresenta aberto a propostas provindas da direção da fábrica, que tem como meta desmoralizar a justa luta dos trabalhadores dali, colocando - se simpático a elevação de cargo pela não adesão a paralisação dos trabalhadores da fábrica.

Como ainda morava com seu pai e este além de colega de fábrica, era um notável trabalhador empenhado na luta de sua categoria, Tião acabou gerando um significativo

---

<sup>69</sup> Que na ocasião também estreou a peça interpretando o personagem Tião, de participação fundamental para o desencadeamento dos conflitos da trama que constitui a obra.

<sup>70</sup> Membro fundador do Teatro de Arena.

<sup>71</sup> Destaco aqui o papel desempenhado pelos Centros Populares de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE), no que corresponde à credibilidade e investimento político em linguagens artísticas como o Teatro e a Música, no período supracitado, dispondo a estudantes e a população mais desprovida obras de Arte com significativa relevância estética e ética.

<sup>72</sup> Salutar destacar que o personagem Tião é jovem, por isso um tanto imaturo e que por sua juventude ainda está em processo de qualificação profissional e mesmo que isso ocorra de modo alheio a instituição contratante, no caso a fábrica, sem disponibilizar de programas de qualificação profissional a pouca idade de Tião, além de mantê-lo em um quadro de imaturidade que compromete decisões importantes à sua vida, cobra que este intensifique seus conhecimentos no setor da fábrica que opera.

<sup>73</sup> Particularmente acredito que quando trabalhador se priva ou é privado de se manter em contínuo processo de aperfeiçoamento no que se propõe a fazer é porque se encontra em situação de estagnação profissional. O mesmo vale para a vida, estamos sempre em processo de formação.

conflito entre seus colegas de trabalho e principalmente com Otávio<sup>74</sup>, pai contrariado por ter e abrigar em casa um filho *pelego*, que traiu os colegas de trabalho justamente quando esses mais precisavam, dando desgosto sem tamanho ao seu pai.

E então, a postura de Tião em detrimento aos interesses da categoria que faz parte é inadmissível, inaceitável, mas julgar este exemplo de trabalhador simplesmente como um *fura greves* resolve a situação da não adesão nas decisões da categoria? A formação a qual Tião passou, incluindo sua relação com Otávio, contemplou os requisitos próprios de uma formação política, capaz de, por exemplo, despertar sua consciência de classe o aproximando de reflexões e ações não fechadas no campo individual? Tião estaria tão alheio a totalidade de suas funções como operário quanto distante ou cético da consciência de que participava de um determinado grupo, de uma determinada categoria de trabalho?

Trago esses questionamentos para este trabalho justamente por acreditar que eles podem ser aplicados com licença para analogia a trabalhadores docentes, colaborando no entendimento de elementos comuns em processos de formação tão complexos e diferenciados, na tentativa de perceber como esses elementos se encontram na Formação de Professores de Teatro em destaque e quais são as características singulares dessa formação.

Mesmo que o trabalho de professores não corresponda a uma atividade fabril clássica do capitalismo, sendo concebida como do campo dos serviços, diferente do trabalho em fábricas, diretamente vinculado à produção<sup>75</sup>, se faz importante entender esse tipo de trabalho como algo basilar para o funcionamento da sociedade, para além dos formatos relativos ao capitalismo e dos sistemas socioeconômicos e políticos que o antecederam.

O levantamento de dados junto à apreciação de fontes teóricas, como publicações do LABOR (2004; 2007; 2010; 2012) somadas as minhas experiências formativas no campo da docência, na qualidade de docente ou discente, aponta que há uma reunião de precarizações no campo da educação básica ou mesmo profissional que desestimulam muitas pessoas a atuarem na área da Educação e muitas vezes essas precarizações aliadas ao histórico de conservadorismo e subserviência à lógicas que não priorizam a valorização humana até

---

<sup>74</sup>Participando do programa Roda Viva da TV Cultura de São Paulo, em 05 de agosto de 1991, Gianfrancesco Guarneri, que além de atuar como Tião na montagem original da obra cênica em foco, atuou como Otávio em adaptação cinematográfica de tal obra, afirma que Otávio era um esquerdista de princípios rígidos e forte opinião e até mesmo como postura conservadora. Aproveito a ocasião para frisar que nesse mesmo programa o autor e ator explica questões referentes às suas posturas políticas e nega veementemente algum tipo de aproximação com partidos originariamente burgueses e interessados na manutenção e no aumento do sofrimento dos trabalhadores.

<sup>75</sup> Aqui abro espaço para sugestão de referências que abordem esta discussão, que se apresenta como necessária não só para o entendimento do funcionamento do capitalismo, mas para assimilação das variações quem acontecendo ao longo da história; porém, destaco que o trabalho do professor, que como qualquer outro trabalho precede uma formação, é fundamental para a operação dos meios produtivos que não se reduzem ao maquinário.

expurgam destacáveis mentes que iniciam algum tipo de Formação Docente, pela falta de abertura para expansão de envolvimento.

Entretanto as lacunas relacionadas à postura política de profissionais docentes revelam carência justamente no processo de formação que esses profissionais são submetidos e que não se esgotam na organização curricular das Formações de Professores, com a disposição de disciplinas voltadas a garantia de conhecimentos básicos relativos à política, como nas disciplinas de introdução à Filosofia e Sociologia, assim como a disposição de disciplinas dedicadas a História focada na história da docência do país; tampouco com a propagação de ideologias originárias da luta dos trabalhadores.

A formação política de um determinado campo de trabalho cobra amplitude e continuidade e não deve almejar sufocar a autonomia dos indivíduos em prol de uma coletividade, assim como contrário disso e nem descartar de modo grosseiro os conhecimentos e princípios que cada indivíduo traz da sua relação com sua família e com o meio a qual pertence.

Embora apresente características distintas de outras áreas de trabalho, conforme já foi salientado anteriormente no presente capítulo, o trabalhador docente não deixa de ser trabalhador e o reconhecimento disso, que parece tão óbvio, é que sofre certa negligência em processos formativos, essa questão surge como norte para formações que concebam a política como instância vital das relações humanas.

É preciso ter a consciência de que se vive em uma sociedade segregada em classes, reconhecendo limites, e o que é destinado ao indivíduo de acordo com sua origem e posição social.

Também é preciso reconhecer os investimentos operados pelos detentores dos meios de produção, utilizando de recursos como elementos vinculados à indústria cultural, por exemplo, para tornar a tão necessária consciência de classe em devaneio esquerdista e o interesse em política como um ato imperdoável de atrevimento e arrogância.

Tião, mesmo que estruturalmente não possa se tornar um burguês, passa a agir em prol dos interesses da burguesia, representada na peça pela direção da fábrica, no entanto, apesar de ser filho de operário dado às lutas sindicais, homem essencialmente de esquerda e de ter em sua frente a indisputável realidade do seu trabalho e de seus colegas de fábrica, marcada pela precarização, opta por suas demandas individuais, em vez de se projetar na defesa da coletividade que faz parte, reproduzindo o comportamento burguês, classe social que não só explora sua classe, pois devido a inquestionável lógica do acúmulo sem limites, acaba tramando seu fim.

Essa atitude suicida do trabalhador de negar apoio a sua classe se faz presente na sociedade capitalista há tempos, não se restringe a um eixo de categorias de trabalhadores, pode ser visualizada em diversas lutas históricas dos trabalhadores na figura do *fura greves* e é responsável pelo insucesso de iniciativas que visam à organização dos trabalhadores para exercer pressão sobre quem os explora ou simplesmente se contrapõe a questões como demissões em massa.

Procurando manter proximidade com demais trabalhadores docentes, acompanhando atividades em escolas por meio das disciplinas de *estágio* que cursei, percebo que assim como acontece com outras categorias os trabalhadores docentes, por não estarem isolados da sociedade, são levados a reproduzir um pensamento desinteressante a maioria dos trabalhadores, como o apelo à competição em detrimento à formação humana; dando sequência, através do seu trabalho ou de parte desse a um modelo de racionalidade que muitas vezes discorda, mas que ainda não encontrou meios para se ver livre dessa.

Sendo muitas vezes levado a reproduzir uma racionalidade estritamente técnica, compromissada com a instrumentalização de conhecimentos limitados na objetividade da produção capitalista, o profissional docente acaba agindo contra si mesmo e sua classe.

No que tange o trabalho docente faz-se necessário, além da análise precisa e ampla desse tipo de atuação social, a elaboração de propostas e a apreciação de conceitos antagônicos a conceituação que legitima a exploração capitalista, ou seja, de iniciativas que além de negar a perpetuação do sistema socioeconômico vigente se lancem como caminho para o trabalho do professor sem o estabelecimento de padrões, como sempre faz o pensamento burguês.

Nesse sentido, o conceito de *práxis* aparece como algo considerável que além de possibilitar entendimento, aponta aos trabalhadores, no caso, professores, um horizonte distinto do apelo que tende a reduzir o trabalho docente à reprodução de informações e de outras nebulosas direções impostas pelo capitalismo.

Sobre *práxis*, apoiada na conceituação de Karl Marx e Frederick Engels (1986) e Vásquez (1968), a professora Selma Garrido Pimenta (1995, p.04) afirma que é uma atividade dotada de especificidades, com intenções conscientemente definidas que na minha concepção não é a simples junção entre teoria e prática e sim a reunião consciente, minuciosamente planejada entre teoria e prática.

Sobre o conceito de *práxis* em Theodor W. Adorno, Hidelmar Luiz Rech, Antonia de Abreu e Sousa e Samuel Brasileiro Filho (2012, p. 135), em artigo intitulado *Apontamentos sobre o pensamento crítico-reflexivo de Theodor Adorno e sua visão de práxis*

*na educação*, publicado no livro *Educação e formação para o trabalho* apontam o significado do conceito de *práxis* e a relevância desse conceito que segue a teoria marxista para a teorização de Adorno e afirmam que “Por outro lado, para Adorno, já que o conceito é insuficiente e a *práxis* fracassou, no mundo moderno, em instaurar a emancipação, a filosofia se mantém como uma atividade indispensável, mesmo que limitada em suas possibilidades”.

Destaco tal citação por entender que esta contribui para o entendimento de que *práxis* não pode ser confundida, segundo a definição marxista com qualquer tipo de atividade, sendo a *práxis* uma atividade genuinamente humana.

Como trabalha diretamente com o ensino, aprendizado e produção de conhecimento, o profissional docente, assim como pode realizar seu trabalho a partir de uma abordagem que priorize e vislumbre a formação humana, tem à sua frente a possibilidade de almejar a *práxis* como realização de seu ofício.

Porém apresento posição, baseada em experiências de natureza prática e teórica, que assim como *práxis* não é a mera junção entre teoria e prática, nem todo ofício docente pode ser interpretado como efetivação de *práxis*, tendo em vista as imposições de reproduções, como as exigências conteudistas presentes no ensino básico brasileiro da atualidade.

Pimenta (1993) traz a discussão sobre o conceito de *práxis* na formação de professores em artigo intitulado *O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?*<sup>76</sup> em que realiza estudo deferido pelo acompanhamento no processo de formação docente efetivado por duas unidade dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs)<sup>77</sup> na cidade de São Paulo.

Aponto que o artigo em discussão contribuiu como agente de elucidação em questões como no que diz respeito à essência da atividade docente:

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidade e a intervenção no objeto para que a realidade seja

<sup>76</sup> Tal artigo é parte da tese de livre docência em Didática da autora, apresentada ao Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em dezembro de 1993, sob o título de *O Estágio na formação do professor – Um estudo do estágio do curso de magistério do segundo grau, desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs)*.

<sup>77</sup> Os CEFAMs foram instâncias de formação de professores para atuação nas extintas 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries em que a autora realizou acompanhamento, mantendo estreito contato com os professores em formação e os profissionais docentes responsáveis pelas aulas e demais atividades inerentes a formação exercida pela instituição citada. Mesmo que os CEFAMs tenham sido extintos e que a autora tenha concebido o referente artigo no ano de 1995, vale ressaltar o destaque que essa realizou, do quanto se fez importante a busca por aliar teoria e prática nesses centros de formação, desempenhada por seus envolvidos (PIMENTA, 1995, p.15).

transformada enquanto realidade social. Isto é, a aprendizagem precisa ser compreendida enquanto determinada por uma realidade histórica-social. (PIMENTA, 1993, p.04).

Chamo atenção para o estudo realizado por Pimenta sobre os CEFAMs no sentido de reconhecer o esforço da autora em tratar de questões elementares a um processo de formação docente de maneira crítica e incisiva e exponho que alguns outros estudos da autora entram em consonância com meu interesse em analisar aspectos do processo de Formação de Professores do curso de licenciatura em Teatro do IFCE e também por isso abro espaço para outros trabalhos da referida autora que se destaca como uma especialista no campo da análise da Formação Docente do Brasil.

Em artigo intitulado *Formação de professores - saberes da docência e da identidade do professor* (1996), em que a autora exerce estudo sobre processos de Formação Docente, sintetizando fundamentações teóricas e metodológicas relacionadas a uma de suas pesquisas<sup>78</sup> abordando questões inerentes a formação inicial de professores e formação continuada desses, trazendo à tona problemáticas como o processo de reconhecimento de identidade profissional do professor, entre o conhecimento e seu significado na sociedade.

Pimenta (2005, p. 16) se porta de maneira precisamente crítica em suas análises em relação à educação e a formação de professores, ao defender a transformação da escola em comunidade crítica e uma formação docente que reflita essas necessidades e coloca que:

Assim entendida, a formação constitui não só um processo de aperfeiçoamento profissional, mas também um processo de transformação da cultura escolar, em que novas práticas participativas e de gestão democrática vão sendo implementadas e consolidadas. Nesse sentido, a formação de professores reflexivos configura um projeto pedagógico emancipatório (KINCHELOE, 1997; PIMENTA, 1998, 1999).

Na contramão do que é anunciado por instâncias de defesa do pensamento burguês, é de certa urgência, não apenas aos trabalhadores da educação, a apropriação de leituras críticas do campo da Educação e precisamente sobre a Formação Docente, como contribuições de Pimenta (1998, 1999), na perspectiva do reconhecimento da luta pela educação vinculada a iniciativas compromissadas com a análise da relação entre trabalho e sociedade, que refletem questões relativas a processos de formação de professores, como podemos conferir em trabalhos do professor Dermeval Saviani<sup>79</sup>(2007).

---

<sup>78</sup> Artigo inerente a sua pesquisa A Didática na Licenciatura – um estudo dos efeitos de um programa de curso na prática docente dos alunos egressos da Licenciatura FEUP.

<sup>79</sup> Notável nome da pedagogia e filosofia da educação do Brasil, responsável pela criação e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica.

O referido pensador, que exerce significativa influência em pesquisas da área da Educação no Brasil, defere contribuições a esta pesquisa no sentido de expor perspectivas aos trabalhadores da Educação e a organização desses, apresentando aspectos da constituição histórica do país.

Em imersão na obra de Saviani (2007), tive acesso a estudos que tratam de questões próprias da educação brasileira, como o quarto período do livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, em que o autor apresenta um quadro das manifestações intelectuais voltadas à educação brasileira e de iniciativas políticas relevantes à Educação.

No destacado livro o autor realiza análise sobre a formação das ideias pedagógicas no Brasil, apresentando dados históricos que ilustram questões deferidas por essa área, seja por meio da imposição do Estado devido o contexto político mundial (SAVIANE, 2007, p. 350) até mesmo propostas efetivadas por professores pesquisadores (SAVIANE, 2007, p. 420).

Abordando elementos como o peso da influência da doutrina da segurança nacional e da doutrina da interdependência; o papel da ideologia política nacionalista que respaldou imposições feitas pela última ditadura militar instaurada no Brasil; a influência da concepção produtivista de educação; da pedagogia tecnicista; das reformas do ensino; da concepção analítica e das pedagogias contra hegemônicas, questões essas que em um sentido geral orientam a busca pelo entendimento do processo formativo em debate, pois o processo da formação de trabalhadores da educação não deve ocorrer distante de análises pautadas na educação (SAVIANI, 2007, p.351-413).

Levando em consideração o fato de a sociedade capitalista funcionar a partir de classes segregadas, Acacia Zeneida Kuenzer em artigo intitulado *Exclusão includente e inclusão excludente*, publicado no livro *Capitalismo, trabalho e educação*, organizado por Saviani juntamente com outros pesquisadores<sup>80</sup>, sobre o trabalho pedagógico provoca:

O trabalho pedagógico, enquanto conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais, embora expresse, em parte, a concepção de trabalho geral – porquanto se constitui em uma das formas de construção material da existência através da reprodução do conhecimento – não deixa se constituir, no capitalismo, em uma de suas formas de expressão (SAVIANI, 2005, p. 82).

Saviani (2007, p.03) há muito se projeta como forte nome relacionado ao estudo do trabalho e da educação, efetivando esforços para dispor de fundamentação em relação a

---

<sup>80</sup> José Claudinei Lombard e José Luís Sanfelice são os outros dois organizadores da referida obra.

esses elementos, como podemos identificar no artigo *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*, em que o autor expõe que:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a ser homem, precisa aprender a produzir a sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Tal passagem colabora para o seguinte entendimento, que um processo de formação de trabalhadores, no caso, professores, tem vinculação direta com a formação humana, embora no mesmo texto o autor apresente argumentação referente às interrupções impostas por uma sociedade dividida em classes. Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consuma a separação entre educação e trabalho:

No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classe a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção (SAVIANI, 2007, p.06).

O desespero ocasionado pela pressão sobre determinado grupo de trabalho, de uma determinada categoria, nutre o corporativismo que ao longo dos anos vem tomando dimensões que acabam prejudicando a própria categoria, como o isolamento político que acaba distanciando categorias de trabalhadores de outras categorias de trabalhadores, causando estranhamento em relação a questões como a luta conjunta, que exerce maior pressão sobre quem detém os meios de produção.

O *corporativismo* identificado em categoria de professores se resulta do desespero mencionado e tende a limitar as políticas interessantes a essas categorias, a uma burocratização que restringe a luta de professores a um âmbito de cobranças pontual, bem mais próxima à negociação de concessões que de conquistas ocasionadas pela organização da categoria.

Diante das leituras em torno da Racionalidade Técnica na formação e atuação de profissionais da docência, ouso afirmar que esse tipo de atitude contribui com o corporativismo nessa área, fazendo com que nós trabalhadores, vislumbrados por uma noção

precária de coletividade esqueçamos que fazemos parte de uma classe e acabamos cumprindo funções, mesmo que inconscientemente, desfavoráveis à classe trabalhadora, sua classe.

Partindo do princípio de que a Educação requer multiplicidade de conhecimentos para o desenvolvimento dos indivíduos e que a educação básica brasileira no que se refere à rede pública se encontra com graves demandas, como a evasão escolar; pode-se afirmar que é aterrador aceitar a contundência do corporativismo levado à escola, como no que confere certa indiferença de professores efetivos da rede pública de ensino para com professores em contrato temporário e outros profissionais, conforme foi observado no decorrer dos estágios que participei.

Seguindo uma razão refém da produtividade capitalista, aliado a ausência de perspectivas fomentada por traições e abandono dos interesses das categorias de professores, é mais que comum presenciar profissionais docentes de determinadas áreas apartados de outros professores de áreas distintas.

Não é raro identificar em escolas professores de Língua Portuguesa limitados ao convívio escolar a outros professores dessa mesma área e isso também vale para professores de História, Matemática, Biologia.

Em algumas ocasiões esse fenômeno de proximidade e distância entre profissionais docentes na mesma instituição escolar sai do campo da formação em Ciências, como no caso da Química, da Física; Linguagens, Língua portuguesa, Arte e abrange áreas, como no que corresponde ao que é conhecido como áreas de Exatas, Humanas e por aí segue.

Em ambos os casos o que prevalece é a reprodução da lógica instituída desde os cursos de licenciatura em meio às universidades, que segregá saberes em vez de pensar na possibilidade de agregá-los. Certo é que essa *segregação de saberes*, impulsionada pela ausência de professores em agir de maneira convergente usurpa a potência da educação, seja nas licenciaturas, seja nas instituições de ensino básico.

O apelo por uma atuação que corresponda os anseios da sociedade<sup>81</sup>, no caso, a *educação básica*, especialmente de crianças e adolescentes, por si só resulta de um apelo instrumental, em que é preciso apresentar alguma funcionalidade direta na produção para ser digno do convívio social.

Conceber a Educação em prol do desenvolvimento integral dos indivíduos é um entendimento expresso não somente por trabalhadores da educação, porém, é notável por parte do que é chamado de senso comum, em que profissionais desse setor não se excluem, do

---

<sup>81</sup> De algo que pelo menos sinalize funcionalidade direta na produção econômica.

entendimento da Educação como algo estritamente ligado ao preparo que permita a introdução ao mercado de trabalho.

Na incumbência de adequar os indivíduos para o mercado de trabalho<sup>82</sup>, o trabalhador docente enfrenta as limitações oriundas das orientações e deliberações voltadas à educação, forjada a partir de exigências instrumentais e o que não se enquadra na concentração de uma educação meramente técnica tende a causar estranhamento.

Esse estranhamento é manifestado, por exemplo, por meio da cobrança de aplicação prática de conhecimentos de determinada área ou disciplina, como no que ocorre habitualmente com no *ensino de teatro*, em que é questionado como a infinitude de saberes relativos a essa linguagem podem ser útil na vida prática, sendo aproveitados de alguma forma na produção que a sociedade é dependente<sup>83</sup>.

Na corrida para forjar uma Educação meramente instrutiva e instrumental se percebe uma exaltação das disciplinas com maior peso no *currículo da educação básica* no Brasil<sup>84</sup>, no caso Matemática e Língua Portuguesa, em detrimento das demais disciplinas.

Fato que respalda essa afirmação é conferido no que oficialmente deve ser garantido pelo Estado brasileiro, Matemática, para possibilitar que o educando possa realizar cálculos e Língua Portuguesa, para que o educando possa ler e escrever, propagados como marco legal para verdadeiros atentados contra educação brasileira como foi a recente aprovação do projeto de reforma do ensino médio (BRASIL, 2017).

Entretanto, é saudável denotar que essa exaltação das referidas disciplinas em detrimento às demais disciplinas não propicia concretamente uma melhor posição dos professores das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa em relação aos colegas responsáveis por outras disciplinas.

---

<sup>82</sup> Diante do que foi levantado, somado a minhas experiências, tomo a liberdade para afirmar que essa percepção equivocada que destina a educação exclusivamente ao mercado de trabalho não é algo restrito às escolas profissionalizante em funcionamento e sim por uma significativa gama de atores sociais.

<sup>83</sup> Sem querer estender especificamente essa questão da utilidade de saberes inerentes ao Teatro como recursos produtivos relacionados ao trabalho que não seja meramente artístico, exponho aqui que a tendência em renegar importâncias de áreas de conhecimento é uma grosseira demonstração de atraso, pois mesmo que assimilação de saberes cênicos priorizem a ação dramática, sob a cumplicidade do público que permite a realização do teatro, essa assimilação dispõe de conhecimentos técnicos que podem e são utilizados no dia a dia e diversos campos de trabalho, como no que pode ser conferido a preparação vocal, desde o reconhecimento de potencialidades e limitações de cada ator, até exercícios voltados a articulação e projeção da voz; expressão corporal, dispondo de recursos ao corpo bem relevantes na prevenção de lesões ou algo em torno disso; trabalho de interpretação, que possibilita a ampliação do discernimento do envolvido na direção de entender o que se passa com considerável agilidade.

<sup>84</sup> As disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa possuem maior carga horária que as demais disciplinas da educação básica brasileira.

Professores de Matemática e Língua Portuguesa podem até gozar de situações favoráveis a eles, por conta da valorização das suas disciplinas, como muitas vezes não precisarem trabalhar em mais de uma instituição escolar, porém estão cercados pelas fragilidades e precarizações comuns aos demais colegas responsáveis por outras disciplinas, como insatisfação salarial, ausência de material de trabalho, falta de autonomia em sua atuação.

A exaltação da Matemática e da Língua Portuguesa sofre uma marcante observação quando se trata da aceitação dessas disciplinas por parte dos educandos, pois um expressivo número de discentes do ensino básico aponta uma nítida rejeição a essas disciplinas.

Essa contradição entre a exaltação e a rejeição de disciplinas com notória valorização afirmada ao longo da tradição educacional do Brasil, reflete a necessidade em avaliar a pertinência de disciplinas com pesos oficialmente diferenciados na educação básica.

Também chama a atenção o fato da rejeição a essas disciplinas com maior peso no *currículo* do ensino básico surgir não apenas como negação à imposição da atenção a determinados conhecimentos em detrimento a outros, mas sim pelo o que parece, pela noção que a proximidade com essas disciplinas não prontifica e nem convence o indivíduo a negligenciar outras áreas de conhecimento, outras disciplinas, tampouco garantem imediata e estável introdução no mercado de trabalho.

O apelo por uma Educação baseada numa racionalidade instrumental afeta diretamente os processos de Formação Docente que ocorrem sem a imunização de influências restritas a objetividade da produção capitalista.

No que corresponde ao curso de licenciatura em Teatro do IFCE, depreende-se que tal formação sofre influência da Racionalidade Técnica instituída em toda a sociedade, conforme foi ressaltado na seção anterior deste trabalho, como instância que induz a separação de saberes entre técnicos e pedagógicos, porém destaco o peso dessa influência no que consiste certo descompasso entre teoria e prática, ou seja, entre o que é apresentado, discutido, estudado, analisado, no processo de formação em relação a realidade do ensino básico do país, por exemplo.

Cabe aqui fazer um alerta ao leitor que não é minha intenção expor processos formativos inerentes às disciplinas do curso em estudo, pois além de não localizar consequência nessa provável exposição acredito que o processo de Formação de Professores de Teatro do IFCE, em meio a todas as dificuldades que passa está efetivamente aprendendo com a realidade e com a troca de experiências entre os corpos docentes e discentes, no entanto

apresentarei algumas questões que trazem consigo ricos significados para o entendimento do descompasso anunciado, que é consequência da Racionalidade Técnica.

O *ensino de teatro* como ensino de qualquer outra linguagem ou ciência pressupõe, além do envolvimento na produção de conhecimentos próprios dessa área, método de ensino, noção de como é o campo de atuação, além de didática apropriada.

O trabalho de Teatro e Educação ao longo da história desenvolveu uma série de metodologias do ensino de teatro, que podem ser trabalhadas de maneira isolada ou até mesmo de modo concomitante, certo é que não há uma única forma para o ensino de teatro e essa linguagem é constituída de uma grande quantidade de estilos e escolas, o que exige o desenvolvimento de metodologias de ensino bem variadas.

Questões como a idade dos educandos ou mesmo intencionalidade com a linguagem, requerem da apropriação de metodologias específicas ou que consigam suprir as demandas inerentes aos educandos e objetivos da instituição escolar.

As dimensões de distinção de características e peculiaridades em cada nível<sup>85</sup> de ensino são bem vastas e mesmo com a predisposição do professor em formação em atuar em um único nível de ensino, se lança como importante trabalhar conhecimentos e habilidades que permitam a atuação, ou que pelo menos disponha da noção do *ensino de teatro* em outros níveis da educação básica.

O trabalho junto às séries menores, *ensino infantil* e *ensino fundamental I*, perante a experiência obtida, não ocorre de modo alienado ao *Teatro infantil*, realizado por grupos que têm adultos como interpretes, inobstante é preciso que o curso de licenciatura do IFCE efetive de modo concreto disciplinas ou mesmo eventos como seminários que foquem na atenção no ensino de *Teatro infantil*, por exemplo e isso vale para os demais níveis de ensino.

Embora as disciplinas, eventos e demais instâncias presentes no processo formativo de futuros docentes, efetuados pelo curso em destaque ocorram de acordo e atentas ao trabalho do *ensino de teatro* na educação básica, não levar em considerações questões tão sérias, como a exigência de distintas ou adequadas metodologias para cada nível de ensino, se apresenta como indício de limitação na formação em estudo.

A preocupação com questões específicas como a distinção de metodologia e atuação em cada nível de ensino pode ser concebida como uma demanda de um processo de

---

<sup>85</sup> Importante lembrar que essa distinção entre características e peculiaridades relativas a cada nível de ensino não se projeta enquanto única linha de dificuldades, pois o trabalho docente que desempenhei junto ao ensino fundamental II aponta que características e peculiaridades não mudam apenas na divisão de níveis e sim pela idade dos educandos, perfil, inclusive das instituições. Muitas vezes uma turma de 2º ano necessita de metodologia de ensino distinta, por exemplo, do que é aplicado numa turma de 4º ano.

Formação Docente que vem amadurecendo, no entanto, essa preocupação com toda a inquietude que ela provoca, deve se desdobrar em alternativa de resolução, no caso, o esforço para inversão do quadro a partir da apreciação de propostas, sem abertura de espaço para a estagnação que resulta de reflexões sem encaminhamentos práticos.

Outro ponto relacionado à Formação de Professores de Teatro do IFCE que trago para discussão, diz respeito a como tal licenciatura por meio de seus envolvidos, visualiza o campo de atuação do trabalho com Teatro no ensino básico.

O *ensino de teatro* junto à educação básica do Brasil não ocorre há pouco tempo, porém a atual legislação, embora tenha sido aprovada há mais de 20 anos ainda se mostra em fase de afirmação, também por isso, pelo que é possível entender por meio das experiências enquanto discente do curso em discussão, o curso e até mesmo a instituição responsável pelo processo de formação encontra dificuldades em dimensionar o campo do *ensino do teatro* na educação básica, pelo menos quando se trata do estado do Ceará.

É comum e até compreensível que no decorrer do processo de formação docente em apreciação ocorram a propensão que a razão de existir do curso de licenciatura em Teatro, se dá para o atendimento das demandas de professores dessa linguagem na educação básica, sendo alertado ao corpo discente que aquele processo a qual estão envolvidos tem como prioridade a Formação de Professores.

Mas será que essa propensão da razão de existência do curso e as consequentes cobranças<sup>86</sup>são projetadas de acordo com o que se apura com a realidade?

Muitos empecilhos dificultam o *ensino de teatro*, empecilhos inclusive de natureza burocrática, por isso o processo de Formação de Professores dessa área não deve acontecer refém de algum tipo de idealismo que menospreza a realidade das condições do trabalho em Teatro na escola.

Obter noção de como é o campo de atuação do *ensino de teatro* se faz como tarefa imprescindível aos professores dessa linguagem que se encontram em formação e tal tarefa não pode ficar somente a cargo das disciplinas de *estágio*.

A troca de depoimentos por parte de educandos em sala de aula relacionando a situação da linguagem teatral em espaços escolares dos mais distintos se coloca como um considerável recurso que possibilita dimensionar como ocorre o *ensino de teatro* em determinado lugar.

---

<sup>86</sup> Tais cobranças não são protagonizadas apenas por professores do curso e gestores da instituição, pelo o que percebi essas cobranças também são desencadeadas por membros do corpo discente.

Os debates e sala de aula nesse sentido que tive a oportunidade de participar me propiciaram um quadro de como ocorre o ensino de teatro e de outras linguagens artísticas na cidade de Fortaleza e esse quadro reforça a percepção de que há um verdadeiro descompasso entre teoria e prática em relação ao ensino de teatro; a legislação educacional atual, assim como o currículo do curso em questão aponta um caminho, a realidade do ensino de teatro junto à educação básica do país revela outro.

O fato do Teatro como área de conhecimento obrigatório no ensino básico fazer parte da disciplina de Arte, não se apresenta como um mero detalhe e tem implicâncias diretas no processo de Formação Docente, pelo menos de quem passa por uma graduação em alguma linguagem específica que reafirma o descompasso entre teoria e prática supramencionado.

Passar parte significativa de uma graduação voltada à docência, tendo como referência o trabalho específico com uma deliberada linguagem artística, no caso Teatro, para ao iniciar o ofício de professor se deparar com uma realidade que contraria o que se imagina como referência, pode causar surpresa e até mesmo desânimo.

Além de enfrentar questões como a ausência de condições adequadas<sup>87</sup> para a realização dos estudos em Teatro, o docente dessa linguagem com habilitação para professorar nessa área, pode se ver com a missão de assumir o ensino das outras três linguagens, Música, Artes Visuais e Dança, pois já que oficialmente a disciplina é composta por essa linguagens, há uma forte tendência do professor de Teatro, por exemplo, se tornar o professor de Arte e o processo de Formação Docente responsável pela qualificação profissional do professor não pode esquecer, nem tampouco se manter indiferente a esse fato.

As contradições entre o que determina as leis relativas às políticas educacionais e o ofício da docência no Brasil, apresentam o quanto é preciso trabalhar na perspectiva não somente de garantir a aplicação dessas leis, mas que estas sejam deliberadas com a participação direta das categorias de professores.

A ausência nas decisões em questões inerentes a atuação de uma categoria de trabalhadores se lança como responsável por certa distância entre trabalhadores e políticas destinadas ao trabalho, sobrecregendo representações sindicais e superestimando gestores.

A proximidade com questões políticas e organizativas, inerentes a uma categoria de trabalhadores propicia o fortalecimento dessa categoria, dispondo de condições reais para o

---

<sup>87</sup> O mínimo que se pode reclamar para estudos de teatro, partindo do princípio de são poucas as escolas com espaço destinado ao teatro, é uma sala que substitua um palco teatral. Professores das linguagens de música e artes visuais passam pelo mesmo problema com a ausência de estúdio musical e atelier.

avanço das reivindicações e gerando debates capazes de elaborar propostas de melhorias no trabalho tendo em vista o próprio trabalho e não uma abstração.

Nesse sentido, é importante frisar que a proximidade com as questões políticas deve ocorrer no próprio processo de formação do trabalhador, independente da área, assim qualificando politicamente os envolvidos, permitindo o reconhecimento da *política* como algo que integra a vida, com pensamentos e atitudes que convergem ou divergem os indivíduos, propiciando certa independência dos envolvidos em relação aos dirigentes de qualquer tipo.

Pensando que o trabalho em Educação, que se opõe às visões limitadas e equivocadas sobre a Educação, tem como perspectiva uma formação humana, ouso afirmar que a valorização da colaboração comunitária e da autonomia dos indivíduos surge como questão de apreciação imprescindível.

O processo de Formação de Professores como já foi dito neste trabalho, não está isolado das imposições de uma racionalidade com fins antagônicos a uma Educação comprometida com a formação humana, independe da área de abordagem e atuação, por isso são levados a reproduzir a lógica da produção capitalista.

Deixar de reconhecer que limitações e atrasos no trabalho de professores, como instabilidade trabalhista, desemprego, jornadas excessivas, redirecionamento de atribuições, como no caso dos professores que se vêem obrigados a assumir disciplina das quais não possuem qualificação específica, são consequências da lógica de produção capitalista instituída sob o respaldo de uma racionalidade viciada, se mostra como um resultado dessa própria lógica.

Assim, diante das experiências como graduado do curso de licenciatura em Teatro em discussão, em que encontrei no *estágio* condições reais para o entendimento do processo de formação em discussão, afirmo que mesmo com a racionalidade instrumental, que em áreas de conhecimento ligadas diretamente à Arte, exerce impacto potencializado pela influência da indústria cultural em obras de Arte, discussões ocorrem em salas de aula e em eventos acadêmicos<sup>88</sup> no sentido de entender a importância do trabalho do professor de Teatro no contexto da educação básica, o que já demonstra descontentamento com o que é imposto à Educação.

Não se pode perder de vista o grau da importância de iniciativas de professores do Brasil na realização de estudos e pesquisa para além de entender as limitações e dificuldades

---

<sup>88</sup> Eventos como Semanas de Teatro e o Seminário Autonomia na Educação: construindo saberes a partir de experiências na realidade escolar, no qual participei como palestrante da mesa-redonda “Discrepâncias à realidade escolar”, em 04 de novembro de 2014.

da Educação do país, no exame de questões que sobre a essência da Formação e Atuação Docente, como no caso dos professores Pimenta (1995, 1996, 2005 e 2010) e Saviani (1991, 1994, 2005, 2007a, 2007b, e 2009), os quais este trabalho recorreu, que se somadas a outras iniciativas, como no que confere trabalhos do professor Paulo Freire (1996), constituem uma alternativa de *educação popular*, empenhada em contribuir com o avanço intelectual e a formação humana dos indivíduos.

Destaco como protagonista dessa construção de uma *educação popular* sensível às demandas humanas dos envolvidos e que não assume a reprodução da lógica de produção capitalista conferida como hegemônica na Educação, o trabalho da professora Ana Mae Barbosa (2008), que juntamente a outros professores no caso, arte-educadores, luta para o reconhecimento da relevância da Arte na Educação, incluindo a educação básica do país.

Em perseguição a essas iniciativas, que visam uma Educação voltada para a formação humana, que se oponha as determinações capitalista a partir do entendimento do funcionamento da sociedade e do papel cumprido por seus indivíduos, aparecem grupos reacionários<sup>89</sup> empenhados em intimidar qualquer lapso de melhoria na Educação e valorização de seus trabalhadores.

Por meio de posturas retrógradas como o movimento conservador Escola Sem Partido, que tem como meta principal controlar o trabalho docente e inviabilizar o ensino de disciplinas como História, Sociologia, Filosofia e Arte, a Educação fica exposta ao forjamento de uma opinião pública, induzida pelos meios de comunicação de massa, que permite o encaminhamento de verdadeiros crimes contra a Educação como a Reforma do Ensino Médio<sup>90</sup> (BRASIL, 2017) e PEC 57<sup>91</sup> (BRASIL, 2016), legítimas, endossados ou até mesmo elaborados por parlamentares que se esforçam para sucatear a Educação do país ao ponto desta ser entregue às mãos da iniciativa privada, através de organizações sociais, empresas de terceirização de serviços e por aí segue.

A formação daqueles que efetivarão a formação básica educacional de indivíduos deve ser profunda ao ponto de fortalecer politicamente os envolvidos, não no vislumbre do estabelecimento de verdades absolutas, unilateralidade, mas que prepare os indivíduos a reconhecer tiranias, como no que se comprehende em ações oriundas do movimento direitista

---

<sup>89</sup> Como o Movimento Brasil Livre, empenhados na disseminação do pensamento liberal por meio do populismo de direita,

<sup>90</sup> Tal reforma torna a obrigatoriedade do ensino de arte um quanto confusa, por conta das possibilidades de interpretação que essa reforma abre margem.

<sup>91</sup> Que restringe de maneira abrupta os repasses de verbas da União em setores como educação e saúde.

Escola Sem Partido, que além de usurpar a autonomia do trabalho docente não mede esforços para incentivar divergências entre trabalhadores.

Não posso deixar de mencionar o papel cumprido pelo governo federal golpista de Michel Temer em relação à intensificação de posturas contrárias à Educação, uma vez que a consumação do golpe, o qual protagonizou contra a presidenta eleita Dilma Rousseff, a qual era vice-presidente e sua permanência como chefe de Estado, que estimulam a proliferação de posições conservadoras completamente desfavoráveis às conquistas ou a manutenção de direitos dos trabalhadores do país com implicâncias diretas na Educação.

Indiferença e apatia inerentes às condições gerais e específicas do trabalho por parte dos trabalhadores acabam contribuindo para que a miséria não seja apenas uma ameaça e sim uma realidade, pois a história aponta que apenas a luta dos trabalhadores é capaz de atender os anseios destes.

Sendo assim, é preciso que os trabalhadores em formação já dimensionem o campo que atuarão e se lancem aptos a contribuir com as melhorias do seu campo de atuação, melhorando assim o meio que participam, a sociedade que vivem; porém, assim como isso não deve ocorrer sobre a sombra de algum tipo de determinismo, muito provavelmente não ocorrerá movimentado apenas pela espontaneidade; é preciso trabalho organizado.

Ponho fim na presente seção deste trabalho retomando à peça *Eles não usam black tie*, especificamente ao personagem Tião e os conflitos que ele protagoniza. Talvez, se Tião tivesse passado por um processo de formação não apenas técnico, mas humano e consequentemente político, sua postura não fosse a de um *fura greves* e entendesse justamente na greve<sup>92</sup>, recurso extremo de uma categoria de trabalhadores, que por mais cruel que seja a coletividade, o individualismo é a mais traiçoeira e insegura das posturas tomadas por um trabalhador frente ao sofrimento da categoria que pertence.

A consciência da relevância do trabalho docente pode evitar o aparecimento de outros Tiões, especialmente dispondo de recurso para o amadurecimento político de educandos e demais envolvidos nos processos formativos, porém, a Formação Docente é imprescindível para o trabalho em prol dessa consciência.

---

<sup>92</sup> No Brasil as greves de professores municipais ou estaduais costumam acontecer anualmente, inegavelmente fazendo parte da atuação docente, pois essas greves são deflagrados por conta do sufocamento sofrido por docentes em meio a precarização do trabalho.

### 3.2 Formação de Professores de Teatro no IFCE

A presente subseção que antecede a conclusão desta dissertação, aponta características da Formação de Professores realizada pelo curso de licenciatura em Teatro do IFCE, ressaltando aspectos peculiares da referida formação.

É importante frisar que a exposição das questões registradas encontra nas experiências de *estágio* curricular da referida licenciatura, fonte de reflexão e de entendimento da Formação Docente tendo a realidade de escolas, no caso, as escolas-campos em que foram realizados os *estágios* curriculares pelo autor desta pesquisa, quando estudante de tal graduação, como referência.

Embora seja tratado nessa dissertação questões próprias da Formação de Professores de Teatro, a presente subseção se estende muitas vezes às questões relativas à Arte na Educação, ou arte-educação como preferem alguns estudiosos, tendo em vista que embora apresente peculiaridade, o Teatro não se desprende da Arte e da relação constituída entre esta e a sociedade, com implicâncias diretas na própria Educação.

Tentar entender problemáticas da implementação do *ensino de teatro* na educação básica, e como isso repercute na Formação de Professores dessa linguagem se projeta como um significativo passo para perceber o papel que o Teatro ocupa na Educação.

O Projeto Político Pedagógico de um curso além de um documento registro, surge como fonte de orientação curricular da instituição de ensino que o abraça. No Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Teatro, de 2013, é possível encontrar uma série de definições que lançam como bem caras ao curso em estudo, cumprindo também a função de referenciar esta pesquisa para que esta se constitua de elementos que não se restrinjam às contribuições teóricas e as experiências obtidas no decorrer da formação a qual passei.

Seguindo o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFCE (CEARÁ, 2013), o curso de Licenciatura em Teatro é ofertado visando a elevação da instituição, o benefício do meio educacional e de toda a sociedade.

Dessa forma, apresentamos aqui a proposta conceitual e curricular do Curso de Licenciatura em Teatro, iniciado no semestre letivo 2008.2 e a nova matriz curricular de 2013.1. Observamos para a criação desse curso as determinações do Decreto nº 3462/2000, de 17 de maio de 2000, que autoriza os CEFET's, hoje, IF's, a ministrarem ensino superior específico para a formação pedagógica de docentes. Sabendo da importância da fundação inaugural de uma Licenciatura em Teatro no nosso Estado, ainda, e, principalmente, na época de sua criação, bastante carente de formação superior na área (CEARÁ, 2013, p.04).

A criação do curso de Licenciatura em Teatro se deu por uma série de propósitos e acontecimentos que sugeriam uma significativa mudança da manutenção de um curso voltado à formação em Teatro, conforme é possível ser verificado na passagem a seguir: “A criação desse curso partiu também de uma necessidade de mudança do Curso Superior de Tecnologia em Artes Cênicas, fundado em 2002.2 pelo curso de Licenciatura, segundo orientação da comissão do MEC em visita de avaliação, em junho de 2007” (CEARÁ, 2013, p.04).

Averiguando o documento do Projeto Pedagógico do referido curso é percebido sem muito esforço a inclinação à formação humana pretendida pelo curso, que na verdade é uma espécie de desdobramento da relação do Teatro com quem o realiza:

O teatro como expressão artística se confunde com o próprio desenvolvimento humano, nas suas capacidades de comunicação e também na necessidade de representar suas percepções e de subjetivar suas idéias. O Teatro Ocidental apresenta muitos vazios históricos na sua cronologia, diferente do teatro que se desenvolveu no Oriente que é marcadamente mantido pela tradição, tradição essa que é repassada tanto nos seus aspectos materiais, como nos aspectos mais sagrados. (CEARÁ, 2013, p 05)

Por contrariar posições conservadoras que não consideram as linguagens artísticas como instâncias de produção de conhecimento e principalmente por atender a uma demanda de interessados, pessoas envolvidas direta ou indiretamente com o Teatro:

A criação da Licenciatura em Teatro cumpre com o compromisso histórico e ético de contribuir para a formação dos artistas locais, possibilitando-lhes prioritariamente uma formação como educadores de teatro. Nossa maior desafio será oferecer aos nossos alunos condições que lhes possibilitem atuar no campo artístico-educacional, além da oportunidade de experimentar essencialmente o teatro em toda sua carpintaria própria. As teorias que cercam o universo teatral (em sua maior parte surgidas no século XX), são totalmente centradas e estruturadas na práxis teatral. Como arte, o teatro não poderá ser concebido distante da palavra que lhe deu origem: ato, agir. (CEARÁ, 2013, p.06)

Visualizando as exigências referentes à qualificação profissional de professores de teatro:

A Licenciatura em Teatro, em formato de graduação plena, é uma iniciativa pioneira do IFCE no Estado do Ceará, surgindo para atender a uma antiga demanda por formação superior na área de ensino de teatro. A fundação dessa Licenciatura indica a preocupação em formar um profissional de teatro, que disponha do instrumental didático-pedagógico fundamental para o ensino de teatro na educação básica, com ênfase no trabalho prático do ator de teatro. Por trabalho prático do ator, compreendemos uma educação para autonomia, formando um ator-criador e um artista- pesquisador, habilitado para exercitar sua criação, propor, discutir e refletir sobre soluções estéticas na construção de um produto artístico e pedagógico. Essa intenção de formar um ator- professor seria um diferencial importante na formação de um atuante em teatro-educação, um profissional que se valerá da prática teatral como meio para instauração e disseminação de práticas de saberes. (CEARÁ, 2013, p.06)

Sobre a estruturação do currículo do curso de Licenciatura em Teatro, o Projeto Pedagógico desse curso afirma:

A estrutura curricular privilegia a compreensão de que teoria e prática são aspectos inseparáveis do processo de ensino-aprendizagem, articulando a construção do saber e do saber-fazer. No teatro essa ligação é mais importante ainda, podemos até dizer que é indissolúvel e fortemente imbricada, já que nossa prática alimenta a teoria com a experimentação e as descobertas criativas, enquanto a teoria fornece uma base para a compreensão e o desenvolvimento esclarecido da prática. O diferencial do curso está na adoção de práticas pedagógicas desde seu início, através das disciplinas que privilegiam a prática profissional, ainda que não especificamente a da sala de aula. Em sua formação, as disciplinas pedagógicas se sucedem concomitantemente à apreensão dos conhecimentos fundamentais à linguagem teatral, habilitando-o ao estágio curricular a partir do sexto semestre (CEARÁ, 2013, p.13)

Em relação aos *estágios* – elementos tão fundamentais a esta pesquisa – o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Teatro expõe:

Os estágios curriculares cumprem com a carga horária especificada pela Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002, fundamentada no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado em 17/01/2002: 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, além de 400 horas de prática como componente curricular vivenciada ao longo do curso. De acordo com a maioria dos Cursos de Licenciatura em Teatro brasileiros, concentrar as 400 horas obrigatórias para os estágios em três semestres: Sexto semestre: Estágio Supervisionado I – observação nos ensinos fundamental e médio, em 120 horas. Sétimo semestre: Estágio Supervisionado II – participação e regência no ensino fundamental, em 140 horas. Oitavo semestre: Estágio Supervisionado III – participação e regência no ensino médio, em 140 horas (CEARÁ, 2013, p.14).

Muito se tem falado sobre a importância do ensino de arte e o quanto o trabalho aprofundado das linguagens que compõem a disciplina de Arte, com ênfase na Formação Docente dos responsáveis por essa disciplina é imprescindível para a melhoria da educação básica brasileira.

No que tange o *ensino de teatro* junto à disciplina de Arte na educação básica do Estado do Ceará é preciso destacar o curso de Licenciatura em Teatro do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE), que juntamente com o curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Ceará, efetiva formação de docentes dessa linguagem.

Os obstáculos inerentes ao *ensino de teatro* na educação básica não se prendem as condições impostas à disciplina de Arte em meio aos ciclos de ensino; esses obstáculos começam durante a própria Formação Docente desses profissionais, que protagonizam experiências que elevam não somente o trabalho educacional de tal linguagem inserida no contexto da educação básica, mas da Educação de uma maneira geral.

Além da questão que envolve o tempo de implementação da disciplina de Arte com suas respectivas linguagens, que demonstra ainda não ter sido o suficiente para a consciência da relevância da disciplina, inclusive para trabalhadores docentes de outras disciplinas, o processo de formação desses profissionais, tendo como referência as experiências do curso de Licenciatura em Teatro do IFCE, passa por árduas situações que dizem respeito à afirmação da disciplina na educação regular e em especial a afirmação da linguagem de Teatro na disciplina de Arte.

Embora as dificuldades desse processo de formação e atuação de trabalhadores docentes do campo do Teatro apresentem características específicas as problemáticas evidenciadas não destoam do contexto de subvalorização e precarização que comprometem a educação brasileira.

A Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) estabelece a Arte como disciplina integrante do currículo da educação básica brasileira; essa determinação, que torna obrigatório o ensino de Arte nas escolas do Brasil se resulta de iniciativas promovidas por professores empenhados na defesa do ensino de Arte na educação regular<sup>93</sup>, embora algumas instituições tivessem a disciplina de Arte, inclusive sob outras nomenclaturas ou estudos direcionados às linguagens artísticas com termos dos mais variadas, assim como formatos e intenções, como parte integrante do seu currículo e se saiba que a Arte em si fora utilizada na educação brasileira desde ações da Companhia de Jesus (TOLEDO, RUCKSTADTE, RUCKSTADTE, 2013, p. 08)<sup>94</sup>.

Entretanto, o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino de Arte colide com a carência de Formações de Professores desta área constatada no Brasil e essa carência se mostra como grande empecilho na evolução da disciplina, acarretando desgastes, que somados a problemáticas inerentes à educação brasileira, colocam o ensino de Arte em uma delicada situação.

A regulamentação da disciplina de Arte, reunindo as já mencionadas linguagens artísticas, se expõe como uma fundamental ação tanto para a valorização do ensino-aprendizagem de Arte no Brasil, como para as modificações que se fazem necessárias na educação brasileira, porém a partir da experiência de instituições de educação básico na

---

<sup>93</sup> Entre os professores que fomentaram iniciativas em prol da organização e afirmação da disciplina de Arte no Brasil podemos destacar os nomes de Ana Mae Barbosa, Laís Aderne e Alfredo Bosi. (BARBOSA, São Paulo, 2008, p. 19).

<sup>94</sup> O teatro jesuítico na Europa e no Brasil no Século XIV. 2013 - PDF

capital do Estado do Ceará, é possível constatarmos o quanto essa regulamentação ainda está distante de ser seguida conforme suas exigências.

A precarização do trabalho docente em instituições de ensino, seja na rede pública ou na rede privada, promove graves limitações que impedem os avanços que a educação brasileira requer, comprometendo a formação educacional de milhões de educandos.

A defasagem de práticas educativas e a desatualização do envolvimento com saberes, são questões localizadas na educação básica do país, que não só dificultam o exercício do magistério, mas impõem desgastes que lançam a educação básica brasileira em um abismo repleto de falsas soluções, agregadoras de métodos inapropriados de ensino, balizadas no conservadorismo ou na displicência educacional.

As práticas mecanizadas de repasse de conteúdos, presas a uma objetivação que desdenha os processos em detrimento dos resultados finais, limitadas ao preparo para seleções de acesso ao ensino superior ou a formação direta para o mercado de trabalho, impedem que a educação básica brasileira vislumbre medidas concretas que possibilitem os avanços necessários para finalmente sair da condição de insuficiência que marca a sua trajetória.

O IFCE por meio da criação dos cursos de Licenciatura em Teatro, assim como na criação do curso de Licenciatura em Artes Visuais, promove uma melhoria direta no que se refere à situação da disciplina de Arte no Estado e a precisão deste fato também nos estimula a pesquisar os desdobramentos que a Formação de Professores deferida por essas licenciaturas propicia.

A implementação da disciplina de Arte na educação básica brasileira, organizada através da reunião das linguagens artísticas já apresentadas neste trabalho, na qual o Teatro se faz presente, se resulta do louvável esforço de educadores conscientes da relevância da Arte não só para o ensino básico do país, mas que compreenderam a importância do estudo da Arte como reconhecimento de suas inegáveis contribuições em práticas educativas e nas relações de interação social.

Seria um equívoco dimensionar o *ensino de teatro* na educação regular desassociado das questões que permeiam a educação brasileira de uma forma geral.<sup>95</sup>

---

<sup>95</sup> A passagem do país que tinha na produção rural a concentração de suas atividades econômicas a um país industrializado, entre outros pontos, exigiu certa adaptação na educação, porém, em meio a esse processo de mudança socioeconômica que cobrava uma educação direcionada à nova conjuntura presenciada, não se investiu em práticas educativas que culminassem nos avanços necessários para que a maior parte da população do país tivesse suas demandas educacionais contempladas, ou pelo menos assistidas, pelo contrário, a criação de instâncias como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), demonstram o que de fato se fez como prioridade para os dirigentes de então.

Mas lacunas educacionais nunca foram problemáticas restritas à sociedade brasileira, tanto é que podemos encontrar uma vasta produção de estudos aprofundados referentes à relação entre educação e sociedade. Antonio Gramsci (1982), que exerce forte influência neste estudo, sobretudo por meio da apreciação do conceito de *personalidade vigorosamente formada*, averiguou significativas possibilidades e potencialidades da educação na construção de uma sociedade emancipada do capitalismo. Ele defendia a “escola unitária”, como podemos verificar abaixo:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo “humanista”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1982, p.121)

Gramsci (1982) efetua notável análise das possibilidades educacionais tendo como referência a elevação cultural e intelectual da classe trabalhadora, assim como questões trabalhadas ao longo da história por iniciativas marxistas.

O reconhecimento das imposições sociais voltadas ao acúmulo que se resulta da exploração dos trabalhadores no processo de produção de mercadorias aponta uma desvalorização do trabalhador em detrimento aos interesses do sistema capitalista.

No Brasil é nítida a desvalorização de profissionais da Educação; o alarmante menosprezo pela diversidade de conhecimentos culmina em depreciações que atingem fortemente a educação brasileira, porém é notório que esse menosprezo em relação às práticas educativas se intensifique em relação às disciplinas que não se encaixam na esfera da educação tecnicista, no caso as ditas disciplinas ligadas à área de humanas.

Frisamos como exemplo o *ensino de teatro* relativo à disciplina de Arte, que para alguns não se apresenta como uma categoria de trabalho. Em muitas ocasiões o profissional docente de Teatro é tido como um não trabalhador em virtude da não aceitação do Teatro e da Arte enquanto forma de trabalho.

Tal distorção alimenta a desvalorização da Arte e de suas linguagens, fragilizando a atuação de seus trabalhadores e exigindo uma considerável qualificação profissional destes para que tal distorção não se confirme enquanto orientação geral de atividades em torno da relação entre Arte e Educação.

Desvestidos de qualquer tipo de bairrismo ou algo que o valha situamos experiências do curso de Licenciatura em Teatro do IFCE como exemplificação de esforço de qualificação profissional por parte dos trabalhadores em formação, estudantes do curso, para

preenchimento das lacunas existentes nesse campo e para justa e equilibrada contribuição que acarrete melhorias na educação do país, destacando os aspectos relativos à formação humana a qual o Teatro pode consolidar.

Contradições que independem única e exclusivamente da instituição de formação no que se refere ao curso em estudo, como em relação à oferta de *estágios* tanto em espaços escolares, experimentando e aprimorando a qualificação docente, assim como *estágios* em espaços de fluxo teatral, como é o caso de teatros públicos, que exibem o desinteresse por parte do Estado em garantir uma melhor formação profissional a esses trabalhadores.

Observando o andamento de *estágios* e outras instâncias de qualificação profissional junto aos estudantes do curso em destaque, em meio à realização de conversas temáticas que nos ajudaram a desenvolver esta pesquisa, ao passo que proporcionam um contato direto e específico com estudantes, assim como outras vivências, percebemos que uma gama preciosa de estudantes adere a *estágios* que não correspondem à área teatral em si, tanto no âmbito da educação regular ou em demais campos que o Teatro se faz presente como componente educacional.

Muitos estudantes de tal curso, acima de tudo por uma questão de sobrevivência e de permanência na graduação, exercem funções distintas das correspondentes à área teatral, como em empresas de teleatendimento, eventos e comércio lojista, o que distancia esses indivíduos de uma formação mais assídua à área de pesquisa e atuação escolhida.

Essa condição de distanciamento de trabalhadores de sua área de pesquisa e atuação gera impedimentos com consequências que não se finalizam nos próprios trabalhadores em foco, pois uma vez distanciados de sua área, seu eventual público perde a oportunidade de evoluir com as experiências que poderiam ser mediadas por esses trabalhadores, causando prejuízos para toda a sociedade, que nesse caso financia a instituição responsável pelo curso.

Outro fato que deve ser levado em consideração é que embora o curso pesquisado seja voltado para a formação de trabalhadores docentes, é inato ao ofício teatral para efetivação de tal Arte, o envolvimento com companhias ou grupos de Teatro, que tendo caráter profissional ou amador, consome bastante tempo dos membros, muitas vezes dificultando a práxis desses como trabalhadores docentes.

Reconhecendo que o trabalho docente possui inexorável carga de responsabilidade na formação dos indivíduos, apesar das imposições que o destinam a funcionar como mero mecanismo de qualificação de mão de obra, se intensifica nesta pesquisa meu interesse em

investigar aspectos do Teatro relacionados à formação dos indivíduos, tendo a educação básica como referência.

No decorrer dos estágios que realizei vinculados ao curso de Licenciatura em Teatro, em instituições de ensino básico, pude perceber que a Racionalidade Técnica elabora um caminho de investimentos contrários ao florescimento de uma educação compromissada com valores que não se reduzem aos interesses do capitalismo.

Porém, percebe-se que por mais que a Racionalidade Técnica invista contra certas disciplinas, como Arte e práticas educativas críticas à sociedade capitalista, não há somente focos de resistência e sim mobilizações constantes de educadores e educandos em defesa de uma educação distinta da que se pode constatar<sup>96</sup>, afirmado, por exemplo relevância do ensino e aprendizado de teatro, por meio de pesquisas contundentes e compromissadas com questões de cunho humano; nos conflitos em sala de aula e no que transparece ser uma espécie de disputa maquinada pelo Estado para não haver a mínima equiparação das disciplinas.

Acusações como as de doutrinação ideológica efetuadas contra disciplinas da área de humanas realizadas por quem muitas vezes estão presentes nessa área cumprindo algum tipo de função burocrática, ou como trabalhador docente frustrado com o ofício ou mesmo sem o menor interesse em exercer suas funções para além da transmissão de conteúdos e pessoas alheias às demandas educacionais do país, caso de parte da classe média brasileira que estudou e tem filhos em escolas da rede privada e que se posicionam contra a educação pública, mostrando o quanto a Educação é atacada e como esses ataques são desprovidos de qualquer tipo de noção, além da visível sobrecarga reacionária, conservadora e ambiciosa que delinea essa espécie de união pseudo elitista contra a Educação.

É compreensível que os ataques destinados a vertentes, tendências e núcleos de estudos que visam a intensificação de compromissos da Educação com a Formação Humana, como os ataques exercidos contra o pensamento de Gramsci (1989) e Freire (1996), sejam resultado do desconhecimento das teses desses pensadores e pela sabotagem tão conveniente aos detentores dos meios de produção, que opera como agente inibidor do avanço do pensamento e de práticas educacionais críticas e coesas.

Enquanto a apreciação e o desenvolvimento de teses sob a luz do pensamento de pensadores como Gramsci (1989) e Freire (1996) são chamados de doutrinamento ideológico por setores da sociedade que expressam um desregrado senso contrário à progressão da

---

<sup>96</sup> Como nas Jornadas de Luta pela Educação

Educação, posicionamentos retrógrados são concentrados, respaldados em princípios *pró-capitalistas*, apostando em um desenvolvimento econômico em que o Estado nada mais pode ser do que uma espécie de ama, que deve se empenhar por completo no favorecimento do mercado em detrimento a situação econômica da maioria dos trabalhadores.

Esse mais que explícito conluio entre Estado neoliberal e mercado opera na educação pública exercendo por meio de estudos carentes de seriedade e precisão teórica como instância de manipulação da Educação, promovendo ideias inteiramente contrárias aos educandos, ao passo que entendemos que em virtude do acúmulo no capitalismo não há espaço em que a especulação e a competição deixem fluir algo prenhe de equilíbrio e justiça.

Em outras palavras, na medida em que o sistema educacional é atingido por visões otimizadas sobre o capitalismo, criando ilusões para tornar a vida dos educandos o quanto pior possível, é evidenciada uma verdadeira cadeia de doutrinação ideológica pró-capitalista, forjado por meio de questionamentos vazios e sugestões de reparos, a sociedade capitalista lança como futuro a simpatia ao acúmulo para aqueles que concretamente não terão as mínimas chances de acumular capital e se inserirem na economia como verdadeiros capitalistas.

Nesse processo de patrulhamento e perseguição ideológica no seio da Educação em que as linhas de pensamento, de uma maneira geral são vinculadas a uma Educação compromissada com a *formação humana*, estas são boicotadas e difamadas, ao passo que as ideologias capitalistas são exaltadas sob o caráter de salvadoras da nação e corregedoras da Educação, a própria Educação sai perdendo e a maioria dos atores sociais perdem junto. Quanto mais radicalmente são pró-capitalistas as ideologias mais exaltadas, mas desprovidas de sentido lógico elas são.

Insisto que as urgentes melhorias pelas quais a educação básica brasileira deve passar, no que se refere à organização das disciplinas, não se tratam apenas de inclusões e exclusões de conteúdos convenientes a um determinado setor da sociedade.

As melhorias que a educação regular reclama não se encerram na organização dos conteúdos e sim na organização das próprias disciplinas, que devem ser avaliadas, estruturadas e planejadas conforme o trabalho de quem é o responsável direto por elas – no caso o profissional docente – voltadas à *formação humana* dos envolvidos.

Apenas com a tomada de decisões por parte de trabalhadores vinculados à área em questão será possível a modificação dessa área para além das esferas de dominação capitalista e o trabalhador docente, com toda sua carga de compromisso, não deve fugir dessa vinculação.

Com o olhar no trabalho docente é possível exemplificar tal questão a partir do trabalho de pedagogos de instituições escolares que compõem a rede pública de educação, que mesmo com todas as dificuldades da atuação em escolas públicas e imposições do Estado no que tange a orientação de conteúdos, assumem o compromisso que deve ser de todo educador, que é o de integrar ao seu trabalho pesquisas contínuas para melhor se relacionar com seu público, ofertando junto a esse um trabalho educacional significativo, como é o caso de muitos pedagogos que pesquisam teses de Paulo Freire, almejando uma pedagogia que convide o indivíduo a lutar por liberdade em vez de persuadi-lo a competir em prol do poder.

Outro exemplo consiste na observação de professores de História em relação ao resgate da memória de um passado do Brasil não muito distante, repleto de horror e perversão, no que diz respeito à última Ditadura Militar imposta ao país.

Embora sejam presenciados inúmeros fatores que não só inibem discussões sobre esse tema, mas que o deturpam, exibindo uma série de alegações sem o menor propósito, tendenciosas a legitimar o Golpe Militar de 1º de abril de 1964, que teve como consequência um regime militar ditatorial que durou até 1985, que suspendeu direitos básicos, contraiu enormes dívidas aos cofres públicos e acima de tudo disseminou ódio e violência; muitos professores de História – e não somente professores dessa disciplina – não pouparam esforços para fazer entender os estímulos da efetuação do Golpe de 1964 e da instauração de tal regime, a quem ele interessava de fato e quanto ele foi brutalmente danoso ao país, ao passo que foi bastante lucrativo para os seus operadores.

O trabalho docente na área de Arte referente também pode ser destacado como um exemplo de empenho e dedicação por parte dos seus profissionais preocupados com a *formação humana* de seus educandos.

No desenrolar da educação brasileira a disciplina de Arte, assim como outras disciplinas, sofreu lamentáveis impressões, nutritas por visões equivocadas, conservadoras ou mesmo preguiçosas em relação à importância do ensino de Arte.

Muitos foram os embates para garantia da implementação do ensino de Arte na educação regular e a afirmação dessa área vem sendo protagonizada por profissionais não somente envolvidos na defesa da Arte e sim na valorização da área como parte indispensável a qualquer ciclo de formação.

Artes Visuais, Dança, Música e Teatro estão presentes na vida das civilizações mais antigas e diversas, por mais que a indústria cultural desvirtue os valores dessas linguagens, por meios como programação televisiva e publicidade, por exemplo, parte da

interação humana é mediada, respaldada ou simplesmente influenciada por essas linguagens tão ricas de expressão e comunicação.

A luta dos trabalhadores docentes responsáveis pela disciplina de Arte vem ganhando corpo, e como parte das conquistas objetivadas por essa luta a presidente da República Dilma Rousseff sancionou em 02 de maio de 2016 a alteração sobre o “Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996<sup>97</sup>, Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (BRASIL, 2016), fixando as diretrizes e bases da educação nacional, no que diz respeito o ensino de Arte (BRASIL, 2016), proporcionando a alteração que consiste “§ 6º \_As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” Que na prática implica na presença, após período máximo de 5 anos a partir da publicação da alteração que as instituições de ensino garantam o ensino de cada uma das linguagens.

Tal alteração pode ser considerada como conquista, porém é preciso atenção para que essa ação venha a fortalecer a afirmação da disciplina, proporcionando a educandos e sociedade em geral o acesso aos saberes e conhecimentos dessas linguagens, que devem ser lecionadas por profissionais docentes licenciados em cursos dessas linguagens ou que possuam adequada habilitação que permita a docência na disciplina de Arte, que muitas vezes é relegada ao descaso, sendo de responsabilidade de professores sem a menor aptidão a essa área, por razões das mais estranhas; garantindo o estudo e a valorização dessas linguagens durante os ciclos da educação regular.

Mesmo constatando avanços, faz-se necessário o acompanhamento de modo crítico dessas resoluções que envolvem formalmente o destino da disciplina de Arte, pois se por uma lado a Educação é vitoriosa com a alteração que tornam obrigatório o ensino das linguagens nas escolas, ela está passiva a derrota com proposições como a que observamos na *Base Nacional Comum Curricular*, que na pretensão do estabelecimento de “novas áreas” se dispõe a enquadrar a disciplina de Arte com todas as suas linguagens ao que chama coincidentemente de área de “linguagens” reunindo nesta, além da Arte as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física, numa atitude de moldagem do ensino básico, desprovida de propósito, juntando disciplinas tão complexas e

---

<sup>97</sup>O Artigo 26 da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, institui a arte como uma das áreas obrigatórias no currículo da Educação Básica do Brasil. A despeito de considerarmos tal obrigatoriedade como uma conquista muito válida, uma questão preocupante é a aplicação desta Lei no contexto do Ensino Médio nas escolas públicas e privadas do Ceará, onde se destina somente 50 minutos semanais às aulas de arte, minimizando ou mesmo impossibilitando o processo de afirmação e regularização da área.

cheias de especificidades, como é o caso da Arte com suas até então quatro linguagens com mais três disciplinas, com características e singularidades específicas na mesma área.

Parte da discórdia que envolve a aceitação ou negação da disciplina de Arte se dá por conta, de um lado, do seu reconhecimento enquanto área de conhecimento relevante à vida em sociedade e formação dos indivíduos e de outro a repulsa da disciplina por essa não carregar apelo de funcionalidade imediata para o mercado.

A refúlgência da disciplina de Arte, não menosprezando suas funções práticas que podem e que são aproveitadas pelo mercado de alguma forma, ocorre justamente por sua capacidade de contribuição na *formação humana* a qual a educação, sobretudo a pública se mostra tão carente.

A partir de experiências do curso de Licenciatura em Teatro do IFCE<sup>98</sup> é possível citar pontos de contribuições para a *formação humana* que a educação básica pode colaborar decisivamente, tendo como referência o trabalho de Formação Docente que o que o curso em análise efetiva.

Devido a Arte – embora cooptações relativas a Arte tenham ocorrido, como no que confere questões da indústria cultural, possuir especificidades e características que não podem ser absorvidas em sua totalidade pela sociabilidade capitalista – ser prenhe de questões como a liberdade de expressão e criação, suas linguagens representam alternativas de relação de *formação humana*.

Já que o curso de Teatro trata de uma linguagem, que embora seja difundida, sofre várias restrições em relação ao mercado e por conta do trabalho com a linguagem teatral exigir uma qualificação humana, mesmo que mínima, para o seu exercício, ouso afirmar que o curso de Formação de Professores de Teatro do IFCE tem na *formação humana* um vasto campo de crescimento e construção de práticas educacionais que transcendem o que é imposto pela lógica da Racionalidade Técnica.

---

<sup>98</sup>É salutar compreender a relevância dos cursos de graduação tecnológica em Artes Plásticas e Artes Cênicas para o estado do Ceará, pois por meio deles o campo de Arte, no que concerne a formação acadêmica, recebeu estímulo, propiciando um fortalecimento do estudo de linguagens artísticas antes limitadas à Música, por meio das graduações em Licenciatura Plena e Bacharelado em Música da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e de outras iniciativas, mas de instituições privadas como o extinto Curso de Graduação em Artes Plásticas da Faculdade Gama Filho. Por meio dos cursos tecnológicos de linguagens artísticas do antigo CEFETCE o estado do Ceará passou a ter alternativas de formações voltadas ao trabalho específico relacionado a estas linguagens, dando visibilidade a processos de criação e produção de profissionais desses campos artísticos, além de valorizar o estudo de arte de uma maneira geral, carência que o Estado manteve por muitos anos.

A presença da Racionalidade Técnica na Educação exclama a gravidade da indução à lógica de produção capitalista e como é preocupante a influência dessa presença na formação de trabalhadores.

Destinando a Formação Docente à missão de qualificar formadores de trabalhadores, sem levar em consideração os aspectos essencialmente humanos próprios da formação de trabalhadores, a Racionalidade Técnica determina posições que condicionam a Formação de Professores à reprodução das imposições da produção capitalista.

As contribuições de Adorno e Horkheimer (1985) na obra *Dialética do esclarecimento* por mais que não precise suas críticas na formação de trabalhadores e na educação em si, são ricas fontes de reflexão para entender as limitações da racionalidade do período iluminista até os dias atuais.

A Racionalidade Técnica como recurso de manutenção da ordem ou encantamento capitalista, surge na Educação impossibilitando-a de ir além dos ditames instituídos pela lógica de produção, consumo e acúmulo.

Porém, para além da constatação da presença da Racionalidade Técnica em processos formativos, como no que tange a sua influência na formação desempenhada pelo curso de Licenciatura em Teatro do IFCE, se faz necessário destacar as iniciativas que não se prendem aos ditames da lógica instrumental a qual essa racionalidade é responsável, como no que confere na organização do livro *Trabalho, educação e arte*, organizado pelas professoras do IFCE, Antonia de Abreu Sousa e Elenilce Gomes de Oliveira (2010), que reúne autores do campo da Pedagogia e do campo das Artes.

Iniciativas como essa se lançam como alternativas de pesquisa e entendimento do campo de trabalho da Educação em relação ao campo da Arte.

Em relação às Artes Cênicas, a constituição de um Teatro assumidamente político propiciou ao mundo ocidental referências de aproximação entre o Teatro e a *política*, faço questão de frisar aqui, que boa parte do trabalho de teatrólogos como Brecht (2005) e Boal (2012), que partem do princípio da negação das imposições aristotélicas, que na tentativa de apresentar um Teatro não político se impunha como uma obvia ação política, enxergam na educação a função de agente de intermédio entre a Arte e a Política.

Também se projetam como fundamental para a conclusão deste trabalho apontamentos inerentes a qualificação de professores de Arte, como no que se refere a colocações da arte-educadora Ana Mae Barbosa (2002, p. 14):

Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação

A consciência da relevância não só do ensino de Arte, mas do entendimento da importância do professor para o trabalho em Educação relacionado à Arte exerce significativa influência para deliberações deste trabalho, assim como a incansável luta de Ana Mae Barbosa e demais arte-educadores pela disposição das condições de qualificação profissional de professores de Arte – arte-educadores como ela se refere – contribuem para o entendimento da atenção voltado a processos formativos. De acordo com a autora a “falta de preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade” (BARBOSA, 2002, p 15).

Considerações exercidas por Ernst Fischer (1987, p. 59) provam que o debate acerca da relação entre Arte e trabalho ocorre há tempos. Segundo o autor:

O produtor de mercadorias, a tudo estendendo a crescente divisão do trabalho, a dilaceração do trabalho, o anonimato de certas forças econômicas, destruiu as relações humanas diretas e levou o homem a uma crescente alienação da realidade social e de si mesmo. Em tal mundo, a arte também se tornou uma mercadoria e o artista um produtor de mercadorias.

A citação do autor registrada acima colabora para dimensionar a complexidade da relação Arte e Trabalho e o quanto a sociabilidade capitalista reserva à Arte um espaço de suspeita e subvalorização.

Por meio deste trabalho, é possível o quanto determinadas abstrações comprometem o processo de Formação e Atuação de Professores de Teatro, pois a brusca distância do trabalhador com a realidade que o cerca, ocasiona proximidade com certo idealismo que frete a realidade do ensino de Teatro no Brasil e as complexidades inerentes à disciplina de Arte na educação básica tende a se tornar deveras prejudicial.

Outro ponto que se lança como entendimento gerado por meio deste trabalho diz respeito à elaboração de uma Educação popular, acessível, integral e humana, que se contrapõe abertamente à lógica que naturaliza a violência e que aponta a barbárie como caminho inevitável.

A Educação popular que as necessidades dos trabalhadores reclamam não deve se deter à denúncia da instauração ou expansão do quadro de barbárie e sim da constituição de condições reais de eliminação de qualquer indício de barbárie.

Sem perder a noção do peso histórico que sempre terão questões inerentes à Segunda Guerra Mundial, como a tortura e o genocídio de milhões de pessoas, que conflagrou

um verdadeiro estado de barbárie, este trabalho não se mantém indiferente ao alastramento da violência a qual o Brasil passa, com destaque para a cidade de Fortaleza.

Não seria justo realizar uma brusca comparação entre acontecimentos da Segunda Grande Guerra e o que vem ocorrendo no Brasil, porém friso que por trás do antisemitismo propagado pelo partido nazista alemão e o desastroso nível de desigualdade social do Brasil, há uma lógica de mercado, baseada em questões como a venda de armas, que lançam povos à barbárie e o mundo não carece de uma racionalidade que legitime tal situação e sim de uma racionalidade que aponte e questione fatores que identifiquem as causas da barbárie e projetem alternativas de superação do que se constitui como realidade forjada pela lógica do capital.

Assim sendo, o trabalho de professores de Teatro – e o curso de Licenciatura de Teatro do IFCE faz parte desse trabalho – com ênfase na elevação do intelecto, do crescimento humano dos indivíduos, pode ser concebido como uma significativa alternativa educacional, que não aparece como solução final dos problemas mais graves que o mundo passa, no entanto, se lança como uma louvável alternativa de acordo com o entendimento do papel que o ensino de Teatro pode cumprir, que na verdade já cumpre, mesmo que timidamente, dessa forma se faz necessário entender como ocorre o processo de Formação de Professores de Teatro.

Sair do curso de Licenciatura em Teatro do IFCE em direção às escolas-campo em que realizei Estágio possibilitou, além de dimensionar a situação da disciplina de Arte em instituições educacionais e como o Teatro é tratado nessas instituições, identificar consequências de uma série de questões que permeiam a Educação do Brasil, como o legado dos períodos ditoriais, o aumento do consumismo e banalização da violência e como essas questões afetam práticas educativas e até mesmo a concepção de Educação.

Através dos Estágios obtive o distanciamento necessário do curso para refletir sobre limitações do próprio curso e da relevância da Formação de Professores de Teatro para educação básica.

Os Estágios, sendo instâncias de análise de teoria e prática se mostraram decisivos para perceber tensionamentos da Racionalidade Técnica na Formação de Professores de Teatro.

## CONCLUSÃO

Os Estágios da formação em destaque, tanto no formato de observação quanto de regência, propiciaram contato direto com a educação básica permitindo dimensionar a realidade de instituições educacionais e como ocorre o trabalho do Teatro na Educação, apontando a Racionalidade Técnica como fonte de tensão que lança a reprodução da lógica do capital como único caminho a ser percorrido por profissionais da Educação.

Por meio deste trabalho conclui que a Racionalidade Técnica compromete o processo de Formação Docente, a Educação e as relações sociais de uma maneira geral e que essa racionalidade afeta diretamente o curso de Licenciatura em Teatro do IFCE, por meio da divisão de saberes, ocasionando a fragmentação de conhecimentos que a rigor são associados.

Essa fragmentação de conhecimentos associados propicia atrasos na Educação, seja no processo de Formação de Professores, no caso, de professores de Teatro, ou mesmo na educação básica, instância de atuação desses profissionais, restringindo a produção de conhecimento da área das Artes Cênicas, restringindo assim práticas educativas permeadas pelo Teatro e o desenvolvimento do Teatro enquanto linguagem artística.

A divisão dos saberes inerentes ao Teatro em saberes técnicos e saberes pedagógicos aponta o estabelecimento de hierarquias entre esses e inibe o reconhecimento da vinculação entre elementos que compõem o Teatro.

Saberes vinculados ao Teatro como *a expressão corporal, a interpretação, a dramaturgia e a cultura popular*, que foram salientados no presente trabalho como saberes técnicos, não estão fundamentalmente apartados dos saberes ressaltados como pedagógicos, como as *políticas educacionais, currículo, estágio e ensino de teatro*, é justamente o contrário, na leitura que realizo esses saberes além de se manterem em associação se completam.

Aponto como resolução para tais transformações, que se coloque contra a Racionalidade Técnica na Educação, especialmente no que diz respeito a Formação de Professores de Teatro, justamente o envolvimento desses saberes. Algo ocorreu para a divisão desses saberes serem concretizadas ao longo do tempo.

Quanto ao curso de Formação de Professores de Teatro, ouso dizer que, de certa forma até mesmo a continuidade do Teatro enquanto linguagem face ao acelerado processo de massificação da cultura, não ocorre distante do envolvimento desses saberes.

O que acontece é que entre várias questões efetivadas pela Racionalidade Técnica, como *a divisão de saberes* e o estabelecimento de níveis de hierarquia entre esses,

causa um estranhamento dos envolvidos no processo formativo em questão em relação à assumida reunião desses saberes.

Chega a parecer estranho propor a união de saberes e as experiências obtidas por meio dos estágios, que apontam que esse estranhamento também ocorre na educação básica no que tange a disciplina de Arte.

Em outras palavras, a Racionalidade Técnica no processo de Formação de Professores de Teatro causa desalinhamentos relativos aos saberes que compõem essa formação, entre outras questões.

Nesse sentido a Racionalidade Técnica efetiva certa confusão entre os envolvidos, que tendem por razões das mais diversas a optarem por um dos campos de saberes em detrimento ao outro, fragmentando assim o processo formativo que fazem parte.

Consequentemente a atuação desses como professores de Teatro e até mesmo como atores, pois assim como historicamente vem se afirmado, o atual contexto do trabalho de Arte e Cultura no Brasil apresenta várias dificuldades, como a escassez de financiamentos de iniciativa pública ou privada, defasagens de valores de remuneração de artistas, ausência ou precarização de espaços de formação, atrasos no repasse de prêmios originados de editais, o que exige do profissional de Teatro qualificação adequada para a colaboração na superação desses problemas.

Não quero aqui criar algum tipo de forma impositiva de relação com os *saberes* e acredito que seja necessária a criação de cursos de Formação Superior, seja na forma de Bacharelado ou Formação Tecnológica em Teatro e demais linguagens artísticas, para atender a demanda de interessados em realizar qualificação de nível superior, sem aderir a cursos de formação de professores, mas entendo que os conhecimentos ditos pedagógicos se fazem necessários, o processo de envolvimento com a temática do presente trabalho reafirmou isso, não entendo o Teatro como algo distante da Educação, acredito que para a sua existência o Teatro em si recorre a *processos educativos* que inclusive envolvem o público.

No entanto, entendo que a crítica à Racionalidade Técnica na formação em destaque não pode fugir das características que constituem o teatro, assim como as medidas contrárias a racionalidade na Educação, de uma maneira geral possa ocorrer de forma alienada aos trabalhadores da Educação. A Racionalidade Técnica também faz parte do universo das Artes.

Defendo a assunção da responsabilidade na luta pela Educação, no entanto, honestamente, acho que isso já é feito pelos profissionais da Educação e não concordo que a radicalização de discurso ou a simples modificação no formato de campanhas em prol da

Educação possam de imediato expurgar a Racionalidade Técnica da Educação ou retirá-la da crise planejada contra ela. A crise que passa a Educação é consequência do próprio sistema capitalista e a Racionalidade Técnica é parte integrante desse sistema.

Percebo que as lutas travadas historicamente em prol da Educação vêm ganhando corpo e a identificação da Racionalidade Técnica em processos de Formação de Professores fortalece essas lutas, que não devem ocorrer sem que os envolvidos estejam conscientes de seu poder de organização e de sua relevância social.

Detecto Racionalidade Técnica na Formação de Professores de Teatro como um forte elemento forjado pela classe dominante para voltar o pensamento e o funcionamento da sociedade para o atendimento de determinados interesses.

Uma racionalidade criada para efetivar o controle social por meio da manipulação de trabalhadores, que não é uma mera invenção dotada de algum tipo de razão e sim o resultado do acúmulo de tradições de pensamentos que perpetuam a sociedade capitalista, se mostra ávida a recorrer a inúmeras formas de dissimulação para dá continuidade a sua missão.

Sendo assim a indústria cultural joga um importante papel na disseminação da Racionalidade Técnica em todas as instâncias e setores que compõem a sociedade, incluindo a Educação e é a partir dessa constatação que o Teatro e precisamente o seu ensino, podem alavancar mudanças, pois sendo uma linguagem artística e uma expressão cultural, o Teatro é rico em recursos capazes de contribuir com a negação da indústria cultural por meio de práticas educativas, expondo que a criação ocupa um lugar deveras mais considerável que a reprodução, por exemplo.

Discutir as possibilidades e limitações das linguagens artísticas em meio à barbárie anunciada e propiciada pelo sistema capitalista além de ser um ato com o poder de livrar as linguagens artísticas de se inclinarem à barbárie de modo generalizado, pode abrir perspectivas de libertação dessas linguagens que por sua vez colaborarão na libertação da própria sociedade, que mesmo diante de tantos avanços científicos teimam em seguir lógicas excludentes e exterminatórias.

O Teatro não é capaz por si só de salvar o planeta e a humanidade das consequências da lógica de acúmulo de riquezas efetuada pelo capitalismo, mas certamente pode cumprir um grandioso papel nas lutas que se fazem necessárias para conter o capitalismo e sua lógica, mas para isso é preciso trabalhar os processos de formação de quem se dispõe a ensinar e aprender Teatro, com perspectivas não comuns à racionalidade instrumental.

Acredito na pertinência desta dissertação para estudiosos em geral, sobretudo para professores e estudantes do Teatro e da Educação e pretendo dar continuidade a este estudo com a elaboração de projeto de doutorado no campo da Educação.

Analizar relação da Racionalidade Técnica com a Educação não se conflagrou como uma tarefa fácil, porém a noção da possibilidade de contribuir em um processo de Formação Docente tão rico em pretensões me estimula a seguir em busca do entendimento de questões relacionadas à Arte, à Educação e ao Trabalho. Recorrer ao acompanhamento do curso supramencionado permitiu a mim um significativo avanço para entender a relevância do Teatro para a Educação.

Entretanto, tal entendimento só se revelou possível a partir das experiências de Estágio e principalmente do resgate dessas experiências, que apontam restrições da formação na qual fiz parte como estudante, mas que também possibilitam dimensionar a importância de tal formação para a Educação, no sentido de fortalecer essas e as práticas que a circundam.

O Estágio curricular inerente à Formação de Professores de Teatro possibilita dimensionar o lugar ocupado pelo Teatro na educação básica e perceber implicâncias da Racionalidade Técnica na relação do Teatro com a Educação, como exigências instrumentais que cerceiam o Teatro e reduzem a importância dessa linguagem em práticas educativas.

As dificuldades enfrentadas no decorrer dos Estágios, como a negação do pedido de estágio em escolas, se revelam como problema da própria Educação e não apenas como problema do estágio ou da formação a qual ele corresponde.

Os processos de formação profissional não ocorrem isolado da sociedade, sendo assim esses processos não ocorrem livres da lógica da sociedade capitalista que, por exemplo, tendo a competição como marca, fazem com que profissionais em exercício detectem no estagiário um competidor e não um companheiro de trabalho que passa por processo de qualificação.

A partir do *estágio curricular* o campo de atuação é revelado, desfazendo idealismos, apontando demandas e limitações, permitindo que o estudante estagiário perceba a realidade da área vinculada a sua formação.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra. 1970.

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez. 2002.

BOAL, Augusto. **O teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2012.

\_\_\_\_\_. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2004.

\_\_\_\_\_. **O teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro. Garamond, 2009.

BONFITO, Matteo. **O ator-compositor: As ações físicas como eixo: De Stanilávski a Barba. Estudos**. São Paulo: Perspectiva. 2002.

BORNHEIM, Gerd. Brecht. **A estética do teatro**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). Proposta de Emenda à Constituição nº 57, de 2016. **Senado Federal**. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. De Diretrizes e Bases da Educação. **Presidência da República Casa Civil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 27 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Da Reformulação do Ensino Médio. **Presidência da República Casa Civil**, Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 04 set.2015.

BRASIL. Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Tipificação nacional de serviços socioassistenciais**, Brasília, DF, 25 de novembro de 2009. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/tipificacao.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf)>. Acesso em: 30 abr.2016.

BRECHT, Bertolt. **Estudo sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2005.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n. 48, set/dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a02.pdf>>. Acesso em: 07 dez.2015.

**CEARÁ, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do.** Plano De Desenvolvimento Institucional, 2013. Disponível em: <http://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional-2009-2013-pdf/view>. Acesso em: 23 jul.2016.

DAYRELL, Juarez Tarcísio e PAULA, Simone Grace de. Situação juvenil e formação de professores: diálogo possível? **Formação docente: revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, São Paulo, v.3, n.04, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/apresentacao>>. Acesso em:07 fev.2017.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provação e dialogismo**. São Paulo. Hucitec.2006.

DUARTE, Márcia Sampaio; SWARTZ, Luziane Beyruth; SILVA, Alcina M. T. Braz da; REZENDE, Flavia. *In: VII Encontro nacional de pesquisa em educação e ciências, 2009. Perspectivas para além da racionalidade técnica na formação de professores de ciências*. Florianópolis, 2009. Disponível em: <[http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/novo\\_07.pdf](http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/novo_07.pdf)>. Acesso em: 22 out.2015.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. Razão instrumental e indústria cultural. **Inter-Ação. Revista da Faculdade de Educação UFG**. 2003. Goiânia, v. 28, n. 1, p. 83-101, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1442/1445>>. Acesso em: 09 fev.2017.

FICSHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9. Ed. Guanabara, 1987.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. Local: São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1983.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1989.

\_\_\_\_\_. Cadernos do cárcere. Volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1982.

GUARNIERI, G. **Eles não usam black-tie**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1997.

GUÈNOUN, Denis. **A exibição das palavras: uma idéia (política) de teatro**. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto.2003. (Coleção Folhetins Ensaios).

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Unesp, 2015. Tradução Carlos Henrique Pissardo.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte – sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht na pós modernidade**. São Paulo: Perspectiva. 2001.

MASS, Olmaro Paulo; PONTEL, Evandro. Esclarecimento e modernidade: uma leitura a partir da crítica de Adorno e Horkheimer. **Revista Filosofazer**, Passo Fundo, n. 42, jan. /jun. 2013. Disponível em: <<http://filosofazer.ifibe.edu.br/index.php/filosofazerimpressa/article/viewFile/53/51>>. Acesso em: 15 set.2017.

PALOTTINNI, Renata. **Introdução à dramaturgia**. São Paulo: Ática, 1988. (Série Princípios v.15).

\_\_\_\_\_. **Dramaturgia: a construção da personagem**. São Paulo: Editora Ática, São Paulo. 1988.(Série Fundamentos v. 46).

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul. /dez. 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>>. Acesso em: 30 abr.2016.

\_\_\_\_\_. Estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa Faculdade de Educação**, São Paulo, n.94, p. 58-73. ago.1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>>. Acesso em: 16 mar.2017.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set. /dez. 2005. Disponível em: <<http://www.unifra.br/professores/13709/selma%20pimenta.pdf>>. Acesso em: 09 set.2016.

\_\_\_\_\_. FUSARI, José Cerchi; ROSÁRIO, ALMEIDA, Maria Isabel de; Maria Amélia do; SANTORO, Franco. A construção da didática no GT Didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 143 - 162, jan. /mar. 2013. Disponível em: <<http://w.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf>>. Acesso em: 28 jun.2016.

PISCATOR, Erwin. **Teatro político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. (Coleção Teatro Hoje. Série Teoria e História) v. 9.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. (Coleção Filosofia: 36).

RODRIGUES, Carla Cunha. Sobre tempos e lugares da arte no currículo escolar brasileiro. **Espaço do currículo**, João Pessoa, v.6, n.1, p.69-80, jan. /abr. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/15995/9103>>. Acesso em: 07 abr.2017.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Ler o teatro contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Coleção Leitura Crítica). Tradução de Andrea Stahel M. da Silva.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

\_\_\_\_\_. LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas Autores: Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan/abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C.J. et al (org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p.143-155, jan. /abr. 2009. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/40427655\\_Formacao\\_de\\_professores\\_aspectos\\_historicos\\_e\\_teoricos\\_do\\_problema\\_no\\_contexto\\_brasileiro](https://www.researchgate.net/publication/40427655_Formacao_de_professores_aspectos_historicos_e_teoricos_do_problema_no_contexto_brasileiro)>. Acesso em: 21 jul.2016.

**SILVA, Erotilde Honório. *O fazer teatral: forma e resistência*. Fortaleza: EUFC - UFC, 1992.** (Original Universidade de Wisconsin – Madison)

SILVA, Laerte da Paixão Junior; MACEDO, Jussara Marques. O paradigma da racionalidade técnica na formação do professor de educação física. In: IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação, 2015, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Realize, 2015. p.1-9. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO\\_EV047\\_MD1\\_SA2\\_ID1530\\_29052015201922.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA2_ID1530_29052015201922.pdf)>. Acesso em: 14 abr.2016.

**SOUSA, Antonia de Abreu, OLIVEIRA, Elenilce Gomes. *Trabalho, educação e arte: Encontros, desencontros e realidades*. Fortaleza: LABOR UFC, 2010.**

\_\_\_\_\_; Elenilce Gomes de; NETO, Enéas Arrais; BESSA, Maryland. **Educação e formação para o trabalho no Brasil**. Fortaleza: LABOR UFC, 2012. (Coleção Labor nº9).

\_\_\_\_\_; RECH, Hidelmar Luiz; FILHO, Samuel Brasileiro Filho. Apontamentos sobre o pensamento crítico-reflexivo de Theodor Adorno e sua visão de práxis na educação. In: SOUSA, Antonia de Abre; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; NETO, Enéas Arrais; BESSA, Maryland. **Educação e formação para o trabalho no Brasil**. Fortaleza: LABOR UFC, 2012. (Coleção Labor nº9).

**SOUSA, Adriane e Silva; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; LIMA, Francisca das Chagas Silva; RECH, Hildemar Luís, JÚNIOR, Humberto de Oliveira Santos. *Trabalho, filosofia e educação no espectro da modernidade*. Fortaleza: LABOR UFC, 2007**

**STANISLAVSKI, Constantin. *A preparação do ator*.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

TOLEDO, Cézar de Alencar. RUCKSTADTE, Flávio Massami Martins e RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. O teatro jesuítico na Europa e no Brasil no Século XIV. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.25, p. 33–43, mar.2013. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/25/art03\\_25.pdf&gws\\_rd=cr&dcr=0&ei=CMvrWbLcKYaiwASD8aeQBA](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/25/art03_25.pdf&gws_rd=cr&dcr=0&ei=CMvrWbLcKYaiwASD8aeQBA)>. Acesso em: 03 dez.2015.