



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CLARA ANGÉLICA CONTRERAS CAMACHO**

**A DIREÇÃO TEATRAL NA AMÉRICA LATINA:  
NARRATIVAS DA FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE  
PÚBLICA**

Uberlândia/MG  
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

C172d Camacho, Clara Angélica Contreas, 1975-  
2019 A direção teatral na América Latina [recurso eletrônico] : narrativas da formação na universidade pública / Clara Angélica Contreas Camacho. - 2019.

Orientador: Narcísio Laranjeira Telles da Silva.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.613>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Artes cênicas - Estudo e ensino. 3. Teatro - Produção e direção. 4. Teatro - Formação e desenvolvimento. I. Silva, Narcísio Laranjeira Telles da, 1970- (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

---

CDU: 37

Gerlaine Araújo Silva - CRB-6/1408

**CLARA ANGÉLICA CONTRERAS CAMACHO**

**A DIREÇÃO TEATRAL NA AMÉRICA LATINA:  
NARRATIVAS DA FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE  
PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - PPGED/FACED/UFU, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Universidade Federal de Uberlândia – UFU Faculdade  
de Educação – FACED  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED

Orientador: Prof. Dr. Narciso Larangeira Telles da Silva

Uberlândia/MG  
2019

**CLARA ANGÉLICA CONTRERAS CAMACHO**

**A DIREÇÃO TEATRAL NA AMÉRICA LATINA:  
NARRATIVAS DA FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE  
PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - PPGED/FACED/UFU, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Trabalho aprovado. Uberlândia/MG, 25 fevereiro de de 2019:

**Prof. Dr. Narciso Larangeira Téllez**  
**Orientador**

---

**Prof. Dra. Michelle Nascimento Cabral Fonseca**  
**Professora externa UFMA**

---

**Prof. Dra. Alexia de Padua Franco**  
**Profesora UFU**

---

**Prof. Dr. Gláucio Machado Santos**  
**Professor externo UFBA**

---

**Prof. Dr. Alexandre José Molina**  
**Professor UFU**

---

**Pro. Dr. Luis Garcia-Ramos (convidado)**  
**Professor University of Minnesota**

---

*Este trabalho é dedicado aos diretores e diretoras de teatro que, no silêncio das cenas, sempre acreditam que o trabalho nunca estará pronto.*

## **Agradecimentos**

Os agradecimentos principais são para o programa da OEA-GCUB 2015, porque por meio do concurso tive a oportunidade de estudar no Brasil. Agradecimentos sinceros à Universidade Federal de Uberlândia e seu programa de Educação e Arte, pois por eles conheci meu orientador e amigo Narciso Lorangeira Telles,.

Agradeço a meu querido Carlos Araque, por compreender que a distância era importante para construir meu sonho. Agradecimentos sinceros a minhas queridas vendimias, a minha querida Luz Mireya Sarmiento, a minha família que virbou por mim, em pensamento. E, por ultimo, mas não menos importantes, aos amigos que encontrei em Uberlândia, especialmente a Juan Francisco Remolina, Hernan Zamora, Andres Machuca, Mara Leal, Ana Carneiro e cada uma das pessoas que me escutaram e apoiaram meu tema de pesquisa, uma lembrança especial para minha Marcella Prado Ferreira.

Agradecimentos especiais ao Programa de Pós-graduação em Educação, à Linha de saberes e práticas educativas.

*“De nuestros miedos nacen nuestros corajes, y  
en nuestras dudas viven nuestras certezas,  
los sueños anuncian otra realidad posible y los delirios otra razón:  
En los extravíos nos esperan los hallazgos porque es preciso perderse para volverse a  
encontrar”*

*(Libro de los abrazos. Eduardo Galeano)*

## **Resumo**

Esta pesquisa tem como objetivo principal descrever, com olhar crítico, as conquistas, limitações e desafios da formação acadêmica em direção teatral no cenário da universidade pública, na América Latina, a partir de sete narrativas das experiências formativas de diretores latinoamericanos que se formaram nos mesmos cursos onde hoje são docentes de direção. Na procura pela identificação das conquistas, limitações e desafios de formação em direção teatral, se reflete sobre a universidade pública na América Latina, no século XXI, e as novas conceitualizações do currículo.

Se destaca que esta pesquisa se apoia na metodologia da pesquisa narrativa, que tem como eixo central a experiência, como acontecimento que transforma.

Parte dos resultados desta pesquisa revela que os cursos de formação em direção teatral tem que afrontar a crise da universidade pública, o que gera um panorama complexo onde os cursos devem defender seus currículos de formação fundamentalmente prática e seus espaços de criação. Assim o grande desafio da formação em direção teatral é precisamente criar mecanismos de relação dialógica defendendo suas particularidades formativas.

**Palavras-chaves:** Direção teatral. Currículo. Formação acadêmica. Universidade.

## **Abstract**

The main objective of this research is to describe with a critical eye: the scope, limitations and challenges faced by academic training in theatre directing in public universities in Latin America, parting from the formative experiences of seven Latin American directors that were trained in the same courses where they teach today.

In the search for the identification of the scope, limitations and challenges of training in theatre directing, this thesis reflects on public university in the 21st century in Latin America and the new conceptualizations about the curriculum.

It is emphasized that this research is based on the narrative methodology which has experience as its central axis, as an event that transforms.

Part of the results of this research shows that training courses in theatre directing have to face the crisis of the public university, which generates a complex panorama, where the courses must defend their fundamentally practical training curricula, and their spaces for creation. Thus, the great challenge of theatre training in directing, is precisely to create mechanisms of dialogical relationship, defending their formative particularities.

**Keywords:** Theatre Directing. Curriculum. Academic Training. University.

## **Resumen**

Esta investigación tiene como objetivo principal describir con mirada crítica los alcances, limitaciones y desafíos en la formación académica en dirección teatral en América Latina en el escenario de la universidad pública, a partir de siete experiencias formativas de directores latinoamericanos que se formaron en los mismos cursos donde hoy en día son docentes de dirección.

En la búsqueda por la identificación de los alcances, limitaciones y desafíos de la formación en dirección teatral, se reflexiona sobre la universidad pública en el siglo XXI en la América Latina y las nuevas conceptualizaciones sobre el currículo.

Se destaca que esta investigación se encuentra apoyada en la metodología narrativa que tiene como eje central la experiencia, como acontecimiento que transforma.

Parte de los resultados de esta investigación evidencia que los cursos de formación en dirección teatral tienen que afrontar la crisis de la universidad pública, lo que genera un panorama complejo, donde los cursos deben defender sus currículos de formación fundamentalmente práctica y sus espacios de creación. Así, el gran desafío de la formación en dirección teatral es precisamente crear mecanismos de relación dialógica defendiendo sus particularidades formativas.

**Palabras clave:** Dirección Teatral. Currículo. Formación Académica. Universidad

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Deconstrução o Ausente.....	129
Figura 2 – Fotografia da peça El Ausente.....	130
Figura 3 – Deconstrução o ausente.....	130
Figura 4 – Fotografia da peça El Ausente.....	131
Figura 5 – Deconstrução Incidente em Antares.....	137
Figura 6 – Fotografia da peça Incidente em Antares.....	137
Figura 7 – Deconstrução Incidente em Antares.....	138
Figura 8 – Fotografia da peça Incidente em Antares.....	139
Figura 9 – Deconstrução Doroteia.....	145
Figura 10 – Fotografia da peça Doroteia.....	146
Figura 11 – Deconstrução Doroteia.....	146
Figura 12 – Fotografia da peça Doroteia.....	147
Figura 13 – Decostrução um rubi no umbigo.....	153
Figura 14 – Fotografia da peça Um rubi no umbigo.....	153
Figura 15 – Decostrução um rubi no umbigo.....	154
Figura 16 – Fotografia da peça Um rubi no umbigo.....	154
Figura 17 – Decostrução o grande caderno.....	161
Figura 18 – Fotografia da peça El Gran Cuaderno.....	162
Figura 19 – Decostrução o grande caderno.....	163
Figura 20 – Fotografia da peça El Gran Cuaderno.....	163
Figura 21 – Deconstrução do inferno.....	168
Figura 22- Fotografia da peça Inferno.....	169
Figura 23 – Deconstrução do inferno.....	169
Figura 24- Fotografia da peça Inferno.....	170
Figura 25- Deconstrução Maria Magdalena.....	177
Figura 26- Fotografia da peça Maria Magdalena o la Salvación.....	178
Figura 27- Deconstrução Maria Magdalena.....	179
Figura 28- Fotografia da peça Maria Magdalena o la Salvación.....	179
Figura 29- Fotografia Francia Marquez.....	

## **Lista de Quadros**

- 1.1** Quadro compilação de disciplinas ..... 70
  
- 2.2** Quadro resumo dos planos dos cursos das universidades.....71

## **Lista de abreviaturas e siglas**

ASAB	Academia Superior de Artes de Bogotá UDistrital Universidad Distrital Francisco José de Caldas
BUAP	Benemérita Universidad de Puebla
OEA	Organização dos Estados Americanos
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UNIRIO	Universidade do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMARIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
Estado da arte na arte.....	20
Inspirações conceituais.....	21
Currículo.....	22
Experiência.....	26
Bri-currículo.....	34
Corpo, Experiência, Bri-currículo.....	37
Narrativa Metodológica.....	42
Imagem como narrativa.....	53
<b>1. APONTAMENTOS SOBRE A DIREÇÃO TEATRAL. Além da proposta eurocêntrica</b>	
1.1. Direção teatral.....	60
1.2. Origens da Direção teatral, tentativas de um olhar Latinoamericano.....	61
<b>2. DICOTOMIAS NA FORMAÇÃO EM DIREÇÃO TEATRAL.</b>	
2.1. Formação acadêmica ou universitária.....	75
2.2. Dentro da universidade publica latinoamericana.....	75
2.3. Formação empirica- Autodidata.....	78
<b>3. NARRATIVAS DA EXPERIÊNCIA OU BRI-CURRICULO.</b>	
3.1. Isabel Cristina Flores.....	84
3.2. Inês Marocco.....	92
3.3. Hebe Alves.....	100
3.4. André Paes Leme.....	108
3.5. Katalina Moskowictz.....	115
3.6. Arley Ospina.....	124
3.7. Ana Alvarado.....	131
<b>4. ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO EM CONTRASTE COM OS PLANOS DOS CURSOS ATUAIS</b>	
4.1. Experiência e transformação dos cursos.....	140
4.2. Experiência formativa: Conteúdos e Metodologias marcantes.....	152
4.3. Papel do professor.....	158
4.4. Papel do aluno.....	161
4.5. Relação ensino-aprendizagem.....	164
4.6. Experiência docencia-artística.....	166
4.7. A realidade dos cursos de direção hoje.....	170
<b>5. CONQUISTAS , LIMITAÇÕES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM DIREÇÃO TEATRAL NA AMÉRICA LATINA</b>	
5.1. Conquistas.....	177
5.2. Limitações.....	178
5.3. Desafios.....	180
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	187
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	191
<b>APÊNDICES</b>	
<b>ANEXOS</b>	

## PRÓLOGO

Tribulações de uma diretora que queria ser atriz.

Meu nome é Clara e sou bastante confusa. Colombiana, nascida na cidade de Bogotá, formada como diretora teatral, mesmo sabendo que meu interesse maior seria pela interpretação. Lembro-me que, em minha vida, as coisas que me passam e me atravessam não são produto direto de minha escolha. Às vezes me vergonha aceitar que muitas coisas que me configuram são resultado de situações que não controlei. Meu caráter é bem domesticado, não fui muito rebelde em minha adolescência, mesmo discutindo muito com minha mãe. Tenho essa característica particular de me adaptar com facilidade. Não gosto muito da briga, nesse sentido sou calma, sou calma com quase tudo.

Bom, minha escolha pela direção teatral foi uma soma de eventos afortunados. Vou explicar por quê. Minha primera experiência com o teatro foi quando tinha quase 18 anos, já tinha terminado o ensino médio. Todos meus colegas da escola tinham clareza sobre o que fariam quando terminassem a escola. Alguns decidiram pela arquitetura, outras por engenharia e uns poucos por medicina. Eu só ficava olhando para o teto, não me lembro no que eu pensava, só lembro da sensação de angústia por não ter um futuro certo. Então terminou a escola, as amigas e esse mundo se desvaneceram, as amizades do “para sempre” ficaram nos rostos das fotografias que ainda conservo nos álbuns da casa de minha mãe. No meu país, a educação universitária era muito cara, e o mais barato era estudar em uma universidade pública, mas, eu não tinha ideia sobre o que estudar. Com essa incerteza presente, presto concurso para ingressar na universidade nacional para estudar nutrição ou psicologia. Me submeti duas vezes e não fui aceita. Como não tinha nem ideia sobre o que faria, o melhor foi começar a trabalhar para ajudar economicamente em minha casa. Trabalhei como vendedora em uma loja de colchões, não é necessário dizer que foi uma experiência entediante - os dias passavam lentos e descobri que não gostava das vendas. Logo achei trabalho num escritório de advocacia, outra experiência triste, ficava todo tempo numa espécie de aquário atendendo os telefones, um espaço de 1 metro quadrado coberto por vidro. Foi minha época de peixe, só podia sair de meu aquário para ir ao banheiro e almoçar. As possibilidades de progresso eram limitadas. Nesta época, conheci meu primeiro amor da vida. Ele foi o motor para que eu saísse do aquário, foi assim que achei outro trabalho como secretária numa fundação ambiental. A experiência ali foi mais confortável, conheci pessoas muito interessantes das áreas de biologia, microbiologia, ciências sociais. Ainda que animicamente estivesse destruída, já que meu relacionamento amoroso entrou em crise, a experiência de trabalho foi maravilhosa.

Nesta época minha irmã estava envolvida com grupos de jovens que faziam teatro em nosso bairro, ela foi a pessoa que influenciou para que me envolvesse na área de teatro. Ela era muito boa como atriz, eu ficava mais nervosa e pouco me arriscava. Os novos contatos me levaram a outro trabalho, como assistente de uma antropóloga que desenvolvia um projeto sobre as zonas húmidas da localidade de Suba<sup>1</sup>. Minha função era desenvolver oficinas artísticas com mulheres e crianças que moravam perto desses locais. Este trabalho foi determinante para que eu procurasse estudar alguma coisa sobre arte, definitivamente música e plásticas estavam descartadas desde o início, não tinha talento para nenhuma das duas. Comecei então a procurar carreiras que tivessem um enfoque no corpo. Olhei os cursos de licenciatura em esportes, mas eu não queria ser professora de escola básica ou ensino médio. Então tudo relacionado à docência ficava fora de meu desejo. Nessa procura, achei um curso que me encantou: “Licenciatura em danças folclóricas e teatro”. O curso era oferecido por uma universidade privada - o que me permitia continuar trabalhando. Ingressei e conheci os dois amores de minha vida, meu atual marido e minha melhor amiga.

Parando para olhar mais devagar, posso dizer que não ingressei no curso de Danças folclóricas e teatro, pelo teatro, ingressei pelo desejo de movimento do corpo, e isso me leva a me perguntar o porquê desse desejo? Lembro-me de coisas muito pontuais, quando era uma criança na pré-escola, tínhamos disciplinas de ginástica e eu adorava estas disciplinas, minha mãe lembra de mim dando piruetas pela casa e na rua o tempo todo. Acho que foi a partir dessa experiência no pré-escolar que tive um desejo especial pelo movimento do corpo. Na época, não tinha ideia de que existiam cursos de formação em dança, por isso não procurei cursos nessa área. O mais próximo foi a licenciatura em danças folclórica e teatro, infelizmente foi nas diferentes aulas de dança que percebi minha dificuldade rítmica, a professora ficava atrás de mim, ajudando para que eu entendesse com o corpo o tema do ritmo. Mesmo com muita ajuda, meu desejo foi truncado pela dificuldade. Achei melhor, quiçá mais fácil, dar uma virada para o teatro, também gostei desta experiência, já tinha feito algumas coisas e tinha superado um pouco da timidez. Então, descobri que eu queria ser atriz, minha amiga era maravilhosa nisto, para mim era um pouco mais difícil, sempre me falavam que tinha problemas de tonus muscular, de presença, de visibilidade. Comecei a ter dúvidas se realmente era isto o que eu queria estudar, meus pais não me apoiavam muito, diziam que não era uma carreira que tinha futuro. Por questões da universidade e a falta de responsabilidade dela com algumas disciplinas, eu e minha amiga tomamos a decisão de sair e nos matricular

---

<sup>1</sup> Suba é o nome de um bairro na cidade de Bogotá, mas também é o nome de uma região da comunidade muisca ubicada norocidente da cidade.

para estudar na ASAB. Infelizmente, eu não consegui me matricular, não cumpria com os requisitos mínimos. Minha amiga passou com a mais alta pontuação, eu fiquei de lado, olhando para minha vida e preocupada porque já tinha decidido esse caminho mas o mundo me dizia que não era para ser. Insisti, organizei as estratégias para cumprir com os requisitos mínimos, me preparei e de novo fiz uma tentativa. Nesta ocasião, não passei porque não possuía o talento necessário para ser atriz. As contínuas derrotas, ao contrário de me fazerem pensar em outras possibilidades, me encheram de uma espécie de teimosia que não sabia que tinha. Então, me apresentei em outra universidade, outra cidade. Estudar em outra cidade é um pouco mais caro, mas tinha feito economias que me permitiram cumprir meu desejo. A experiência de ficar longe da família foi incrível, me fortaleceu em alguma parte de meu ser. Já no curso nesta nova cidade, o primeiro ano foi terrível, de novo todas minhas inseguranças afloraram na pele, não fui aprovada no primeiro semestre, Nossa!!!! Definitivamente isto não era para mim. Não tinha talento para ser atriz. Um professor da época, que me viu chorando minha desgraça, me disse: “tenta de novo menina, se isto é o que você quer, tenta de novo”. Uma nova tentativa! Realmente, mais que talento, o que tinha que ter era astúcia para me movimentar entre os colegas, a carreira de interpretação é uma carreira muito competitiva e eu não tenho esse espírito, mas consegui continuar no curso e viver experiências marcantes na minha formação, o que mais me lembro é a exploração da imagem, foi algo que me encantou. Por razões do destino, de novo, fiz a solicitação de transferência da universidade de Antioquia para a ASAB, na época este tipo de trâmite não estava muito formalizado por parte da ASAB, mas, dessa vez, eu cumpria com os requisitos mínimos para solicitar transferência de universidade. Foi assim que voltei para ASAB. Nesta ocasião fui aprovada, já que o trâmite era diferente.

Por fim, depois de alguns anos e voltas da vida, encontrava-me estudando teatro na ASAB.

O primeiro ano, ainda foi difícil, pela contínua competição entre colegas, para demonstrar aos professores quem era o melhor. Foi uma experiência maravilhosa, na medida em que aprendi muito. As disciplinas de corpo para mim foram as melhores, as de interpretação também, acho que nesse primeiro ano fui muito feliz. Sabia que não era a melhor e não me preocupava com isso, só vivia o momento e o desfrutava ao máximo.

No segundo ano, outro episódio me tirou da atuação. Meu grupo era muito numeroso, a competição para conseguirmos os melhores personagens se tornava mais difícil a cada dia, especialmente para nós que não tínhamos “talento”. Foi nesse momento que decidi me inscrever para o curso de teatro com ênfase em direção. Alguns professores acharam muito boa minha decisão, o curso de direção tinha algumas vantagens, uma delas era que não tinha

muitos estudantes inscritos - o que para mim resultou ser a maior vantagem, pois não tinha que competir com ninguém. Foi triste deixar as aulas de atuação, enquanto meus colegas experimentavam com seus corpos, eu tinha que compreender com a mente as propostas que faria na cena, porque nesse tempo, e ainda, a formação em direção teatral estava construída sob a ideia de corpo e razão como dois mundos diferentes. Neste caminho, me ajudou muito a experiência que tinha explorado na universidade de Antioquia no tema de exploração da imagem.

Finalmente terminei meu curso em direção e me formei como diretora de teatro. Felizmente a vida já me tinha apresentado ao grupo Vendimia Teatro, com o qual tive a oportunidade de explorar meu corpo como atriz. Acho que sou feliz, às vezes “sintopenso”<sup>2</sup> que sou mais feliz atuando que dirigindo.

Assim como a vida me levou para a direção, a vida investigativa me trouxe o tema da educação superior e do currículo. Como expliquei acima, estudar na Colômbia é bem caro. Eu queria fazer um mestrado, a verdade é que, ainda que não pareça, eu gosto de estudar, gosto de disciplinas em que os professores apresentam perspectivas diferentes. Na época não havia em meu país um mestrado em artes cênicas, o mais próximo era na universidade Nacional em “história da arte”, mas era muito cara e de difícil ingresso. Então procurei em educação com linha em docência universitária. Apresentei minha proposta e fui aceita, posso dizer que aprendi muito nas disciplinas e nos seminários. A dificuldade veio quando tive que escrever a dissertação de mestrado, demorei quase quatro anos para me formar como mestre. E foi engraçado porque, mesmo sofrendo com a escrita, em apenas um ano depois de finalizar o mestrado, já estava procurando o doutorado, novamente eu queria alguma coisa em artes cênicas, e de novo outras portas foram abertas. Como já mencionei, em meu país não temos um doutorado em artes. Então, por sugestão de uma colega, procurei um doutorado no Brasil, a grande dificuldade foi o idioma, então não tentei submeter o projeto, estava fazendo o possível para começar a estudar português, quando a OEA publicou o edital para inscrições por convênio com Brasil, o melhor do mundo, nos requisitos não exigiam o idioma, me inscrevi e fui aceita.

Por esta razão é que esta colombiana, que é diretora mas gosta de ser atriz, se encontra na Universidade Federal de Uberlândia, tentando defender uma tese de doutorado em educação com ênfase na formação em direção teatral.

A narrativa sobre minha experiência no Brasil é mais que engraçada, acho que algum dia

---

<sup>2</sup> Se coloca intencionalmente a palavra junta, na ideia do ser sentipensante que foi acunhado pelo filósofo colombiano Orlando Fals Borda, onde a pretensão é não dividir emoção e razão.

escreverei um texto que fale de tudo que eu vivi em minha amada Uberlândia.

Não posso dizer mais que isso, gratidão infinita ao universo por me colocar aqui.

Uma rubrica talvez entre parênteses, um cenário vazio ou meio cheio, um grupo de intérpretes que esperam que o diretor fale alguma coisa, olhos expectantes. Na cabeça da diretora<sup>3</sup>, imagens que perturbam o entendimento, suscitadas por alguma motivação, quiçá um sonho ou um desejo. O trabalho da direção é abrangente, o diretor é responsável por tudo que no palco é visível e invisível.

Quais são as ferramentas da diretora? Qual o corpo do diretor? A direção toma conta de uma diversidade de áreas do conhecimento, portanto o diretor deve conhecer de tudo um pouco, saber de música, de plásticas, de literatura, mas também de filosofia, antropologia, sociologia, psicologia. Pode-se pensar que, na maioria das vezes, quanto mais se tem conhecimento do mundo, melhor uma diretora está preparada para enfrentar o desafio da construção cênica. Pois o saber em direção teatral também tem a ver com o saber sensível, colocando todos os sentidos a serviço da criação.

Frente à pergunta sobre o corpo do diretor, a resposta é altamente ambígua. Em espetáculo cênico o diretor não é exposto de forma direta, ele se expõe por meio do corpo dos atores, pela acomodação da cenografia, pelo equilíbrio entre os elementos cênicos, pela luz e pelo som, que criam atmosferas inimagináveis e que suscitam múltiplas leituras. O corpo da diretora é formado por variados elementos que intervêm na cena, o corpo do diretor é o próprio espetáculo.

A diretora teatral é a grande organizadora, ela é a encarregada de colocar os elementos em um jogo cênico que permita ao espectador compreender, desentender, questionar ou simplesmente se divertir. O diretor deve compreender, com antecipação, o contexto de seu público, para colocar no palco elementos que permitam ao espectador aproximar-se ou afastar-se. A diretora é a grande conhecedora e tecedora de todas as linhas cênicas. Ela provoca nos intérpretes suas habilidades histriônicas, colocando-lhes em jogo com a iluminação, o espaço cênico, a música, os movimentos, o texto, os subtextos, as imagens, as palavras, os pensamentos, as evocações.

Na arte da direção teatral, os resultados não se dão por mágica ou por acaso. Após a peça teatral, no palco, existe como base um prolongado e intenso trabalho, horas de leitura, dias de imaginação, momentos de desejo, meses de aprendizagem até conseguir

---

<sup>3</sup> Para esta tese utiliza-se indiscriminadamente os referentes a gênero, por exemplo, quando se encontra a palavra diretora deve-se entender que se faz referência tanto a homens como mulheres. Como historicamente tem-se entendido o referente masculino abrangente tanto para homens como mulheres. Esta ideia é retomada de BONILLA, 2014.

criar nas complexas tramas da perspectiva artística.

Diante deste panorama ambíguo e incerto, vamos tentar compreender as conquistas, limitações e desafios da formação acadêmica em direção teatral, na universidade pública, a partir das narrativas de sete encenadores latino-americanos. Como se forma na criação? Como na inspiração? Como no palpite, no olfato, na escuta, na observação, na capacidade de reinventar a ordem da natureza, na construção de uma fábula e na compreensão do mundo e suas possíveis e variadas interpretações? Como se forma numa arte que não tem uma fórmula e não tem regras definidas? Uma vez que o teatro é compreendido como “Arte ambígua, heterogênea” (NAUGRETTE, 2004, p. 13).

Não se ensina ou se aprende a dirigir com as simples regras funcionais da encenação, sem ter em conta os diferentes discursos criativos. A justa medida entre os elementos que configuram a direção teatral, junto com a prática e o desejo da criação, com um objetivo concreto, formam a aventura de dirigir. A formação acadêmica em direção teatral, neste sentido, se torna um desafio. Desafio que só enfrentam quatro países da América Latina: Brasil, Colômbia, México e Argentina, entretanto, as ofertas em formação de intérpretes são múltiplas e variadas.

O primeiro curso de direção teatral no âmbito profissional foi criado no Brasil, na Universidade Federal da Bahia. Diferente dos outros países de América Latina, o Brasil, atualmente, tem sete universidades com formação em direção teatral, convertendo-se no país com mais cursos em graduação e pós-graduação nesta área. Enquanto o México, Colômbia e Argentina possuem só uma universidade com oferta em direção no âmbito da universidade pública. A pesquisa pela América Latina nos levou a identificar que em alguns países como Cuba, Chile e Peru, a direção teatral encontra-se ofertada como curso de pós-graduação. Pela amplitude do território latino-americano, decidimos centrar nossa atenção na formação da graduação, na universidade pública, tendo em vista que, neste sentido, nossos cursos de direção se instauram nas condições e relações em um campo educativo em contínuas transformações e tensões, voltadas cada vez mais ao benefício da mercantilização das experiências humanas (RIFKIN, 2002).

Por tudo que foi abordado surge a inquietação por estudar o tema da formação na graduação em direção teatral, no cenário da universidade pública na América Latina, a partir de dois componentes: as narrativas de alguns diretores-docentes e os planos dos cursos atuais de formação na graduação de seis universidades.

A pergunta que orienta esta pesquisa tem como foco identificar quais são as conquistas, limitações e desafios na formação acadêmica em direção teatral na América

Latina, no cenário da universidade pública, manifestados no diálogo entre as<sup>19</sup> narrativas da experiência de diretoras-docentes e os planos de formação dos cursos de direção.

Nosso objetivo geral corresponde a descrever com um olhar crítico as conquistas, limitações e desafios na formação acadêmica em direção teatral na América Latina no cenário da universidade pública, e, estabelecer os elementos relevantes, manifestados no diálogo entre as narrativas da experiência de diretores-docentes e os planos de formação dos cursos de direção teatral.

Como objetivos específicos, temos, a saber, identificar, analisar e refletir sobre as conquistas, limitações e desafios fundamentais na formação acadêmica em direção teatral na América Latina, a partir das narrativas da experiência de sete diretoras-docentes; e, por fim, definir e relacionar os elementos fundamentais e privilegiados encontrados nos planos de formação dos cursos de direção aos relatos da experiência dos diretores-docentes.

O documento está organizado da seguinte maneira

No primeiro capítulo, “Apontamentos sobre a Direção Teatral”, se apresenta um panorama histórico do teatro na América Latina, sublinhando o desenvolvimento do ofício da direção presente nas representações indígenas, e, que, com a chegada dos conquistadores, a mistura criou um cenário particular. No capítulo se expõem e discutem as abordagens históricas sobre o teatro na América Latina a partir de Marina Lamus Obregon (2010), Gerardo Luzuriada (1994), Fernando Horcasitas (2004), Jorge Montoya e Ernesto Cardenal (1966).

No segundo capítulo “Dicotomias na formação em direção teatral” discute-se o contexto geral sobre a formação profissional em direção teatral, colocando em debate as propostas feitas desde a formação profissional universitária contrapondo-as às propostas da formação autodidata no cenário da América Latina. Continuando com este caminho se descreve a entrada da formação em direção teatral na universidade pública.

O terceiro capítulo “Narrativas da experiência ou Bri-currículo” tem como foco a apresentação dos diretores-docentes escolhidos para esta pesquisa, e a descrição das narrativas da experiência como alunos, docentes, diretores, artistas. O capítulo nos brinda com um panorama substancial no momento de compreender os elementos essenciais e privilegiados na formação profissional em direção teatral, também trazemos com apoio das narrativas orais as narrativas visuais, imagens desconstruídas de uma das propostas cênicas de nossos narradores.

No capítulo quatro “Análise das narrativas de formação em contraste com os<sup>20</sup> planos de estudos dos cursos atuais” se apresenta a discussão e análise do diálogo estabelecido entre os planos atuais dos cursos de direção teatral e as narrativas das diretoras-docentes - o que permitirá estabelecer e identificar as características particulares e recorrentes no que concerne os conteúdos e metodologias principais, e que são evidenciadas nas narrativas dos diretores-docentes.

O capítulo cinco “Conquistas, limitações e desafios da formação acadêmica em direção teatral na América Latina” coloca em evidência, a partir das narrativas e dos planos de estudos dos cursos de direção, as problemáticas que tem resolvido e as que precisa resolver, tendo em conta a sociedade contemporânea na qual os cursos são desenvolvidos.

No último, apresentamos as considerações finais que, por sua vez, enfatizam nosso percurso no decorrer da pesquisa, os questionamentos e conclusões - resultado da análise em contraste com o mundo contemporâneo em que se encontra esta América Latina.

## **ESTADO DA ARTE NA ARTE**

Como foi informado no prólogo, minha formação é em direção teatral com mestrado na área de educação. No mestrado, investigou-se o tema da recontextualização curricular, a partir de três reformas curriculares, motivadas por diferentes causas, no curso de atuação e direção da ASAB (Academia Superior de Artes de Bogotá) hoje Faculdade de Artes-ASAB da Universidade Distrital Francisco José de Caldas.

A formação acadêmica em Direção teatral na América latina tem sido pouco estudada. Gláucio Machado Santos (2008), em sua tese de doutorado, discute sobre os modelos de ensino do conservatório e da universidade como espaços de formação, determinados por certos modos de entender a encenação. Por outro lado, o autor apresenta uma análise sobre a formação artística do aluno-diretor na escola de teatro na Universidade Federal de Bahia (UFBA), para depois, a partir de sua prática como diretor-docente no curso direção, observar as contribuições dos conceitos e exercícios herdados da escola norte americana. No mesmo sentido da formação, Victor Arrojo (2014) traz para nós a sua pesquisa “el director teatral, ¿es o se hace? O autor também pesquisa, a partir de sua experiência como diretor-docente, as ferramentas que são como pilares na formação de um diretor, propondo, ao final, uma didática que chama de PATEA (Procedimentos de Animação Teatral).

Na maior parte da literatura sobre o assunto, evidencia-se que o interesse sobre<sup>21</sup> a direção teatral tem sido abordado mais a partir de reflexões das experiências individuais ou coletivas do ofício da direção. Por exemplo, Anne Bogart (2011), em “A preparação do diretor”, a partir de sua experiência como diretora apresenta uma análise de sete conceitos que vertebram, para ela, a prática da direção teatral; Edgar Ceballos, em sua recopilación “Principios de dirección escénica” (2013), apresenta propostas teóricas e metodológicas de diferentes diretores e de diferentes correntes teatrais da cena europeia, especialmente as que tiveram alguma repercussão na América Latina; há os estudos de Santiago Garcia (1988) “Teoría y práctica del teatro”, em que o autor descreve a experiência prática do grupo de teatro “La Candelaria”, baseados na metodologia da criação coletiva, definindo o diretor como ordenador. Marília Carbonari (2014), em sua tese “A direção teatral e o método da criação coletiva de Enrique Buenaventura do TEC”, apresenta um estudo da função do diretor na prática da criação coletiva.

Outros textos que engrossam a literatura sobre a direção teatral têm relação com estudos sobre a prática e teoria de: Stanislavski, Piscator, Brecht, Grotowski, Barba, Boal, Santiago Garcia, Miguel Rubio, Aristides Vargas, Pawlosky, Zé Celso, entre outros grandes diretores. É importante destacar, que na reflexão sobre o ofício, o tema é muito explorado. Mas a pesquisa sobre a formação profissional em direção teatral é bastante incipiente.

## **INSPIRAÇÕES CONCEITUAIS**

No primeiro momento vamos apresentar os referenciais teóricos sobre como estamos compreendendo a direção teatral. Para tanto, as colocações de Victor Araújo, Edgar, Ceballos, Patrice Pavis apoiam esta definição. Também é de fundamental importância esclarecer que os conceitos relacionados à formação em direção teatral abrangem duas perspectivas: a formação empírica e a formação acadêmica.

No tocante ao conceito de experiência, os aportes de Jorge Larrosa, John Dewey e Walter Benjamin, dão suporte a este aspecto.

Por parte do currículo, temos decidido trazer as discussões que apresentam Mario Diaz Villa (2002) e Nelson López (2001), na medida em que eles observam o fenômeno do currículo a partir da compreensão do conceito e suas múltiplas interpretações, para discutir sobre os currículos pós-críticos nos apoiamos em Roberto Sidnei Macedo e tomamos algumas propostas das teorias contemporâneas sobre currículo, de Sandra Corazza. As discussões

sobre o corpo estão baseadas nas propostas de Merleau-Ponty e Jean-Luc Nancy, com a <sup>22</sup> teoria da percepção e noção do corpo experiente. Já o conceito de bri-currículo é uma construção conceitual nossa, que se apoia principalmente na teoria do bricolagem, a partir da proposta de Narciso Telles “O pedagogo teatral como bricoleur” e sua relação com os saberes propostos por Maurice Tardif, em conjunção com a ideia de experiência proposta por Larrosa - tudo no cenário da formação profissional universitária.

Por último, a análise sobre imagem apoia-se nos estudos de Susan Sontag sobre a fotografia, e Martine Jolie é referência de proposta na introdução da análise de imagem.

Estes autores, entre outros, vão contribuir para nosso estudo sobre a formação em direção teatral na América Latina, e, a partir desses estudos, achar os alcances, desafios e limitações deste tipo de formação no campo universitário-profissional.

## CURRÍCULO

O que é currículo no campo da universidade?

Podemos começar tentando dizer o que não é currículo, tomando como ponto de partida a fala da professora Katia Smole (2012), que, ao responder a esta pergunta diz: “Um currículo não é só uma grade de disciplinas, não é só metodologias de aprendizagem, não é só processos de avaliação. O currículo é um conjunto de desejos, conhecimentos, objetivos, organizados e selecionados de maneira contextual, ideológica e flexível que determinada sociedade estabelece para a futura formação de seus membros.”

Neste sentido, o tema curricular tem sido entendido a partir de diferentes perspectivas: do ponto de vista das posturas tradicionais, que viam o currículo como uma série de disciplinas selecionadas e organizadas, centrando sua atenção sobre o aluno; do ponto de vista das posturas alternativas, que, de maneira nova, ampliaram o espectro olhando para o professor, para a relação entre ensino-aprendizado; e, enfim, do ponto de vista das posturas críticas, que propõem uma ruptura entre as duas anteriores. Segundo o professor López (2001, p. 8), “as noções de currículo correspondem determinados momentos históricos, dando conta concreta de um posicionamento das estruturas do poder e controle hegemônico” (tradução nossa). Esta passagem acima permite assinalar a dificuldade para determinarmos com clareza a noção do currículo. Porém, é importante reconhecer na polissemia do conceito um convite para a análise.

O currículo converte-se em mecanismo de seleção, organização e distribuição<sup>23</sup> cultural (LÓPEZ, 2001, p. 12), já que é um resumo da cultura. Ele seleciona, organiza e distribui conteúdos, em diálogo com os interesses políticos e culturais de cada país/estado. Os enfoques ou modelos presentes no campo curricular correspondem à perspectiva que se tinha frente ao processo de formação que se fomenta a partir da educação. Esses focos curriculares caracterizam-se por apresentarem um ponto de vista, uma perspectiva teórica sobre a formação. A partir disso é que são feitas as classificações sobre o currículo.

Novas e/ou antigas propostas sobre o currículo que o apresentam como área multidisciplinar, de teoria híbrida (LOPES; MACEDO, citando a PINAR (1996, p. 885)), correspondem a um olhar que se tem do mundo. É por isso que, na atualidade, os temas sociais, econômicos, políticos, tecnológicos, entre outros, fazem parte dos currículos (LOPES; MACEDO, 2005, p. 23).

Entendemos que a ideia do currículo no campo educativo, na contemporaneidade, tem mudado muito, mas o termo e sua aplicabilidade se mantém igual. Pode até mesmo ser utilizado como referência ao acúmulo de saberes e informações selecionadas, organizadas de formas específicas, tentando mudanças inovadoras – em que o aluno ou professor são trocados de lugar, dependendo do ideal da proposta educativa. De acordo com Diaz

a seleção e organização de conteúdos na formação são elementos que obedecem a uma estrutura curricular. Estes elementos de seleção e organização são recontextualizados, cada vez que se realiza uma modificação, atualização ou reforma curricular. Para Diaz: a seleção e organização do conhecimento são duas regras que subjazem na lógica social da recontextualização do conhecimento [...] A Estrutura curricular é a coluna vertebral dos processos formativos de uma instituição, é a que permite o ordenamento ou a organização, permite a relação dos conteúdos, as dinâmicas, e, as experiências formativas selecionadas, a partir das quais se desenvolvem planos de estudo dos cursos acadêmicos de uma instituição.

(DÍAZ, 2002, p. 10, tradução nossa).

Independentemente do modelo curricular e da teoria que argumenta a metodologia, na prática, a seleção e organização de conteúdos são duas ações obrigatórias na criação de um currículo. Segundo o professor Díaz (2007, p. 12) “a seleção é considerada a regra fundamental para a constituição do currículo e de seus diferentes discursos e práticas, por ser a que permite se apropriar dos outros discursos”. Neste processo, identificam-se os conteúdos e/ou práticas que serão recontextualizados no campo educativo. A seleção, como destaca o autor, “permite estabelecer restrições, diferenças, abstrair, extrair, deslocar os conhecimentos dos lugares primários da existência e descolá-los no campo curricular e pedagógico” (DÍAZ, 2007, p. 14).

Tentando entender este tema curricular, colocamos um exemplo, no teatro: o<sup>24</sup> saber teatral é muito amplo; para construir um currículo de formação, seja para atores ou diretoras, deve-se aplicar a regra da seleção que é um processo dentro do desenho curricular que delimita saberes, práticas e conteúdos. Mas tem que ser assim, já que no campo da educação, é impossível selecionar o infinito universo do conhecimento teatral.

A seleção é profundamente arbitrária, já que ao delimitar os conhecimentos, estes separam-se em unidades ou domínios para depois organiza-los. A justificativa para legitimar a seleção vai desde o epistemológico até o pedagógico, passando pelo social, psicológico, e histórico. (DÍAZ, 2007, p. 9, tradução nossa).

A dificuldade se apresenta quando a seleção não é feita por docentes idôneos no tema teatral, ou quando a política educativa determina a escolha.

O princípio de organização faz referência aos ordenamentos, combinações, relações e limites entre conteúdos, de maneira que as relações possam se apresentar desde a articulação ou isolamento dos conteúdos de formação. Para Díaz (2007, p. 18) “na educação superior existem formas organizativas dominantes do currículo, que se expressam em conjuntos especializados agrupados de acordo com as similitudes e diferenças”. Para determinar os agrupamentos, considera-se, tradicionalmente, que os conteúdos têm valores intrínsecos, os quais permitem diferenciá-los em graus de importância. Isto quer dizer, que temos disciplinas mais importantes que outras.

A organização de conteúdos pode se dar a partir de ordenamentos hierárquicos das unidades maiores ou menores. Geralmente alude a duas ações: o sequenciamento e a estruturação; a primeira obedece à ordem dos conteúdos selecionados, e a segunda corresponde às relações entre conteúdos (DÍAZ, 2002, p. 19).

É importante entender, que nos processos de seleção e organização, se identificam as tendências políticas e sociais da instituição, governo e escola.

O currículo, independentemente da teoria e prática proposta, obedece a um espaço-tempo determinado, com ideias claras sobre o tipo de formação e de profissional que se procura. Nas palavras do professor Díaz (2013, p. 23), “Não se pode fazer referência ao currículo numa sociedade em abstrato”; quer dizer, todo currículo obedece a um lugar histórico, que se sustenta no passado, realiza-se no presente e se projeta ao futuro. O qual permite entender que o currículo não se pode analisar como um ente isolado, senão como um feito em diálogo com elementos sociais e culturais, e, especialmente, com as políticas educativas instauradas em cada país/estado.

Entendendo assim o curricular, continuamos com nossa ideia de aprofundar nas

perspectivas curriculares contemporâneas. Queremos dialogar com propostas que<sup>25</sup> apresentem um olhar do mundo que, além do contexto social, observe a individualidade da relação ensino-aprendizado, que coloque em debate a eterna pergunta que Nietzsche já nos lançou há muito tempo: como se chega a ser o que se é? Para nós essa pergunta tem muita relação com nossa pesquisa sobre formação profissional. Como se chega a ser diretora de teatro no contexto da universidade? Nietzsche interrogou de outro modo, no contexto da moral, porque o percorreu com olhos diferentes, por isso pôde ler de outro modo. Parafraseando Jorge Larrosa Bondia (2003 p. 26-53), precisamos de novos olhos e novas perguntas que convertam o mundo (livro), o mundo (formação em direção teatral) em desconhecido.

Se Nietzsche conseguiu falar da moral, Larrosa do livro, por que não podemos pensar na formação acadêmica em direção teatral olhando com outros olhos?

Neste sentido, é necessário se olhar com outros olhos para entender o tema do currículo na formação acadêmica superior. A professora Corazza (2010) questiona se nossos currículos correspondem a nossas realidades; e, se é assim, a quais realidades? Que currículo? Para qual sociedade? Voltamos para o início da discussão sobre a formação acadêmica em artes cênicas: os currículos em direção teatral são criados com a intenção de formar profissionais da direção teatral, mas que tipo de diretores? Quais habilidades são destacáveis?

[...] porque a educação aprende que as verdades de um currículo não preexistem a ele, mas decorrem da reformulação de suas formas de conteúdo e de expressão; da invenção de problemas e poderes e subjetividades, produzidos por um currículo, são sempre verdadeiros, segundo as verdades que ele introduz, passa, faz fugir. Logo, não existem resultados melhores ou piores de um currículo, em relação a outros, apenas os mais apropriados às verdades formuladas por cada um [...]  
(CORAZZA, 2010, p.150)

É por isso que procuramos em falas contemporâneas alguns aportes teóricos, entendendo definitivamente que é importante para a formação de diretoras cênicas sair do entendimento do currículo como uma estrutura fechada, com tempos definidos e reduzidos, com uma ideia de flexibilidade aparente, com conteúdo organizado de uma maneira quase estática e rígida. Em uma formação sustentada na prática, como podemos observar o fenômeno? Como descrevê-lo?

Roberto S. Macedo (2012), faz uma proposta onde pretende uma relação nuclear entre o currículo e a formação. Para ele, a preocupação de sua pesquisa se encontra na

compressão do que significa a formação, apreendida da experiência da aprendizagem e mediada em termos curriculares.

Faltava-nos o debate sobre facetas importantes da epistemologia da formação, ou mesmo, a compreensão de como uma identidade cultural, por exemplo, se forma no contexto hiper-racionalizado do currículo, feito, não raro, de *apartheids* ou exclusões, muitas vezes sutis, silenciosos, em opacidade, ambivalentes, experimentados pelas pessoas nos diversos cenários formativos. Nesses contextos, os atores sociais, não raro são obrigados a assimilar verdades e métodos de socialização/assimilação muitas vezes epistêmicas, pretensamente legítimos, porque oficialmente legitimados como formativos - expressão utilizada por Boaventura de Souza Santos (2000) para demonstrar como os conhecimentos opressores constroem uma história de eliminação de saberes da experiência que não se enquadram nas suas lógicas.  
(MACEDO, 2012, p.70)

Concordamos com Macedo (2012) na ideia de que o currículo é como um príncipe que tem que responder de diferentes formas a uma obrigação. Por outro lado, mesmo com sua independência, ele não pode escapar nem ser indiferente às políticas que o legislam; quer dizer, o currículo querendo ou não deve olhar para as intenções das políticas instauradas na medula da economia. Quiçá é neste ponto onde os agentes que configuram o currículo (estudantes, docentes, administrativos, cidadãos, etc...) ficam afastados do tema curricular por falta de compreensões e explicações a respeito. O tema curricular é mais abrangente que o limite de disciplinas e conteúdos; tem a ver com tudo o que se deseja da formação em determinado contexto.

Para Macedo (2013, p.239), o currículo é um artefato constituído por biografias humanas cruzadas, hibridizadas e muitas vezes rasuradas. Poderia vivenciar profundamente a emergência histórica multifacetada do homem, ou seja: o destino individual, social, histórico, imaginário, entrelaçado e comunicante. Baseados nesta ideia de um currículo vivo, nosso estudo pretende reviver o processo formativo de seis diretores-docentes, a partir das narrativas de experiência formativa, o que nos permitirá identificar as dificuldades e possibilidades desta formação artística.

## EXPERIÊNCIA

A experiência é um termo, um conceito, uma prática, uma ilusão?

A experiência na atualidade é sinônimo de prática, conhecimento, saber, treino, perícia, técnica, experimentação, habilidade. Segundo Gadamer (1998, p.421) “a experiência é uns dos conceitos menos ilustrados e esclarecidos”. Etimologicamente, os antecedentes gregos da experiência remontam à empiria, mas também existem outras palavras como *pathos*

que remete àquilo que sentimos profundamente, como o sofrimento pela existência. O<sup>27</sup> *pathos* que é um conceito que na crítica artística se usa para expressar a emoção íntima que desperta uma obra de arte; representa a emoção do público na tragédia grega e o que leva a *Catarsis*<sup>4</sup>. Segundo Jay (2003) é o termo *experientia*, procedente do latim, o que constitui o antecedente mais direto do termo “experimento”. Então a experiência implica conhecimento empírico e experimentação.

Também sugere o que nos acontece quando somos passivos, quando estamos abertos a estímulos e quando integramos esses estímulos ao conhecimento acumulado que nos deu o passado; também pode conotar uma viagem, às vezes uma travessia perigosa e difícil, com obstáculos e riscos que por acaso leve a um resultado ao final do dia; ao mesmo tempo pode conotar uma interrupção dramática no curso normal de nossas vidas, quando sucede algo mais vital, algo mais intenso, não mediado. (JAY, 2003, p. 24).

Por muito tempo a experiência foi associada à empiria e foi marcada pelo desprestígio da razão, preferiam a certeza do conhecimento racional e dedutivo à incerteza da empiria. Superar este distanciamento levou séculos. Segundo Jay (2003, p.24) teve-se que esperar até 1799, quando o teólogo alemão Friedrich Schleiermacher fez a defesa de uma experiência religiosa, para que o conceito de experiência fosse aceito não como um experimento senão como uma sensação, produto de uma reflexão.

Anos depois, Benjamin (1933) descreve a experiência como um saber que se vai adquirindo com o viver, e essa experiência é narrada para outros. No texto “Experiência e pobreza”, o autor explica este modo de equiparar a experiência de vida com a sabedoria:

[...] nós sabíamos muito bem o que era a experiência: os idosos tinham passado suas experiências aos mais novos, com autoridade da idade, em provérbios, em histórias; às vezes com uma narração de países longe e estranhos, junto à chaminé diante de filhos e netos. Mas onde ficou tudo isto? Quem encontra hoje uma pessoa que narre como é devido? A quem serve hoje um provérbio? A coisa fica esclarecida, a importância da experiência diminuiu precisamente numa geração que tem tido uma das experiências mais atroz da história (1914-1918). (BENJAMIN, 1933, 3 ed. 2016 p. 115)

Neste sentido, na prática tem-se nomeado esta relação como “vivência” ou “experiência” e por outro lado, pelos filósofos da hermenêutica, a experiência foi nomeada como “compreensão”. Segundo Torres (2016, p.105) temos de um lado a “experiência como imediata e vital e no outro lado como acumulação histórica ou tradicional de sabedoria”. Na primeira postura, se encontra Benjamin e, na segunda, Gadamer. Temos que lembrar que são

---

<sup>4</sup> *Catarsis*: palavra proveniente do grego *Katarsis* que significa purgar ou purificar. Segundo Aristóteles em sua “Poética”, a *catarsis* é o efeito purificador que experimenta o espectador através de uma peça de arte. Em suma, a *catarsis* é experiência purificadora das emoções humanas.

duas correntes filosóficas distintas. Benjamin pertence à corrente histórico crítica da <sup>28</sup> escola de Frankfurt; e Gadamer se acha na corrente hermenêutica filosófica. Mas os dois se interessaram pelo estudo da experiência.

Para compreender as duas posturas, vamos trazer o estudo do filósofo Roberto Wu (2004) em relação ao conceito de experiência, que é de nosso interesse.

Segundo o autor, Benjamin vai estudar a experiência em duas vertentes: “uma individual, cotidiana, referente aos sentidos; e outra coletiva, histórica” (2004, p. 169). Benjamin faz a crítica à sociedade moderna argumentando que nela a experiência se dá apenas na esfera individual. Por isso ele afirma que depois da primeira guerra mundial “os homens voltaram do campo de batalha, em silêncio, não mais ricos, senão mais pobres em experiências comunicáveis”. O que aponta Benjamin é a que a experiência da guerra foi tão devastadora para a humanidade, que não se tinha forma alguma para justificar tamanha barbárie. A guerra sofisticou os métodos de tortura e tomou o tempo dos soldados, que não tinham tempo para refletir sobre o que acontecia. Segundo Benjamin, esta falta de reflexão é característica da sociedade moderna. Por isso ele afirma o fim da experiência.

Segundo Wu, falando de Benjamin:

A vida humana transformou-se em mercadoria. O homem moderno é o homem do consumo, vendo assim o seu semelhante como mais uma mercadoria disponível. Na correnteza em que se encontra, o homem moderno tem muito pouco tempo para refletir sobre seus próprios semelhantes, assim como para pensar sobre si. [...] a falta de identidade do homem moderno pode ser comparada ao vidro, pois, segundo Benjamin (1994, p 118), “não é por acaso que o vidro é um material tão duro e tão liso, no qual nada se fixa. E também um material frio e sóbrio. As coisas de vidro não têm nenhuma aura. O vidro é em geral o inimigo do mistério”. Onde não existe mistério, não há curiosidade. (WU, 2004, p. 169).

Neste sentido, ao homem moderno nada acontece; não tem experiências, só vivencia as informações. As informações são pouco profundas, contam só uma parte, rápida de digerir e igualmente rápida de esquecer. As informações, de modo diferente das narrações, não deixam nenhum aprendizado, nada que cale o corpo e a vida do outro. Ao mesmo tempo que Benjamin adverte sobre a perda da experiência, ele assinala a perda do narrador. A forma como a humanidade aprendeu de si mesma ou do mundo foi por meio da narração de pessoas que olhavam para o mundo de formas diferentes, críticas e criativas. WU (2004), a partir da proposta de Benjamin (1994, p 201) sobre a narrativa, diz:

O narrador reitera da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada por outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”.

O repasse das experiências é, nesse sentido, uma ligação entre o antigo e o novo.<sup>29</sup> A narração, entretanto, transcende o momento e ressurgem de vários modos nas gerações posteriores. O vínculo é imediato, estabelecido entre o narrador e os seus ouvintes ou leitores. Porém, esse vínculo remete a todos que já refletiram sobre o relato. Nesse sentido, a narração é, por excelência, uma experiência coletiva. (WU, 2004, p. 170).

Portanto, a experiência está intimamente ligada à narrativa ou a narrativa está ligada à experiência. Em qualquer dos casos, segundo Benjamin, as duas estão relacionadas de maneira íntima e uma implica na outra. A forma como a humanidade tem expressado suas experiências, tem sido por meio da narração de histórias. Benjamin vai diferenciar o homem moderno do antigo na forma como este assume a experiência. Para ele, o homem antigo refletia sobre suas sensações inscritas numa tradição, o “homem antigo sabia que seu saber não era um verdadeiro saber enquanto não houvesse se disseminado na coletividade”. Enquanto o homem moderno fica apenas apreciando suas sensações imediatas, “por isso é individual e particular” (WU, 2004, p.174-177).

Benjamin tinha seu olhar embasado na história e como ela foi narrada, por isso insistiria profundamente na ideia de uma experiência histórica crítica. Para saber do passado não como um tempo linear e cronológico, ele vai solicitar um narrador que não se limita a narrar a história oficial, mas sim que coloca uma essência criativa e artística, imprimindo à narração algo de sua experiência, deixando para seu interlocutor as possibilidades da interpretação e reflexão abertas.

Tanto Benjamin como Gadamer vão ter em comum o interesse pelo passado. “Em Benjamin o passado não se apresenta de imediato, o que se tem é uma aparência da história como progresso”. Por outro lado, Gadamer vai apresentar o passado e a tradição como produto da “facticidade”, quer dizer, o caráter contingente de algumas coisas, fundamentado nos feitos, e afirma que a partir da tradição o intérprete encontra-se sempre numa relação de familiaridade com a coisa interpretada. Para Gadamer, a experiência é “compreensão” e “interpretação” do passado. Isso significa que o passado não é estático, não é um momento fixo o qual poderia ser reconstruído por meio de uma análise histórica; “o passado não é uma realidade totalmente alheia do horizonte do presente de quem interpreta; pelo contrário o intérprete sempre se relacionou com esse passado na medida em que sofre continuamente os efeitos de ele”. (WU, 2004, p.37).

Gadamer concorda com Hegel, na medida em que pensa que a experiência corresponde a uma relação dialética; “tanto sujeito como objeto são transformados pela

experiência” (WU, 2004, p. 64). Aquele que compreende, segundo Gadamer, o faz a<sup>30</sup> partir do diálogo com outros:

A experiência em Gadamer também é a experiência de um Tu. O Tu é, no mais das vezes, a tradição. Uma abertura mais originária a esse mundo do outro é apresentada por Gadamer por diferentes maneiras: diálogo, fusão de horizontes, apropriação. Esses são conceitos que se confundem e expressam sempre a concepção de que o mundo a que pertence nunca é fechado em si mesmo, havendo sempre uma ponte com a realidade do outro. (WU, 2004, p. 65).

A experiência é, portanto, um processo de aprendizado que se desenvolve no tempo, “misturando negações por episódios desagradáveis com afirmações por meio de episódios positivos” (Jay, 2004, p. 173), para produzir algo assim como uma sabedoria que pode ser passada através de gerações, por meio da tradição.

Larrosa (2006), numa linha entre Benjamin e Gadamer, vai indicar que “a experiência é o que nos acontece, o que se passa em mim”, mas este acontecer não sucede no externo de mim, não passa pelo lado de fora, pelo contrário. Segundo Torres (2016, p.106), “a experiência vital não só aparece para suspender o tempo, senão que atravessa o sujeito todo e o transforma”. Para Larrosa a experiência não é um assunto coletivo. Quando coloca as palavras “o que passa em mim” está falando de uma experiência no território do individual, diferente de Benjamin que vai defender uma ideia de experiência no coletivo.

Benjamin (1936) expõe que a experiência na modernidade não é mais que informação. Ele afirma ainda que a experiência chegou ao fim depois da primeira guerra mundial. Adorno (1936) afirma o mesmo, só que desloca esse período para após a segunda guerra mundial. Essas afirmações soam estranhas para nós, colombianos, pois o conhecimento pessoal que temos devido às lutas internas na Colômbia, que já duram há mais de 60 anos, nos mostra outra realidade. Não podemos concordar com essa questão do fim da experiência, porque as muitas vítimas contam suas histórias e, graças a essas narrativas pessoais e coletivas, o mundo toma conhecimento da barbárie de nossa guerra. O povo colombiano, por meio dessas narrativas, ainda hoje se surpreende com as coisas que fomos capazes de fazer e suportar.

Nesta perspectiva, considerando a história de meu povo, ousou afirmar que nossa ideia de experiência se aproxima mais do pensamento de Larrosa (2006), que afirma: “A experiência é o que nos passa, o que passa em mim, o que nos acontece, acontece em mim”. Mais ainda, ele diz que para que nos aconteça algo, temos que parar para observar mais devagar. Também concordamos com Larrosa quando afirma que o termo experiência, na atualidade, tem sido usado mais especificamente no campo da educação, já que quase sempre

se usa sem pensar, sem ter consciência total de suas enormes possibilidades teóricas,<sup>31</sup> críticas e práticas.

O que nós propomos é lançar um olhar - pensar, refletir, discutir, analisar - sobre a formação em direção teatral na América Latina, no contexto da universidade pública, a partir da experiência de sete diretores-docentes. Neste sentido, e tendo como inspiração o pensador Jorge Larrosa Bondia, tentamos compreender o mundo de nossa pesquisa. Propomos explorar outras possibilidades da experiência, digamos que mais existenciais “sem ser existencialistas”, e mais estéticas “sem ser esteticista”.

Não podemos dar conta da experiência no momento exato em que ela acontece. Só depois, quando se percebe que alguma coisa aconteceu em nós, e observamos/refletimos sobre o que aconteceu, é que podemos dizer que tivemos uma experiência. Outro fator importante é o tempo; a experiência precisa de tempo. Ele vai modelando a experiência e vai fazendo solidificar o que for necessário para que ela fique em nós.

Esse acontecer tem características particulares que ficam na memória e no corpo do experiente<sup>5</sup>. A experiência é a soma de dois fatores: do acontecer e da memória. Esse acontecer, sucede no corpo, e ele decide como e o que lembrar, e a partir de qual parte do corpo lembrar. Pode lembrar só com a cabeça, ou com o pé, quem sabe com a mão ou cotovelo. Não se lembra com a razão, ou pelo menos, não só com ela. Não se pode lembrar sem o corpo, mas a partir do corpo, com o corpo. Então, razão, corpo e experiência são inseparáveis; são complementárias.

Para Larrosa (2003), todos os dias podem nos sucedem muitas coisas, sem que nada, de fato, nos aconteça. Larrosa explica que Walter Benjamin já tinha observado a pobreza de experiências que caracterizam nosso mundo. Larrosa apresenta algumas possíveis causas: o excesso de informação; excesso de opinião; falta de tempo e excesso de trabalho. O mundo contemporâneo está cheio de pessoas muito informadas, com altíssimo grau de opinião, sem tempo, e com muitos e cada vez mais variados trabalhos.

Nós somos sujeitos ultra informados, cheios de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. (LARROSA, 2003, p. 23)

---

<sup>5</sup> Experiente é a palavra que escolhemos para indicar a pessoa que vive a experiência. De alguma forma aceitamos, assim, o convite de Larrosa quando fala das palavras.

Então, para que algo nos aconteça, teríamos que ter mais tempo, menos<sup>32</sup> trabalho, menos informação e muito menos opiniões.

[...] para que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2003, p. 24)

Neste sentido, será que a experiência pode ser criada? Posso determinar o que fica como experiência? Ao refletir sobre estas perguntas que são importantes, especialmente no meio educativo, podemos afirmar que existem duas formas de experiência. Uma que é casual, não predeterminada, e outra que se pode construir. As falas de outras pessoas sobre experiências em determinadas situações podem deixar uma espécie de aprendizagem para quando outros de nós tenham que enfrentar situação similar – como nos apresentou Benjamin ao falar da narração como elemento fundamental da experiência. Essa é de alguma maneira uma experiência criada. O mesmo acontece na prática de alguma arte ou ofício; se aprende pela mimeses, mas o que acontece é individual. Outras experiências como situações de catástrofes, ou situações imprevistas, geram uma experiência não programada ou esperada. Isso se dá inclusive com as relações em aula, pois os estudantes não sabem o que vai acontecer, e essas experiências vão ficar para sempre no corpo deles.

Em qualquer dos casos, o sujeito que se relacionou com o acontecer externo tem que refletir sobre o acontecido para que o corpo possa guardar esse acontecimento.

A proposta de Dewey (1980) é apagar a distância criada entre experiência e razão, entre experiência e natureza. Ele chama atenção para a necessidade de deixar de pensar que a razão é a autoridade transcendente que garante o conhecimento universal e verdadeiro e que exista uma natureza compreendida como um mundo exterior e objetivo. Carreras (2016,p.70) afirma que “segundo a filosofia tradicional a experiência não esteve nunca por cima do plano do particular e contingente, por tanto não pode ter acesso ao que é universal, objetivo e estável”. Para Dewey, já não é possível a referência a algo exterior, independente e objetivo e não se pode, segundo o autor, conceber o organismo vivo como ser submetido passivamente a uma realidade exterior. Segundo Carreras (2016),

[...] Dewey, ao contrário dos racionalistas, aponta que a experiência não se<sup>33</sup> reduz só a um estado de consciência claro e distinto, nem - como pretendiam os empiristas - a um mero assunto do conhecimento. Também agora aparece como uma relação entre o ser vivo e seu entorno físico e social. Dewey não nega a existência de linhas cognitivas na experiência, senão que nega que estes constituam a essência da experiência. Para ele, não se contempla unicamente o papel da inteligência na experiência, também tem um aporte importante do que ele chama de vivência.  
(CARRERAS, 2016, p. 72).

Para que a experiência se dê, tem que haver o fazer, e nessa ação o corpo reage de maneiras específicas, mas não únicas. Esse reagir é individual; o corpo guarda essa vivência que depois aparece na nova prática. Isso é experiência. E é a experiência que nos interessa estudar nesta pesquisa, a partir de narrativas de experiência formativa em direção teatral.

## BRI-CURRÍCULO

No começo desta pesquisa, um dos pontos mais complexos foi a escolha pelo termo que melhor representasse o que nós pretendemos apontar a respeito do conhecimento que fica na memória do corpo. Nas primeiras aproximações surgiu o termo bio-currículo, amparado, então, pelo significado das palavras que o compunham: Bio, refere-se a organismo vivo, e, deste elemento prefixal se desenvolvem palavras como biologia, biodiversidade, biosfera, todas elas relacionadas com os seres vivos. Currículo, em termos gerais, refere-se ao conjunto de conteúdo, critérios, objetivos e metodologias, técnicas de avaliação que orientam a atividade acadêmica de ensino-aprendizagem. Aqui, nós corremos o risco de dizer que bio-currículo corresponderia a um currículo vivo.

Mas ao longo da pesquisa desistimos da ideia do bio-currículo, na medida que não conseguíamos encontrar uma forma de levar essa ideia para a prática de uma categoria de análise. Deixamos a proposta de lado, por um tempo, embora ela sempre retornasse. Alguns textos de Tardif (2004) sobre os estudos dos distintos saberes que atravessam a formação acadêmica já exploram a ideia de uma especificidade no saber.

A existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares, saberes profissionais e, por fim, os saberes experienciais.  
(TARDIF, 2004, p. 38).

A experiência formativa no nível profissional tem implícitos os saberes destacados por Tardif, e compreendemos que possivelmente nosso bio-currículo poderia achar uma

justificativa a partir destes saberes. Mas na descrição feita por Tardif (2004), achamos<sup>34</sup> uma semelhança importante entre o saber experiencial e o que tínhamos identificado como bio-currículo:

O saber é: conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação.

Saberes da Formação Profissional inicial e/ou continuada: Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional, os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Saberes Disciplinares: são os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

Saberes Curriculares: são conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes. Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

Saberes profissionais: são saberes desenvolvidos pelos professores, tanto em seu processo de formação para o trabalho como quanto no próprio cotidiano de suas atividades como docentes.

Saberes Experienciais: são os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser.

(TARDIF, 2004, p. 39).

Compreendemos que não seria muito interessante propor uma categoria que já fosse reconhecida com outro nome. Se o bio-currículo era o currículo vivo, Tardif já o havia nomeado como saber experiencial. Porém, aprofundando mais nosso pensamento, achamos que o conhecimento que fica no corpo é mais que um saber experiencial; ele é também uma relação com o vivo, não era totalmente sólido. Pois o conhecimento, ao passar pelas pessoas, sempre é vivo, não é morto. E isso também não era interessante, pois ao falar do vivo quase que dá para se pensar que algo está morto, e não era esse o interesse de nossa proposta.

No entanto, a ideia do bio-currículo não morria. Foi então que, ao ler um texto sobre bricolagem e relacionando-o à proposta de Tardif, pensamos que talvez o termo buscado não fosse bio, senão brio-currículo. Porém brio também tem outras conotações significativas que poderiam nos afastar da ideia. Por exemplo, em português tem referência ao fazer algo com perfeição, com sentido de responsabilidade; já no espanhol se refere a fazer algo com muito ímpeto, energia. Para sair da encruzilhada nos decidimos pelo termo bri-currículo.

Bri-currículo nasceu pela ideia de fazer um jogo de palavras, entre o currículo<sup>35</sup> e a bricolagem. O conceito de bricolagem, segundo Narciso Telles (2008, p.17), “foi acionado no campo antropológico, por Claude Levi-Strauss (2004), em seu estudo sobre o pensamento mítico. Para ele, o bricoleur é um artesão que conjuga, reagrupa, reordena a partir de um conjunto finito de matérias”. Assim como na bricolagem, o bri-currículo é heteróclito, isto é, não se adapta às regras e normas estabelecidas, o que se configura como uma potencialidade de criação e “a capacidade de engendrar novas conjugações, recolocando partes e construindo a partir deste jogo um novo objeto ou solução diante de um problema colocado” (TELLES, 2008, p.17). Uma razão a mais para não ser Brio, na medida que este termo remete a coisas bem-feitas. O bri-currículo não é bem feito; ele conserva uma ordem que só acontece na relação particular com o conhecimento. As pessoas têm interesses diferentes e assim seu bri-currículo é particular, individual. Mas ele acontece para todos os que conseguem se formar profissionalmente.

O bri-currículo recebe do mundo acadêmico disciplinar uma diversidade de “matérias-primas e de utensílios” que são reacomodados, reorganizados, de acordo com o estudante-bricoleur.

O bri-currículo se propõe como saber profissional, que se evidencia na prática, no fazer profissional do indivíduo.

Ao longo da formação profissional, nos relacionamos com diferentes conhecimentos e saberes, eles são organizados e distribuídos sem nenhuma lógica concreta, os conhecimentos ficam nos corpos e vão aparecer transformados na prática profissional.

Neste sentido, o bri-currículo é a soma de todos os saberes que descreve Tardif (2004), que aparecem de forma inconsciente na prática profissional, e que são decididamente guardados nos corpos a partir da experiência. A experiência se vive com o corpo, é nele que transita esse saber. O bri-currículo é o saber que fica nos corpos e aparece quando se realiza a prática profissional.

O conhecimento adquirido de múltiplas formas, práticas, metodologias, relações, aulas, conteúdos fica em nós. Mas não se pode determinar como eles ficam, quais deles ficam, a razão pela qual alguns ficam e outros não. Na prática profissional esse saber bri-curricular aparece e se materializa em forma de metodologias de fazer, de ensinar, de criar, de questionar, de gostos, desejos, decisões, práticas, etc.

Saber fazer, no contexto acadêmico, quer dizer em termos gerais que se pode dar conta do aprendido em um processo formativo, e esse dar conta se realiza na prática. Segundo Bromme (1998) “diferentes conhecimentos ficam na ponta dos dedos mais que na cabeça” e

estes conhecimentos que não são conscientes, mas ficam, são o que nós chamamos de <sup>36</sup> bri-curriculum.

Se as teorias do curriculum tentam dar conta de como se aprende e se ensina, o bri-curriculum se acharia no final desta cadeia de situações, na relação ensino-aprendizado. O curriculum de alguma maneira é uma formulação consciente, com princípios e características tangíveis, mas o bri-curriculum acontece em consequência da relação com o curriculum. Portanto, o bri-curriculum está incorporado nos processos formativos acadêmicos, incorporado também no corpo. O bri-curriculum acontece no corpo e é ele, o corpo, que vai dar conta do bri-curriculum. No campo das artes cênicas, o corpo é treinado para adquirir certas habilidades de movimento e resistência na respiração, para que o corpo também ganhe memória e resposta.

Sem dúvida, a formação como processo educativo deixa nas pessoas uma marca, algumas vezes positiva, outras nem tanto. O bri-curriculum não é o entre de experiências, não é um curriculum mais sofisticado. Vamos apresentar o bri-curriculum como aquilo que fica no corpo e que vai aparecer na prática depois de um processo de formação universitária.

#### CORPO, EXPERIÊNCIA, BRI-CURRICULO.

Tudo acontece no corpo, com o corpo, a partir do corpo; o corpo está presente na experiência, nele passa e fica o conhecimento. O bri-curriculum fica no corpo e é ele quem vai reagir na prática profissional.

Somos corpo, “o corpo é a ferramenta de trabalho mais importante para um artista cênico”, é o que continuamente se escuta falar no meio teatral. O corpo pouco a pouco tem superado as barreiras a que foi submetido por séculos. Não vamos entrar a falar da dicotomia corpo-razão, mas é importante destacar que essa dicotomia ainda persiste e é fundamental fazermos a virada para superar a divisão que predominou sobre o corpo por séculos.

Só como alusão vamos trazer a postura de Julie Barnsley (2017), que argumenta que o corpo tem sido mutilado pela filosofia, religião, as ciências biológicas, físicas, psicológicas, etc. (...). A razão é o lugar privilegiado do conhecimento.

O homem ocidental tem optado por definir a razão como as capacidades do raciocínio existentes em sua mente [...] ao longo da história vemos que estas faculdades são manipuladas e utilizadas dentro de novos contextos para criar supostas leis e dogmas, que, embora afirmem basear-se na razão objetiva e universal, realmente se fundamentam em processos pessoais. Paradoxalmente a ciência tem-se negado a incorporar critérios subjetivos dentro de seus métodos, por considerá-los irracionais e pouco confiáveis, ainda que seja com base nesta subjetividade e irracionalidade que se tem definido critérios e regras para razão e

para a mesma ciência.  
(BARNSELEY, 2017, p. 26)

O corpo ficou por fora da essência da razão, da realidade, e, portanto, do conhecimento. “O corpo foi violentado, subordinado, manipulado por homens, masculinos, brancos, europeus, educados, privilegiados” (BARNSELEY, 2017, p. 15). Esse foi o pensamento instaurado que ainda se resiste a se transformar.

O corpo dividido, segmentando, privilegiou o reconhecimento de algumas de suas partes, instaurando a ideia de que umas são mais importantes que outras. Além disso, para as ciências biológicas, físicas e matemáticas, a cabeça - onde ficam os pensamentos, razão e consciência - é a parte mais importante do corpo. Mesmo nas artes o discurso do corpo dividido também foi instalado e apropriado, deixando como artes de segunda mão aquelas que tinham que ver com o corpo. A dança e o teatro foram tratados por muitos anos como artes de segunda; arte de primeira eram as que tinham relação com a razão e que foram privilegiadas por alguns setores intelectuais, sendo a música o exemplo destacável. Porém, foi nas artes cênicas que se criou a curiosidade pela observação do corpo integral.

As leituras sobre a *fenomenologia da percepção*, do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, alimentaram esta ideia do corpo, um corpo que gera uma visão do mundo, da realidade, da essência humana:

Procurar a essência do mundo não é procurar o que este é em ideia, uma vez reduzido ao tema do discurso, senão o que é de fato, antes de toda tematização. A realidade é um tecido sólido, não aguarda nossos julgamentos para anexar os fenômenos mais surpreendentes, nem para rejeitar nossas imaginações mais credíveis. A percepção não é uma ciência do mundo, nem sequer um ato, uma tomada de posição deliberada, é o pano de fundo sobre o qual se destacam todos os atos e que todos os atos pressupõem. O mundo não é um objeto cuja construção eu teria em meu poder, é o meio natural e o campo de todos meus pensamentos e de todas minhas percepções explícitas. A verdade não habita unicamente no homem interior, melhor ainda, não há homem interior, o homem fica no mundo e é o mundo que se conhece. Quando volto para mim a partir do dogmatismo do sentido comum ou do dogmatismo da ciência, o que acho não é um foco de verdade intrínseca, senão um sujeito pulando no mundo. (MERLEAU-PONTY 1994, p. 10. tradução nossa)

A realidade percebida a partir dos sentidos. O mundo não é o que eu penso dele, senão o que eu vivo dele, nele, com ele. O corpo segundo Merleau-Ponty não é só compilado de órgãos e tecidos do olhar científico; o corpo é vivente, atuante, experiente, gestual, expressivo, comunicativo e simbólico. Para nossa pesquisa, o tema relacionado com a fenomenologia da percepção e sua materialização no corpo é de sumo interesse. O autor nos coloca uma questão importante que permite esclarecer a ideia do bri-currículo nos termos da

sensação. A princípio, poder-se-ia afirmar, que, a sensação é a maneira como o mundo<sup>38</sup> me afeta, a vivência de um estado em mim. “O <algo> perceptivo se acha sempre no contexto de algo mais; sempre forma parte de um <campo>” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 26). A percepção no sentido do autor vai mais além da impressão, já que a percepção permite refletir sobre a sensação, enquanto a impressão fica na mera sensação.

Ver é possuir cores ou luzes, ouvir é possuir sons, sentir é possuir qualidades e, para saber o que é sentir, não é suficiente ter visto a cor vermelha ou ter escutado um lá - o vermelho ou verde não são sensações, a qualidade não é um elemento da consciência. Em vez de oferecer um meio simples para delimitar as sensações, se a pegamos da experiência que a revela, a qualidade é tão rica e obscura como o objeto ou espetáculo perceptivo total. A mancha vermelha no tapete, é apenas vermelha na relação da luz-sombra. Assim a análise coloca a descoberto em cada qualidade as significações que a habitam. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 26)

A percepção não acontece no vazio, vai acontecer no corpo e com o corpo. Então o corpo não é só movimento, o corpo é o objeto com o que se percebe o mundo. Neste sentido Merleau-Ponty vai criticar duramente o dualismo cartesiano “corpo e razão”, apresentando um homem dividido, desdobrado, incompleto. Ele vai aprofundar uma ideia de corpo vivo, enquanto corpo sujeito, como vemos nas palavras do filósofo:

Eu comprometo meu corpo entre as coisas, estas coexistem comigo como sujeito encarnado, e essa vida dentro das coisas não tem nada em comum com a construção dos objetos científicos, já que é pelo meu corpo que eu compreendo o outro e é pelo meu corpo que eu percebo coisas. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 33)

Assim, o que se pretende destacar aqui é que só a partir do próprio corpo, “de uma subjetividade encarnada em um corpo vivo” (FIRENZE, 2017), se pode aceder ao mundo. Segundo Mario Teodoro Ramírez (2014), Merleau-Ponty sempre olha para corpo como lugar da aparição da consciência, e, a partir dos parâmetros de uma filosofia da consciência, logra visualizar e apresentar uma descrição da vida corporal que nunca perde sua concretude:

O desenvolvimento do pensamento de Merleau-Ponty foi-se movendo em direção a uma compreensão menos subjetivada e menos fenomenológica-vivencial da corporalidade como claramente se evidencia em seu livro póstumo “O visível e invisível”. Poder-se-ia dizer que sua obra descreve um trajeto que vai de um corpo intencional a um corpo correlato do mundo. (RAMÍREZ, 2014, p. 11. Trad. Nossa)

Jean-Luc Nancy (filósofo francês), pretende pensar para além da consciência do sujeito, do homem, o que, segundo Ramírez (2014), sai dos cânones da filosofia da modernidade. Ele apresenta o estudo do corpo de Nancy, não como corpo de um indivíduo, um sujeito, uma consciência,

O ponto de partida de Nancy é oposto ao de Merleau-Ponty “não<sup>39</sup> temos outra evidência que a de o corpo, a partir deste ponto de vista “corpo” (*Corpus*), não se pode declarar, “meu corpo” ou “o” corpo, maneiras de segurá-lo ou de sustenta-lo” [...] “o corpo dá lugar a existência” não é uma totalidade, uma unidade efetivamente formada: remete ao aberto, desorganizado, fragmentado, disperso (Ramírez, 2014, p. 17. Trad. Nossa).

Tanto a ideia do corpo de Merleau-Ponty, como a de Jean-Luc Nancy, dão uma relevância ao corpo, colocando-o como objeto de análise e de observação, o que para nós é fundamental é que o lugar que ocupa o corpo seja o de ser de percepção ou como lugar da existência, pois é com esse corpo que se recebe a experiência e onde acontece o bri-curriculo. Najmanovich (2001).

Propõe um sujeito encarnado com um corpo não só biológico ou fisiológico, senão um corpo sensível, que participa da dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com que ele está em permanente intercâmbio, o sujeito encarnado não pode dar conta de tudo ao mesmo tempo, portanto só pode conhecer em um contexto especificado (NAJMANOVICH, 2001, p. 23)

Em consequência, o bri-curriculo é uma somatória dos “saberes disciplinares, curriculares e saberes experiências” que propõe Tardif (2004), mas não uma adição de conhecimentos ordenada com objetivos concretos, senão como um relacionamento de todos os saberes, com uma ordem própria, não estabelecida pelas regras curriculares, que é adotada, guardada, segurada pelo corpo, um corpo sensível, criativo, pensante.

O bri-curriculo se encontra na experiência curricular, entendendo como experiência isso que fica em nós, o que nos acontece. O que nos acontece com o saber curricular? O que fica em nós do saber disciplinar? E como se acha essa soma de acontecimentos e atravessamentos em nossa prática profissional? São as perguntas que o bri-curriculo poderia responder.

## CORPO E DIREÇÃO TEATRAL

O corpo cênico é um corpo sensível, expressivo, gestual, comunicativo, simbólico; como diz Lecoq (2014), “é um corpo poético” que se pode criar, ajustar, modificar. Na arte da direção teatral ou cênica, o corpo cênico é a soma de vários elementos que se colocam presentes: o figurino, a cenografia, a iluminação, música e atuação configuram esse corpo cênico que comunica, que cria uma linguagem.

As fronteiras entre atuação e direção são determinadas pelas funções que cada uma delas exerce. A função da interpretação diz respeito à procura de uma criação mais particular,

enquanto que a função da direção é coletiva; a diretora não consegue criar sozinha, ao<sup>40</sup> passo que o ator pode criar na solidão. Neste sentido, o corpo na atuação não é igual ao corpo na direção, ainda que sua relação seja forte e uma seja constituinte da outra.

O corpo da direção é um corpo que fica fora do sujeito diretor; ele é externo. Mas no processo de aprendizagem em direção, o corpo é individual. Na formação<sup>6</sup> em direção teatral existe um componente curricular voltado para a exploração corporal. Assim, os aprendizes de direção recebem aulas de corpo que vão determinar certos gostos e desejos simbólicos, expressivos, comunicativos que, na sua prática artística, vão se destacar. O bri-curriculo, neste sentido, vai determinar as escolhas feitas pelo diretor na estruturação da cena.

O corpo também é um “lugar político, social, ético e estético” (ARAQUE, 2018) e se prepara para se colocar em cena, à medida que alguns artistas e pesquisadores cênicos têm se preocupado com essa questão.

Na atuação o corpo representa e se apresenta e é essa consciência do corpo que nos diferencia de outras espécies, já que é nosso corpo e a ideia que formamos dele o que nos transforma em seres culturais. O corpo vincula o sujeito a seu entorno social, adquire sentido de pertencimento e permite identificar-se ou reagir ao núcleo social no qual se formou e vive, convive, compartilha, recebe e oferece. Tudo acontece no corpo; as revoluções e transformações sociais, ainda que se afirmem por meio de ideologias, todas elas acontecem no corpo. (ARAQUE, 2018, p. 6. Trad. Nossa)

Durante a formação em direção cênica nem sempre é abordado o tema do corpo social e todas suas arestas; isso o diretor apreende do mundo da prática. Esse saber experiencial fica na memória e vai se evidenciar no bri-curriculo da diretora.

Mas é importante destacar que os elementos corpóreos com os quais se trabalha, no processo criativo da direção, são corpos diversos e preparados, são corpos extra cotidianos, corpos igualmente simbólicos, expressivos, metafóricos, mas especialmente intencionados. Quer dizer, eles se colocam com um objetivo claro e esse objetivo sai da observação especializada da direção.

Provavelmente, nas aulas de direção não se tem exploração corporal de forma direta, mas com certeza a observação foi o grande ênfase de formação. Na direção, se aprende a observar não só com os olhos, como mera percepção; se aprende a observar com o corpo todo, com o corpo experiente, com o corpo bri-curricular.

---

<sup>6</sup> É importante esclarecer que na formação acadêmica cênica o corpo, voz e razão são assumidos como elementos diferenciais que se trabalham no separado e depois se juntam na criação. Isto é uma metodologia que se evidencia em todos os cursos de direção teatral na América Latina. Colocamos esta nota, para que a leitora saiba que somos cientes desta dicotomia, a qual criticamos, mas também reconhecemos que é uma forma de apreender diversas técnicas.

Em direção teatral, o corpo é poético, metafórico, limítrofe, simbólico,<sup>41</sup> social, político, expressivo, silente, morto, vivo, visível, invisível, individual, coletivo, movimento, pensamento, razão, mutável, histórico, moderno, pós moderno, humano, pós humano, equilíbrio, força, presença, imagem, transgressor, tradicional, cultural, antropológico, filosófico, sociológico, físico, químico, energético, ritual, lenda, emoção, verdade, realidade, verossimilitude, ilusão, desejo, belo, feio, roto, encarnado, adestrado, dividido, cartesiano, expandido, pedagógico, aprendiz, mestre, artesão, cômico, dramático, pós dramático, rizomático, restaurado.

Assumimos a pesquisa narrativa, já que ela permite proximidade com os diretores-docentes. A partir de suas experiências compartilham um olhar sobre a formação acadêmica em direção teatral, suscetível a ser interpretada, comparada, questionada. Compreender a formação acadêmica em direção teatral a partir de várias experiências, permitirá resgatar metodologias, temas, relações e descobrir as conquistas, limitações e desafios da formação em direção teatral na América Latina no cenário da universidade pública.

Esta análise se encontra apoiada no estudo das narrativas da experiência como dispositivo de produção de conhecimento. Bertaux, citado por Cornejo; Faúndez; Besoain (2017, p.4) pontua que “O narrado inclui além do *narrador* o destinatário, representando no entrevistador, investigador, *narratario*, quem recria a mirada do sujeito que narra”.

Neste sentido, a análise vai ser sobre a interpretação dos textos narrativos orais, que segundo Pérez-Samaniego; Devis-Devis; Smith; Sparkes (2011) refletem sobre o “que” e “como” se narra, nossa atenção se concentra nas narrações que tem referência com a experiência formativa em direção teatral, a experiência entendida como “acontecimento”, como propõe Larrosa (2002). Tudo isto para finalmente compreender o que revelam as narrativas em diálogo com a formação em direção teatral.

É importante deixar claro que, concordando com as metodologias de análise da pesquisa narrativa - que são amplas e variadas-, temos que reconhecer que, assim como o declara Cornejo (2017, *apud* Legrand, 1993), a flexibilidade do pesquisador consiste

em elucidar, o mais profundamente possível, a relação do pesquisador com o tema escolhido. Por que esse tema é escolhido? Qual é o interesse nesse tema? O interesse por ele está associado a uma experiência pessoal? Se sim, a qual? Como essa experiência pessoal influencia, tanto em termos cognitivos como afetivos, na apreensão e concepção do objeto da investigação? (CORNEJO; FAÚNDEZ; BESOAIN, 2017, p. 5)

Neste sentido, nosso lugar de pesquisador está atravessado por aquilo que nós somos como sujeitos políticos, sociais e artísticos, o que implica que nossas análises não serão de modo nenhum objetivos, pelo contrario, trata-se de uma análise que escuta as experiências de outros, mas que também reflete sobre nossa própria experiência formativa em direção teatral.

“Compreender a flexibilidade do pesquisador como parte da intencionalidade analítica permite considerar as experiências pessoais, crenças acadêmicas, políticas” (BERGER, 2015, *apud* CORNEJO; FAÚNDEZ; BESOAIN, 2017) e artísticas do

pesquisador, que vão ser o filtro com o qual serão tratadas as narrativas de nossos<sup>43</sup> diretores-docentes.

Tal análise será realizada traçando relações entre as narrativas citadas e a compreensão dos atuais planos de formação dos cursos em direção teatral. Para a análise das experiências, decidimos nos apoiar em alguns elementos da pesquisa narrativa, em contraste ou apoio com os atuais planos de formação dos cursos em direção, os dois vinculados ao enfoque de ordem metodológica qualitativa. Entendemos a pesquisa narrativa como uma forma de apreender a experiência humana. Segundo os autores Andrew C. Sparkes e José Devis Devis (2007), a narração é compreendida como uma condição ontológica da vida social, considerada percurso cultural que gera sentido às pessoas.

A experiência no decorrer desta pesquisa nos conduziu ao território da metodologia narrativa, ela foi surgindo diante de nós. A primeira ideia de pesquisa que se teve foi a indagação pelo curricular, porém, nós queríamos uma pesquisa menos rígida. No percurso de mestrado, o tema do curricular foi abordado a partir da análise do currículo e suas recontextualizações no mundo da formação cênica, desta vez, optamos por uma pesquisa que permitisse um diálogo com as experiências de pessoas que fizeram um caminho na formação em direção teatral. Foi assim que começamos a procurar as pessoas para tentar as primeiras aproximações. Além disso, fazíamos o levantamento dos cursos de direção na graduação em diversas universidades de América Latina.

Para a análise das narrativas, optamos pela identificação de elementos comuns, divergentes em relação à formação acadêmica em direção teatral, elementos como disciplinas, tempo de dedicação, relação com os outros estudantes, com os docentes, materiais didáticos. Espaços criativos são nosso enfoque, mas não podemos desconsiderar as referências às motivações, desejos, desafios, frustrações e conquistas de nossas diretoras-docentes.

Paralelamente à análise da pesquisa narrativa, se fez um estudo dos planos dos cursos onde se formaram nossas entrevistadas. É necessário esclarecer que não tivemos acesso a todos os planos, alguns deles já não existem. Recorremos a duas fontes: as entrevistas e os planos dos cursos atuais, tudo isto para buscarmos os sentidos não só nas narrativas dos diretores-docentes, mas também no discurso exposto dos atuais planos de formação dos cursos de direção. Centramos nossa atenção no sentido das escolhas dos conteúdos, na organização dos tempos, dos espaços. Sabemos que o currículo corresponde a um modelo que se fundamenta nas tendências educativas e políticas privilegiadas, por todos os países latino-americanos, que correspondem a um desejo globalizado de criar um

modelo exemplar em um mundo liderado pelas políticas neoliberais - o que repercute<sup>44</sup> de maneira direta nos objetivos e fins educativos institucionais. Os cursos de direção não se encontram isolados destas propostas, eles respondem a estes critérios. Segundo Maria Laura Franco (2007, p. 16)

O que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como uns dos principais requisitos (FRANCO, 2007, p. 16).

Neste sentido, temos dois espaços de análise: de um lado as narrativas das experiências, as imagens-fotográficas de uma peça de cada diretor, e os planos atuais de formação dos cursos de direção das universidades onde nossos entrevistados são docentes, e, no melhor dos casos, também se formaram nele.

É importante apresentar o antecedente desta pesquisa, já que ele repercute em nosso interesse investigativo e gera um olhar singular sobre o tema desta pesquisa. Minha formação de graduação foi em direção teatral e no único curso de direção na Colômbia, na Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB). Quando finalizei o curso, a matriz curricular tinha mudado mais de três vezes. A razão destas modificações foi o tema de estudo em meu mestrado, no decorrer desta investigação ficou evidente que o currículo do curso não era diretamente aplicável nas aulas - uma coisa é o que fica escrito e outra o que acontece na realidade acadêmica. Mas, o interesse da pesquisa era um aprofundamento na compreensão dos motivos das transformações curriculares nos cursos, de direção e interpretação, o que nos levou a estudar o contexto da universidade Distrital F.J.C.. Este estudo nos permitiu descobrir que as mudanças e adequações curriculares correspondiam às necessidades da universidade, e não dos cursos. O questionamento sobre a formação do artista foi herdado para o doutorado, mas, com a inquietude de olhar para América Latina, direcionando a atenção aos cursos de formação em direção.

O desenvolvimento desta pesquisa se compõe de vários momentos que se entrecruzam, se encontram, se reencontram e se desencontram, em um processo de ir e vir sobre a teoria, compreendendo mais sobre o pragmático e subjetivo nos planos de formação dos cursos de direção, e em constante relação com o dinâmico e o instável da experiência narrada por diretores-docentes.

O momento inicial desta pesquisa se conecta com a pesquisa de mestrado no que se

refere à formação acadêmica. Lançar o foco do olhar para a direção teatral, permite<sup>45</sup> criar um recorte. Temos certeza que nosso interesse não é a formação de interpretes, nem de dançarinos.

Frente à formação, temos que fazer um esclarecimento. No universo artístico, um artista é avaliado como artista pela obra, a artista pode ser reconhecida como profissional numa determinada área artística. Neste mundo artístico, também são aceitos os artistas formados na academia, escola, universidade, sempre e quando apresente uma obra ou peça artística. No campo da educação universitária, um artista profissional é avaliado especialmente por seus diplomas, pode ou não apresentar obra ou peça artística. Neste sentido, para esta pesquisa a formação acadêmica tem a ver com a formação avaliada pela universidade<sup>7</sup>.

Com o assunto esclarecido empreendemos a pesquisa doutoral. Uma das primeiras ações esteve relacionada às leituras sobre a experiência, que se alimentaram com as disciplinas e foram se condensando em textos que serviram de registro e vestígios para dar forma a cada um destes momentos.

Um segundo momento, com um panorama mais definido, teve relação com a escolha das universidades e os cursos de direção. Inicialmente se tinha decidido pesquisar, só Colômbia e Brasil, assim, se fez a coleta de dados a respeito, mas na Colômbia tem só um curso de direção. Ficamos curiosos por saber como era no resto de América Latina e descobrimos que só dois países mais tinham o curso de formação profissional em direção. Assim, decidimos voltar a pesquisa para América Latina. Escolhemos a universidade pública por várias razões: as universidades oficiais tem um maior impacto na comunidade, elas pressupõe acessibilidade, pluralidade e também porque no Brasil a maioria dos cursos de direção pertence na universidade pública.

Como tínhamos exposto anteriormente, a pesquisa presente estuda os cursos de graduação em direção teatral nas Universidades: UFBA; UNIRIO; UFRGS, no Brasil; U.D.F.J. C, na Colômbia; UMA, na Argentina; BUAP, no México. O próximo passo era saber o que da formação em direção pesquisáramos, as matrizes curriculares? As metodologias de ensino-aprendizado? Uma prática em particular? Os professores? As estudantes? Finalmente chegamos a nos perguntar o porquê de uma formação universitária em direção teatral, quais são os saberes que vão ficar na memória, no corpo, e por que? Por

---

<sup>7</sup> Nossa pesquisa se centra na formação profissional, não por desconhecer a formação artística que acontece fora da universidade, senão por estudar em profundidade as características da formação profissional que se relaciona com temas de política educativa e fins económico, políticos e sociais que se relacionam de forma diferente com o mundo artístico.

tanto teríamos que observar especialmente as narrativas orais e relacioná-las aos<sup>46</sup> conteúdos, metodologias e disciplinas, tempo de dedicação e nas narrativas visuais detectar o que desses conteúdos estão presentes. A investigação também traz os atuais planos dos cursos de direção para observar o que se mantém, enquanto disciplinas, tempos de dedicação, etc. Ao determinar nosso campo de análise, passamos ao seguinte momento.

Terceiro momento, tínhamos identificado que a análise seria sobre os planos de formação dos cursos de direção, mas, precisávamos de um contraste, foi assim que chegamos a escolher diretores-docentes, com a singularidade de serem docentes do mesmo curso em que se formaram. Este recorte nos permitiu encontrar os sete docentes com essa particularidade. No Brasil, pelo número de cursos em direção, tivemos que reduzir para três cursos e deles um diretor-docente apenas. Da Colômbia, se escolheram dois. Na Argentina e no México, em que os cursos são relativamente novos, tivemos que escolher uma diretora formada em outra universidade, com experiência no curso de nosso interesse. Entramos em contato com as diretoras-docentes e se fez a primeira entrevista, que foi filmada e gravada, os diretores nos relataram lembranças de sua experiência como estudantes de direção, contaram anedotas específicas de momentos que marcaram sua formação. Depois, narraram seu trabalho como docentes de direção, como chegaram a ser docentes e descreveram as mudanças que acharam boas e também as não tão boas. Depois, eles se referiram a seu ofício como diretor no meio artístico, o que fazem como diretores; finalmente, refletiram junto conosco, sobre a percepção da formação profissional em direção teatral na América Latina.

No quarto momento, pretendemos apresentar a análise das narrativas da experiência das diretoras-docentes, em contraste com os planos atuais dos cursos de direção teatral. É importante destacar, que no desenvolvimento das entrevistas alguns diretores-docentes indicaram a possibilidade de entrar em contato com alunos do curso de direção e com alguns já formados, decidimos trazer como contraste e apoio das narrativas das diretoras-docentes, algumas das falas dos alunos, mas não é o objetivo da pesquisa. Elas estão só como apoio para descobrir nos discursos e conteúdos as conquistas, limitações e desafios da formação profissional em direção teatral na América Latina.

Por que pesquisa narrativa?

A narrativa como metodologia de pesquisa já possui mais de três décadas de desenvolvimento, porém, em alguns países na América Latina, sua exploração ainda é

incipiente. Segundo Blanco (2011), no contexto acadêmico mexicano a prática do que<sup>47</sup> se designa como pesquisa narrativa até agora não se tornou muito comum. Colômbia apresenta poucas pesquisas apoiadas na metodologia narrativa e é na área da educação onde tem seus maiores aportes.

Porém, a narrativa como método de recuperação da memória, contra o esquecimento, é uma prática importante nas ciências sociais, levando-se em conta o tema do conflito armado que afronta Colômbia. Angel (2011), na sua pesquisa sobre “La hermenêutica e os métodos de investigación en ciências sociales” afirmava que a narrativa tem se implementado como ferramenta de trabalho nas comunidades de jovens, mulheres e crianças vítimas diretas da violência, a narrativa de suas experiências converteu-se no veículo para curar as feridas. Além disso, Angel (2011), segundo Pilar Riaño Alcalá (2006), pontua que a lei de justiça e paz criada pelo governo de Uribe Vélez concentrou-se mais naquilo que foi esquecido do que na memória, por isso ela assegura a importância de narrar o acontecido, e mostrar para o mundo os horrores da guerra. Narrar permite que se achem linhas psicológicas e sociais para o “perdão e não para o esquecimento”.

Por outro lado, o Brasil apresenta um número significativo de pesquisas narrativas, em diferentes áreas, especialmente nas ciências sociais, educação e psicologia; tanto assim que na Universidade Federal de Uberlândia, no Instituto de letras e Linguística do programa de pós-graduação em estudos linguísticos, há um grupo de pesquisa que tem como foco a pesquisa narrativa. O grupo tem um relacionamento direto com Clandinin e Connelly - que são os autores líderes na pesquisa narrativa. Infelizmente, para o resto da América Latina, as pesquisas brasileiras são pouco difundidas.

#### A experiência no centro e na periferia da pesquisa narrativa.

Para Clandinin e Connelly (2011), a pesquisa narrativa tem sua origem na experiência, este ponto é importante por justificar a motivação dos pesquisadores que encontram na narrativa o caminho de pesquisa.

[...] vimos nosso problema de pesquisa como uma tentativa de pensar sobre a continuidade e o todo de uma experiência de vida individual. Este problema de pesquisa em nossos estudos sobre Educação, eventualmente nos trouxe à narrativa. Então, começamos a refletir sobre o todo das ciências sociais com suas preocupações sobre a experiência humana. Para cientistas sociais, e conseqüentemente para nós, experiência é uma palavra-chave. Educação e estudos em educação são formas da experiência. Para nós, narrativa é melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a

experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-<sup>48</sup>  
chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela.  
(CLANDININ e CONELLY, 2011, p.48)

Dentro de seu percurso epistemológico, os autores (Clandinin e Conelly) se identificam com as reflexões feitas por John Dewey - a quem eles consideram grande influência. Segundo os autores, Dewey entende que a experiência é pessoal e social.

[...] as pessoas são indivíduos e precisam ser entendidas como tal, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão sempre em interação, sempre em um contexto social. Por isso Dewey entende que um critério da experiência é a continuidade, o que significa que, as experiências se desenvolvem a partir de outras experiências, cada ponto tem uma experiência passada como base e cada ponto leva a uma experiência futura. (Cladinin e Conelly, 2011. p. 30)

Narrar significa colocar o vivido em palavras ou imagens, é uma forma de resignificar a experiência, dar sentido a própria história, ao renomear e recriar uma série de acontecimentos. Tais acontecimentos, mais que responder a uma ordem cronológica e objetiva, respondem a um entrelaçar lógico e subjetivo, que dá conta da configuração particular e complexa frente aos feitos vivenciados.

A experiência narrada não pretende buscar uma verdade, já que essa experiência pode ser lida desde diferentes focos. Sendo assim, a experiência narrada pretende buscar distintas verdades, verdades plurais, diversas e heterogêneas, que enriquecem a ideia de um conhecimento que se constrói em contradição e tenção.

Desta forma, fomos nos conduzindo à narrativa como metodologia, primeiro nós nos encontramos com a experiência e tivemos que parar para pensar, para olhar, para escutar, parar para refletir e voltar a olhar, andar e de novo parar. Nós tivemos que parar para sentir, para olhar os detalhes, parar para nos escutar e descobrir que tínhamos a cabeça cheia de opinião, abarrotada de informações. Tivemos que parar para olhar nossa pesquisa e suspender o juízo e o desejo de ser a grande pesquisa do mundo da direção teatral, parar para olhar nosso desejo de êxito, triunfo e reconhecimento. Tentamos sair da necessidade automática da produção, para olhar com lentidão nosso trabalho, para observar com paciência, com tempo, com delicadeza, as falas de nossos participantes. O mais difícil foi calar, pois nosso pensamento nos fala o tempo todo, mas construímos com paciência, na arte do encontro conosco e com os demais.

Nesta perspectiva, partimos para começar a interagir com as experiências de<sup>49</sup> sete diretores-docentes de teatro, alguns deles formados pelos mesmos cursos onde agora são docentes.

A pesquisa narrativa tem sua origem na pesquisa qualitativa, que sempre abre múltiplas possibilidades:

[...]na década de 1970 e final dos 1980 cria-se uma variedade de paradigmas, teorias, métodos e estratégias de pesquisa, que incluem a feroz crítica ao positivismo e propõem aproximações mais interpretativas. A famosa “crise da representação” da década de 1980 e 1990, que inclui o chamado “giro narrativo”, nos refere, como o nome o indica, à criação de textos reflexivos e experimentais que se afastam da intenção de produzir leis gerais e universais, e se aproxima ao concreto, específico, cotidiano e individual; assim como também à proposta de considerar novas formas de levar a cabo pesquisa social, entre outras, conceber a escrita como método de pesquisa e não só como uma forma final de apresentação de resultados. (BLANCO, 2011.Trad. Nossa).

Pesquisar a partir das narrativas implica compreender determinado fenômeno social ou comportamento. Segundo Sparkes e Davis (2007), a análise narrativa permite o estudo sistemático de significados tendo como ferramenta a experiência pessoal. Não só pessoal, também social e cultural, como aponta Cortazzi (1993, p. 2). Um dos pontos mais importantes dentro da pesquisa narrativa tem como eixo a análise da experiência humana, mais especificamente a pesquisa narrativa fica dirigida ao entendimento e sentido da experiência.

Segundo Clandinin; Connelly (2011).

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros [...] a experiência é pessoal e social. Por condições pessoais entendem-se sentimentos, esperanças, desejos, reações estéticas e disposição moral do pesquisador e dos pesquisados. Por condição social entendem-se as condições existenciais, o ambiente, as forças e fatores subjacentes e pessoas que formam o contexto dos indivíduos. A pesquisa narrativa se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 23).

Os mesmos pesquisadores aceitam que a pesquisa narrativa compartilha uma camada de características com outras formas e estilos de fazer pesquisa no enfoque qualitativo, segundo os autores, a pesquisa narrativa afirma que os relatos são artefatos sociais que nos falam de uma sociedade, de uma cultura, de um coletivo, de uma pessoa. Porém, alguns setores investigativos das ciências sociais ainda precisam de uma diferença entre o propriamente científico e o literário. Outros sugerem que esta diferença não tem que ser uma

regra e afirmam que os textos que se produzem nas ciências sociais e nas ciências<sup>50</sup> humanas são necessariamente interpretativos, que não é possível brindar verdades absolutas.

Segundo Blanco (2011), a pesquisa narrativa diferencia-se das outras pesquisas de ordem qualitativa porque dá uma importância superior ao que as pessoas falam, “narrar é uma forma de criar conhecimento- um método de descobrimento e análise”. Além disso, na pesquisa narrativa, tem-se que levar em conta a temporalidade, localização histórica e geográfica, observar os acontecimentos como parte de um processo onde o indivíduo está inserido em contexto específico.

A pesquisa narrativa tem superado o contraste estabelecido entre subjetividade e objetividade no enfoque qualitativo, para voltar seu interesse às evidências dos assuntos humanos (motivações, sentimentos, desejos ou propósitos) que não podem ser expressos em definições, enunciados fatuais. O objeto da pesquisa narrativa, como aponta Bruner (1988, p. 27), é compreender as vicissitudes das intenções humanas, mais precisamente das experiências particular, individuais e coletivas.

Para Sparkes; Devis (2007, p. 12) a pesquisa narrativa é uma perspectiva que amplia as formas da pesquisa qualitativa, já que pode vincular em suas formas de análise, estratégias metodológicas, fontes, coleta de dados de forma tradicional ou menos convencional.

#### Epistemologia do enfoque narrativo dentro de nossa pesquisa

A pesquisa como fonte e produção de verdade ter encontrado seus limites não é necessariamente uma negação da realidade, senão também uma aceitação do humano. A experiência humana não pode ser separada dos objetos de seu interesse, não se pode observar o humano sem entender sua composição híbrida, material e simbólica. Segundo Arias; Alvarado (2015) as construções sociais que estão juntas com a experiência não são produto do livre arbítrio dos humanos, senão formas complexas e contingentes, resultado da história e das condições materiais e simbólicas inscritas na experiência.

O desafio é compreender o mundo não a partir de uma única verdade, senão tentar entender os múltiplos mundos e formas de observar, isto abre a porta para novas formas de pesquisa. Para Arias; Alvarado (2015)

As características da pesquisa narrativa coincidem com as diretrizes da<sup>51</sup> hermenêutica<sup>8</sup>, que se pergunta pela possibilidade de uma aproximação ao social que reconheça a especificidade dos fenômenos propriamente humanos, não com o propósito de explicar o objeto, nem descobrir as leis universais, senão com a intencionalidade de compreender o objeto e assim mesmo o valor do conhecimento que fornece. Assim se renuncia à pretensão de generalidade e ao interesse explicativo, mas ganha em profundidade e se prioriza o interesse compreensivo. (Trad. Nossa. p.173).

Por isto a pesquisa narrativa se inscreve em uma perspectiva interpretativa, reflexiva e crítica, a partir da qual se compreende a realidade como um processo de construção social. Nesta perspectiva, a relação sujeito-investigador/objeto-investigado é fundamental, já que não procura por uma neutralidade mas permite que os limites sejam transcendidos, e, que assim, o investigador também possa ser objeto. O relato emerge de uma voz particular para um ouvido em singular que tornam voz plural. A narração segundo Arias; Alvarado (2015) não é só uma construção dos feitos e vivências senão uma produção que cria sentido de múltiplas verdades, com diversos pontos de vista, por isto não existe uma única forma de ver e habitar o mundo, não há forma de totalizar nem de propor uma certeza senão uma possibilidade, porém, a pesquisa narrativa apresenta variadas nuances e fronteiras que evidenciam tensões e forças que se relacionam, acentuando assim seu caráter processual e abrindo a possibilidade para a reflexão e a dúvida.

O pesquisador narrativo não é um sujeito neutro, não é um observador externo, mas sua voz encontra nas outras vozes uma polifonia de perspectivas. O conhecimento surge, portanto, mediado pela linguagem através dos significados que circulam na conversa. Segundo Arias; Alvarado (2015) referindo-se a Aguilera e Torres (2014, p. 51, tradução nossa) “O observador nunca está afastado do objeto que estuda, nem este é independente do outro, toda observação se funda em uma intenção entre sujeitos: é uma criação intersubjetiva”.

As narrativas podem se assumir como uma metodologia ou como objeto de estudo. Segundo Angel (2015), se aborda a narrativa como metodologia quando as narrativas são o meio para indagar, apresentar, questionar algo de um grupo social ou de uma pessoa em particular, deste modo a “narrativa é assumida como *meio para* e o conteúdo é o que se

---

<sup>8</sup> A hermenêutica define-se como a arte da interpretação de textos. O alemão Friedrich Daniel Schleiermacher marca um giro decisivo na história da hermenêutica já que propõe a sistematização da hermenêutica geral como a arte de compreender. Tirando de seu lugar dos textos especificamente religiosos, legais e literários. Segundo AGUILAR (2004) “o Hans Georg Gadamer (1900-2002) é considerado o padre da filosofia hermenêutica contemporânea, que propõe desenvolver uma teoria da experiência hermenêutica em toda sua extensão”. O trabalho de Gadamer se fundamenta em colocar em evidência o caráter fundamentalmente da existência, que em palavras de AGUILAR (2004) se constitui como caráter específico e finito do ser humano, e abrange a totalidade do ser humano. A insistência na finitude da existência e, por tanto, da compreensão, pretende sublinhar o alcance de todo conhecimento.

pretende averiguar<sup>9</sup>”. A narrativa como metodologia deve considerar, em um primeiro<sup>52</sup> momento, a obtenção das narrativas, através de entrevistas, grupos focais, observação direta. Para um segundo momento deve descrever a metodologia da análise dessas narrativas mediante outras ferramentas, tais como: análise semiótica, análise de conteúdo, análise crítica do discurso narrativo, de forma que se chegue por este meio a resolver as perguntas da pesquisa.

Continuando com Angel (2015), nesta perspectiva metodológica, as representações sociais sobre algo, os imaginários de algo correspondem a conteúdo da pesquisa. Por exemplo, na indagação sobre o sentido de democracia numa determinada população, as narrativas a respeito refletem o pensamento das pessoas desta região, o que em suma determina uma crença coletiva. A narração é a concepção, porque o pensamento não é apenas, nem principalmente, argumentativo, e, o argumento lógico não é conteúdo do relato. Nesta abordagem metodológica não se pode ter fórmulas exatas, por isso sempre é importante ter em conta que a narrativa é pensamento e constitui forma e conteúdo do que uma cultura pensa sobre si mesma.

Por outro lado, quando a narrativa é objeto de pesquisa é importante destacar que o que se analisa é a narrativa em si, desprendida de quem narra e de seu processo de construção, segundo Angel (2015) o que se estuda é o relato, mito, narrações escritas ou orais nas quais se pode aplicar distintos métodos de análise.

O objetivo final de uma pesquisa de narrativas é destacar a memória dos relatos, segundo Angel (2015)

Estes relatos são auto compreensão que opera na vida, e portanto, não só um reflexo ou sua mimeses. Não podem ser lidos só como um resultado, senão como um processo que se encontra vinculado ao fato de viver, e, como tais, são suscetíveis à interpretação e análise. Assim sendo, é muito difícil determinar quando uma pesquisa tem a narrativa como metodologia ou como objeto, as narrativas são parte da cultura. Continuando com Angel (2015), o trabalho hermenêutico que aborda os relatos é uma atuação histórica, política e simbólica e é influxo vivo por mais que se pretenda uma impossível objetividade ou um impensável distanciamento do objeto. E isto é assim porque a memória não é um acontecimento singular dos integrantes de um grupo, senão que opera no grupo como um nós que permite ficar frente a outros, que não são como esse nós. (ANGEL, 2015, p.33, trad. nossa).

Para nós é importante entender que nossa pesquisa pretende fazer uso da narrativa como metodologia. Isto é, a partir das narrativas achar os pontos que se encontram e se

---

<sup>9</sup> O texto no espanhol é: se asume como *médio para* y el contenido se supone que es lo que se pretende averiguar”.

bifurcam em relação a nosso tema - a formação em direção teatral -, mas também<sup>53</sup> temos que reconhecer que há momentos que nosso estudo nos leva a interpretar as narrativas, e que, portanto, nesses momentos, as narrativas serão observadas como um objeto de pesquisa. Na verdade, esses limites não nos preocupam.

## IMAGEM NARRATIVA

A realidade sempre foi interpretada por meio das informações fornecidas pelas imagens, afirma Sontag (2006), em seu livro sobre a fotografia. A imagem, além de ser o elemento fundamental utilizado pela humanidade para apreender a realidade, também é um lugar de contínuos debates a partir da estética, da semiologia, da filosofia e da arte.

Na teoria da imagem ela é abordada como elemento de comunicação e de sentido. Em termos da semiologia da imagem, ela leva em si uma mensagem, ou seja, a imagem é o canal desta mensagem, que chega ao receptor ou destinatário. Neste sentido, Gama (2010), citando ao semiólogo Pierce, afirma que:

[...] a semiótica permitirá reconhecer que a imagem também poder ser reflexo, ilustração, semelhança, projeção matemática, lembrança, ilusão, reputação, metáfora. Segundo Saussure, a frase descansa sobre paradigmas (palavras, formas gramaticais) e se organiza em relações sintagmáticas (uma palavra depois de outra, a construção literária, o estilo), o valor do signo se determina pelas associações paradigmáticas e sintagmáticas. Na fotografia, os paradigmas serão todos os elementos morfológicos da imagem: linha, ponto, ritmo, escala, textura, cor, e o sintagma será a forma de organizá-los (discurso, narrativa, composição, desenho visual, gênero o subgênero). (GAMA, 2010, p.148. trad. nossa)

A imagem, além de ser um signo, uma peça de arte, uma figura hermenêutica que cria sentido e pensamento, é uma necessidade. Assim afirma Gama (2010), quando observa a abundância de imagens que remetem ao cotidiano na sociedade contemporânea. Neste sentido, as imagens não só criam pensamento, “senão que configuram o ser ao longo de sua vida pública e privada”. Por isso, o tema da imagem como objeto de estudo, como signo, como pensamento, como lugar de criação e conhecimento tem adquirido, no final do século XX, uma importância maior para diversas orientações teóricas.

A partir da filosofia hermenêutica, especificamente dos estudos do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, a imagem é observada como fenômeno de estudo, superando a ideia tradicional de se analisar só como o lugar da ilusão e o engano, dando para ela o lugar de instância de conhecimento e acesso à verdade.

Gadamer (1999), no texto “Verdade e Método”, apresenta a diferença entre a imagem artística e a imagem como simples reprodução. Neste sentido, Gadamer apresenta um

exemplo que pode ajudar a sua compressão na diferenciação entre esses dois tipos de<sup>54</sup>  
imagens:

A figurinha de girassol encontrada nas embalagens de chocolate só tem como função copiar o girassol; a auto supressão é tão imediata que no mesmo momento vemos diretamente a flor e não precisamente uma imagem da flor. Nos girassóis de Van Gogh, nos detemos justamente na imagem mesma, e resulta absolutamente irrelevante o fato de ser ou não parecido com os girassóis de verdade. No entanto, o ser da cópia consiste em ser reprodução que se destrói. O ser da imagem artística se acha no ser representação que tem um valor em si mesmo.(GADAMER, 1999, p. 147. trad. nossa).

Gadamer, além de aprofundar no ser da imagem artística a partir das artes plásticas, também observou a imagem no teatro, na dança e na música, de onde conclui que o modo de ser destas artes é sua essência de ser representada. A essência de um espetáculo teatral, musical, ou com elementos de dança se encontra na sua representação, a qual, segundo Gadamer (1999), é uma essência que muda constantemente, e, portanto, é uma essência viva. Para ele, na representação, a imagem adquire uma realidade própria, gerando uma expectativa de sentido, enquanto a cópia de uma imagem que reproduz fielmente o original não pretende produzir outro sentido além do que já foi adquirido pela imagem real. A intenção de Gadamer é encontrar o ser da imagem tanto na cópia como na representação, por isso achamos importante trazer outro exemplo:

O Hamlet só o é nas múltiplas representações cênicas que atualizam e enriquecem seu sentido, do mesmo modo a figura pública de Felipe IV que ganha uma presença mais consistente nos retratos de Velásquez que nos relatos biográficos e históricos da personagem real. E não só os personagens públicos: também a representação de camponeses ou burgueses anônimos comuns no barroco. Inclusive nas formas contemporâneas da arte figurativa compartilham esta figura da representação, só que aqui o representado (a imagem originária) não é uma realidade empírica senão os elementos primários do mundo natural (linhas, formas, cores) que somente na configuração de uma representação artística mostra e faz efetivo seu ser potencial criador de sentido.( GADAMER, 1999, p. 150).

Portanto, a imagem artística tende a não achar uma diferença entre a representação e o representado. Mas não é que a representação apague o real, senão que cria uma realidade a partir dela. A imagem permite a possibilidade de acentuar rasgos que potencializam tanto a representação como o representado, ao contrário do que acontece na cópia onde a reprodução absorve ao original. A imagem originária que simplesmente se copia (o girassol ou a foto no passaporte) não cria nenhum sentido novo, é somente uma reprodução. Enquanto que a imagem artística, segundo Gama (2010,p. 145), “não é um elemento arbitrário que quer significar, pelo contrário, dela emana e sai a luz, aquilo que se encontrava no escuro, incrementando o ser da imagem original”. Neste sentido a imagem artística não se cria, senão

que surge e pode se representar de mil formas possíveis: “o peculiar do fenômeno<sup>55</sup> artístico consiste em que as coisas encontram sua verdadeira imagem, não uma absoluta que cole de maneira definitiva sua essência, senão uma que se abra e atualize as múltiplas dimensões de sentido presentes nas coisas”. (GAMA, 2010,p.145).

Ao refletir sobre a essência da imagem abandonamos a ideia da arte como mera imitação ou cópia da realidade. Gama (2010) apresenta, por meio de uma análise da experiência estética da imagem, uma concepção particular do ser que se faz visível de maneira paradigmática no terreno da imagem artística. Isto quer dizer que na imagem artística tem presença o ser do que representa, ou seja, que nela acontece uma nova significação do real. A imagem artística não é um resumo da realidade, mas sim a representação em potência de uma realidade.

Por outro lado, uma imagem-cópia, segundo Gama (2010), citando a Gadamer (1999):

[...] também não é uma entidade que simplesmente duplicara em outra escala os rasgos empíricos do objeto, já que toda imagem fiel e ajustada ao real não e tal coisa por responder aos feitos, senão que é fiel e uma boa cópia por ser delineada pelos paradigmas da significação estabelecidos que desta forma se consolidam com maior firmeza; com isto Gadamer pretende dar um significado ontológico a noção de mimeses que não simples cópia imitativa. (GADAMER apud GAMA, 2010,p.177. trad. nossa)

A crítica que recebe Gadamer se deve ao fato de que em sua análise da imagem artística ele deixa do lado de fora do círculo das imagens iminentes, as imagens icônicas, nomeando-as como simples cópias reprodutivas, que desaparecem sem criar nenhum sentido. Gadamer outorga um lugar privilegiado às artes na criação de imagens, mas deixa fora outras expressões que, não sendo artísticas, têm um alto grau de sentido na contemporaneidade, como os *comics* (os quadrinhos), a publicidade e a fotografia. Concordando com Gama (2010), ao considerar todas as imagens como entes produtores de sentido, a distinção entre representação e cópia perde importância,

[...] o que se dá é um contínuo entre formas fenomênicas da imagem; num dos extremos deste contínuo se colocaram as imagens (usualmente próprias do mundo da arte) que não reeditam simplesmente os esquemas de significação já abertos, isto é, o mundo do sentido acontecido e estabelecido, senão que convidam a uma reflexão sobre os limites deste mundo. [...] no outro extremo achamos as imagens simplesmente convencionais, destinadas tão só a reproduzir, copiar, simular, sugerir, não uma realidade em si, senão as relações de sentido já instauradas que constituem o mundo, e que deste modo se observam confirmadas e asseguradas. (GAMA, 2010, p. 13. trad. nossa).

Ao superar a distinção entre imagem-cópia, imagem-artística os estudos<sup>56</sup> posteriores aos postulados por Gadamer têm centrado suas ênfases na percepção. Por exemplo Serrat (2013) citando a Boehm, com respeito a pergunta que é uma imagem, diz:

A pergunta pela imagem toca o fundamento da cultura e projeta exigências verdadeiramente novas em relação às ciências, já que a imagem que não é um tema novo, é uma forma de novo pensamento. Neste sentido, se faz preciso formas de análise e metodologias que superem os estudos semiológicos, onde a imagem tinha sido analisada como um texto, num sentido especificamente linguístico. (SERRAT, 2013. Web. trad. nossa)

Para Boehm, conforme citado por Serrat (2013), a imagem é uma unidade de sentido em si mesma, independente da palavra. “A imagem é uma linguagem muda e silenciosa”. Ele também propõe observar a imagem em um contexto, sem separar o objeto, e dizer, “ser e aparecer são indissociáveis na imagem”; o que é “inominável com palavras, não é verbalizável, é afônico e silencioso”.

Continuando com Serrat (2013), a teoria de Boehm tem seu fundamento nos postulados do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, o qual centra seus estudos sobre a percepção. Neste sentido, Boehm, conforme citado por Serrat, vai afirmar que perceber não é somente a captação automática do visível do mundo, senão uma atividade “interpretativa e fundadora do sentido”. No mesmo sentido, Gama (2010) citando a Boehm vai afirmar que:

[...] as imagens são distinguidas por uma diferença visual. Esta diferença se encontra na base de uma relação de contrastes, uma reflexibilidade interna, que diferencia as imagens de outras coisas. As imagens compartilham com o mundo o caráter visual e ao mesmo tempo o superam, já que são providas de um excedente, porque além de serem visíveis tornam as coisas visíveis. E é através desse contraste, entre mostrar e mostrar-se que a imagem ganha uma potencialidade semântica: sem ter que servir-se de expressões verbais (GAMA, 2010, p. 14. tradução nossa)

No mesmo sentido Susan Sontag (2006, p. 19), ainda que se nutra da teoria de Gadamer, não centra seu interesse só na figura, mas aborda o tema da percepção a partir do estudo da fotografia. “Uma fotografia é a forma que podemos participar da mortalidade, vulnerabilidade, mutabilidade de uma pessoa, inclusive de uma sociedade”. A fotografia é um meio de comunicação que transmite e expressa ideias num processo que implica emissão, mas também interpretação. Seu sistema de comunicação é visual. Uma fotografia também é algo que pega um instante da vida ou de um acontecimento.

Enquanto formas de registro de um acontecimento, na contemporaneidade, e com o acesso sobre a informação nas redes sociais, as fotografias ganham sem dúvida um lugar

privilegiado ao resumir o acontecimento digno de ser guardado. Sontag (2006) neste<sup>57</sup> sentido aponta:

Em época recente a fotografia tornou-se um passatempo quase tão difundido quanto o sexo ou a dança, tornou-se um dos principais expedientes para demonstrar que algo aconteceu, para dar a aparência de participação. Um modo de atestar a experiência é tirar fotos [...] Pouco importam as atividades fotografadas, contanto que as fotos sejam estimadas [...] assim como as fotos dão às pessoas a posse imaginária de um passado irreal, também as ajudam a tomar posse de um espaço no qual se acham inseguras. Assim, a fotografia desenvolveu-se na esteira de umas das atividades modernas mais típicas: o turismo. As fotos darão as provas incontáveis de que a viagem se realizou, que a programação foi cumprida, de que houve diversão. (SONTAG, 2006, p. 11)

A fotografia cada vez mais se torna uma necessidade de mostrar que as coisas foram importantes, significativas. Ainda que as redes sociais banalizem qualquer publicação, a imagem só é uma evidência que algo aconteceu, sem abordar se foi significativo ou não. A fotografia se popularizou de tal maneira que a linha entre o artístico e o que não, é confusa, depende do observador e dos *likes* (curtidas nas redes sociais) que possua.

No território teatral, a fotografia é a evidência confiável da estreia e apresentação da peça; inclusive, para a promoção do espetáculo é preciso ter boas fotografias. Mas no teatro, que é o lugar de nosso interesse, a imagem não é só fotografia. A imagem pode também ser o princípio da encenação; a concepção de um espetáculo pode surgir primeiro para o diretor e ele vai tentar se aproximar dessas imagens que foram inspiradas de diferentes formas.

Para os defensores do real, desde Platão até Feuerbach, equiparar a imagem à mera aparência — ou seja, supor que a imagem é absolutamente distinta do objeto retratado — faz parte do processo de dessacralização que nos separa de modo irrevogável do mundo dos tempos e dos lugares sagrados em que se acreditava que uma imagem participava da realidade do objeto retratado. (Sontag, 2006, p. 87).

O teatro em essência é principalmente imagens, todas elas associadas para criar um discurso que chega finalmente ao espectador. A direção teatral é a encarregada de assumir a responsabilidade de concatenar as imagens e de suscitar a exploração das mesmas para criar uma estética cênica.

A imagem associada ao teatro pode ser estudada a partir de diferentes perspectivas; através de uma análise do discurso, através da colocação dos elementos no espaço, análise de elementos políticos, sociais e históricos a partir de uma proposta cênica. Mas, também, podem ser analisados os elementos da encenação proposta, desde a direção, a escolha de objetos, luzes, cores.

Gadamer discute como a obra de arte encontra seu propósito ao gerar uma experiência que faz com que quem a viva, saia transformado. O espectador da obra de arte, na medida que

possua informação, pode alcançar um maior diálogo com a peça, descobrir outros<sup>58</sup> conteúdos e assim sair renovado dessa experiência.

Santiago García (2013) afirma que, desde Aristóteles até Brecht, o teatro é uma representação viva que cria uma linguagem que comunica. Neste sentido, essa linguagem estaria dominada especialmente pela palavra, em se tratando de uma proposta apenas eurocêntrica. A partir dessa hegemonia da palavra, se tem criado peças importantíssimas para a humanidade, admite García (2013, p. 63. trad. nossa): “o fundamento tradicional desse teatro baseado na palavra tem nos herdado peças magníficas de autores como os três grandes trágicos gregos, Shakespeare, Goethe, Cervantes, Lope de Vega, Anton Tchekhov, Pessoa e outros grandes criadores da palavra”.

Mas a linguagem própria do teatro não é só a palavra. As imagens têm sido um elemento fundamental nas representações cênicas de todos os tempos e culturas. García (2013), ao perguntar-se pela imagem teatral, acha que nos últimos tempos esta sofre de umas exigências que não correspondem à essência do teatro:

[...] nunca tínhamos assistido a tal número de imagens informativas na história da humanidade, porém, é tão grande a quantidade de imagens dessa natureza que, no final, a gente não sabe nada sobre a realidade, tal é a quantidade de imagens. O que fazem é perturbar a informação e não permitir saber sobre a vida, a natureza do mundo. Algo similar está acontecendo no teatro [...] (GARCÍA, 2013, p. 61. trad. nossa).

A crítica que apresenta o autor é uma tentativa de fazer um chamado ao retorno de uma imagem que suscite, provoque e não dê tudo facilmente, mas que permita que o espetáculo possa transmitir e criar múltiplas imagens no espectador. É preciso voltar à ideia de uma imagem teatral que seja construída com poesia, que seja contundente e evocadora ao mesmo tempo.

O autor apresenta cinco aspectos que, segundo ele, deve ter uma imagem teatral:

**Expressividade** que corresponde ao meio expressivo que tem o criador para a invenção de imagens. **Performatividade**, aspecto relativo na imagem que só quer enunciar o que é. **Ambiguidade**, tem relação com os aspectos com a múltipla interpretação da imagem. **Significação**, o sentido da imagem. **Intencionalidade**, aspecto que observa a intenção da imagem a partir do criador e sua recepção com o público. (GARCÍA, 2013, p. 62. Grifos do autor. Tradução nossa)

O autor destaca estes aspectos que ele mesmo experimentou com seu grupo, *La Candelária*, e aplicou na criação de várias peças de teatro. García (2013, p.74) reitera que a “riqueza da imagem consiste na polissemia dos sentidos e significados que chegam ao público

que finalmente é encarregado de interpretá-las”. Podemos afirmar, a partir das<sup>59</sup> colocações do diretor colombiano, que a imagem teatral só se completa com a interpretação do espectador.

Por outro lado, Jose Sánchez (1999), no texto “A dramaturgia da Imagem”, descreve as diferentes épocas do teatro a partir da imagem que complementa o texto, e revela que o teatro, na contemporaneidade, tem mudado sua relação com a imagem à medida que esta não é mais a representação do texto. Alguns conservacionistas do teatro clássico, tradicional, falam destas mudanças como perdas de identidade teatral, mas o que está acontecendo é que o teatro se está contaminando por outras áreas artísticas, numa procura pela imagem poética.

Pavis (1990, p.268) considera que o teatro é sempre uma apresentação em imagens: “o mundo representado é figurado por uma produção de imagens que encaixa de uma maneira relativamente próxima às realidades das quais o texto fala ou sugere”. A imagem teatral é mais que um elemento cênico ou simbólico. Poderíamos dizer, com Carneiro (2010), que a imagem teatral “vai ser o material mobilizador e provocador do imaginário”. Finalmente, o tema da imagem é um assunto de comunicação, que vai desde o mais simples até o mais complexo, desde o mais poético até o mais concreto.

#### Sobre a forma de análise

Segundo Joly (2007) “somos consumidores de imagens” e recebemos informação direta e indireta o tempo todo. Então, se o teatro tem como ferramenta a colocação de imagens, elas podem ser interpretadas e resinificadas.

Para esta tese, o tema da imagem teatral vai ser tratado como outra narrativa, que não precisa de nenhuma explicação adicional para dizer. As fotografias de alguns espetáculos de nossas/nossos entrevistados foram interferidas para que se tentasse compreender a desconstrução da imagem, como se o leitor tivesse a oportunidade de ver o processo criativo a partir da primeira imagem que teve a diretora ou diretor.

Nas fotografias, os leitores poderão observar a expressividade, um dos cinco aspectos propostos pelo diretor Santiago García (2013) a propósito do estudo da imagem teatral. É uma proposta para que o leitor interaja com o texto, podendo simplesmente ver ou quiçá deixar-se tocar pela imagem e sua desconstrução.

## **CAPITULO 1 – APONTAMENTOS SOBRE DIREÇÃO TEATRAL. Além da proposta eurocêntrica**

### **1.1 Direção Teatral**

Compreendemos a direção teatral como a arte de organizar os elementos da cena com uma perspectiva poética. A arte da direção é a encarregada de olhar a cena antes do espectador; é a responsável de que as cores, a iluminação, a cenografia, o figurino e personagens confluam para um grande sentido. A direção monitora que todo o conjunto fique organizado de maneira tal que o discurso cênico penetre a sensibilidade dos espectadores. Neste sentido, a diretora tem a função de guiar, levar o espetáculo cênico pelos caminhos da compreensão ou incompreensão, dependendo do objetivo final do espetáculo.

Segundo Ceballos (1999,p.7) “a direção teatral tem como primeira intenção constituir-se num enlace entre o autor, espectador e intérprete. O diretor é quem cria o traço cênico, colocando seu ponto de vista sobre o que o autor quer dizer” - no caso das encenações em que haja dramaturgia prévia ao processo.

Vários autores concordam que a direção teatral seja uma arte, uma tarefa, um ofício, uma profissão. E, segundo Clurman (1972), além do diretor ser um organizador e um mestre, político, detetive, analista, técnico, criativo, sobretudo deve ser capaz de compreender ao vizinho e inspirar confiança.

Quase no mesmo sentido, Pavis (1990), no seu dicionário do teatro, apresenta o diretor como a pessoa,

Responsável da encenação ou encenador [...], termo cuja aparição se situa geralmente na primeira metade do século XIX. Se bem a palavra e prática posta em cena possam ser datadas desta época [...] No teatro grego, a rubrica escrita pelo autor, algumas vezes cumpria a função de organizador. Na Idade Média, o chefe de atores tinha a responsabilidade de organizar o sentido estético e ideológico dos mistérios. No renascimento e no barroco foi frequentemente o arquiteto ou cenógrafo o encarregado da organização do espetáculo segundo os parâmetros da época. No século XVIII, os grandes atores assumem essa função. Teremos que esperar o naturalismo, em especial ao Duque George II de Meinigen e a Stanislavski, para que a função do diretor chegue a se considerar uma disciplina e um arte em si mesmo. (PAVIS,1990, p.139. Trad. Nossa.)

A diretora como uma grande organizadora das colocações no cenário. Pavis (1990) apresenta separadamente a “posta em cena” e a direção. A primeira tem relação com as decorações, figurinos, escolhas interpretativas, e a segunda descreve a atividade que coloca em jogo todos os elementos da primeira.

Pavis apresenta uma caracterização dos elementos que levam em conta a:

Espacialização: a encenação consiste em transpor a escritura dramática do texto para escritura cênica. A arte de pôr em cena e a arte de projetar no espaço o que o dramaturgo colocou somente no tempo.

Harmonização: Os diferentes componentes da representação são unidos e coordenados pelo diretor. Quer se trate de obter um conjunto integrado, ou, pelo contrário, um sistema em que cada componente mantém sua independência. A missão do diretor é decidir o vínculo entre os diversos elementos cênicos, o que influi de maneira determinante sobre a produção global de sentido [...] O posto em cena deve formar um sistema orgânico completo, uma estrutura onde cada elemento se integra ao conjunto, onde nada se deixa ao acaso, senão que cumpre uma função na cooperação do conjunto.

Evidenciação do sentido: o posto em cena é o lugar da aparição do sentido da peça teatral. Assim, para Stanislavski, compor uma encenação consistirá em fazer materialmente evidente o sentido profundo do texto dramático [...] tudo o que é posto em cena é uma interpretação do texto, só temos acesso à peça através da leitura do diretor.

Direção de atores: A encenação é, antes de mais nada, o trabalho prático com os atores, a análise do texto escrito, o estudo do personagem.

(PAVIS, 1990, p. 386. Trad. Nossa)

Pavis ancora seu estudo em vários autores do século XX, como Stanislavski, Copeau, Brecht, e, inclusive em Artaud. Para nós a diferença entre “encenação” e “direção” não existe, são complementárias. Por exemplo, em português se utiliza muito “encenação”, que une as duas propostas que não são diferentes, mas sim específicas. Em espanhol, se usa o termo “direção” que reúne o trabalho do “posto em cena”.

Para que nossos leitores não fiquem preocupados, direção teatral neste texto vai significar o mesmo que encenação. Tentaremos não usar a expressão “posto em cena”.

## 1.2 Origens da direção teatral, tentativas de um olhar Latino-americano.

A história do teatro oficial e tradicional coloca a Grécia antiga como o lugar de origem do teatro. Não pretendemos questionar estes posicionamentos, mas queremos tentar pensar que o teatro se desenvolveu de maneira similar em diferentes partes do mundo e em épocas distintas. Rozik (2014) coloca como uma tradição teatral mais antiga que a Grega,

[...] os dramas egípcios, que provavelmente aconteceram pelo menos 100 anos antes do teatro grego. [...] Heródoto registra uma cerimônia tradicional no antigo Egito, onde descreve uma performance que os egípcios chamavam de mistérios, esta comemoração era praticada cada ano, o povo lamentava a morte de seu deus Osiris. (ROZIK, 2014, p. 330. Trad. Nossa).

Estas propostas permitem observar o fenômeno teatral tendo em conta outras regiões do mundo, saindo da ideia clássica eurocêntrica, o que nos permite acreditar numa prática teatral pré-hispânica. Nesta lógica, podemos afirmar que tanto na Grécia como na África,

Ásia e América os processos teatrais tiveram um diretor<sup>10</sup>, como afirma Arrojo (2014),<sup>62</sup> citando a Guillermo Heras (2001), ao falar sobre a origem do papel do diretor:

É evidente que seu trabalho já tinha existido em épocas anteriores, inclusive muito remotas, pois não podemos deixar de pensar em como sempre existiu um ordenador das diferentes formas estéticas que confluem num espetáculo. Que a direção do espaço, os ritmos, a forma de emitir as palavras, o modo de compor os movimentos tenha ficado sob a responsabilidade de um ator, autor ou empresário de um agrupamento artístico chamado de companhia ou de qualquer outra forma, isto nos demonstra contundentemente a absoluta necessidade de dar coerência a partir de qualquer sistema de direção [...] (ARROJO, 2014, p. 17. Trad. Nossa).

Como esta tese se localiza no território Latino-americano, vamos centrar nossa atenção neste lugar do mundo, obviamente sem perder as propostas tradicionais argumentadas no colonialismo europeu. Segundo alguns estudos, podemos acreditar que as representações pré-coloniais já tinham uma série de encenadores indígenas que preparavam os rituais com ferramentas cênicas. Jorge Montoya Toro (1996) afirma que antes da conquista do território que seria conhecido como América, existiu grandes impérios (inca, maia e asteca) com atividades artísticas e culturais que depois se misturaram com a simbologia trazida pelos europeus.

Os povoados aborígenes da América pré-colombiana tiveram o dom do canto, e cantaram versos a suas divindades e heróis; a suas tradições e costumes; aos sentimentos básicos do amor, a amizade, o temor e esperança ante o submundo, o efêmero da vida humana, a constante presença da morte. Testemunhos viventes de suas preocupações metafísicas e do sentido estético que tinham são os poemas que, na língua espanhola, nos aproximam a seu espírito, a sua maneira de olhar o mundo e sua projeção emocional. Maias, Náhuatl, Incas desenvolveram no campo da cultura e afirmaram sua perenidade vivencial em esculturas, gravuras, pinturas, poemas, músicas, danças, teatro e outras formas artísticas. (MONTROYA, 1966, p. 7. Trad. Nossa).

Concordando com Montoya (1966), os conquistadores não chegaram a um território infértil, por toda a longa e comprida América, os povoados indígenas eram muito ricos em expressões artísticas e culturais - que foram ou destruídas na totalidade ou se misturaram com a nova cultura dos conquistadores. Segundo Lamus (2010), a prática artística que mais surpreendeu os conquistadores religiosos foi as representações que misturam dança e teatro, do "Rabinal Achí", escrita em quiché-achí. Pensa-se que procede de uma dança da região de Guatemala que se chama *Quiche Vinac*, a qual narra a história de dois guerreiros míticos que combatem até a morte. A peça termina em um ritual de sacrifício, e se destaca que o figurino, a dança e a expressão corpórea não tinham origem nem influência europeia.

---

<sup>10</sup> Vamos deixar no masculino, para não entrar em discussões de gênero, que ainda persistem neste ofício.

Esta peça teatral maia é importante já que alguns historiadores acham que a <sup>63</sup> estrutura e desenvolvimento dela é muito parecida à estrutura da tragédia grega antiga. Cabe mencionar que não se tem registro destas representações antes da conquista, mas podemos deduzir que se o sacerdote Brasseur de Bourbourg a transcreveu para o espanhol é muito provável que ele tenha assistido a sua representação, o que motivaria seu interesse pela conservação da peça. Montoya (1966, p. 59) explica que esta peça foi ditada pelo indígena *Zis* do povo guatemalteco, de *Rabinal* ao religioso. Brasseur, no ano de 1855, e o mesmo pároco a fez representar pela mesma época.

Assim como não se pode entender o teatro grego sem mencionar a *Iliada* e a *Odisséia*, para nossa América, especialmente no território Centro-americano, é importante destacar os poemas da origem do mundo nesta cosmogonia. Estamos falando do "Popol-Vuh"<sup>11</sup> e o "Chilam Balam"<sup>12</sup>. Segundo Lamus (2010), os portugueses chegaram a uma zona selvagem na América do sul e se encontraram com um povoado seminômade. Aqui, os jesuítas conseguiram algumas representações entre os Tupí-Guaraní. Na Colômbia, alguns estudos afirmam que por não haver uma escrita, as lendas e mitos da criação foram transmitidos de maneira oral. Tem-se conhecimento de uma tragédia Muisca, "La cacica de Guatavita", que se sabe foi representada nas festas do "Dorado". Os historiadores e antropólogos especializados na América afirmam que não só os grandes impérios com escritura tinham desenvolvimentos representativos, também as culturas ágrafas conseguiram explorar a música, dança e mesmo o teatro.

Por todas estas expressões carregadas de música, dança e representação, acreditamos que os primeiros encenadores da América foram os indígenas. Ao observar as descrições das representações destas peças feitas pelos sacerdotes-cronistas é impossível pensar que não houvesse uma pessoa encarregada da organização cênica. E como as representações tinham sinais de ritual, o trabalho de direção cênica tinha que ser realizado por um indígena com um nível social especial.

Já numa América colonizada, a mistura de culturas influi e transforma as expressões artísticas. O teatro foi a ferramenta adotada pelos sacerdotes para educar aos povos indígenas

---

<sup>11</sup> Composto por uma série de relatos que tratam de explicar a origem da civilização, e onde também explica-se alguns fenômenos da natureza.(MONTROYA 1966, P. 53. Trad. Nossa). E mesmo assim como a *Iliada*, foi a partir da narração oral que ele se manteve de geração em geração, até que em 1715, o Pároco Fray Francisco Ximenez fez a tradução de maia-quitche para o espanhol.

<sup>12</sup> Outro poema épico de origem maia que narra fatos históricos da civilização Maia. Como muitos outros cantos, foi transmitido de geração a geração de maneira oral, só depois da conquista foi escrito pela primeira vez na região de Chumayel (MONTROYA 1966,p. 54. Trad. Nossa).

na religião católica. A dificuldade da comunicação com os nativos facilitou o cenário<sup>64</sup> teatral. Segundo Berthold (1974, p.205), as representações religiosas foram muito importantes na Idade Média, foram muito comuns as representações especialmente do Natal e Pascoa - a prática se espalhou por toda Europa “com uma progressiva teatralização do sacramental”, tipo de representações que também foram implementadas em todo o território conquistado pelos espanhóis e os portugueses. Portanto, podemos supor que os religiosos, além de atuar como pregadores, também foram diretores de teatro - ensinando aos indígenas que interpretavam os papéis a como se movimentar e reagir de acordo com a situação. As representações feitas por eles para evangelizar aos povos indígenas ficaram conhecidas. (HORCASITAS, 2004, p. 205).

Avançando a passos de gigante pela história do teatro na América Latina podemos dizer, com Lamus (2010), que o teatro vai saindo pouco a pouco de sua missão evangelizadora e adquire interesses mais comerciais, e, para cumprir com esse papel, as companhias tem que entrar e observar o gosto do público. Neste sentido, os atores tinham que ter mais elementos de interpretação, e, por conseguinte, teriam que dedicar mais tempo para ensaios e elaboração de figurinos, guiados pelo olhar externo do diretor.

Para finais do século XVI, a população indígena havia diminuído grandemente por conta da barbárie dos conquistadores. Por outro lado, o conquistador passa a ser considerado pelas coroas espanhola e portuguesa como funcionário do estado, e a igreja continua sendo a encarregada de liderar os valores morais, culturais e sociais. Foi neste cenário que o teatro apresentou algumas mudanças, passando algumas cidades dos primeiros vice-reinados e outras capitânias a manter um teatro independente dos ciclos festivos (LAMUS, 2010, p. 104).

[...] este teatro tinha suas próprias regras artísticas, um público mais ou menos constante, com liberdade para escolher a função a que iria assistir; esse mesmo público ajudou a transformar o ofício do ator, porque, ao pagar ingresso, o público podia exigir o que queria ver. Portanto, o ator para tratar de conservar seu público procurou se qualificar melhor em termos de canto, dança e interpretação. Os sinais de mudança se manifestaram em uma suntuosa infraestrutura e na forma de agremiação artística como empresa, cujo desenvolvimento se produzia paulatinamente. [...] São construídos os primeiros corrais, quase sempre pela iniciativa dos empresários, cabeça de companhias, os quais, por sua vez, fingiam-se de atores [...] em cidades sem infraestrutura adequaram espaços para acomodar representações de companhias itinerantes, que se apresentavam em povoados onde permaneciam por períodos às vezes longos de três anos ou curtos de seis meses, segundo as condições da região. (LAMUS, 2010, p. 104, trad. Nossa).

A partir deste momento, o teatro imerso em uma nova empresa artística teve que criar um repertório mais variado e constante, com um elenco amplo e profissional, em que na

maioria dos casos os profissionais eram atores e atrizes europeus. Contudo, sabe-se<sup>65</sup> que as companhias especialmente itinerantes aceitaram mestiços e negros com permissão especial. Isso nos leva a acreditar que, ao estabelecer companhias teatrais, o papel do diretor era mais do que de administrador, porque ele tinha que organizar o repertório e ficar em contato com os espectadores e o elenco para propor modificações, em concordância com os comentários e gostos do público.

A influência da França, Espanha e Inglaterra se impõe nas grandes cidades, formas de interpretação e representações são copiadas, e se implementa com maior força a itinerância de grandes espetáculos europeus na cena Americana.

O século XIX, para a América, foi muito movimentado. De acordo com alguns historiadores foi o século das grandes transformações, com o final da colônia e o começo da república. Foi conhecido como o século da emancipação política da Espanha, Portugal, França, Inglaterra. Foi também caracterizado como o século da consciência nacional, das utopias de libertação, apesar de ser também o século dos derramamentos de sangue, devido às contínuas guerras civis e conflitos pelas fronteiras. Segundo Lamus (2010, p.148), é o século de deslumbramentos pelo encontro de fontes de inspiração diferentes da espanhola, e ao mesmo tempo, o século da decepção e frustração, ou seja, é o século das contradições.

Neste século se encontram os fundamentos sociais e políticos que ainda persistem em grande parte da nossa América, e que determinam de maneira direta os desenvolvimentos artísticos de forma geral, em particular, no teatro. Afirmamos isso, pelo fato de que a própria história apresenta este século como o criador de grandes revoluções, algumas vezes libertárias, mas, o que aconteceu de fato foi uma submissão intelectual, política e econômica com a falsa imagem de liberdade social, Lamus (2010) o apresenta assim:

[...] Os centros republicanos de poder foram estabelecidos ignorando na prática as outras identidades étnicas. Isto quer dizer que a consciência crioula foi forjada até certo ponto como superioridade em relação à população ameríndia e afro-americana. Esses grupos culturais foram incorporados aos respectivos projetos nacionais, em franca inferioridade legal e social, porque os princípios liberais sobre os quais as repúblicas foram construídas mantiveram a mentalidade colonial, segundo a qual as garantias continuaram a ser restringidas. Suas histórias, tradições e performances espetaculares foram contadas e colecionadas como folclore em cada país, e, quando um escritor ou dramaturgo cuidava deles - talvez devido à ignorância - ele o fez da maneira preferida com as chaves do costumbrismo, um gênero subvalorizado no próximo século XX. (LAMUS 2010, p. 153. Trad. Nossa).

Ao começar o século, o México era a região com maior população do continente, e Buenos Aires havia se fortalecido como grande centro cultural e comercial da América do Sul

- o que motivou múltiplas imigrações de uma burguesia que era amante das artes. No Brasil, com a chegada da família real, incentivou-se a criação de teatros "decentes" para a diversão da nobreza, o que gerou um trânsito de peças teatrais pelos palcos brasileiros, convertendo o Rio de Janeiro como lugar atrativo para novas companhias teatrais. A cidade da Havana- Cuba continuava sendo um importante centro de acolhimento para reconhecidos artistas cênicos. Continuando com Lamus (2010, p. 205), nas últimas três décadas do século, a América Latina começou a receber um acúmulo de ideias que alimentaram os discursos sobre a sociedade em termos políticos e econômicos, e que terminou influenciando a criação de partidos políticos e grupos obreiros. Este foi o telão de fundo das novas propostas teatrais que teriam grande importância na América meio século depois.

Chegando ao final do século XIX e início do século XX, o ofício da direção vai sendo considerando cada vez mais, ao mesmo tempo que o teatro político vai adquirindo grande força em algumas regiões de América. Segundo Lamus (2010, p. 229), algumas peças foram concebidas como ferramentas de proselitismo, e outras terminaram por converter-se em meio de expressão das classes trabalhadoras. Na América, o teatro político, da mesma forma como aconteceu na Europa, teve uma influência sobre os movimentos de trabalhadores e agremiações sindicais, e, é importante destacar que esta influência europeia foi muito mais forte nas regiões onde existiu um número de imigrantes maior, como no caso da Argentina, Chile e México. O teatro libertário, assim conhecido, além dos temas da justiça social, manteve elementos do teatro romântico e do melodrama.

O teatro político na América trouxe um fortalecimento significativo ao pensamento reivindicativo das classes menos favorecidas, dentre as quais se achavam as mulheres. Neste período, o movimento feminista foi forte e surgem várias escritoras, destacando-se, entre elas, duas dramaturgas, Luisa Capatillo (1875-1922), de Puerto Rico, e Salvadora Medina Onrubia de Botana (1894-1972), na Argentina. As duas, de maneira diferente, desenvolvem um pensamento transgressor, uma vez que cada uma escreve sobre a relação da mulher com seu corpo, com o matrimônio, com a família tradicional, em defesa do amor livre. Cabe dizer que não se menciona figura feminina alguma na direção, mas, como esse tipo de trabalho foi também nomeado de outras formas, é muito possível considerar que existiram mulheres desenvolvendo trabalho como diretora, além de serem dramaturgas.

Um assunto destacável das representações do teatro libertário foi a relação dos atores e atrizes com o movimento, pois eles consideravam-se parte do setor oprimido. Por isso, além do trabalho com a cena, pertenciam a grupos literários onde usualmente criavam

periódicos que eram mantidos pelos ingressos dos espetáculos teatrais. Segundo<sup>67</sup> Lamus (2010, p. 233), o teatro trabalhador (obreiro) floresceu de maneira especial no México, Cuba, Brasil, Chile e Argentina.

Particularmente no final do século XIX, os dramaturgos do Rio da Prata receberam grande influência do pensamento anarquista de Kropotki, Bakunin, Pedro Gori e Malatesta. Segundo Lamus (2010), pode-se afirmar que as duas cidades do Rio da Prata converteram-se em centros de maior influência anarquista, até o ponto em que Gori e Malatesta foram a Buenos Aires, em meio a um ambiente de greves e protestos da classe trabalhadora. (Lamus, 2010, p. 236).

Alguns anos depois, graças ao grande ativismo político e social da região, outras ideologias e estéticas foram contaminando a cena latino-americana. A chegada da proposta teatral de Piscator, que atravessou quase toda América Latina, diferentemente de outras estéticas que o antecederam, provocou uma mudança radical na forma como o teatro abarcava a realidade e trouxe uma nova forma de perceber e de se relacionar com o público. Tal forma foi muito atrativa para os teatristas latino-americanos da época. México, pós-revolucionário, foi o lugar onde vários artistas interessaram-se pela obra de Piscator, e, influenciou alguns nomes como Efrén Orozco, Rafael Saavedra, Juan Bustillo, Mauricio Magdaleno, e o peruano César Vallejo, entre outros. É necessário destacar que Vallejo, inspirado por Piscator, escreve várias obras; entre as mais conhecidas estão: “Lock out” (1930) e “Colacho Hermanos ou presidentes de América (1934)”.

Depois da propagação do teatro político por quase toda América, e das repressões acontecidas em cada país, não houve uma decadência do teatro, mas sim uma transformação. Uma das características do teatro político foi a relação com o povo dos bairros mais populares. Lamus (2010, p.256) diz, a esse respeito, que “nos bairros o teatro político se apresentava como um tipo de teatro portátil onde os elementos cenográficos eram de fácil montagem”. Este foi o êxito da revista política no México.

Já por esta época, a ideia do diretor teatral como organizador e criador da peça teatral instalava-se na América. A esse respeito, Lamus (2010, p. 281) cita Mario Norberto Silva “no teatro independente, a seleção do repertório ou do diretor era por votação”. Ainda não se apresenta o diretor como uma pessoa especializada, mas já se tem pelo menos nomeada sua função dentro da peça teatral. Estamos agora percorrendo os anos 30 do século XX, momento em que por toda América aparecem grupos de teatro independente e universitário.

Nesta época, conviviam ao mesmo tempo diferentes associações teatrais: companhias de caráter tradicional ou empresarial, agrupações experimentais e os nascentes grupos

universitários, que por seu trabalho inovador, foram muito importantes no transcorrer do século.

O século XX foi muito rico nos desenvolvimentos artísticos e culturais na América Latina. Para a prática teatral, foram anos paradoxos, segundo Lamus, (2010, p. 261), alguns de persistência nas velhas práticas, outros de múltiplas descobertas que assinalam uma transição para o experimental, com indícios de um teatro moderno.

Continuando com Lamus (2010, p. 296), os artistas latino-americanos que mais circulavam eram os mexicanos e argentinos, aos quais, depois, se somariam os cubanos, chilenos, equatorianos e colombianos. Mas foram as companhias argentinas as encarregadas de difundir o repertório de autores europeus, graças a sua ampla trajetória editorial.

Por volta da década de 40, várias companhias eram identificadas pelo nome do diretor, e muitos deles eram também autores das peças ou atores de reconhecida trajetória. Ao mesmo tempo, os grupos de teatro experimental ou independentes eram identificados com as vanguardas europeias. Alguns intelectuais e artistas de outras linguagens apoiaram estes movimentos. Debates teóricos e estéticos sobre peças de teatro europeias e especialmente norte-americanas foram estratégias que atraíram outro tipo de público, muito mais novo. Deste modo, entraram na América as teorias sobre a formação do ator, de autores como Stanislavski, Dachenkov, Meyerhold, Appia, Craig, Piscator entre muitos outros.

México e Argentina foram os países pioneiros nestas experimentações. O desenvolvimento do teatro experimental ou de vanguarda no restante da América Latina ocorreu posteriormente. Esta configuração será de grande importância para o desenvolvimento do teatro na região.

Ao final da década, em algumas universidades, começaram a aparecer grupos de teatro formados por estudantes de diferentes linguagens. Estes novos grupos tinham muita influência dos grupos de teatro experimental, e as condições de espaço permitiram que nestes se criassem peças extraordinárias. As universidades da época, tanto públicas como privadas, favoreceram estas práticas, o que também fortaleceu o papel da direção.

Graças ao crescimento das editoras mexicanas e argentinas principalmente, se incrementaram as traduções filosóficas, literárias e teatrais de diversas culturas europeias e da Rússia. Foi na cidade do México que se conheceu uma primeira tradução em espanhol das teorias de Piscator, e, pouco a pouco, as novidades artísticas foram se expandindo pela América Latina, permitindo a leitura de traduções de importantes literários e dramaturgos, e além disso, propostas inovadoras no campo da interpretação, especialmente.

Estas leituras motivaram para que alguns teatristas latino-americanos<sup>69</sup> decidissem viajar para Europa, Rússia ou Estado Unidos com a intenção de beber diretamente das fontes. O retorno destes artistas à América Latina gerou um cenário teatral que animava-os a romper com as linhas tradicionais e a chegar a processos muito mais experimentais.

As heranças da direção cênica na América Latina são múltiplas, variadas e nenhuma certa ou única. Também não se pode afirmar a ordem da chegada destes conhecimentos na cena teatral no continente. Infelizmente, para a linguagem teatral, a história do teatro se concentra na história herdada da Grécia e Roma, deixando fora as influências de África, Ásia e mesmo da América pré-hispânica.

A partir da história do teatro tradicional, europeu, a configuração de uma direção teatral em Latino América tem suportes nos postulados do duque de Meiningem, que ao final do século XIX, na Alemanha, procurava uma cena real e com exatidão histórica, Segundo Puller :

Além de incorporar a monumentalidade no posta em cena, promove-se o conceito de companhia teatral. Propõe um ator móvel como uma cenografia também móvel. Estas premissas se aplicam às montagens de Shakespeare, Shiller, Kleist, e alguns contemporâneos da época como Ibsen. (PULLER, 2015, p. 19, trad. nossa).

Meiningem propõe, em termos de direção, uma cena naturalista, tanto na montagem cênica e como na atuação, propõe também um grande rigor no trabalho, com ensaios de longos períodos. Segundo Puller (2015, p. 20), a ele também se credita a utilização da eletricidade como recurso técnico, o que permitiu pensar em novas atmosferas e na exploração sobre o dramático desde outros elementos que não fossem só atorais. Por outro lado, há uma herança francesa, principalmente formada pela figura de André Antoine (1987), fundador do teatro Livre de Paris, que segundo Puller (2015, p. 21), propõe uma cena que reproduzia a vida real de forma exata.

[...] esta procura leva o diretor a instalar cenários fechados com janelas e portas, tetos e até árvores de verdade; inclusive, numa ocasião colocou na cena pedaços de carne fresca pendurada por ganchos. [...] O teatro segundo Antoine deve satisfazer as seguintes demandas formais: utilização exata e minuciosa do cenário, que deve responder à realidade; incorporar diálogos em forma natural, como se fala na vida cotidiana; as personagens devem ser reais até o mais mínimo detalhe (PULLER, 2015, p. 21, trad. nossa).

Não podemos esquecer a herança russa, que trouxe para América Latina grandes

mudanças para a cena, pois, é necessário dizer que para América Latina as propostas<sup>70</sup> de Stanislavski foram muito importantes, com grande repercussão em todo o continente:

Stanislavski transforma a cena com tendências naturalistas em uma cena mais realista, criando um método de trabalho constituído por um conjunto de experiências ordenadas sobre o comportamento psicológico e físico do ator, a partir de um treinamento e condutas orgânicas sobre o palco. Esta metodologia posteriormente vai ser conhecida como o método das ações físicas (PULLER, 2015, p. 21, trad. nossa).

Esta nova proposta considera o diretor como um especialista que aglutina todos os elementos e que os faz convergir em uma representação dramática, expondo sua maneira particular de compreender o mundo e o teatro. Para que o diretor consiga essa particularidade, deverá: tirar da cena todos os clichês, procurando a sinceridade da interpretação; um trabalho forte com o ator para que consiga a criação de uma personagem emotiva e real, distanciada dele; uma compreensão profunda do texto e em especial, do subtexto.

Além das propostas de Stanislavski, também surgem outras posturas que de alguma maneira vão influenciar a cena latino-americana. Puller (2015), citando a Kenneth, destaca:

O realismo naturalista achou oposição nas concepções simbolistas de Paul Fort com o Théâtre d'Ar e Lugné-Poe, com o Théâtre de L'Oeuvre. Assim, mesmo o realismo socialista foi trazido por Meyerhold e seu teatro da Convenção, consciente que a partir da biomecânica questionava o comportamento do intérprete; Nicolás Evreinov, na busca pelas convenções no teatro oriental; Alexandre Tairov na procura de sintetizar a escola realista e a de convenção; Eugeni Vantangov, com uma proposta perto das inovações pictóricas cubistas e futuristas. Da Alemanha, Edwar Piscator, com o desenvolvimento do teatro político, e Bertolt Brecht, que procurou uma verdade cênica provocando no espectador associações com sua vida cotidiana, na busca por atingir, especialmente, uma consciência política e social, [...] Da Inglaterra, Gordon Craig, com a supermarionete, considerava que os elementos plásticos móveis tinham que estar acima do ator e do texto, criando uma atenção para o movimento (PULLER, 2015, p. 22, trad. nossa).

Corriam os anos sessenta do século XX, e, na América Latina, havia um fêrvido movimento político, social e artístico. O relacionamento entre países era maior, e, devido a isso, as novas teorias transitavam pelo continente. Algumas propostas tiveram diferentes formas de serem entendidas e aplicadas nos diferentes contextos teatrais. Algumas versões da história do teatro assinalam que o modernismo entrou na América Latina por intermédio das vanguardas, outras afirmam que este cenário havia se construído desde o final do século XIX, tendo uma repercussão direta sobre os criadores do início do século seguinte.

A verdade é que o modernismo, se foi que chegou alguma vez à cena latino-americana, ainda tem contradições históricas, pois a história tem sido escrita na maioria das

vezes comparativamente com o desenvolvimento europeia, América Latina não teve<sup>71</sup> um modernismo estabelecido e caracterizado como aconteceu na França ou Itália, por exemplo, segundo Brandão (2009) o Brasil apresentou um debate que ainda permanece frente a chegada da modernidade no teatro teve uma data para a modernidade da dramaturgia e outro para na encenação,

Quando começa o teatro moderno no Brasil? A questão é simples a penas na aparência. E as respotas podem ser, como são, diversas. Há quem leve em conta as primeiras tentativas de Renato Vianna (Batalha da Quimera, Colmeia, Caverna Mágica, Teatro de Arte, Teatro- Escola), de Alvaro Moreyra (Teatro Brinquedo) e de Flavio de Carvalho (Teatro Experiência), nas décadas de 1920, e 1930, para defender a ideia de que o teatro moderno já esta aí, plantado nos poucos espetáculos realizados por esses artistas e á espera de melhores frutos. Há quem considere que essas primeiras tentativas não deram em nada, não tiveram continuidade, não fudaram o teatro moderno entre nós [...] Também sem repercussão foi a publicação das peças teatrais de Oswald de Andrade, em 1934 (*O Homem e o Cavalo*) e 1937 (*A Morta, O Rei da Vela*). O escritor não conseguiu coloca-lás em cena, frustrando-se e não participando da instauração da modernidade em nosso palco. Para alguns estudiosos, o moderno nasce com o Teatro do Estudante do Brasil (TEB) em 1938. A estreia de *Romeu e Julieta*, dirigida por Itália Fausta, teria dado inicio a uma nova maneira de fazer teatro, em tudo diferente do que so via no panorama carioca e brasileiro. Para outros especialistas os créditos devem ser dados ao grupo Os comediantes, que em 1934, no Rio de Janeiro, encenou *Vestido de Noiva*, de Nelson Rodrigues, sob a direção de Ziembinski. (2009, p. 18)

No memso sentido, parafraseando Mostaço (2015) o debate sobre a modernidade brasileira só poder ser coerente dimensionando duas ordens que se entrecruzam “a emergência da modernidade estrutural do pais” e “o modernismo artístico de seus agentes culturais”. Para o autor ainda se tem muitas disputas que já foram resolvidas, mas que reaparecem com as novas propostas criticas e pós-criticais, afirma que a disputa do modernismo tem que ver com

A oposição entre profissional versus amador, revela, de saída, impropriedade conceitual para separar as práticas cênicas em jogo, uma vez que a arte moderna foi, em todos os quadrantes, obra de amadores, salta aos olhos a oposição entre os debatedores sobre a valoração do que era ou não moderno. Entre 1922 (a Semana de Arte Moderna) e 1937 (Estado Novo) alojam-se tenções, clivagens e disputas politicas em torno de direitos e estatuto da cidadania, cujas logicas são excludentes entre si, razão maior pela qual a alteração de mentalidades e especialmente de práticas não se deu por decretos ou atos voluntaristas. Ou seja, ao despeito dos reclamos modernistas de um Alcântara Machado ou das atuações de Renato Viãna, Álvaro-Eugênia Moreyra ou Flavio de Carvalho, as práticas cênicas profissionais não se alteraram em seus padrões dezenovistas, embora um agudo debate intelectual tenha animado aquelas décadas. (MOSTAÇO, 2015, p. 255)

Para o autor até 1930 a modernidade no Brasil era uma ideia a qual se implementou

depois desta data.

A década compreendida entre 1938 e 1948 (fundações do Teatro do Estudante do Brasil-TEB e do Teatro Brasileiro de Comédia- TBC) foi crucial para a implementação da modernidade estrutural no país e, igualmente, de nosso modernismo estético cênico por meio da atuação de amadores subsumidos a os imperativos da encenação. Eles aturam, é bom frisar, contra um pano de fundo autoritário e persecutório sub censura. *Vestido de Noiva* (1943) , nesse contexto, é apenas uma data simbólica, que tanto pode regredir a 1938 com o *Hamlet* ou ser adiantada para 1948, com o TBC. O que esse decênio evidencia é uma progressiva instalação do modernismo nos palcos. O termo *ruptura* foi empregado pela crítica moderna , vale dizer Décio de Almeida Prado e Sábato Magaldi, para caracterizar vestido de Noiva. Mas tardiamente, Sábato voltou a invocá-lo a proposito de *Rei da Vela* (1937) para regredir o marco simbólico até o texto de Oswald de Andrade. (MOSTAÇO, 2015, p. 256)

A discussão ainda continua e não são poucos artistas cênicos que defendem cada postura, mas a repercussão destas vanguardas vai se dar uma década depois, quando surgem as renovações na cena e suas práticas na América Latina. (CHESNEY-LAWRENCE, 2009, p. 379).

Uma coisa vai ficando clara: a teoria e prática nem sempre caminham de mãos dadas, quer dizer, na maioria das propostas cênicas, só depois de uma extensa prática aparecem reflexões a respeito da mesma. Neste sentido, como temos descrito anteriormente, muitas práticas chegaram ao novo continente muito tempo depois de sua aparição. Como é o caso das propostas de Stanislavski, Piscator, Brecht, que na sua origem aconteceram em épocas distintas, mas chegaram a nossa região quase ao mesmo tempo. “Há sempre um salto entre a teoria e a prática, como se a teoria levasse algum tempo para se adaptar a uma nova proposta. Este salto com frequência é de uns dez anos” (Pavis, 1995, p. 50).

Neste sentido, é compreensível o que ocorreu na América Latina em relação às propostas teóricas, por isso se destaca a década de 1930 como o início da difusão das novas teorias para a interpretação e a direção, em particular de Erwin Piscator e Bertol Brecht. Mesmo que as dramaturgias de Tchekhov, ao longo do período, tivessem possibilitado o aparecimento de dramaturgos do gênero realista, eles se embasaram em temas de denúncia social, alguns com detalhes expressionistas e outros, com tons grotescos e irônicos (Lamus, 2010, p. 268).

É importante destacar, que para quase todo o território latino-americano, Bertholt Brecht teve uma influência especial, com sua teoria do “teatro épico, inspirada nos conceitos do diretor Erwin Piscator” (CHESNEY-LAWRENCE, 2009, p. 380). O teatro

para Brecht era um instrumento para mobilizar o povo. Ele defendia um teatro<sup>73</sup> político, e nele acreditava na criação do conceito de teatro político de inspiração marxista da esquerda proletária, em uma frase que ele mesmo aponta, citada por Chesney-Lawrence, e em que resume a pretensão de sua proposta teatral: “Eu queria colocar o princípio de que no teatro não só se tratava de interpretar o mundo, senão, de transformá-lo”. (CHESNEY-LAWRENCE, 2009, p. 381, Trad. nossa).

Continuando com Chesney-Lawrence (2009, p. 380), quando Brecht falava de novas formas de representar a realidade, ele propunha uma nova forma de aplicar os elementos cênicos dentro de uma estética diferente, sustentada pelos princípios da ciência para aplicar ao teatro, afirmando que os limites entre a ciência e arte não são sempre imutáveis. Estes são alguns dos seus princípios:

[...] observação dos fenômenos teatrais de forma inquisidora e objetiva; adoção de formas de representação utilizando a dialética como método; novas técnicas de representação da realidade, em que o ser humano concebe-se como um conjunto de relações sociais; compreensão da forma épica [...] Nesta proposta, nunca abandonou a ideia de que o teatro também é diversão, prazer, alegria, emoções, e o enaltecimento do prazer de viver (CHESNEY-LAWRENCE, 2009, p. 382, trad. nossa).

A influência de Brecht em todo o continente vai ter resultados na década dos anos 60. Segundo Lamus (2010, p. 323), toda a América Latina, em maior ou menor grau, tinha adotado as tendências estéticas e teóricas do teatro que revolucionaram os cenários europeus alguns anos antes. Nomes como: teatro do absurdo, teatro da agitação, teatro documental, teatro brechtiano, reescrita de peças clássicas ou de repertório europeu, repercutiram na cena Latino-americana. A partir destas novas tendências estéticas, a função do diretor também foi se transformando, à medida que o diretor, tomado pelas experimentações, adquire um espaço de exploração. Isto permitiu que, de alguma maneira, se criassem propostas como o teatro do oprimido, de Boal, no Brasil; a Criação coletiva, de Enrique Buenaventura e Santiago García, na Colômbia, propostas que à sua época não foram reconhecidas nas práticas Latinas, mas anos depois representam as teorias teatrais da América Latina para o mundo.

Estas propostas não teriam sido possíveis sem o teatro universitário, que se envolveu com os acontecimentos da região e dos movimentos da classe trabalhadora, movimentos anarquistas e socialistas, das décadas de 60 e 70. Este fenômeno se particulariza em todos os países, de acordo com as realidades. E assim, jovens teatristas latino-americanos se envolveram com a criação de novos grupos de teatro, retomando

algumas utopias como a esperança de um mundo renovado, distinto, igualitário e<sup>74</sup> justo. Dessa forma, estes ideais abriram possibilidades para novas formas de criação e relacionamento com o espectador.

Em consequência, o teatro e a política estavam ligados, isso porque a prática teatral se associa a ações políticas de partidos e movimentos, fazendo com que os grupos tivessem que escolher uma posição, e, de acordo com ela, tivessem uma linguagem estética que utilizariam para dizer o que pensavam politicamente. Diretores e intérpretes interessados numa mesma situação política escolhiam os temas e as peças que iriam representar.

As características de associação dos grupos foram muito parecidas em toda América Latina, por isso é importante destacar que a união entre teatro e grupos universitários criou o cenário perfeito para que se desenvolvesse uma prática que ainda reverbera no palco, nacional e internacionalmente. Segundo os estudos de Carbonari:

o movimento teatral iniciado nos países do cone sul a partir da década de 30, chamado teatro independente, espalha-se por toda América Latina recebendo nomes diversos em cada região: teatro novo, teatro experimental, teatro livre, teatro do povo com a maioria de seus integrantes oriundos de universidades (CARBONARI, 2014, p. 11).

A maioria dos teatros novos e independentes se organizavam em coletivos e encontravam-se abertos a explorar qualquer forma artística, questionavam o papel do ator e do diretor dentro do trabalho criativo. A autora assinala três características fundamentais destas novas práticas.

1. A criação coletiva como método de trabalho. A qual pretendia combater a prática hierárquica e alienante das companhias teatrais comerciais e fortalecer o direito a igualdade dentro do grupo. Isto permitiu que em alguns grupos as funções dos artistas se tornassem rotativas. 2. A discussão da realidade Latino-americana. A maioria dos grupos assumem a influência direta de Brecht quanto a função social do teatro e as formas de colocar o mundo atual na cena. 3. A construção de uma dramaturgia própria, com o autor na cena. Alguns coletivos trabalharam essa construção dramaturgica conciliada a uma prática processual de improvisações a partir de materiais pesquisados (CARBONARI, 2014 p. 13).

Cada um destes grupos, os chamados coletivos, integrados por jovens com expectativas de mudanças e de igualdade, trabalharam motivados só pela possibilidade que o palco oferecia; e cada um deles sabia que poderia gerar no povo um sentimento crítico frente às suas condições. Muitos destes desenvolveram os princípios de Brecht: “La Candelaria”, dirigido por Santiago Garcia; as companhias do “Teatro de Arena”, do “Oficina” e do “Opinião”, no Brasil; o grupo Uruguaio “El Galpon”, a companhia peruana “Yuyachkani”. Na dramaturgia Brecht também teve grande influência, como se comprova pela obra dos argentinos Oswaldo Dragún e Griselda Gambaro, e do colombiano Enrique Buenaventura.

Como vimos até agora, é impossível falar da direção teatral sem recorrer a<sup>75</sup> referências no campo da interpretação, da dramaturgia e da história do teatro. Ao procurar na literatura sobre o tema, especificamente, não se acha uma teoria da direção latino-americana, o que achamos são metodologias da direção, quase sempre descritas em primeira pessoa, falando de experiências particulares.

O interesse desta tese não se centra na procura pela definição de direção teatral, nem pelos aportes teóricos de metodologias específicas. O que é de nosso interesse é a relação da formação universitária em direção teatral com este conhecimento teatral. Qual o foco histórico nas aulas de direção? Quais as metodologias de ensino privilegiadas? Qual o bri-curriculo de diretoras e diretores formados?

**2.1. Formação Acadêmica ou universitária**

No cenário acadêmico se entende a educação formal como aquela feita em espaço universitário, avaliado pelo Ministério de Educação, que outorga um diploma de graduação em reconhecimento ao cumprimento de vários requisitos para ser obtido. Nos anos 90 se regulariza a formação acadêmica superior em quase todos os países da América Latina. Novos decretos e adendos foram registrados nas constituições dos países dessa região, determinando a educação acadêmica superior como:

[...] um conjunto de modalidades de aprendizagem sistematizado, que tem como objetivo a formação sócio-laboral, para o trabalho, involucrando desde o nível de qualificação de introdução ao mundo do trabalho até o de alta especialização. É constituída por instituições diversas, públicas ou privadas, que especializam sua oferta formativa em modalidades de formação integral, integradora e permanente, e que focalizam suas atuações por população, objetivo e/ou por saberes profissionais a ensinar. (SEVILLA, 2016 p. 32. Trad. Nossa).

A natureza da educação acadêmica, no âmbito superior, transcende seu cenário especificamente formativo para se integrar transversalmente ao campo do trabalho e da produção. Neste sentido, este tipo de formação se converte num ponto fundamental para todos os países.

Na realidade, é por isto que as políticas educativas para a América Latina nos últimos trinta anos apresentam um interesse maior pela formação acadêmica superior, “que precisa de processos educativos integrais e permanentes, orientados para uma polivalência tecnológica e de rápida adaptação aos contextos técnico profissionais diversos” (SEVILLA, 2016, p. 38. Trad. Nossa) . Estes esforços geram, como resultado imediato, uma maior oferta de cursos de formação acadêmica superior. É dessa forma que algumas artes e ofícios passam a ser parte desta oferta formativa.

Na América Latina, os primeiros cursos aprovados pelos ministérios de educação foram as artes plásticas, logo em seguida, a música, e quase já pela metade do século XX aparecem os primeiros cursos em artes cênicas. Por exemplo, o primeiro curso em direção teatral como projeto de formação acadêmica universitária data de 1965, no Brasil, na Universidade Federal da Bahia.

**2.2. Dentro da Universidade pública latino-americana.**

A universidade pública na América Latina é um espaço de múltiplos aspectos,<sup>77</sup> que mudam de acordo com as políticas educativas de cada nação. Para entender a universidade pública é importante precisar o que vamos identificar como público. Segundo o professor Alfonso Tamayo Valencia (2007),

O público tem duas dimensões: uma material ou física, como as ruas, praças e espaços públicos, que não são do Estado, ainda que seja ele que vigie e construa, mas sim do coletivo, do público, do comum dos cidadãos. Da mesma forma que os recursos naturais de um país, como o ouro, petróleo. A diversidade e o meio ambiente. Outra dimensão é a intangível, espiritual, são os referentes simbólicos, representações, noções éticas, formas de identidade, o folclore, o mítico, o imaginário, os referentes culturais, aquilo que todos compartilhamos [...] <sup>13</sup> (VALENCIA, 2007, p. 298. Trad. Nossa).

Neste sentido, a universidade pública encontra-se dentro da segunda dimensão, intangível, imaterial, simbólica; continuando com as considerações de Tamayo (2007):

A universidade pública entende-se como uma instituição fundamental para o desenvolvimento da vida social, que serve a todos na construção do projeto de nação. Nela o conhecimento é posto em função das necessidades sociais [...] Como serviço público, é responsabilidade do Estado fomentar e financiar a universidade, mas seus fins e funções não podem se delegar a interesses particulares e menos ainda mercantis. A universidade pública adquire sentido dentro de um projeto social de longo prazo que aponta na construção de uma sociedade justa, democrática e equitativa [...] como espaço de saber fica aberta ao pensamento plural e diverso sem restrições para a arte, filosofia, ciência, tecnologia, o lúdico e a ética. O carácter público da universidade não reside no fato de que seja mais econômica que a privada, mas de que ela é uma questão que diz respeito a todos os cidadãos e é vital para o desenvolvimento do país <sup>14</sup>. (TAMAYO, 2007, p. 300. trad. nossa).

A universidade pública na América Latina tem que atender às transformações sociais, e responder às necessidades políticas e sociais que requer cada país. Por exemplo, na década de sessenta - época em que a direção teatral foi promovida como curso acadêmico universitário - as políticas educativas para América Latina promulgavam um interesse pela

---

<sup>13</sup> Lo público tiene dos dimensiones: una material o física como las calles, plazas y espacios públicos, que no son del Estado aunque los vigile y construya, sino del colectivo, del público, del común de los ciudadanos. Lo mismo los recursos naturales de un país como el oro o el petróleo. La biodiversidad y el medio ambiente. La otra dimensión es intangible, espiritual, son los referentes simbólicos, representaciones, nociones éticas, formas de identidad, el folclor, lo mítico, lo imaginario, los referentes culturales aquello que compartimos todos [...] (TAMAYO, 2007, p. 298).

<sup>14</sup> La universidad pública se entiende como una institución fundamental para el desarrollo de la vida social que conviene a todos en la construcción de un proyecto de nación. En ella el conocimiento es puesto en función de las necesidades sociales [...] Como bien público es responsabilidad del Estado fomentarla y financiarla pero sus fines y funciones no pueden delegarse a intereses particulares y mucho menos mercantiles. La universidad pública adquire sentido dentro de un proyecto social de largo aliento que apunta a la construcción de una sociedad justa, democrática y equitativa [...] como espacio de saber está abierta al pensamiento plural y diverso sin restricciones para el arte, la filosofía, la ciencia, la tecnología, la lúdica y la ética. El carácter público de la universidad no reside entonces en que sea más barata que la privada sino que ella es un asunto que le compete a todos los ciudadanos y es vital para el desarrollo del país. (TAMAYO, 2007, p.300).

diversidade do conhecimento, pela inclusão de saberes e práticas fundamentais para a<sup>78</sup> formação de profissionais, em todas as áreas do conhecimento. Mas, a universidade pública Latino-americana encontrava-se em crise, segundo Santos de Sousa (2011).

A perda de prioridade na universidade pública, nas políticas do Estado foi, antes de mais nada, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde e previdência), induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas- e não eram poucas-, em vez de servirem de justificativa a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial. Atualmente a universidade encontra-se respondendo desde seus fins “à produção de padrões culturais, meios e conhecimentos instrumentais, úteis para a formação de mão de obra qualificada, exigida pelo desenvolvimento capitalista”. (SANTOS DE SOUSA, 2011, p. 225).

O pensamento de Santos de Sousa está em acordo com a grande transformação que registra o mundo universitário em meados dos anos 90, como assinala Villanueva (2010):

[...] o mundo universitário latino-americano passou por grande transformação pelos anos 90, a partir do estudo detalhado feito pelo Banco Mundial e outras instituições internacionais. Neste estudo, assinalava os grandes problemas de financiamento, gestão, organização e rendimento acadêmico das universidades da região [...] o tema geral para começar a reverter os problemas foi reduzir o Estado em suas funções e responsabilidades. Isto significava para a educação superior diversificar suas fontes de financiamento (VILLANEUVA, 2010, p. 68. Trad. Nossa).

Podemos inferir que a universidade pública vive uma crise que já ultrapassa os 40 anos, pois ainda não consegue se acomodar nas dinâmicas propostas pelo mercado. Um dos grandes problemas que têm observado estudiosos como Santos de Souza, Mario Diaz Villa, Darcy Ribeiro, entre outros, é conceber a universidade como uma entidade fora de seus contextos, quer dizer, não se tem uma ideia de universidade pública latino americana, mas múltiplas ideias de universidade pública na América Latina. Os organismos de regulação internacional têm criado uma falsa ideia de uma única forma de universidade, ao afirmar, por exemplo, que os problemas, sobre os quais já mencionamos alguns, não pertencem ao mundo da universidade, que a falta de financiamento é um problema de recursos do Estado, não da universidade.

A importância da educação superior para o desenvolvimento de qualquer sociedade é fundamental. Também é certo que o tipo de desenvolvimento vai ligado com o tipo de sociedade, em outras palavras, tem-se concordado com a forte relação entre desenvolvimento e educação. A pergunta sobre qual educação para que sociedade não pode ser igual para toda a região. (VILLANUEVA, 2010, p. 89).

Isto quer dizer que as universidades são vistas com o olho do<sup>79</sup> desenvolvimento, um desenvolvimento promovido pelo Banco Mundial e as entidades a ele adstritas. Dessa forma, todas as universidades públicas da região foram negociando seus fins, criando uma falsa autonomia. É precisamente nesta universidade pública que se encontram nossos cursos de direção teatral; são estas políticas educativas que determinam as matrizes curriculares da formação universitária. Hoje não resta dúvida de que este seja um campo em contínua tensão, que propicia as condições que permitirão a cada um dos cursos definir, adequar, reorganizar, projetar sua formação profissional.

“O mundo se tornou global. A internacionalização é um fenômeno que se aprofunda no século XXI” afirma Maués; Bastos (2016) e a educação em todos seus níveis aponta nesta direção, “No mundo capitalista, o interesse pelo processo de internacionalização se intensifica, tendo em vista a possibilidade da ampliação dos mercados; da terceirização da mão de obra, sempre à procura daquela que possa ser a mais barata” (MAUÉS; BASTOS, 2016, p. 701). Neste sentido o papel da UNESCO, o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE) são fundamentais, já que são os critérios que vão se ter em conta para criar as políticas educativas em cada país. Ainda nossa pesquisa não aprofunde nas diretrizes de cada país que vai ser parte é importante reconhecer que a formação em direção teatral no campo da universidade pública vai ter uma grande influência dos lineamentos desenhados pelos organismos já nomeados.

### **2.3. Formação empírica – Autodidata.**

Quais são as características deste tipo de formação? Como foi seu desenvolvimento? Por que é importante?

Para resolver estas perguntas temos nos nutrido, principalmente, dos estudos do investigador argentino, residente nos Estados Unidos, Gustavo Geirola (2004) - o qual publicou seis volumes sobre a arte e o ofício do diretor teatral na América Latina, com entrevistas de diretores da região. Também foram úteis os apontamentos feitos pela pesquisadora Beatriz Rizk (2007) no estudo sobre o teatro na América Latina. Geirola (2004) faz um levantamento muito interessante em cada um dos países Latino-americanos, tentando abarcar um grande número de diretores. A partir de entrevistas personalizadas, com perguntas sobre o ofício, a formação e o movimento teatral, o autor apresenta a experiência de cada um dos diretores, que assim oferecem um olhar geral sobre o ofício da direção teatral na região.

Arte e ofício do diretor teatral na América Latina é um projeto continental cujo objetivo é preencher uma lacuna nos estudos de teatro. Com efeito, o projeto, publicado em seis volumes, quer entrevistar diretores da região (incluindo diretores latino-americanos nos Estados Unidos) para conhecer suas metodologias de trabalho, desde a seleção do texto até a recepção da crítica, passando por todos os textos. As instâncias de produção, especialmente aquelas relativas ao ensaio teatral, a seleção do elenco, métodos de ação, a relação com os produtores (oficiais, privados, sistemas de financiamento, etc.). As entrevistas revelam uma complexa teia de questões econômicas, sociais, artísticas e culturais que circunscrevem práticas teatrais contemporâneas na América Latina. (GEIROLA, 2004, p. 9. Trad. Nossa).

Como se percebe pela apresentação do autor, é um projeto continental que evidentemente permite identificar algumas formas da prática da direção na América Latina. É importante destacar que este trabalho é o que permite perceber a tendência formativa empírica que tem imperado na região. No mesmo sentido da formação, mas relacionado especificamente ao Brasil, o ator-diretor Paulo Marcos Falco de Brito (2011), no seu artigo sobre a formação do ator no Brasil, descreve três características históricas da prática do ator e sua formação: ator-artesão; ator-artista; ator-intelectual. O levantamento apresentado no texto possibilita achar referências na prática teatral, em geral com alguns apontamentos sobre a formação do intérprete. Num contexto mais contemporâneo, a pesquisadora Beatriz Rizk (2008) faz uma descrição comparativa entre as práticas, questionamentos e metodologias da criação teatral e para teatral, dos grupos que, segundo ela, são os mais representativos da região.

Uma grande característica marcante na formação empírica, ou naquela que acontece fora da universidade, é que o processo de aprendizagem é individual e particular, mas também coletivo. Além disso, é necessária uma grande disciplina e responsabilidade com o grupo. Este tipo de aprendizagem não requer uma avaliação padronizada que demonstre que se sabe, que se compreende ou se entende os elementos da encenação. Sua avaliação se dá na prática, quando a peça é vista pelo espectador, que de forma implacável determina se a direção alcançou seu propósito. Nesta formação, o aprendiz pode parar, recomeçar e voltar a parar, mudar, voltar a fazer, sem nunca terminar seus estudos.

Denomina-se, portanto, de formação empírica, ou autodidata, a prática que é empreendida por qualquer pessoa, sendo ela mesma seu próprio guia, seu próprio mestre em um trabalho individual ou coletivo, com metas a curto e a longo prazo, onde a autorreflexão e autocrítica contínua são parte de sua metodologia. Para alguns estudiosos das artes este aprendizado corresponde ao território do saber. Saber em teatro significa

sustentar um domínio prático que se evidencia na cena.

O ensino do saber da direção teatral, em particular, dava-se por meio da imitação. O mestre realizava sua tarefa de diretor seguido pela observação atenta do aprendiz. Segundo Ospina (2012),

A humanidade recorreu por milênios não apenas ao conhecimento positivo, mas também ao seu conhecimento intuitivo. Não muito tempo atrás os cientistas descobriram que o oxigênio é o grande promotor dos processos de germinação de sementes e é por isso que é essencial remover o solo no momento da semeadura. O que sabemos agora racionalmente, os produtores sabiam há milênios e é a principal explicação da invenção do arado. A observação ensinou-lhes por muito tempo que as sementes germinavam mais cedo e melhor em terras removidas do que em terras tranquilas. Escolheram arar a terra, embora não conhecessem a explicação racional. É por isso que o conhecimento da tradição, rituais e cerimônias são tão importantes. [ . . . ] provavelmente contém segredos nascidos da observação, percepção e intuição, que não atingiram a clareza do raciocínio. (OSPINA, 2002, p. 74. Trad. Nossa).

Este tipo de formação é a mais antiga; ainda se pratica em nossos países e sua metodologia consiste em aprender a partir da observação de um mestre e da prática no ensaio-erro.

A diretora teatral empírica ou autodidata é uma especialista; possui um saber específico, é uma conhecedora sobre literatura dramática, poéticas teatrais, possui uma tendência estética que desenvolve por meio de prática contínua, sobre a qual indaga, aprofundando em seus mistérios. Geralmente, chegar a este grau de informação e reflexão leva muito tempo. Tanto os estudos de Rizk (2007) como os de Geirola (2004) demonstram que na maioria dos grupos pesquisados o trabalho de direção estava em mãos das pessoas fundadoras do grupo, ou das que tinham mais tempo de trabalho e experiência. Com a entrada da direção teatral na universidade, como profissão, este imaginário sobre a direção empírica vai mudando. Mas isto será um assunto que trataremos mais para frente.

Historicamente, o diretor teatral na América Latina fez-se na prática do ofício; as entrevistas de Geirola, ainda que ele não fale diretamente sobre isto, assim o evidenciam. Também se pode pesquisar que na maioria dos grupos reconhecidos ao longo da América, os diretores qualificaram-se na criação e prática em particular. Por exemplo, Santiago García do teatro *La Candelária*, da Colômbia, não se formou como diretor; ele é arquiteto. Mesmo assim é reconhecido por ser o grande diretor e explorador da criação coletiva, tipo de prática onde a figura do diretor passa a um segundo plano e não é mais o primeiro, na escala hierárquica, pois a direção vai se colocar, neste caso, no final da exploração - colocando seu olhar especializado, dando os pontos finais. O caso de *La Candelária* (1966)

repete-se em outros grupos como *Yuyachkani* (1970), do Peru, onde Miguel Rubio,<sup>82</sup> que é conhecido como seu diretor, também não se formou em direção; *Malayerba* (1980), do Equador, com seu diretor Aristides Vargas; *Cuatrotablas* (1971), do Peru, com Mario Delgado; *Contraelviento* (1991), do Equador, com Patricio Vallejo. Também Zé Celso, diretor do Teatro Oficina (1958) no Brasil. Diretores conhecidos como Emilio García Wehbe, Eduardo Pavlovsky, da Argentina, se formaram teatralmente na prática profunda, exaustiva, na procura de uma estética, de uma linguagem que traduzisse seus pensamentos, reflexões e desejos cênicos.

Claro que, nesta constante, o Brasil, com poucas exceções, fez a diferença, já que Antônio Araújo, diretor do Teatro da Vertigem (1991), é formado em direção teatral pela Universidade de São Paulo. E, como ele, há outros.

É importante destacar que na cena teatral latino-americana, como demonstram os nomes que acabamos de citar, o lugar da mulher se restringiu muito mais à atuação. Quase se pode afirmar que, ao lado de cada um destes diretores, havia uma mulher que acompanhava os processos de direção. A universidade vai permitir que as mulheres se formem como diretoras e isto vai mudar a cena latino-americana. Ainda não se percebem as mudanças, mas os grupos dirigidos por mulheres estão cada vez mais presentes.

A formação empírica-autodidata precisa de tempo, não tem resultados a curto prazo. A aprendizagem não se pode avaliar com uma prova de conhecimentos teatrais gerais ou nem específicos; o estudante não é promovido por ninguém; a escolha de temas para estudar não é formalizada. O estudante encontra-se com o mestre e este, a partir de seu próprio saber, o leva pelos conhecimentos que acha fundamentais. A prática é a ferramenta metodológica por excelência, neste tipo de formação.

Na formação empírica-autodidata, o tempo é o motor para a criação. Um diretor que se forma nesta vertente não tem pressa de sair ao mundo com seu diploma de graduação; a diretora empírica-autodidata vê o tempo como seu aliado, não luta contra ele, pois o tempo permite amadurecer suas ideias e explorar suas práticas.

A formação empírica-autodidata por encontrar-se fora dos parâmetros estabelecidos nas dinâmicas curriculares, sempre vai deixar espaço, em seu trabalho, para que a experiência seja possível e mais visível.

A proliferação de grupos de teatro independentes, como já se tinha exposto, gerou uma grande necessidade de troca de informação. Uma das principais características dos

novos grupos de teatro que invadem a cena latino-americana é o debate das teorias<sup>83</sup> teatrais, o que obriga os integrantes dos grupos a participarem de oficinas e cursos livres. Foi muito comum que nos anos anteriores à conformação de cursos profissionais em direção, diretores de reconhecida trajetória circulassem pela América dando oficinas. Foi dessa forma que o conhecimento de diferentes teorias cênicas se espalhou pelo região.

Outro modelo de formação bastante praticado foi conhecido como laboratórios de imersão. Este tipo de formação foi adotado pelo Teatro Laboratório de Grotowski, e difundido pelo mundo pelos estudantes do grupo. Eugenio Barba foi um dos que deu continuidade a este tipo de encontro e influenciou muitos grupos latino-americanos.

A imersão tinha como objetivo explorar de maneira rigorosa alguns elementos de atuação, saindo das propostas do teatro realista.

É importante destacar que esta experiência estava dirigida mais para intérpretes, não obstante muitos destes participantes também fossem diretores de seus grupos. Foi uma época em que o ofício do diretor estava muito perto do ofício da atriz.

Com a entrada da direção teatral como curso de formação profissional, parecia que o empirismo-autodidatismo fosse terminar, mas são muitos os grupos de teatro e de novas explorações que já não ficam só no teatral, que continuam numa prática empírica. Porém, existem ações políticas que instituíram o que é chamado de “convalidação de saberes”, ou seja, algo como uma política de qualificação instaurada que está obrigando a todos os que praticam teatro de modo empírico a se qualificarem e a receberem um diploma - o que lhes dá crédito como profissional de teatro. Em alguns anos vamos ter muitos profissionais com diploma e menos grupos criando, experimentando a partir da prática e seus desejos. Ou quiçá, simplesmente o diploma só ficará na parede confirmando a profissão, e os artistas cênicos se recriarão e continuarão em suas procuras estéticas, sociais e políticas

### **CAPITULO 3 – DESCRIÇÃO DAS NARRATIVAS DA EXPERIÊNCIA OU BRI-CURRÍCULO.**

*Rostos, corpos, desejos,  
intuições, pensamentos,  
palavras, imagens,  
todo convocado para o ato criador,  
para dar vida há um instante.*

*As palavras, as imagens se convertem em narrativas de um acontecer,  
de uma experiência que fica nos olhos, na pele, na memória de cada um.  
“Eu me formei”, “eu tive muito sofrimento em minha formação”,  
“eu me diverti muito”, “eu sonhava”, “eu desfrutei”, “compartilhávamos”,  
“tínhamos mais tempo”, “fomos felizes”.  
São algumas das expressões que encontraremos  
recorrentes nas narrativas de nossas diretoras e diretores.*

Como temos assinalado ao longo desta pesquisa, nosso interesse é evidenciar como o currículo é incorporado na formação em direção teatral. A esta incorporação nós temos chamado de bri-curriculum. O bri-curriculum pode ser observado tanto na prática docente como na prática artística, por isso nós decidimos fazer nossas observações a partir das narrativas das experiências de sete diretores-docentes.

Como já informado no início deste trabalho, esses diretores foram selecionados de acordo com o interesse desta pesquisa. Queríamos reunir a experiência de diretoras que lecionam nos mesmos cursos onde se formaram, mas essa premissa só se cumpriu no Brasil e na Colômbia. Por serem muito novos os cursos da UNA, na Argentina, e da BUAP, no México, não cumprem esse requisito. Porém, isto não foi impedimento. Houve necessidade de fazer uma nova seleção no Brasil, por ser o país que mais cursos de direção oferece. Escolhemos os cursos mais antigos: da Universidade Federal da Bahia/UFBA, da Universidade do Rio de Janeiro/UNIRIO, e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Na Colômbia, ficamos restritos ao único curso que é oferecido no país, pela Universidad Distrital Francisco José de Caldas/UFJC. O mesmo aconteceu em relação à Argentina, onde o curso da Universidad Nacional de Artes/UNA é também o único existente no país.

Cabe destacar, que só se escolheram cursos de direção em nível universitário com bacharelado, e no campo da universidade pública, razão pela qual só foram encontrados quatro países da América Latina que cumprissem esta premissa.

Apresentamos a seguir os sete diretores-docentes e suas narrativas, divididas de <sup>85</sup> maneira singular em três momentos: o primeiro responde a “quem fala?”, onde se apresenta o resumo sobre o diretor-docente entrevistado. O segundo, Bri-currículo: currículo incorporado, descreve as experiências marcantes na formação em direção teatral, e tem a ver com disciplinas e metodologias que ficaram no corpo de nossos entrevistados. No quarto momento, se descreve de maneira singular, como as experiências marcantes ou bri-currículo são incorporadas na prática docente e na prática artística. Por último, trazemos as falas recorrentes frente ao pensamento crítico e propositivo de nossos entrevistados, esta parte é apoiada também por algumas falas de alguns alunos que foram indicados pelos docentes para colaborar conosco através de um pequeno questionário, o que permite contrastar algumas afirmações de nossos diretores-docentes.

Todo o capítulo será integrado por fotografias reais e desconstruídas, trazidas como narrativas visuais em si mesmas. Elas são o corpo, a sensibilidade, a criatividade de nossos entrevistados.

### **3.1. Quem Fala? ISABEL CRISTINA FLORES HERNANDEZ. México- Puebla.**

Licenciada em teatro. Doutora em direção cênica pela Academia Russa de Arte Teatral (GITIS) (1976-1983), aluna de Maria Knébel que foi sua orientadora de tese doutoral, no período entre 1999-2000. Docente na área de direção teatral na Benemérita Universidad de Puebla-México. Pesquisadora criadora da red-CITU, vice-presidente para Latino-américa da AITU-IUTA. Atua como diretora do curso de Artes Cênicas, Faculdade de Artes (BUAP). As áreas de seu interesse, nas quais realiza pesquisas e exerce a docência são: a direção teatral e a pedagogia teatral.

Apesar da professora não ter se formado na Benemérita, ela foi a criadora do curso de direção, por isso achamos de suma importância trazer sua experiência, que se reflete na proposta do curso.

#### 3.1.1. Características de nosso encontro.

Em nossas pesquisas, descobrimos que a Universidade Benemérita de Puebla é a única que possui um curso com formação em direção teatral. Por meio de um colega da Universidade de Guadalajara, entramos em contato com a professora Flores, primeiramente

pelo e-mail, em 2015, e em outubro de 2016 ela nos convidou para participar do “XII<sup>86</sup> Foro Internacional de Teatro Universitário - FITU2016”. Aproveitamos nossa viagem para nos encontrar com a diretora-docente.

Desde o começo a professora Flores se interessou por nossa pesquisa, por isso foi muito colaborativa. A entrevista se realizou em sua casa. Na sua fala ela comenta amplamente sobre sua experiência formativa, docente e artística, sempre com um ponto de vista crítico e propositivo. Ainda hoje mantemos contato com ela, que sempre está disposta a nos ajudar.

### 3.1.2. Bri-currículo: experiência formativa, características marcantes da formação.

Sua formação foi entre o ano 1976-1983, no GITTIS, na Rússia, o que indica a tendência a uma formação disciplinar apoiada nos postulados da tradição russa, em especial nas técnicas de Stanislavski. Na sua fala, se percebe certo orgulho de ter essa formação rigorosa do país da Europa oriental.

Tive a sorte de estudar com grandes artistas e pedagogos, pessoas que com muito prazer, disposição e disciplina dedicaram-se a fortalecer minha decisão pelo teatro e ajudaram-me a construir o sentido e razão da criação artística. Quase desfaleço nessa tentativa, pela enfática disciplina russa. Comecei com dificuldades no início de minha carreira pelo conhecimento da direção cênica. Eu queria me desenvolver na arte da interpretação, eu era atriz. (FLORES, 2016. Entrevista. Trad. Nossa)

É destacável na fala que ela queria se formar como atriz, mas os embates do destino a levaram para a direção. Descobrimos que não só os embates do destino, mas principalmente a falta de conhecimento sobre direção teatral. Primeiro, porque não havia mulheres nessa posição, na época em que se formou a professora Flores; e, em segundo lugar, porque para as mulheres o papel de atriz era muito mais próximo.

Para ela toda sua a formação foi marcante. Fala das disciplinas, da metodologia e do tempo de dedicação, o que para ela foi fundamental.

Tínhamos muito trabalho: ler muito, visitar museus, assistir a peças de teatro. O objetivo era forjar em nós uma firme convicção no esforço, na auto-vontade. Disciplina, princípios éticos e estéticos para aguentar a exigência. Tudo isto para entender a responsabilidade de se fazer teatro. Nossas aulas eram de segunda a sábado, de 9h às 17h, depois das aulas tínhamos que fazer as tarefas que quase sempre exigiam uma prática ou de algum texto ou uma partitura corpórea. Posso dizer que não tínhamos descanso. (FLORES, 2016. Entrevista. Trad. Nossa).

Como se observa, fala com orgulho que não tinha tempo senão para ficar nas aulas, ou com o que estivesse relacionado com as aulas, como assistir a peças de teatro, de dança, além de observar exposições de pintores e escultores. Fala emocionada da vida cultural em que

eram envolvidos todos os alunos.

Outra característica desta formação é o tema da prática; afirma que tinham muito tempo dedicado à prática, exploração e observação. Flores fica se lembrando de que talvez não tenha aproveitado melhor tudo porque era muito nova, afirma que não tinha maturidade suficiente para enfrentar este rigor da formação soviética.

Entre as disciplinas que achou marcantes e sobre as quais deu grande ênfase, menciona a “Direção e Maestria do ator” - aula que fazia três vezes na semana, com uma intensidade de seis horas por dia. Fala que o desenvolvimento da disciplina era baseado na prática e exploração, às vezes com algum acompanhamento de um docente. Adorava esta disciplina porque nela podia explorar coisas que ela queria. Esta aula também permitia observar os trabalhos desenvolvidos por outros colegas, inclusive de diferentes níveis de formação.

O bri-currículo de nossa entrevistada está argumentado nas formas de ensino-aprendizagem da escola russa, fundamentado no texto dramático, na compreensão das circunstâncias dadas e no conhecimento do ator sobre si mesmo. É importante assinalar que Flores também fez seu doutorado na Rússia, sob a orientação de Maria Osipovna Knébel, o que sem dúvidas reforçou seu bri-currículo.

### 3.1.3. Prática docente

A professora Flores foi a criadora do curso de direção cênica na Universidad Benemérita de Puebla-México. Afirma que na escola, antes, só havia formação em interpretação e que ela foi uma das mais interessadas na criação de um curso em direção. Afirma também que a proposta estava sustentada no que ela tinha observado na Rússia, e que tentou trazer para a faculdade algumas metodologias e conteúdos que viu lá. Declara, com entusiasmo, que as primeiras quatro turmas foram um êxito total; quiçá pela novidade do curso, teve muita receptividade tanto pelos alunos como pelos professores. Mas o tempo e a inveja de alguns colegas terminaram por mudar o curso.

Na narrativa de Flores, se percebe certa desesperança no sistema educativo atual, e, ao mesmo tempo, um ar de nostalgia pela lembrança das épocas em que o curso de direção foi criado. De maneira enfática afirma que os planos dos cursos não se cumprem e que só ficam no papel. “A única coisa que interessa à Universidade é ter números de estudantes, número de graduados; à universidade só lhe interessa os números”. (FLORES, 2016. Entrevista. Trad. Nossa).

O tempo todo, durante a fala, quando faz alguma pausa para pensar, discute e se pergunta por que o curso tem mudado tanto, e reflete, como que tentando explicar para si:

Em minha época eu também tive que trabalhar para me manter, eu me casei muito nova, porém, eu continuei com minha formação. A gente não passava o tempo todo chorando pela falta de dinheiro. Agora os estudantes ficam se desculpando quando não conseguem chegar a um ensaio e sempre falam que não tem apoio, que tem que se manter, que não tem dinheiro para comer. Nossa! A gente também viveu isso, mas tínhamos mais coragem e menos justificativas. (FLORES, 2016. Entrevista. Tradução nossa).

É muito interessante perceber, como na fala da professora está presente a ideia de que a geração dela foi melhor. Isto foi possível graças aos apoios internacionais, especialmente na relação que Rússia estabeleceu com México. Muitos alunos nesta época conseguiram estudar lá.

#### 3.1.4. Prática artística

A professora diz também que tem uma atividade artística grande. É necessário reconhecer que tudo gira ao redor de seu trabalho como docente. Ela tem um grupo de teatro que dirige há mais de 15 anos. O elenco tem mudado, sempre alimentado pelos estudantes que se formam na escola. Isto é interessante de se observar, porque esse não vai ser o único exemplo desta característica como artista. Se a pessoa pertence ao mundo acadêmico, é muito lógico que seu grupo e sua vida artística se nutram desse contexto.

Às vezes ficamos preocupados porque a prática docente quase que elimina a prática artística; mas na maioria das vezes as docentes são artistas desde esse lugar como docente. Estruturam grupos ou encenam peças de teatro que circulam nacional e internacionalmente, com estudantes e graduados.

Neste sentido, identificamos que, para ela, é difícil não criar a partir da orientação de um texto escrito, que já tenha as pautas cênicas e interpretativas que logo ela vá traduzir na encenação.

Na peça “El ausente”, que apresentamos nas fotografias, podemos explorar algumas informações sobre questões relacionadas à expressividade. A diretora coloca a situação em um espaço extra-cotidiano, fazendo referência a um lugar onírico. As interpretações das atrizes, que também são sustentadas na linguagem do teatro realista, procuram trazer à cena a imagem de duas meninas que sofrem a perda de seu pai.

A narrativa nos revela ainda, que, Flores não tem muito interesse nas práticas do teatro pós-dramático. Ela acredita que a formação em direção teatral tem que continuar nos postulados de Stanislavski, mas afirma que na cena latino-americana não se deu importância às propostas do diretor russo, e que temos muitas traduções ruins da obra de Stanislavski, que

cada um pretende compreender seus postulados de maneira errada.

Considera também que as políticas educativas tem realizado um atentado contra a prática; afirma que se os currículos continuam reduzindo os tempos de dedicação para a prática, e afirma que os mais afetados serão os estudantes que se formarão com um mínimo de horas, e que, portanto, a qualidade dos produtos artísticos será menor.

### 3.1.5. Pensamento crítico e propositivo.

Flores explica também que ainda permanece muito grande a distancia entre o profissional artista que se quer formar e o que está escrito no papel. Afirma que enquanto o curso continua perdendo horas de prática não será possível garantir uma formação de diretor integral.

Hoje é complexo começar um semestre, conhecer e integrar um grupo, as habilidades e conhecimentos são muito diferentes e perde-se muito tempo em unificar e integrar o grupo. Nos planos do curso da Licenciatura em Arte Dramática os tempos tem-se reduzido, os alunos não tem mais de 5 pelo muito 6 horas na semana de trabalho prático na área da direção, e igual acontece na de atuação. Neste tempo não é muito o que se pode fazer, além disso, a falta de dedicação e entrega para ensaios e cumprimento de tarefas é menor, quase nula. (FLORES, 2016. Entrevista. Trad. Nossa).

Flores diz ainda, que continua na briga pela defesa do curso, mas que não é fácil, pois a Universidade pretende continuar apoiando os cursos que tem maior demanda.

Estamos voltados, como docentes, a procurar estratégias para defender o curso. As alianças com outros cursos de outros países, a participação em congressos e festivais, ajudam a deixar o nome da Universidade posicionado, mas não é suficiente. Acho que temos que voltar para as escolas e fazer um trabalho com a comunidade, que a cidade precise de nós para continuar formando os artistas de que a comunidade necessita. (FLORES, 2016. Entrevista. Tradução nossa).

Declara que as mudanças têm que se dar primeiro no curso e depois na cidade; por isto, se encontra em negociação com a prefeitura, um projeto para que a escola de teatro participe de maneira ativa nas propostas artísticas e culturais da cidade. “São pequenos passos que vão dar resultado a um prazo não tão próximo, mas pelo menos estamos fazendo outra coisa que não seja só chorar” (FLORES, 2016. Entrevista. Trad. Nossa).

O bri-currículo de Flores aparece na sua prática docente, bem como na sua prática artística. Ela não pode olhar para o mundo teatral sem os aprendizados incorporados da teoria e prática legados ao mundo por Stanislavski.

Figura 1. Desconstrução do Ausente.

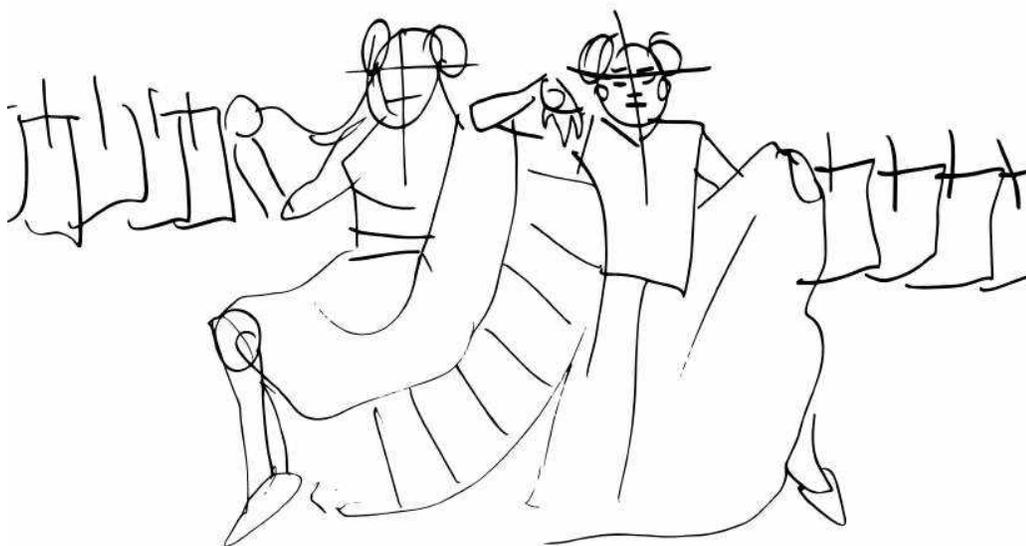


Fonte: Criação para esta tese. Dimarc Ayala, (2018).



Fonte: Arquivo Isabel Cristina Flores (2015). Disponível em facebook.

Figura 3. Desconstrução do Ausente.



Fonte: Criação para esta tese. Dimarc Ayala, (2018).



Fonte: Arquivo Isabel Cristina Flores (2015). Disponível em facebook

### **3.2. Quem fala? INÊS MAROCCO. Brasil- Rio Grande do Sul.**

Graduada em direção teatral pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestrado e doutorado na Universidade Paris VIII.

A diretora possui estudos na École International de Théâtre en Mime Art Moviment, de Jacques Lecoq, Atualmente é docente de direção e de pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem diferentes prêmios por sua atividade teatral. Dirige o Grupo Cerco, da cidade de Porto Alegre.

#### 3.2. 1. Características de nosso encontro.

O contato com ela foi indicado pelo orientador da pesquisa. O primeiro contato foi feito por e-mail; combinamos de nos encontrar em setembro (2015), por ocasião da reunião do Comitê Científico da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Arte/ABRACE, que seria realizado, naquele ano, na Universidade Federal de Uberlândia. A professora, muito amável, assistiu a nosso encontro numa das salas da UFU. Temos que dizer que sempre tivemos inconvenientes com a língua portuguesa. No momento desta entrevista o domínio do português ainda era muito limitado, porém a professora foi muito compreensiva com nosso “portunhol”. Para nós foi complexo conseguir compreender tudo o que ela nos narrava, por sorte fizemos um vídeo, o que permitiu que pudéssemos nos voltar para a narrativa e completar nossa compreensão, tempos depois.

#### 3.2.2. Bri-currículo: experiência formativa, características marcantes da formação.

A professora Inês pertence às primeiras turmas de formação em direção, da década de 70, mas afirma não lembrar com certeza do ano de formação. Na época, se conseguia fazer dois cursos ao mesmo tempo, o que possibilitou que ela concluísse, ao mesmo tempo, o curso de direção e o de licenciatura. Afirma que uma das experiências mais marcantes durante sua formação foram as aulas do professor e encenador Luiz Paulo Vasconcellos<sup>15</sup>, o qual convidava os alunos para acompanhar os processos de montagem em que trabalhava. E aí, ela afirma, aprendeu muito.

Não lembra com clareza das disciplinas cursadas, o que permite evidenciar que o que

---

<sup>15</sup> Luiz Paulo Vasconcellos (1941), diretor teatral, dramaturgo, poeta, historiador, nascido na cidade de Rio de Janeiro-Brasil. Famoso pela escrita do dicionário teatral publicado em 1987. Participou do Grupo de Pesquisa do Centre Universitaire International de Formation et Recherches Dramatiques (CUIFERD), em Nancy. Professor adjunto do Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, entre 1970 e 1995, onde lecionou Direção e Estética do Espetáculo.

fica marcante para ela foi o que fez na prática, já que também menciona a prática como<sup>94</sup> assistente de direção, onde conheceu, entre outros, o encenador Vasconcellos.

Além de ter muita prática, a professora também afirma que tiveram pouca fundamentação teórica, o que obrigava os alunos a procurarem informação na biblioteca. Ela acha que os momentos na biblioteca também foram muito importantes.

Na sua fala se evidencia o prazer manifesto pela assistência de direção; reconhece que foi nestas práticas que ela encontrou mais elementos para sua formação, por isso se lembra destes momentos com muito carinho. Desde muito nova se lançou a experimentar como diretora. Mas os primeiros espetáculos foram muito ruins, declara.

Eu não me lembro de ter disciplinas na época, eu me lembro das aulas de montagem, em que eu era assistente de direção dele. Eu aprendi muito com ele. Paralelamente, sobre as aulas eu tenho uma sensação muito vaga, nada concreto. algumas leituras, muitas prática e pouca fundamentação. Mas paralelamente às aulas eu trabalhava em um grupo como assistente de direção; também dirigia uma peça infantil, que foi muito ruim, mas eu gostava de fazer assistência de direção, eu aprendia muito, aprendi tudo. (MAROCCO, 2015. Entrevista).

Também nos diz que considera como experiência marcante as práticas de corpo. Nesta procura foi até Buenos Aires- Argentina, para fazer oficinas de corpo na técnica de Lecoq. Afirma que gostou tanto desse trabalho que continuou procurando oficinas no Brasil, pois queria experimentar mais desta técnica. Não lembra o que motivou o gosto pelo corpo, mas a técnica de Lecoq a apaixonou tanto que foi para a França para fazer o mestrado e aproveitou para a estudar diretamente lá, na escola dele.

Depois quando fui para a França fazer o mestrado, eu entrei na escola de Lecoq. Lá o trabalho de mimo é muito e movimento, lá é bem cheio, até porque na escola, na minha graduação, tinha uma ênfase muito forte no texto dramático, eu me sentia meio perdida sem conseguir coisas interessantes, para mim era muito difícil. (MAROCCO, 2015. Entrevista).

A professora nos confessa que na verdade ela queria ser atriz, mas a experiência que teve não foi muito boa,

A professora pedia para a gente contar uma história triste, e, se tivesse que chorar, pois chorava. Eu não conseguia chorar. Sou péssima. Meus colegas todos choraram, eu não chorei. Então, eu não sirvo para isto. Essa foi umas das causas que me fizeram entrar pra direção. (MAROCCO, 2015. Entrevista).

Como se consegue apreciar na narrativa, o mais marcante da formação como diretora teatral, para a professora Inês Marocco, foi a prática que conseguiu como assistente de direção. Ela também fala da importância das aulas de corpo.

### 3.2.3. Prática docente.

Começou muito nova a dar aula. Assim que se formou como diretora participou de um concurso para dar aula na Universidade de Santa Maria, e foi lá, onde na verdade aprendeu a ser professora. Na época o curso não estava ainda completo, por isso ela teve que dar aula de tudo, de atuação, corpo, etc.

Em 76, fui para Santa Maria para dar aula; me formei e já no ano seguinte estava dando aula. Os primeiros anos da universidade foram meio difíceis, na verdade eu dava aula de tudo, de direção, atuação, de corpo, teoria, eu era multidisciplinar. Então, eu aprendi fazendo, aprendi a dar aula fazendo. E também aplicando aquilo que eu que tinha aprendido fora da faculdade. (MAROCCO, 2015. Entrevista).

A falta de um currículo determinado se converteu numa vantagem, pois conseguiam criar processos e experimentar. Lembra-se que, juntamente com outras professoras, determinaram que era bom fazer uma montagem a cada dois anos. Este processo pretendia ser interdisciplinar, quando ainda o termo nem existia, “Uma fazia o papel de diretora e as outras acompanhavam o processo desde sua especialidade” (MAROCCO, 2015. Entrevista). Na realidade, tudo acontecia como um projeto transversal para o qual confluíam alunos de todos os grupos.

Nos reuníamos com o grupo de alunos e tudo convergia na montagem. Durante um ano a gente trabalhava na montagem. Era muito, muito interessante. Nós fizemos cinco montagens. Era uma coisa assim que ficou muito marcante na cabeça de todo mundo; era muito mais marcante que dar aula. Todas as disciplinas se concentravam para a montagem, então foi muito interessante. No final dos anos 70 e princípios dos 90 a gente trabalhou assim. (MAROCCO, 2015. Entrevista).

Quando foi como professora, por concurso, para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tentou levar esta nova experiência, mas não foi possível, já que o curso de direção lá já tem mais tempo e, portanto, é muito mais rígido. O que a professora percebe é que o curso cada vez está mais preso ao currículo que todos devem seguir. Isto não permite que as mudanças aconteçam pela necessidade mesma do curso. Afirma que cada vez se tem menos tempo para explorar; os alunos têm que cumprir com um número de créditos determinado e não podem fazer mais nem menos.

### 3.2.4 Prática artística.

Como seu trabalho como docente começou sendo ela muito nova, sua prática artística está intimamente ligada a sua prática docente, quando viu que não seria possível propor trabalhos artísticos dentro do currículo, no ano de 2000, começou a trabalhar nas noites fora

da escola, com estudantes que quiseram participar de uma montagem, foi assim como<sup>96</sup> se foi criando o Grupo Cerco<sup>16</sup>.

A professora afirma que não foi uma coisa que ela pensou, ela só queria continuar com uma prática especificamente artística, depois vinculou o trabalho feito durante suas noites a um projeto de pesquisa - o que motivou ainda mais o trabalho do grupo. “Tive que fazer seleção de pessoas que estariam no elenco, já que eram muitos os alunos que atenderam ao convite” (MAROCCO, 2015. Entrevista).

Em Porto Alegre eu fiz um trabalho paralelo, eu chegava para dar aula à 13h da tarde e saía 22h da noite. Claro que não era todo o ano. Nós fazíamos dois espetáculos e um dos espetáculos virou profissional. Até hoje é meu grupo. Mas eu continuo com minha pesquisa. Vai virar outro espetáculo, porque é uma continuidade, é uma consequência e uma verificação da funcionalidade de minha pesquisa, na prática. (MAROCCO, 2015. Entrevista).

Para a professora a prática é fundamental, e é muito interessante perceber como esta prática faz parte de seu bri-currículo. Para ela, o mais marcante de sua formação foi o trabalho como assistente de Direção do professor Vasconcellos, e pensa que seus alunos precisam ter de uma experiência similar. É esta motivação que faz com que a diretora-docente continue criando projetos que permitam aos alunos investigar e ir além, experimentando na prática aquilo que descobriram. Afirma enfaticamente que está convencida de que os alunos aprendem na prática, como ela aprendeu.

Porque eu acredito que o aluno aprende aí. Não em aulinhas. Eu acho que falta um trabalho sistemático e diário, intensivo e diário, que aí, para mim, é onde a gente aprende, tanto na atuação como na direção. Eu divido a grande equipe em pequenos grupos e cada grupo é encarregado de um aspecto: produção, indumentária... No final, eu chamo o cenógrafo e o figurinista para dizer: olha, nós temos isto, vê o que dá para fazer. (MAROCCO, 2015. Entrevista).

O Grupo Cerco, neste momento, é um grupo profissional. Então, ela divide o trabalho fora da escola em dois: em alguns dias desenvolve pesquisa com os alunos que se inscreveram para participar; e, em outros dias, trabalha com o grupo profissional.

O trabalho é como diretora de teatro, mas na realidade seu trabalho sempre é com alunos. E tem um reconhecimento grande no meio artístico, sempre ganhando prêmios.

A professora Inês afirma que ter a possibilidade de trabalhar, em união com a pesquisa, permite que a cena se transforme e consiga ter inovações: nas colocações cênicas, no visual e

---

16 O Grupo Cerco é um dos grupos mais destacados da cena de Porto Alegre, fundado no ano de 2008, tem um trabalho cada vez mais forte. Em sua trajetória tem conquistado importantes prêmios. Atualmente é formado por 15 profissionais da cena e tem, como figura principal, a diretora Inês Marocco. A diretora gosta de explorar linguagens corpóreas em diálogo com a imagem e sua metáfora.

nos jogos da cena. Adora fazer peças que contem histórias, especialmente as que são<sup>97</sup> baseadas na literatura. Gosta muito de romances como “Incidente em Antares”, que já foi adaptado para a cena. Afirmo que seu trabalho sempre é muito pedagógico, tanto na escola como no grupo. Adora ter um trabalho mais coletivo, colaborativo, com várias equipes que trabalham ao mesmo tempo, uma equipe encarregada do figurino, outra da cenografia e assim por diante. Todos os trabalhos têm surgido da pesquisa que ela desenvolve desde 2001, que é sobre o estudo das técnicas corporais dos boiadeiros. Os alunos observam a prática e constroem as partituras que vão explorar na cena.

### 3.2.5 Pensamento crítico e propositivo.

A professora não conhece muito do trabalho pedagógico que se está desenvolvendo em outras escolas, principalmente na América Latina. Mas afirma que pode falar o que acontece na sua escola. Percebe que as coisas têm mudado muito; às vezes acha que é para melhorar, mas na realidade o que acontece é que os alunos se formam sem ter muita prática.

A esse respeito, trazemos outros comentários de alguns alunos já formados em direção pela UFRGS, que foram indicados pela professora Marocco, para desenvolver um pequeno questionário. Só dois dos alunos aceitaram o convite. Eles acreditam que sua formação é ótima, sabem que não são muitas as escolas no país que possuem esta formação. Têm certeza que a contribuição da escola/universidade para o ambiente artístico da cidade é relevante, “a maioria dos diretores que trabalham na cidade do Porto Alegre, são formados na UFRGS” afirma alguns dos alunos. Também são bastante críticos e sabem que a passagem pela universidade não garante que já se possuam um conhecimento total em direção, mas agradecem o espaço, já que o confronto com outras propostas, o relacionamento com estudantes de outras disciplinas, e inclusive o compartilhamento de experiências com pessoas que chegam de outras cidades, ou de outras formações, fazem com que a experiência formativa seja muito rica. “Não saímos formados como diretores, mas saímos com a certeza de continuar nossa formação com perguntas muito mais concretas” (Graduada, UFRGS, 2016. Questionário).

### 3.2.6 Narrativa visual.

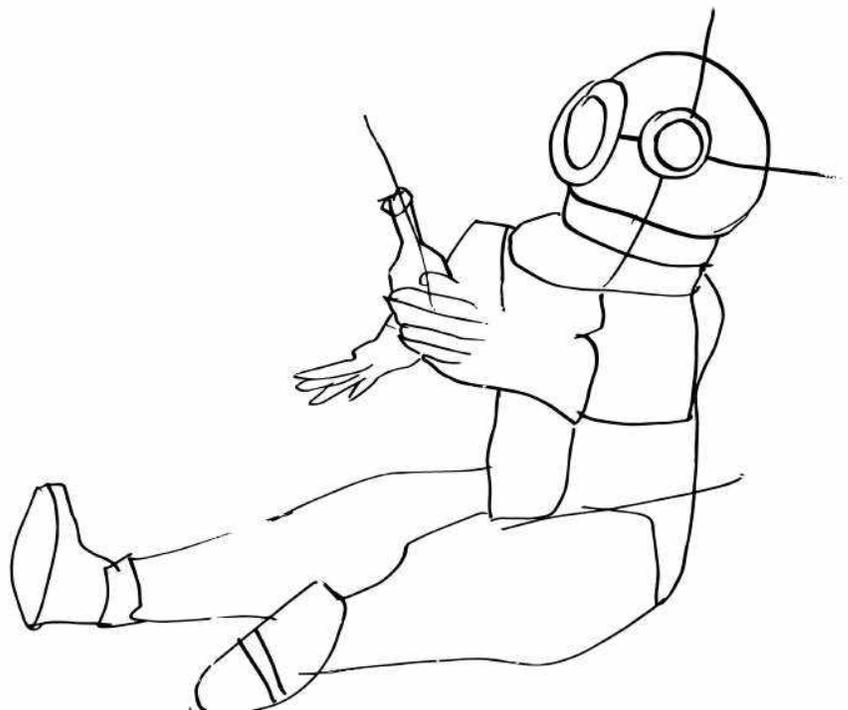


Fonte: Criação para esta tese. Dimarc Ayala, (2018).

Figura 6. Fotografia da peça Incidente em Antares



Fonte: página Grupo Cerco (2012).



Fonte: Criação para esta tese. Dimarc Ayala, (2018)



Fonte: página Grupo Cerco (2012).

### 3.3. Quem fala? HEBE ALVES DA SILVA. Brasil- Salvador de Bahia.

Bacharel em Direção Teatral, mestre (2001) e doutora (2008) em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (Ufba), com doutorado-sanduíche na Universidade de Nanterre, França. Atualmente, é professora da Escola de Teatro da UFBA. Em direção.

Recebeu diversos prêmios durante sua carreira: Prêmio Braskem de Teatro, Homenagem Especial pelo conjunto da obra (2008); Prêmio Braskem de Teatro, Melhor Espetáculo de Teatro, com a peça teatral *Uma vez, nada mais* (2009), com o qual recebeu o prêmio de Melhor Atriz.

A diretora Hebe, divide continuamente sua prática artística com a docência. Seus espetáculos correspondem ao trabalho desenvolvido no curso, onde ela imprime todo seu aprendizado anterior. Esta prática universitária permite-lhe estar em contínuo aprendizado. Sua vida é o teatro e tudo o que ela faz está relacionado a esse trabalho. Como pesquisadora, como diretora, como atriz, como docente, para ela tudo se encontra sob a luz do teatro.

#### 3.3.1 Características de nosso encontro.

O contato com a professora Alves teve início em 2015, por e-mail, mas só em setembro de 2016 conseguimos nos encontrar, quando pudemos realizar nossa viagem a Salvador, na Bahia/BR, viagem que foi maravilhosa. A professora nos recebeu em seu escritório. No começo da entrevista notamos certa resistência para nos falar de forma aberta; precisávamos que ela começasse a falar do que quisesse, sem sentir qualquer incômodo. Mas no meio da entrevista ela recebeu ligações e nós tivemos que esperar. Estávamos um pouco surpreendidos por aquele tipo de recepção. Mas depois de alguns minutos, ela mesma desligou o telefone e se dispôs a responder a nossas perguntas. Tivemos que começar de novo, mas neste segundo começo a entrevista foi muito mais fluida e rica em experiências.

Pelos comentários durante a entrevista, notamos que a professora se sentia incomodada por acontecimentos recentes no curso, o qual estava passando por uma reforma que tinha deixado o ambiente acadêmico muito tenso.

#### 3.3.2 Bri-curriculo: experiência formativa, características marcantes da formação.

Sem ter certeza, nos diz que se formou por volta de 1978. Quando perguntamos o que foi que a levou a estudar direção, afirma com graça que ela queria ser atriz, não diretora, e na época não tinha curso em interpretação, só em direção, mas já tinha alguma formação em interpretação.

Eu comecei o curso de direção, não porque eu queria dirigir; eu queria estudar interpretação, mas não tinha curso profissional. Eu me formei no teatro amador como atriz e comecei a fazer o curso de ator, que era nível médio. Eu saí do curso técnico em 75. Quando eu saí, já tinha certo reconhecimento no meio teatral como atriz. Fui uma pessoa estimulada a continuar no teatro, por isso me inscrevi no curso de direção, que tinha nível profissional. Eu entrei para estudar teatro, mas uma vez no curso de direção, eu tinha que dirigir. E aí eu comecei a fazer montagens (ALVES, 2016. Entrevista)

Ao mesmo tempo que ela tinha aula, também trabalhava desenvolvendo oficinas de teatro. Afirmo que na época era muito difícil a questão econômica, por isso acha que sua formação foi muito recursiva, pois com poucos elementos de direção ela já estava dirigindo peças para teatro infantil, o que a aliviou um pouco economicamente.

Afirmo que como chegou ao curso não pela direção, não tinha essa curiosidade que tem os diretores; mas, pensar como atriz sobre direção deu para ela uma vantagem. Ainda acha que foi muito difícil a formação em direção, embora tenha conseguido finalizar, declara que teve que estudar muito mais.

Uma das aulas marcantes para ela foi literatura dramática, com a professora Angelina Rosa. Lembra-se muito dela porque, de maneira amável, apresentou para os alunos estudos de filosofia em diálogo com o teatro, o que para ela foi maravilhoso.

Na época, tinha que assistir aulas próprias de direção e outras com os alunos de interpretação, e esta experiência também foi muito marcante. “Tínhamos que participar como observadores e encenadores. Os professores também ficavam olhando as propostas que a gente fazia. Era muito interessante e proveitosa essa troca de experiências”. (ALVES, 2016. Entrevista).

Ao lembrar disso, ela faz uma parada e diz: “Não posso deixar de mencionar o professor José Possi Neto<sup>17</sup>. Ele foi muito marcante, não só para mim, mas para toda a escola. Ele trouxe Grotowski e Meyerhold. Bom, estou falando de quando eu fazia o curso técnico” (ALVES, 2016. Entrevista).

Na época a escola estava ligada ao curso de música, assim, não tinham um espaço certo para eles, afirma Alves (2016); as aulas estavam espalhadas pela universidade. “Nós tínhamos aulas de manhã e à tarde, práticas e teóricas. As teóricas envolviam tudo. Das práticas, tínhamos aula de interpretação, encenação, iluminação, e cenografia”. (ALVES, 2016. Entrevista).

Declara que teve uma boa formação, mas também acha que não pode deixar de dizer

---

<sup>17</sup> José Possi Neto foi chefe da escola de teatro da UFBA nos anos 1972-1974. Diretor de teatro, coreógrafo, iluminista e figurinista. Fez vários espetáculos, mas é lembrado principalmente por dirigir os espetáculos ao vivo das cantoras Zizi Possi, que é sua irmã, e Maria Bethânia.

que seu aprendizado está atravessado pela prática que tinha quando começou a estudar<sup>103</sup> teatro amador, que foi uma formação baseada na prática. Quer dizer, a peça que seria montada se tornava a fonte de aprendizado e o centro da pesquisa. Tal e qual se afirma que foi a formação empírica-autodidata na América Latina, sobre a qual já nos referimos anteriormente.

Na época em que a professora Alves se formou, o curso de direção recebia pessoas de todas as partes do Brasil, por isso a troca com os estudantes era muito rica. O mundo da universidade permite isto, e o ter que percorrer a universidade inteira e fazer aulas em diferentes partes colaborou com isto.

### 3.3.3. Prática docente.

É importante destacar que a professora Alves tem desenvolvido seu trabalho em disciplinas nos cursos de direção e interpretação; por isso, afirma que conhece perfeitamente o curso de teatro da UFBA.

Como professora, gosta de deixar os alunos muito livres, procurando que a investigação ocorra de acordo com os interesses deles. Ela propõe alguns temas a partir dos quais os alunos experimentam. Alguns estudantes afirmam que a professora Alves é “muito mãe”, que ela sempre fica muito preocupada de como eles estão emocionalmente. Para ela é fundamental perceber que os alunos estejam bem; diz que não pode passar por cima da dimensão emocional dos alunos: “trabalhamos a partir da sensibilidade e temos, como docentes, de ser sensíveis ao que acontece com os alunos” (ALVES, 2016. Entrevista).

Especificamente em relação aos conteúdos de suas disciplinas, ela afirma que sua escola continua na ideia de uma formação stanislavskiana, quer dizer, de um trabalho a partir do texto. Porém, os professores podem desenvolver os conteúdos como melhor for possível. Nos últimos anos, o curso tem mudado a forma organizativa e isto tem trazido alguns incômodos por parte dos docentes, especialmente. “Todos queremos um curso que forme bons diretores, mas temos múltiplas formas de pensar em como alcançar esse objetivo” (ALVES, 2016. Entrevista). Para ela é fundamental a investigação individual dos alunos; mais que estudar as teorias, ela acha importante a investigação. Ela afirma: “Não se pode deixar a teoria, que fundamenta a prática; porém ela não pode estar por cima. O que precisamos é ter um tempo muito maior para a prática” (ALVES, 2016. Entrevista).

Podemos afirmar que o bri-currículo de Alves, baseado na experiência da prática, é o que determina seu desejo de criar um currículo para os alunos que lhes permita uma experiência similar. Ela aprendeu a dirigir no trabalho com os atores, e acha que assim podem aprender, também, as novas gerações.

### 3.3.4 Prática artística.

A professora Alves comenta que sua prática artística começou desde antes de se formar como diretora, quando terminou o curso técnico de interpretação, nos anos 73,74 – não se lembra com certeza. Ela foi convidada por um professor para dar oficina de prática vocal. Na época, como ela afirma, se tinha a possibilidade de fazer oficina de teatro na comunidade com remuneração, o que aliviava economicamente os jovens artistas. Também foi convidada como assistente de direção de Possi Neto, alguns anos depois de se formar como diretora. Além disso, também foi convidada para participar como atriz de várias peças de teatro, o que lhe deu algum reconhecimento no meio artístico da época.

Na fala de Alves é possível identificar que sua prática artística se encontra intimamente ligada ao trabalho docente. Um exemplo é o projeto do grupo “Panaceia delirante”, do qual participam cinco atrizes em formação, que ganhou apoio do PIBIC (Programa de Bolsas de Iniciação Científica) com a proposta:

Da Negação do Amor: Um Estudo da Anatomia Emocional das Personagens da Peça Dorotéia de Nelson Rodrigues (2008-2010). A montagem desenvolvida a partir do projeto resultou no Prêmio Especial de Inovação e Criatividade no VIII International Student Theatre Festival “Teatralny Koufar”, na Bielorrússia. (LATTES) <http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/pesquisadores/hebe-alves-da-silva/>

A professora foi convidada pelo grupo para acompanhar o processo como diretora. O desenvolvimento do projeto foi muito longo, com dois anos de trabalho, e com alunas que se encontravam em formação. Uma delas nos comenta que o trabalho foi maravilhoso e que aprendeu muito. Declara que a direção da professora Alves “é muito provocadora, permite que as atrizes investiguem e motiva isso”. Dorotéia é uma peça de teatro do dramaturgo Nelson Rodrigues, escrita em 1949, que conta a vida e a relação de três primas viúvas e beatas que têm como perversidade não se permitirem dormir para não cair na tentação que os sonhos trazem. No desenvolvimento da pesquisa, a professora Alves motivou as atrizes para propor a partir de todos os recursos expressivos possíveis, sempre tendo presente o texto do autor.

O trabalho de pesquisa com foco na introspecção investigou possibilidades de obedecer ao texto e ampliar os recursos expressivos do ator e, ao mesmo tempo, elaborar uma escrita cênica que conjugasse todos os elementos”, declara Hebe. Para se chegar ao resultado final, a pesquisa envolveu outras imersões cênicas, a exemplo de “A casa de Bernarda Alba” peça teatral de Federico Garcia Lorca. Outro importante laboratório, até chegarem a “Dorotéia”, foram telas dos pintores Toulouse-Lautrec e Edgar Degas. Em Lautrec, a inspiração despertou o lascivo, o clima dos cabarés, a excitação que ferve além dos ambientes familiares. Degas e

suas bailarinas, por outro lado, impõem a pureza, a disciplina, o Ballet como símbolo da educação esmerada. “Em alguns momentos, aparecem estes ‘quadros vivos’ em cena”, revela a diretora. Disponível em: [https://www.ufba.br/ufba\\_em\\_pauta/espetspet%C3%A1culo-teatral-%C3%A9-fruto-de-pesquisa-do-pibic.](https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/espetspet%C3%A1culo-teatral-%C3%A9-fruto-de-pesquisa-do-pibic.)”

Avaliando a narrativa, achamos que sua prática artística e docente tem quase os mesmos componentes metodológicos, ou seja, a procura por uma prática que permita o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos na montagem. Incentivar a investigação, sempre na escuta das propostas, oferecer confiança na incerteza - que é o caminho da criação de um espetáculo teatral.

Ao longo de sua carreira artística, a professora tem recebido vários reconhecimentos, entre os quais se destacam: “Prêmio Braskem de Teatro, Homenagem Especial pelo conjunto da obra (2008); Prêmio Braskem de Teatro, Melhor Espetáculo de Teatro, com a peça teatral *Uma vez, nada mais* (2009), pela qual recebeu o prêmio de Melhor Atriz”. (Disponível em: <http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/pesquisadores/hebe-alves-da-silva/>)

Como podemos evidenciar em sua fala, seu bri-currículo tem se nutrido por todas estas experiências artísticas e docentes. Por isso se percebe também, nessa fala, uma desilusão com o curso, porque as coisas estão mudando sem levar em conta as necessidades reais do mesmo.

### 3.3.5 Pensamento crítico e propositivo.

Afirma com veemência que a “escola se encontra em crise”, tudo por causa de algumas mudanças que não têm sido muito acertadas. A professora Hebe tem estudado em profundidade o plano de estudo do curso de direção, o que lhe permite fazer estas declarações:

Numa época tínhamos um sistema de disciplinas que a gente achava que era muito inovador, mas que não era. Muito engraçado. No primeiro currículo, os três cursos iam juntos: Licenciatura; Bacharelado em direção; Bacharelado em interpretação. Todos eles tinham um cardápio de disciplinas, o que variava era a relação com o interesse do aluno. Então todos assistiam ao mesmo conteúdo. Nesse momento a gente tinha muita disciplina fora. A gente tinha um curso de teatro, que tinha uma metodologia de curso livre, onde toda uma equipe passava um semestre explorando desde as diferentes responsabilidades para fazer uma montagem. Achamos que isto seria ótimo para o curso. Depois passamos de disciplinas para módulos. Cada módulo tinha vários componentes que eram liderados por vários professores. O componente era a disciplina, e cada equipe era formada por professores que trabalhavam juntos para desenvolver o módulo, com um coordenador por módulo. Essas pessoas iam sempre até o final. O problema do módulo foi que exigia a presença do estudante, se ele perdia o módulo, perdia tudo, e como o módulo não era oferecido no semestre seguinte, o aluno ia se atrasando. Outro problema do módulo foi que exigia do professor uma disposição para trabalhar no coletivo. Isso gerou muito descontentamento entre alguns professores. Não queriam se reunir para ter um

consenso para dar um conceito final. O grande problema do módulo foi que <sup>106</sup> vários professores não queriam trabalhar em equipe. Alguns módulos deram certo e outros simplesmente não. Isto gerou fissuras no interior do curso. (ALVES, 2016. Entrevista).

A partir de nosso ponto de vista, é muito interessante como o curso de formação que é dinâmico vai explorando diferentes formas de se configurar. Porém, é fundamental entender que as mudanças nem sempre são bem recebidas, já que isto implica maior tempo para pensar no curso.

A professora assinala que hoje em dia estão vivendo o desastre das decisões pouco acertadas. “Por exemplo, os alunos de interpretação têm perdido aulas de corpo e voz. Como é possível que um estudante de interpretação chegue a fazer a montagem e não tem nem ideia de como resolver o assunto da voz e do corpo na cena? Isso é terrível” (ALVES, 2016. Entrevista).

Como temos observado na fala de Alves, revela-se uma grande defesa pela prática tanto de alunos como de docentes. Estas trocas de fazer são as metodologias que se amparam na formação artística em que ela se formou, e pela qual luta para que continue.

### 3.3.6. Narrativa visual.

Figura 9. Desconstrução Dorotéia



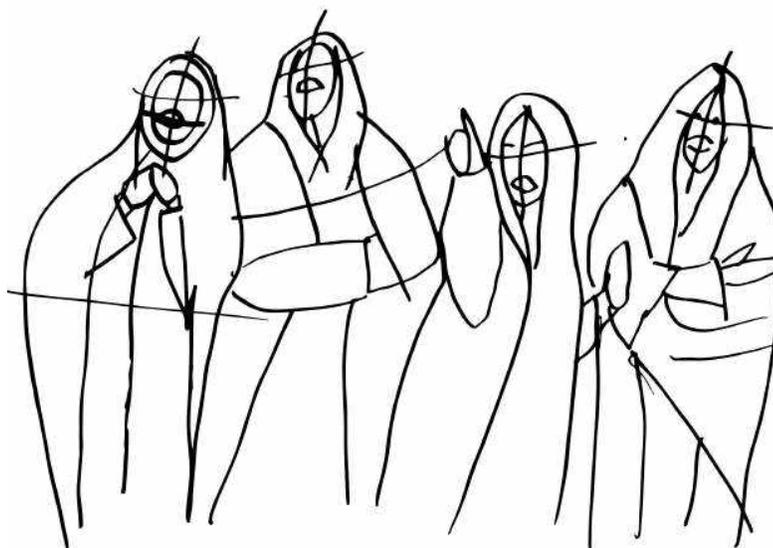
Fonte: Criação para esta tese. Dimarc Ayala, (2018).

Figura 10. Fotografia da peça Dorotéia



Fonte: página de facebook (2013)

Figura 11. Desconstrução Dorotéia



Fonte: Criação para esta tese. Dimarc Ayala, (2018).

Figura 12. Fotografia da peça Dorotéia



Fonte: página de facebook (2013)

### 3.4. Quem fala? ANDRÉ PAES LEME. Brasil- Rio de Janeiro

Encenador e professor formado na UNIRIO, Mestre em Teatro pela Universidade de Lisboa, onde atualmente realiza o Doutorado. Como encenador profissional, desde 1992, já realizou mais de 50 espetáculos, entre peças teatrais, concertos, óperas e eventos de relevância cultural. Suas últimas encenações: *Esperança, de César Mourão* (Lisboa, 2015), *Amigo Cyro muito te admiro*, de Rodrigo Alzuguir (2014), *O Lugar escuro*, de Heloisa Seixas (2013), *Arresolvido*, de Érida Castello Branco (2012), *Um Rubi no Umbigo*, de Ferreira Gular (2011). *Hamelin*, de Mayorga (2009), pelo qual recebeu o Prêmio APTR/2010, de melhor direção. *Candeia*, de Eduardo Rieche (2008), *A hora e vez de Augusto Matraga*, de Guimarães Rosa (2007), *Uma última cena para Lorca*, de Antônio Roberto Gerin (2005), *Grande Othelo*, de Douglas Dwight (2004), *Chega de sobremesa*, de Stela Freitas (2002), *Engraçadinha*, de Nelson Rodrigues (2001), *Pequenos trabalhos para velhos palhaços*, de Visniec (2000).

#### 3.4.1. Características de nosso encontro

O primeiro contato foi no ano de 2015, por e-mail. O professor, que já tinha falado com meu orientador, aceitou participar nesta pesquisa. O encontro só foi possível em maio de 2016, quando nos encontramos na escola privada em que ele trabalha, no Rio de Janeiro. A entrevista foi ótima, o professor falou de tudo o que a gente precisava, foi muito generoso com sua narrativa de experiências sobre sua formação em direção teatral.

#### 3.4.2 Bri-curriculo: experiência formativa, características marcantes da formação.

Ingressou no curso de direção no ano de 1988, e se formou em 1993. Na época, todos os alunos tinham que assistir as aulas de interpretação, e só no segundo ano podiam decidir por qual caminho continuar. Quando ele começou sua formação já tinha alguma experiência como diretor. Foi isso o que motivou sua necessidade de se formar profissionalmente. O curso, disse ele, permite que o aluno possa explorar com liberdade. Quando ele se formou, a liberdade era maior, e tinham a oportunidade de ter acompanhamento de um professor com muita experiência.

O diretor-docente comenta que ao mesmo tempo que fazia direção estava terminando direito, mas não tem exercido a profissão de advogado. Ao perguntar pelas disciplinas de que se lembra, nos diz:

História do teatro, história do teatro brasileiro, literatura dramática, teoria da comunicação, arte e filosofia, pesquisa, ética. O curso de direção tem acesso ao curso de atuação, o que permite que estudantes de direção participem das aulas de atuação. (LEME, 2016. Entrevista).

O entrevistado se lembra muito de sua prática, quando tinha que desenvolver propostas com os estudantes de interpretação; ele acha que este relacionamento é muito produtivo e permite que o curso de direção se potencialize. “O curso de direção tem uma característica particular, porque o aluno de direção é um estudante, que precisa de vários alunos de interpretação, um de cenografia, de figurino. A ideia é que os cursos se complementem, e que o curso de direção seja o curso de convergência” (LEME, 2016. Entrevista).

O que podemos identificar como marcante na formação desse nosso diretor-docente é o trabalho na prática, é a gestão para apresentar os espetáculos fora da universidade. A narrativa evidencia em observações, como “o diretor é quem decidia no final”, que sua formação esteve atravessada por certa rigidez e autoritarismo, que foi uma regra na época dos 70, 80 e 90 nas escolas de teatro. A última palavra era do diretor-docente que levava a disciplina.

Percebemos também, como experiência marcante, a prática de participar como assistente de direção de grandes diretores. Ele afirma que isso foi muito importante para sua formação, uma “aula que, infelizmente, hoje os alunos já não tem. Podem solicitar para serem assistentes de direção, mas como uma convalidação de créditos acadêmicos” (LEME, 2016. Entrevista).

Outra frase de sua narrativa que chamou nossa atenção é: “nessa época tínhamos muitas estrelas na área da direção”, o que dá a entender que a direção teatral, de alguma maneira, criava uma espécie de reconhecimento no meio artístico. E isto aconteceu em quase toda América Latina, onde se tinha instaurado um modelo de diretor. Esse modelo era europeu: homem, branco, maduro, soberbo, “inteligente”, com muitos espetáculos com circulação internacional.

Quando o diretor-docente afirma que “hoje em dia não se pode dizer ao aluno o que fazer”, está implícita a informação de que na época de sua formação os docentes diziam aos alunos o que fazer. Muitas vezes o fazer do aluno estava determinado pelo gosto e desejo de seu professor de direção.

O professor André Paes Leme também explica que, na época em que ele se formou, a grade curricular não era muito definida; quase todo o curso girava entorno das montagens.

### 3.4.3. Prática docente.

Leme é professor desde o ano 1998; começou como docente substituto e depois prestou concurso e ficou na Unirio. Portanto, conhece o curso de direção há muito tempo, e de alguma maneira, tem influenciado as novas construções dos planos do curso. Afirma que uma das

características do trabalho docente é construir planos de curso que permitam que os alunos apreendam e experimentem o mais que possam. Por isso, o curso quase que mantém a mesma estrutura de quando ele se formou. Ele declara que é uma briga com a Universidade para que compreendam esta situação, já que cada ano tem que apresentar os planos dos cursos modificados, com outras metas.

Nesse estudo de direção, além de toda a teoria, nós dentro do curso de direção tivemos aulas de direção de atores, análise de textos, construção do espetáculo, manipulação dos elementos da cena, dramaturgia. O curso se organizava numa linha de 4 semestres: direção 1, 2, 3 e 4. Cada uma destas tinha uma ementa bem definida: oralidade, espetáculo. Ao final, tínhamos duas práticas de montagem, o que dá uma verdadeira experiência, porque eram os alunos os que tinham que construir tudo. (LEME, 2016. Entrevista).

Afirma que, como docente, prefere instigar nos estudantes a criatividade e não o sofrimento, “não se pode ser criativo se ficamos agoniados pelas disciplinas” (LEME, 2016. Entrevista), mas também, explica que tem que formar na responsabilidade e complexidade que requer levar uma montagem, em seu tempo de processo. Os alunos de direção têm que aprender a trabalhar com diferentes pessoas, de distintas áreas, não podem ficar só com os atores; tem que lidar com o figurinista, o cenógrafo, entre outros. “A gente tenta que o aluno compreenda o relacionamento com a dramaturgia, com os elementos da cena, com os atores, com o cenógrafo, com o figurinista. Esses relacionamentos vão dar o estilo do diretor”. (LEME, 2016. Entrevista ).

Como docente, estimula nos alunos a motivação para a escuta e compreensão que a criação teatral precisa; e no entendimento de que dirigir não é uma coisa individual, é uma coletividade. Nessa coletividade, o diretor é o organizador sensível, aberto, capaz de compreender as relações em todas as dimensões possíveis.

O diretor deve aprender a conduzir, a ler o corpo do ator, saber ler o texto e o subtexto, ler os elementos cênicos. Deve saber compreender a materialidade da caixa negra, das linguagens, a relação com o público. Uma das qualidades do diretor é seu trabalho de observador. É um espectador privilegiado. O diretor tem de ter conhecimento do palco, da vida, da filosofia, da história, da sociologia, da psicologia. O diretor deve aprender a olhar. (LEME, 2016. Entrevista.)

Como professor, dedica tempo ao trabalho com os alunos. Prefere sempre discutir na cena, não ficar todo o tempo sentado, falando de teorias. Adora que os alunos proponham exercícios práticos para tentar trabalhar as questões na própria cena. Uma das vantagens que tem o diretor é que ele é “um observador privilegiado” (LEME,2016. Entrevista), o que lhe

permite explorar, parar e observar, reacomodar, continuar. É uma observação direta,<sup>112</sup> fora dele, não como o intérprete que tem que olhar para si, é algo muito mais complexo.

Como se pode perceber, o bri-currículo de Leme se encontra sustentado na prática que foi o mais marcante durante sua formação, e, como negação de uma prática que também ficou marcante: o autoritarismo da época por parte dos docentes. Por isso hoje, em contraponto, ele prefere formar na autonomia, na compressão de si, para desenvolver a criatividade.

#### 3.4.4. Prática artística.

Paes Leme nos narra que ele não faz parte de uma companhia teatral, mas tem um grupo não formal, e que procura fazer pelos menos uma montagem por ano. O grupo é formado por colegas da graduação. Eles se reúnem, criam um cronograma, e conseguem se organizar para procurar recursos para desenvolver o projeto.

Afirma que tem um gosto particular pela leitura de romances. Já experimentou quase todos os gêneros teatrais, comédia, tragédia, melodrama, e neste momento está procurando um texto que se relacione com o romance. Precisamente neste momento está estudando um texto de um autor português que morou muito tempo no Brasil. Esse vai ser o espetáculo para 2017, declara.

A partir do bri-currículo, podemos interpretar que o diretor-docente tem uma prática sustentada na participação coletiva. O espetáculo não é só responsabilidade dele, é de um grupo de pessoas que, com diferentes conhecimentos e sensibilidades, se reúnem para criar na linguagem teatral.

#### 3.4.5. Pensamento crítico e propositivo.

O professor declara que a partir de sua experiência acha que os alunos de hoje, no curso, têm mais possibilidades de explorar; não têm que ficar presos a um professor ou às disciplinas. Para ele, o curso está no melhor momento. Porém, se tem perdido algumas disciplinas que permitiam os alunos de interagir com diretores de trajetória reconhecida. No entanto, o entrevistado afirma que eles podem ter esta experiência como trabalho adicional. Afirma que a universidade tem uma relação cada vez maior com o contexto, o que permite aos alunos se relacionar com o entorno.

“Os alunos hoje em dia têm muito mais disciplinas” (LEME, 2016. Entrevista), mas não afirma que isso seja melhor ou pior. O que se pode afirmar é que os alunos têm menos tempo para sua prática. O que resgata é que tem inserido na prática dos alunos umas disciplinas chamadas de laboratórios, o que permite que os alunos de atuação, figurino, cenografia e

direção se encontrem e interajam, e permite uma troca de conhecimentos.

Segundo o que nos diz Leme, esta disciplina não tem uma forma certa e única de se desenvolver, já que só na prática ela é possível. “Às vezes temos um só estudante de direção, muitos de cenografia e atuação, o que permite que a prática tenha mais propostas das outras áreas. Mas também podemos ter mais alunos de direção e menor número de atores. Assim, a prática muda.” (LEME, 2016. Entrevista), e esta disciplina tem a particularidade de se adaptar às necessidades do curso.

Como o laboratório é a aula que precisa de maior esforço, também é a que maior exploração permite. Na atualidade, segundo Leme,

O aluno pode imaginar para fazer o que ele quiser. A escola dá uma verba para essa prática, de 2.000 reais. Quem administra é o cenógrafo. Mas é o aluno de direção quem decide em que vai gastar o dinheiro. Agora, ele tem um produtor que ajuda nisso. Ao término da preparação do espetáculo, o aluno tem uma temporada, cerca de 10 apresentações, dentro da escola. Ele pode procurar espaço fora da escola. Mas isso é produção do estudante. (LEME, 2016. Entrevista).

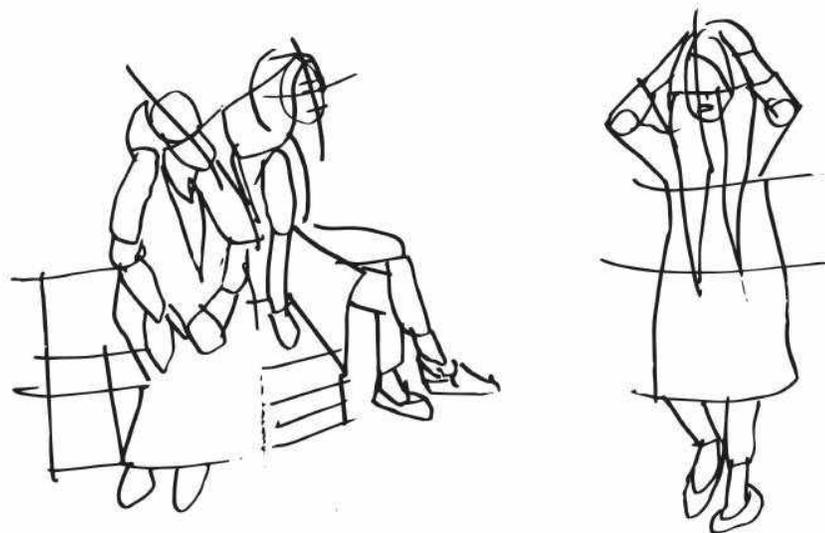
Quando há muitos alunos de direção, é necessário criar um plano para uso do espaço. Porém, os alunos podem optar por explorar o espaço que quiserem. Neste sentido, a Unirio é maravilhosa; sempre apoia que os alunos experimentem espaços fora das salas de aulas, inclusive da universidade. Afirma com alegria que o curso está melhor agora; percebe o curso muito mais habitado. Declara que “Os alunos estão mais envolvidos nos assuntos de pesquisa, o que permite que eles se perguntem sobre assuntos que nós não tínhamos nos perguntado, talvez pelo medo ou excesso de respeito ao estabelecido” (LEME, 2016. Entrevista).

O professor Leme também ressalta: “Eu acho que a ideia do diretor se desmitificou, mas não diluiu a sua importância. Só que ele já não é mais o que mais sabe, o que dá a última palavra no espetáculo”. A mudança de um diretor que sabe tudo para um que promove a investigação por parte de todos, é muito mais rica na proposta estética. Claro que não se pode falar de fórmulas certas, mas esta metodologia- que é menos hegemônica que a outra - permite que, no relacionamento, as propostas de todos sejam pelo menos escutadas.

Aproveitamos a conversa para perguntar para Leme o que sabe do que estão fazendo os alunos já formados em direção. Ao que respondeu que não se tem os dados exatos, apesar de que se deveria ter esta informação. Mas sabe que alguns são professores, outros viraram produtores, atores e outros continuam pelo caminho da direção.

#### 3.4.6. Narrativa visual.

Figura 13. Desconstrução Um rubi no umbigo



Fonte: Criação para esta tese. Dimarc Ayala, (2018).

Figura 14. Fotografia da peça Um rubi no Umbigo



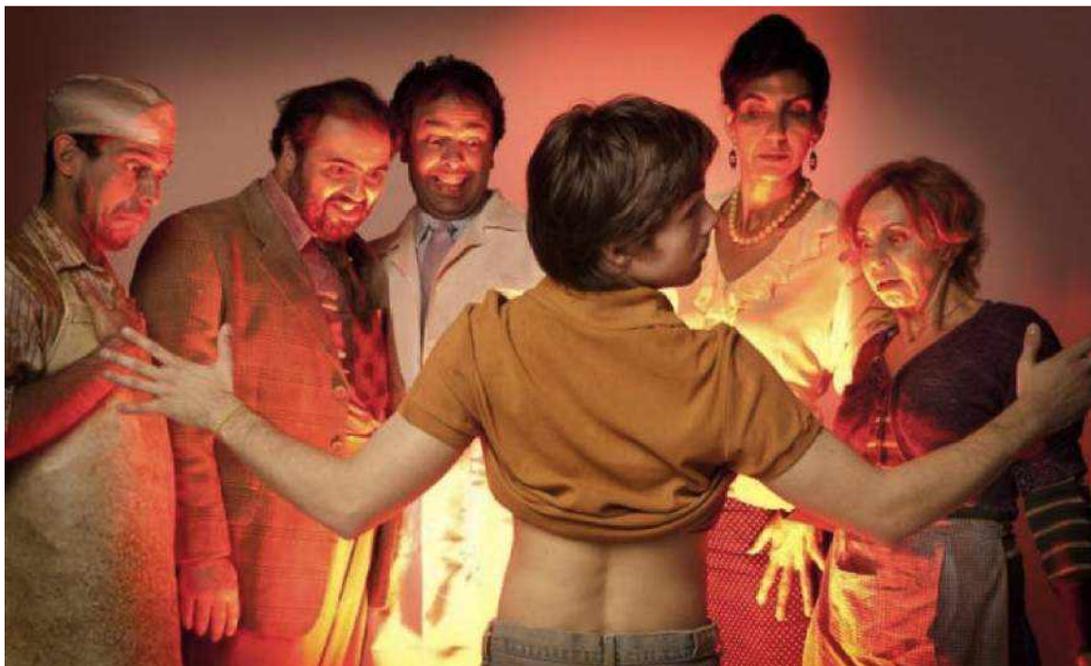
Fonte: André Paes Leme, pagina Web (2016).

Figura 15. Desconstrução Um rubi no umbigo



Fonte: Criação para esta tese. Dimarc Ayala, (2018).

Figura 16. Fotografia da peça Um rubi no umbigo



Fonte: André Paes Leme, pagina Web (2016).

### 3.5. Quem fala? KATALINA MOSKOWICZT. Colômbia-Bogotá.

Diretora formada pela Universidade Distrital Francisco José de Caldas, Faculdade de Artes-ASAB, no período entre 1995 e 2000. Docente do curso de direção desde 2012. Magister em Gestão e Produção na Universidade Internacional de Cataluña. Diretora e fundadora do grupo La Navaja de Ockham. Ganhadora de vários prêmios de direção na cidade de Bogotá. É docente de direção da ASAB desde 2004.

#### 3.5.1. Características de nosso encontro.

Nossa conversa se realizou em 28 de novembro de 2015, numa sala da ASAB, e começou com uma apresentação sobre nosso interesse de pesquisa. Nossa relação com Moskowitz não é muito próxima, mas nos conhecemos de tempos atrás, porque já assistimos a diversos espetáculos da diretora. Em nosso primeiro contato ela foi bastante amável. Já em nosso segundo encontro ela estava um pouco resistente porque ia ser filmada, mas cedeu depois de saber que o vídeo não seria público. O desenvolvimento da entrevista ocorreu tranquilamente. Ela tem sido muito colaborativa sobre as questões que têm aparecido ao longo da pesquisa. Ela foi nossa primeira entrevistada.

#### 3.5.2 Bri-curriculum: experiência formativa, características marcantes da formação.

Começou sua formação no ano de 1995 e se formou cinco anos depois, em 2000. É uma das primeiras mulheres que se formou em direção teatral até esse momento, na ASAB, a qual tinha convênio com a Universidade Distrital para conferir os diplomas de graduação. A primeira coisa que chama nossa atenção é a afirmação de que ela ficava muito tempo sozinha, e na fala ela mesma reflete sobre isto. Mas afirma que isso permitiu que seu desenvolvimento fosse muito reflexivo:

Ficava horas inteiras na biblioteca procurando textos que ajudaram a minha inspiração. Também me encontrei com pintores que me ajudaram em minha criatividade. Eu acho que, no ano em que me formei, ficar no meio entre o autoritarismo do professor e a autonomia dos estudantes foi muito bom, porque permitiu meu desenvolvimento individual com disciplina. (MOSKOWICZT, 2015. Entrevista. Trad. Nossa)

Afirma que aprendeu muito com os professores: criar um caderno de direção, estudar o texto descobrindo as partes ocultas nele, colocar na cena o justo e necessário. Curiosamente, lembra de um docente que, na época, não acreditava nas aulas de direção. Ainda hoje ela se pergunta como um professor que é contratado para acompanhar determinada disciplina, não acredita na mesma. “A primeira coisa que ele dizia para a gente é: Não acredito na formação

de diretores!” (MOSKOWICZT, 2016. Entrevista. Trad. Nossa).

Na fala se evidencia muita felicidade e orgulho por ter sido uma das primeiras mulheres que se formaram como diretoras na ASAB. Também fica muito feliz lembrando dos nomes dos professores que acompanharam seu processo formativo. Pode ser observada certa nostalgia pelos anos passados, acreditando que antes tudo era melhor. Coloca muita ênfases na dedicação por parte de docentes e estudantes.

Não tínhamos horário de saída; sabíamos que nossas aulas começavam às 7 da manhã, mas não tínhamos certeza de nossa hora para voltar para casa. Os professores também ficavam o tempo todo na escola. Se a gente precisava de alguma ajuda para compreender um texto ou alguma coisa, sempre encontrava o docente na escola para nos ajudar. (MOSKOWICZT, 2015. Entrevista. Trad. Nossa)

Essa fala também indica mudanças, no curso em geral, na formação artística da ASAB. Um dos grandes problemas que teve a ASAB foi acomodar seus tempos aos tempos que a universidade determina atualmente.

As aulas de que mais se lembra são as aulas de direção, que se desenvolviam entre os alunos de direção e um professor que orientava o estudo do tema ou a peça trabalhada naquele momento. Também se lembrou da aula integral, onde o trabalho era uma experimentação direta com os colegas de atuação. Os alunos de direção traziam suas propostas a partir de um texto relacionado a um dos gêneros dramáticos que tinham que estudar, e havia pelo menos dois professores da área de atuação, que faziam sugestões sobre o trabalho apresentado. Depois, nos ensaios, eram trabalhadas as sugestões que já tinham sido discutidas com o professor de direção. Segundo Moskowitzt, o curso de direção estava sustentado no texto; por isso, afirma “minha formação é no teatro dramático”. (MOSKOWICZT, 2015. Entrevista. Trad. Nossa).

O bri-currículo de Moskowitzt evidencia uma preferência pela disciplina rigorosa, entre o autônomo e o arbitrariamente autoritário. Entendemos o autoritário como uma medida do docente para acompanhar o desenvolvimento do estudante. Ela defende esta metodologia de ensino-aprendizagem, que para ela funcionou. “É curioso, quando estava me formando, achava uma tirania o autoritarismo por parte dos docentes, mas hoje, que já se passou muito tempo, e que sou docente, acho que ela foi necessária para minha formação disciplinada e rigorosa”. (Moskowitzt, 2015. Entrevista. Trad. Nossa). Por outro lado, conhecemos por outras fontes e por nossa mesma experiência formativa, que o autoritarismo centrado no conhecimento teatral de alguns docentes permitiu certas violências que ainda hoje não se reconhecem; e que, por causa delas, muitos estudantes não concluíram seu processo formativo, e outros tiveram uma experiência tão ruim que hoje odeiam tudo o que tem a ver

com a arte cênica.

### 3.5.3. Prática docente.

Como docente, podemos achar na sua fala que suas aulas são muito ricas em referenciais. Ela busca provocar nos alunos o interesse pelo trabalho autônomo; pede a eles que se acostumem a observar e a dedicar muito mais tempo na procura de elementos inspiradores, observando filmes, assistindo a peças de dança, teatro, exposições de pintores ou artistas plásticos. Por outro lado, na narrativa da professora, também se evidencia certa rigidez na sua prática docente. Entramos em contato com alguns estudantes da professora Moskowitz, que nos ajudaram com o questionário, alguns afirmam que a professora Moskowitz é muito autoritária, que às vezes suas sugestões são feitas de forma quase impositiva, deixando os alunos com certa desesperança. Outros afirmam que é uma docente com uma sensibilidade particular, que propicia espaço para a criação, que sempre pede para seus alunos ter uma observação aguda pelos elementos cênicos, afirmando que “nada fica na cena por acaso” (estudante de direção, 2018)<sup>18</sup>.

Na sua fala, a professora Moskowitz afirma que na atualidade os alunos não têm tempo para se dedicar o mínimo necessário ao trabalho criativo.

Uma das grandes mudanças que eu vejo no currículo de formação em direção de minha escola, e que acho terrível, é a falta de tempo. Hoje os estudantes não têm tempo nem para o mínimo. Acho que o curso foi se implementando assim; os créditos acadêmicos fazem com que as estudantes fiquem em uma constante correria para chegar a cumpri-los. Não têm tempo para olhar seu trabalho e, menos ainda, para experimentar. Eu acho que, de um tempo para cá, a formação começou uma delirante corrida pelo cumprir de requisitos e pré-requisitos, sempre em função das necessidades da universidade, esquecendo as necessidades específicas do curso. (MOSKOWICZT, 2016. Entrevista. Trad. Nossa)

Podemos afirmar que os elementos marcantes no bri-curriculum da professora Moskowitz podem ser encontrados na sua prática docente, como o trabalho autônomo por parte dos alunos, a dedicação em função da criatividade e a investigação. Também avaliamos que sua exigência é um pouco autoritária, semelhante à exigência que ela mesma vivenciou durante sua formação.

É importante explicar, que no curso de formação da ASAB, nenhum dos docentes têm formação pedagógica, o que permite reconhecer que as metodologias de ensino são

---

<sup>18</sup> Lembramos a nosso leitor que na introdução se informou que trazimos algumas falas de alguns alunos indicados pelos diretores-docentes entrevistados, mas só aparecem para reforçar ou contrariar alguma informação feita pela diretora-docente na narrativa. As informações dos alunos não são analisadas.

estabelecidas apenas na prática docente, ou seja, na forma como cada um deles<sup>119</sup> desenvolve suas aulas. Talvez por isso se evidenciem no curso algumas práticas pouco pedagógicas, que são silenciadas por medo ou respeito.

Não podemos afirmar que uma formação pedagógica produz melhores docentes; e também não podemos afirmar que os docentes da ASAB não tenham boas metodologias de ensino. Mas é importante destacar que esse tipo de prática leva os artistas a acreditarem que ser bom artista já determina ser bom professor. E às vezes, não é assim.

#### 3.5.4. Prática artística.

As propostas cênicas da professora Moskowitz têm uma grande preocupação pelos elementos plásticos e um desejo pelo movimento corpóreo. De donde procedem esses gostos? Por que tem um gosto especial pelo trabalho com o objeto? A docente nos fala que na escola tinham uma disciplina optativa que era de trabalho com bonecos, que não foi muito marcante no momento da formação. Mas ela mesma, ao refletir, afirma que indiscutivelmente esta aula moveu algo nela: a compreensão de que o jogo que permite o movimento de um objeto no cenário é muito significativo. Na procura por estes movimentos na cena, percebeu que o corpo também tem que se esforçar para dar significado ao movimento do objeto. “O corpo não fica separado do objeto; quando se investiga sobre o movimento do objeto, o corpo precisa estar presente” (MOSKOWICZT, 2015, Entrevista. Trad. Nossa).

Também observamos no trabalho cênico da diretora o gosto pela imagem. Acredita que isto foi alimentando nas muitas horas que ficou sozinha na biblioteca, bebendo dos artistas plásticos. Acha que a cor no renascimento é muito diferente da cor no barroco, ou nas tendências vanguardistas. “É muito do que a gente pode se nutrir das peças pictóricas”.

É importante assinalar que a diretora tem uma prática artística fora de sua prática docente. Ela é fundadora do grupo de teatro *La Navaja de Ockham* que existe há mais de dez anos. Com este grupo ela tem podido explorar tudo o que tem desejado.

Posso dizer que me sinto feliz por ter uma prática artística constante. Além de meu trabalho docente, eu sou diretora de teatro do grupo *Navaja de Ockham*, um espaço que tenho conquistado com muito esforço. Felizmente também sou concursada em diferentes editais do ministério de cultura, onde consegui ganhar alguns prêmios para circular pela Colômbia e para criação de novas peças. Um dos últimos editais em que participei, e fui a ganhadora, consistia na criação de uma peça de grande formato. Conseguimos trabalhar juntos, dançarinos, manipuladores de bonecos, coreógrafos, figurinistas, músicos com uma produção maravilhosa. Acho que todos teriam que ter uma experiência similar. E pontuo isso porque nós temos nos acostumado a que as/os diretores encarreguem-se de toda a produção, além de dirigir, criar figurinos, enfim, temos uma herança de um teatro feito com as unhas. (MOSKOWICZT, 2015, Entrevista. Trad. Nossa).

Na Colômbia, como nos outros países de América Latina, ter um grupo de teatro é muito complexo, dado que as políticas de nossos países não têm pensado um apoio para a criação de grupos e a sustentabilidade dos que já existem. É muito curioso, porém são muitos os grupos de teatro que se constituem a cada ano, mas são poucos, muito poucos os que conseguem se manter por mais de cinco anos.

### 3.5.5. Pensamento crítico e propositivo.

A professora Moskowitz fala de duas preocupações, em dois espaços diferentes, porém complementários, na sua experiência como docente-diretora. Afirma que as políticas educativas têm gerado um caos no interior dos cursos de formação artística, que ainda não se tem conseguido resolver e que estamos longe de achar uma solução imediata. Não se trata de discutir por mais ou menos créditos, mais ou menos aulas. Continua afirmando que o problema central fica na falta de tempo que se tem para o aluno se formar como diretor. A universidade tem uma profunda preocupação em ter uma formação mais rápida, que implique em menos tempo dos alunos na universidade. Isto é um atentado direto contra a formação artística, que precisa de tempo, dedicação e presença, interação com os outros, com o contexto, consigo mesmo, conclui.

Por outro lado, na relação com o espaço artístico, a demanda é similar. A tendência de fomentar a criação de peças de teatro como se fosse uma indústria qualquer, como se pudesse construir peças criativas no tempo determinado, com um recurso determinado, falando do que o estado quer. E a professora Moskowitz afirma que se a pessoa não se alinha com estas posturas, não consegue concorrer aos editais.

Minha preocupação como artista tem como base a carência de recursos para se desenvolver um projeto criativo. É muito desgastante para quem dirige ter que resolver todos os problemas de produção. Participar dos editais se converte em outra tortura, já que os formatos são cada vez mais complexos e menos efetivos. Ter que quase mendigar aos atores e atrizes que acreditem numa proposta que não sabem quanto vai pagar pelo trabalho. É injusto com as pessoas que tem se dedicado por cinco anos ou mais em sua formação profissional. Os artistas não são vistos pelo Estado como um profissional igual a um engenheiro ou médico. É muito triste, mas é nossa realidade. E como docente, fico me perguntando o que vão fazer todos/as os diretores que estão se formando? (MOSKOWICZT, 2015, Entrevista. Trad. Nossa).

Em termos gerais, nossa entrevistada acha que a formação está em crise. E não só a formação artística. Ela afirma que nossa sociedade tem instaurado uma espécie de mediocridade genérica, que não se anima os alunos a ser os melhores, senão a terminar rápido sua formação, para procurar um trabalho que lhe dê um status maior que o de seus

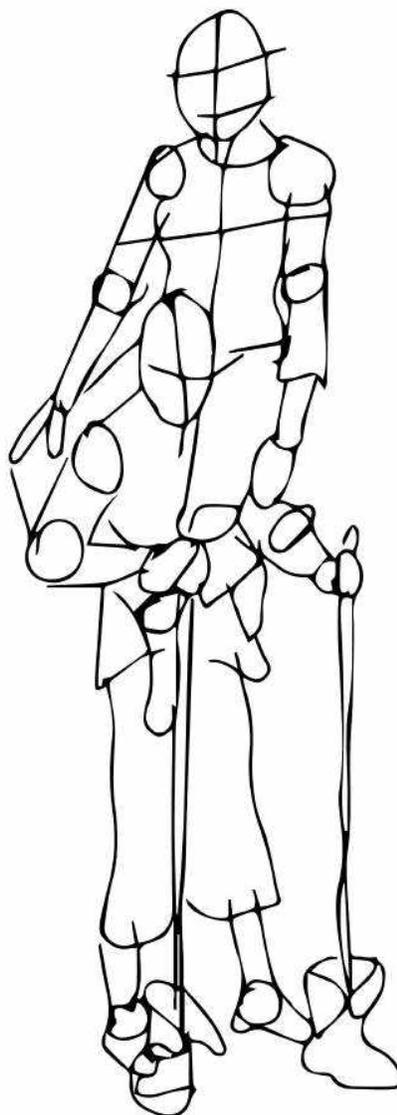
Tenho a sorte de olhar para o mundo a partir da universidade e fora dela. O fato de ter sido docente da única escola que forma diretores no país, permite-me ter um olhar mais amplo e também posso tentar fazer alguns contrapontos. Há algum tempo que penso que nossa formação está em crise. Não só a formação em direção teatral, senão o sistema educativo em sua totalidade. Tem-se instaurado um conformismo e a mediocridade invade todas as nossas áreas do conhecimento. Antes tínhamos médicos incríveis; agora o incrível é achar um médico bom. Igual acontece com atores e diretores. Acho que o mundo sinaliza para que nós fiquemos calados e conformados; e esse mundo está ganhando. Na Colômbia, os cursos de interpretação, cada dia, são mais numerosos. Mas sua preocupação é responder ao mercado do entretenimento. Não pretendem formar atores com pensamento crítico. Não sei se por sorte ou não, os cursos de direção não tem o mesmo êxito e, assim, não temos no país senão um único curso que forma neste campo. E acho que se é só para cumprir com as exigências do mundo do entretenimento, é melhor que não se criem mais cursos. (MOSKOWICZT, 2015, Entrevista. Trad. Nossa).

Como se evidencia, na fala da professora Moskowitz se encontra presente uma postura crítica frente ao tema da formação em direção teatral na atualidade. Para ela, no passado tudo era melhor. Esta percepção se observa ao longo de toda a sua narrativa curricular: suas afirmações em relação ao fato de que na época de sua formação havia mais tempo para ficar na biblioteca; o tempo de dedicação ao trabalho experimental; o tempo com os docentes; as metodologias de ensino baseadas na hierarquização do conhecimento, onde o professor é quem sabe e o aluno aprende pela imitação (como na escola do artesão), são os elementos que a constroem como docente e como artista. Por isso reclama que os tempos passados foram melhores; porque efetivamente, para ela, estas metodologias foram melhores.

No capítulo de análise trazemos de novo esta discussão, para estudar como é a formação em direção teatral na América Latina.

### 3.5.6. Narrativa visual.

Figura 17. Desconstrução de o Grande Caderno.

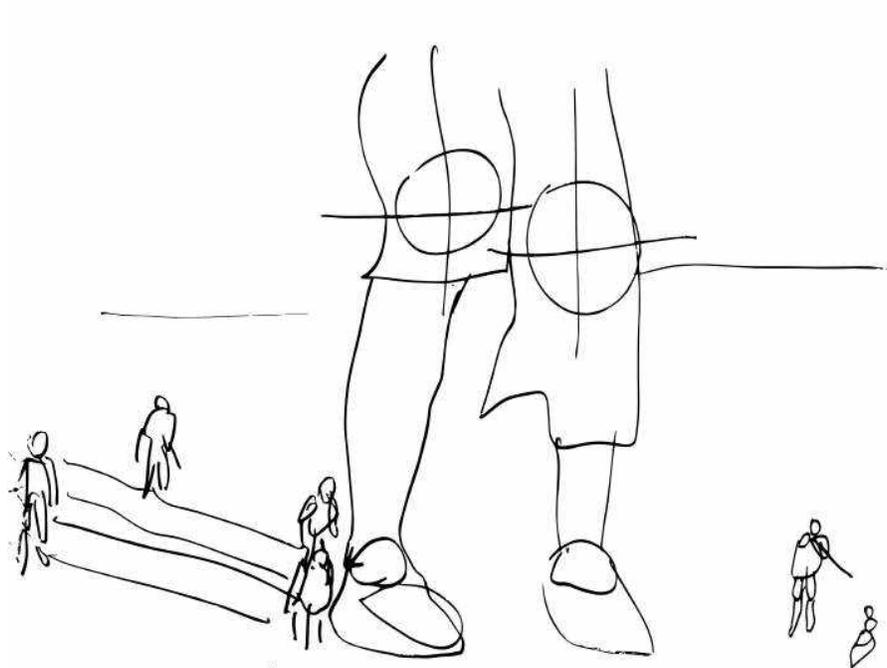


Fonte: Criação para esta tese. Dimarc Ayala, (2018).



Fonte: pagina facebook grupo Navaja de Ockham. (2013)

Figura 19. Desconstrução do Grande caderno



Fonte: Criação para esta tese. Dimarc Ayala, (2018).

Figura 20. Fotografia da peça El Gran Cuaderno



Fonte: pagina facebook grupo Navaja de Ockham. (2013)

### 3.6. Quem fala? ARLEY OSPINA. Colômbia-Bogotá.

Formado em Direção cênica pela Universidade Distrital Francisco José de Caldas, na faculdade de Artes-ASAB. Realizou Mestrado em escrituras criativas na Universidade Nacional de Colômbia. É docente de direção teatral na mesma universidade. Também é fundador e diretor do grupo Dogma Teatro. No momento está mais interessado em dramaturgia, área em que tem obtido prêmios. A última peça escrita, “Dios no juega a los dados”, ganhou prêmio no concurso distrital de dramaturgia 2010. E “Relativity o la velada de los anatomistas” foi premiada com a bolsa nacional de dramaturgia pelo ministério de cultura de 2013. Ele fala que dirigir na Colômbia é muito difícil, principalmente quando se tem que dedicar tanto tempo à docência. Diz que a escrita é uma forma de fuga.

#### 3.6.1. Características de nosso encontro.

Nosso primeiro contato foi por e-mail. Depois de um grande silêncio, um professor colega da ASAB conseguiu falar com ele e perguntar se tinha interesse em nos ajudar com esta pesquisa. Ele disse que sim, mas que não queria que fosse entrevistado diretamente, que ele preferia nos ajudar por meio de um questionário. Chegamos a pensar - e ainda pensamos sobre isso em alguns momentos - se o deixávamos dentro do grupo dos diretores-docentes ou apagávamos seu nome. Mas depois de uma consulta interna, chegamos à conclusão que sua contribuição é importante - já que permite um olhar crítico sobre a formação em direção da universidade onde se formou. Ele se desculpou conosco por não poder dar a entrevista. Explicou que ele fica muito nervoso e intimidado e suas respostas ficam muito interferidas por essa sensação. Então encaminhamos o questionário, que ele gentilmente preencheu de forma rigorosa. O formulário foi devolvido em formato *word*, em março de 2017.

3.6.2. Bri-currículo: experiência formativa, características marcantes da formação. Sua formação como diretor foi entre os anos 1996-2003. Um dos elementos mais marcantes que descreve nosso entrevistado em relação às experiências determinantes, corresponde à ênfase nas aulas teóricas. “Tínhamos muitas disciplinas que nos ajudavam a argumentar nosso pensamento” (OSPINA, 2017, Entrevista). O professor Ospina fala também de uma prática constante, mas ele acentua bastante a importância das aulas teóricas. Talvez isto se dava por sua preferência pela dramaturgia, pois como ele mesmo narra, seu trabalho artístico neste momento tem sido desenvolvido através da escrita dramática.

Afirma que na formação de direção faltou ênfase na direção para atores. Diz que a formação da ASAB estava centrada no diretor de encenação, quer dizer, preocupado mais

sobre os elementos cênicos que na interpretação.

Do texto que encaminhou para nós, podemos destacar que, de sua formação, fica no currículo o desejo pela escritura e pela análise do texto. O professor compara sua formação com os novos planos do curso:

Pensando no panorama geral, que poderia ser ampliado na revisão dos documentos do curso nos anos entre 1995 e 2003, período em que realizei meus estudos, estes foram os componentes da ênfase em direção:

Componentes teóricos:

Lógica. (Um ano -2 horas semanais)

Psicologia. (Um ano - 2 horas semanais)

Patrimônio cultural. (Um ano - 2 horas semanais)

Produção. (Um ano - 2 horas semanais)

Teoria da arte I e II. (Dois anos – 2 horas semanais)

Apreciação da arte. (Um ano - 2 horas semanais)

Teoria do teatro I e II. (Dois anos – 2 horas semanais)

Teoria da direção I e II. (Dois anos- 2 horas semanais)

Cenografia. (Um ano - 2 horas semanais)

Apreciação musical I e II (Dois anos- 2 horas semanais )

Música na cena ( Um ano- 2 horas semanais )

Como se pode entender, ao ser um componente teórico, a maioria das aulas desenvolviam-se a partir de uma exposição e contextualização do docente, e um espaço de confronto de saberes com os estudantes, onde se ampliava os conceitos através da discussão em aula.

Componente corpo e voz:

Treinamento corporal I, II, III, IV (quarto ano-6 horas semanais)

Esta disciplina se dividia, por sua vez, em três componentes que se desenvolviam ao mesmo tempo: ginástica, treino atoral e dança.

Não havia diferença no tempo de dedicação seja para interpretação ou direção. Considerava-se que, em direção, as/os estudantes deviam ter as mesmas técnicas e destrezas que o/a intérprete.

Fonoaudiologia. (Um ano- 2 horas semanais)

Canto I, II, III. (Três anos- 4 horas semanais?)

Verso. (Um ano- 2 horas semanais)

Em termos gerais, percebo que minha formação foi muito exigente e correspondente a um processo de aprendizado necessário para um diretor cênico ou teatral. (OSPINA, 2017. Entrevista. Trad. Nossa)

As disciplinas marcantes que ficaram no currículo de Ospina são as que se relacionam com a análise de textos, psicologia e treinamento corporal. Indiscutivelmente, a narrativa constituída apenas pela resposta às perguntas fica de alguma maneira fria, sem carne e ossos. Não podemos descobrir como ele se sentiu durante sua formação, como foram as relações com seus colegas. Mas, afirma na escrita que haviam muitas disciplinas que orientavam para a análise de texto, e as disciplinas práticas se orientavam nessa direção. A investigação era permitida pelos docentes, sempre dentro do âmbito do texto e da análise deste, quer dizer, de acordo com as premissas de Stanislavski. Na época se estudava direção pelos gêneros dramáticos propostos pelo autor mexicano Virgilio Ariel Rivera. Segundo ele, “os textos dramáticos têm algumas qualidades que podem ser observadas” (1993), por isso divide os textos em 7 gêneros dramáticos: tragédia e comédia pertencem a gêneros maiores; e

a peça, obra didática, tragicomédia, melodrama e farsa, os quais se subdividem em:<sup>127</sup> tragédia farsesca, comédia farsesca, peça farsesca, farsa didática, tragicomédia farsesca e melodrama farsesco. Propõe ainda o que chamou de “híbrido dramático”, que é uma peça dramática que abarca dois ou mais gêneros.

Este conteúdo, que se tornou uma metodologia na ASAB, foi o que formou Ospina e vários outros diretores. O que foi marcante para ele e para nós, que fomos parte desta formação, foi esta metodologia.

### 3.6.3. Prática docente.

Como docente, desenvolveu investigações nas áreas de corpo e treinamento para atores. Depois, foi entrando para a área de direção, especialmente na adaptação de textos. Sobre a metodologia pedagógica, ele afirma que não tem uma metodologia específica. Acredita que cada grupo de alunos vai determinando como as aulas devem ser desenvolvidas. Agradece porque esta aprendizagem tem lhe permitido explorar, errar e voltar a pensar para se renovar.

Bom, a experiência como docente tem sido grata em minha formação como artista e como ser humano. Realmente aproximo muito a experiência do professor a do diretor, já que se desenvolve a partir da integração com outros seres humanos que têm interesses semelhantes, próximos à arte e à arte cênica em específico. No meu campo como docente eu me desenvolvi em diferentes áreas das artes cênicas, mas é no corpo-treinamento da atuação e na direção, onde mais me aprofundei. (OSPINA, 2017. Entrevista. Trad. Nossa)

O bri-currículo de Ospina se evidencia, na entrevista, quando afirma que ele incentiva os alunos ao estudo de uma maneira crítica. Além de ser criativo, o que se consegue na prática constante, deve-se estimular o pensamento. É compreensível que ele estimule os alunos a esta procura, já que na sua formação ele fortaleceu sua construção como diretor na argumentação teórica.

Na ênfase em direção, enfatizo minhas aulas na abertura do pensamento do estudante e menos na teoria. Explico-me: é a estudante de direção quem deve achar suas linguagens expressivas na cena, suas tendências e interesses em relação ao seu fazer. Me interessa realizar uma proximidade com as ciências humanas, especialmente no campo da filosofia da arte, pois a formação em direção teatral deve ser holística e integral e não só de referências teóricas. (OSPINA, 2017. Entrevista. Trad. Nossa).

Afirma que gosta de ser docente, prática a que dedica quase um 80% de sua vida produtiva. O que não gosta, e acha muito ruim, é ter que dedicar tempo a coisas administrativas, que não contribuem em nada para seu processo como docente-diretor, nem como artista. Também afirma que sua experiência docente tem lhe brindado com a

possibilidade de ser uma pessoa melhor. Enfatiza muito isto: “De nada serve ser um <sup>128</sup> grande artista se não se é uma boa pessoa, um bom cidadão, um bom filho, pai, marido, docente” (OSPINA, 2017. Entrevista. Trad. Nossa). Comenta que a função social do teatro é essa, formar melhores pessoas. E ele está empenhado nisso.

#### 3.6.4. Prática artística

Como já esclarecemos, a prática artística do professor Ospina, neste momento, está centrada na dramaturgia. Porém, ele realizou algumas montagens com seu grupo, *Dogma teatro*, grupo que teve uma vida curta, pois como o mesmo Ospina diz, “é muito difícil manter um grupo de teatro”. Com este grupo, e em sua curta vida, conseguiu criar duas peças de teatro. Conseguimos cópias das fotografias de *Infierno*, que foi uma prática entre profissional e acadêmica. O trabalho se destacou por sua linguagem cênica.

Identifica-se no professor Ospina a presença de certa ironia, tanto na sua fala como em seu trabalho. Gosta de falar de coisas cotidianas e absurdas, o que se percebe mais na sua dramaturgia.

Os espaços cênicos que cria são cadavéricos. Gosta de cores fortes e de imagens igualmente fortes. Adora o caos. Não pretende uma cena limpa; gosta que fique tudo misturado, como a própria vida. “Nossa vida não é organizada, isso é uma grande mentira”.

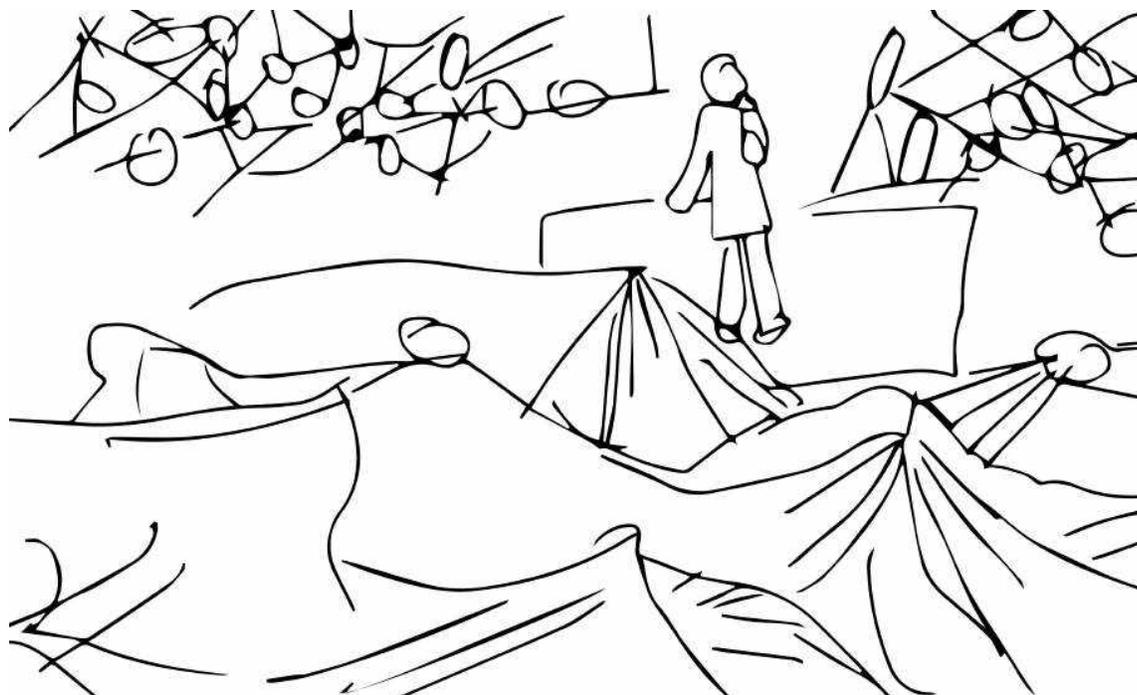
O professor Ospina, da mesma forma que a professora Moskowitz, afirma que o meio artístico é muito difícil, que realizar a prática artística na Colômbia é quase um projeto quixotesco. E, na atualidade, isso fica mais complexo, porque manter uma peça de teatro se tornou uma responsabilidade do diretor; ele é quem tem que procurar tudo, além de movimentar projetos para circular a peça.

#### 3.6.5. Pensamento crítico e propositivo.

Sobre o curso de direção, especificamente, o professor Ospina afirma que, em termos de disciplinas, o plano do curso é interessante. A dificuldade se encontra no tempo de dedicação que os alunos têm para a prática e o intercâmbio com seus colegas de atuação. Afirma que se pode ter o melhor plano de curso, mas se não se toma consciência sobre o tempo que o aluno tem que se dedicar, fora das aulas, à experimentação, não se vai conseguir bons resultados.

Também acredita que os alunos de hoje têm muitas outras preocupações e ocupações que não deixam que eles se dediquem a uma atividade só. “São alunos que, além de estudar, trabalham. Alguns já são pais, têm que conseguir dinheiro para se manter e poder estudar teatro”. (OSPINA, 2017. Entrevista. Trad. Nossa).

Figura 21. Desconstrução do Inferno



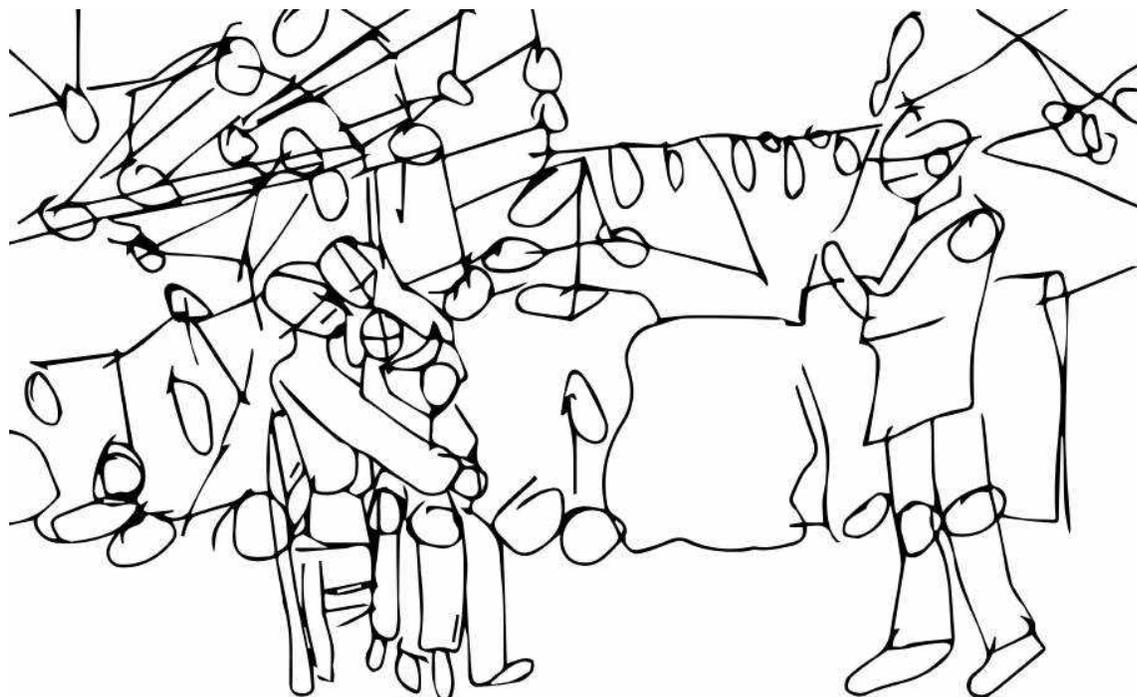
Fonte: Criação para esta tese. Dimarc Ayala, (2018).

Figura 22. Fotografia da peça Inferno



Fonte: Carlos Mario Lema. (2014)

Figura 23. Desconstrução Inferno



Fonte: Criação para esta tese. Dimarc Ayala, (2018).

Figura 24. Fotografia da peça Inferno



Fonte: Carlos Mario Lema. (2014)

### 3.7. Quem fala? ANA ALVARADO. Argentina-Buenos Aires.

Licenciada em artes visuais. Criadora, em 1989, junto com Emilio Garcia Wehbi, do Grupo Periférico de Objetos, na Argentina, conhecido por ser o primeiro grupo a trabalhar um teatro de bonecos para adultos. É diretora, dramaturga e intérprete teatral. Dirige o programa de direção teatral da UNA e coordena a pós-graduação de Teatro de objetos, interatividade e novos meios.

A peça teatral *Maria Magdalena* ou *La Salvación* é um texto escrito por Marguerite Yourcenar, que forma parte de seu livro “Fogos”. Nesta peça, segundo a diretora, se expõe uma reflexão sobre o devir histórico da mulher na cultura, a partir da ferosidade com que Maria Magdalena confessa suas paixões, a paixão identificada com a felicidade, com o amor, com a liberdade, com a solidão. Maria Magdalena, mulher, amante, puta, líder, vítima.

#### 3.7.1. Características de nosso encontro.

Fomos a Buenos Aires no ano de 2015, convidados para fazer dois espetáculos lá. Aproveitamos nossa visita para procurar um diretor formado no curso e que estivesse dando aula de direção. No início foi difícil, não tínhamos nenhuma indicação que nos ajudasse; fomos encaminhados para diferentes secretarias e ninguém sabia nos orientar. Finalmente, chegamos ao gabinete do diretor do curso de direção, mas ele não se encontrava na faculdade. Deixamos nossos dados e voltamos para o hotel com a sensação de que seria muito difícil continuar com a ideia de nossa pesquisa. Porém, no dia seguinte, recebemos um e-mail da professora Ana Alvarado apresentando-se e colocando-se à disposição para nossas perguntas. Combinamos o dia do encontro na UNA.

No dia do encontro a professora estava dando aula no programa de pós-graduação e nos convidou para observar o trabalho sobre animação de bonecos que estava desenvolvendo naquele dia. Nos apresentamos e começamos com nossas perguntas. Como outros entrevistados, ela também ficou um pouco incomodada com a ideia da filmagem. Mas, assim como os outros, quando afirmamos que não seria público, ela aceitou. A disposição da professora foi ótima; nossa entrevista tornou-se uma conversa - o que nos permitiu acessar muitas informações.

#### 3.7.2. Bri-currículo: experiência formativa, características marcantes da formação.

A formação universitária da professora Alvarado foi vivida depois de uma grande experiência artística como artista empírica. Sua formação começa no grupo de bonequeiros do Teatro San Martín, na cidade de Buenos Aires. Foi neste espaço que conheceu Veronese e

Whebi, com os quais formou o grupo “Periférico de objetos”. Com o grupo, explorou<sup>134</sup> as possibilidades interpretativas com bonecos, com a imagem, com o som, criando atmosferas especiais para um trabalho que se fundamentava na experimentação.

Para nós, é difícil separar sua formação em direção de sua experiência artística, já que uma das características das décadas de 70, 80 e 90 é que a formação artística era prioritariamente empírica, salvo algumas exceções, especialmente no Brasil. A situação de Alvarado é a mesma de Santiago García e Patricia Ariza do teatro *La Candelaria*, ou de Zé Celso, do *Teatro Oficina*, de Miguel Rubio do grupo *Yuyachkani*, Mario Delgado do grupo *Cuatro Tablas*, entre muitos outros. Como mencionamos no capítulo referente a formação empírica, esta forma de transmitir o conhecimento teatral se instaurou por toda América Latina, e hoje em dia ainda permanece em alguns países.

Neste sentido, o bri-currículo da professora Alvarado está mais baseado nesta prática que na sua experiência formativa.

De minha formação, pego tudo que é relacionado com a imagem e seu amplo universo. Não tinha imaginado como minha formação acadêmica tinha me ajudado a compreender o mundo das artes cênicas. Mas é importante esclarecer que eu primeiro tive contato com o Periférico e foi depois que eu me formei na universidade. Repito, minha formação teatral é empírica, na prática. (ALVARADO, 2015. Entrevista. Trad. Nossa)

Quando perguntamos para a professora Alvarado sobre as experiências marcantes em sua formação empírica, ela se lembra com nostalgia de tudo. Fala do trabalho que experimentaram com o treinamento, “passávamos horas inteiras praticando técnicas de treinamento a partir dos postulados de Grotowski; logo aprofundamos na técnica de Kantor”. (ALVARADO, 2015. Entrevista. Trad. Nossa). Como se percebe nos textos de Santiago García (2013) quando descreve o trabalho sobre a criação coletiva, quase se pode achar um padrão na prática teatral nos anos 80 e 90. É a influência de autores como Grotowski, Meyerhold, Michael Chejov, Dachenko, num período em que os grupos se lançavam para experimentar, com uma dedicação exclusiva. O grupo *Periférico de Objetos* não era a exceção.

O tempo de dedicação à prática, afirma a professora Alvarado, era total. “Minha vida era o grupo, convivíamos como uma família” (2015. Entrevista. Trad. Nossa). Outra experiência marcante nesta formação era o trabalho com o objeto: “Tínhamos muito tempo para nos dedicar a isto, e procurávamos os mestres desta técnica em diferentes partes”. Quando fizeram sua viagem pela Europa, ao mesmo tempo que realizavam espetáculos assistiam a oficinas de animação de objetos,

Lembro muito de uma experiência numa oficina com um mestre na Alemanha. Ele

135  
tinha percorrido grande parte da Ásia observando o trabalho com objetos e  
na oficina ele colocou parte dos elementos que ele achou mais interessantes.  
O tempo todo nós fazíamos oficinas de teatro, de animação, de treinamento; a gente  
se formou assim.(ALVARADO, 2015. Entrevista. Trad. Nossa)

Outro elemento destacado pela professora Alvarado nesta formação, que não se consegue separar da prática, é sua formação como diretora, pois no grupo base eram três pessoas: Ana Alvarado, Daniel Veronese e Emilio García Whebi. Às vezes, um só dirigia; em outras, a direção era compartilhada. Ela teve a oportunidade de co-dirigir com Whebi e com Veronese. Afirma que aprendeu a dirigir observando seus colegas,

Varonese tinha mais experiência que eu na prática de direção. O Whebi tinha um talento inato para dirigir, sobretudo pela criação das imagens, eu aprendi dos dois e também quando me confrontei com a prática aprendi e descobri meus desejos na cena, finalmente estas descobertas foram o que nos levaram a tomar a decisão de não continuar com o periférico, estivemos juntos desde 1989 até 2007. (ALVARADO, 2015. Entrevista. Trad. Nossa)

Alvarado é um exemplo entre os artistas teatrais formados pela prática, que logo, por uma necessidade de trabalho, decidem qualificar seu conhecimento a partir da formação acadêmica profissional.

### 3.7.3. Prática docente.

Na atualidade, ela é a diretora do curso de direção cênica da UNA. Em sua prática docente encontram-se todos os aprendizados que vivenciou. Como experiência marcante de sua formação empírica destaca o trabalho com bonecos, que mantém como eixo de suas pesquisas. Afirma que tem uma paixão pela animação de objetos, e que isto é herdado de sua experiência como atriz.

Ela se percebe mais como diretora que como docente. Diz que suas aulas são mais um compartilhar de perguntas, dúvidas, desejos e experiências. Afirma que no final do curso de direção permite que os alunos criem um projeto, e que ela orienta a prática dos mesmos. Assim, a formação é muito autônoma. Os alunos podem, inclusive, solicitar um orientador do meio artístico. Isto permite uma troca de experiências e conhecimentos interessantes, o que mantém um contato direto com o contexto. O curso, em relação aos demais cursos de direção da América Latina, é o mais novo. Ainda não tem formados desenvolvendo trabalho docente.

Poderemos afirmar que a professora Alvarado transmite em sua prática docente a independência e autonomia. Da mesma forma como ela foi formada, motiva os alunos para que eles mesmos construam seu caminho estético na direção teatral. Por isso declara que o orientador tem que estar aberto às propostas do aluno.

Ela se autodenomina como uma orientadora aberta, com ênfase na manipulação<sup>136</sup> de objetos e na construção de imagens. Assim, os alunos que desejem sua orientação, já sabem a experiência que ela tem. Por outro lado, também dá aula no curso regular, onde também procura a motivação do aluno pela consciência do que ele quer pesquisar.

#### 3.7.4. Prática artística.

Como já dito, a professora Alvarado foi co-fundadora do coletivo teatral “Periférico de objetos” (1989-2007), da Argentina. Teve experiência como atriz, codiretora e diretora. Era muito nova quando começou com esta prática, que a marcou definitivamente. O coletivo tinha um trabalho muito experimental, tentando criar uma linguagem própria de teatro de bonecos para adultos. “O Periférico de objetos tinha seu foco de pesquisa na relação animador-objeto, com atenção especial nas relações limítrofes entre sujeito-objeto” (DE SOUZA MORETTI, 2011), por outro lado Toro (2005) o cataloga dentro do novo teatro argentino, porque exploraram o universo da animação de objetos em outros níveis, desenvolvendo montagens que tinham elementos vanguardistas, com os bonecos como elemento essencial.

Nossas explorações eram muito extremas, nós explorávamos todo o território da animação de objetos, não ficamos só na manipulação de bonecos. Esta prática nos levou a fazer uma animação à vista; quer dizer, não nos ocultávamos. Conseguimos fazer muitas peças de teatro. Por exemplo: a que mais recordação traz às pessoas é Hamlet. Esta peça tem uma estética inspirada nas propostas de Kantor. (ALVARADO, 2015. Entrevista. Trad. Nossa)

Depois da separação do coletivo, em 2007, a professora Alvarado continuou com seu trabalho investigativo. Em 2012, ela dirigiu uma performance, “Rastros del periférico de objetos”, num diálogo com a exposição do Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia “Perder a forma humana” (Disponível em: <https://www.museoreinasofia.es/actividades/periferico-objetos-rastros>). Com a pretensão de evocar o trabalho do grupo, a professora Alvarado recupera a cor, as atmosferas das imagens do coletivo, na relação com o sinistro de Freud, o retorno ao mortal, ao desconhecido e ao familiar.

Toda essa experiência também se vê no trabalho pessoal da professora Alvarado. Na atualidade, ela não tem grupo ou coletivo, mas conta com uma aliada, a videoartista Silvia Maldini. As duas têm criado alguns espetáculos juntas, como o que tivemos a possibilidade de ver, “Magdalena o la salvación”, um dos monólogos da obra *Fogos* de Marguerite Yourcenar. Segundo Alvarado, a peça é um grito, uma voz íntima, pública, que flui como um rio acidentado.

Uma voz que expressa sua paixão, aquilo que é amor, e depois odeia e isso<sup>137</sup> se torna um grito. Uma voz feminina alienada em Outro que ela invoca e não ouve. Uma carta de amor para o leitor e para ela mesma. Um texto cheio de paixões e metáforas. Magdalena dança, cobre-se com o véu, máscara significante do feminino. Magdalena viaja de uma experiência de felicidade para outra diferente. Ela evolui do "vinho do seu desejo" para a salvação que pede para você não se embriagar com um sonho. (ALVARADO, 2015. Entrevista. Trad. Nossa)

Ela comenta que a motivação de criar este espetáculo foi pela atriz, mas também porque já tinham falado do gosto que tem por este texto e pela obra de Yourcenar. A peça tem elementos de manipulação de objetos, videoarte, dança. As imagens são o resultado da pesquisa poética que tem sido feita a partir do texto e do universo das mulheres criticadas pela sociedade.

Como podemos ver ao longo da fala da professora Alvarado, sua impressão bicultural se acha na experiência com o Periférico. Foi com eles que aprendeu como ser diretora, docente e artista. Os demais aprendizados têm chegado para nutrir essa experiência.

Já não persiste na ideia de criar um grupo ou coletivo. No momento, conta com a produtora e duas atrizes. Há um tempo estão trabalhando juntas, mas não quer colocar nome a este coletivo.

Tenho, por sorte, uma equipe com uma produtora, que é fundamental. Duas atrizes que temos há algum tempo trabalhando conosco. Não tenho um grupo estabelecido. Às vezes damos um nome para alguns editais, mas, o grupo sou eu e a produtora; às vezes ela é mais importante que eu. Sem produção a gente não pode fazer nada, é muito difícil. (ALVARADO, 2015. Entrevista. Trad. Nossa)

A entrevistada afirma que não se acha afastada da docência, ela é uma diretora-docente em toda a amplitude da palavra. Sua prática contínua como docente permite se observar como artista também. Sabe que seu desejo se encontra na exploração da linguagem teatral, mas com outros elementos como a *videoarte*, *mapping*, *holograma*, pois este tipo de investigação é muito importante para ela. É o que dá sentido a sua vida artística.

A vantagem da docência e da prática juntas é essa. As investigações acham eco em outras pessoas, que alimentam as ideias. Para mim, isso é fundamental para a criação. No momento estou com duas peças, resultado de duas pesquisas. Estamos convidados para nos apresentar em Bogotá e em algumas cidades do Brasil. (ALVARADO, 2015. Entrevista. Trad. Nossa)

### 3.7.5. Pensamento crítico e propositivo.

A professora Alvarado conhece o curso de direção há mais de 11 anos - o que lhe permite ter uma noção ampliada do momento atual do curso. Ainda é um curso muito vanguardista e tem como base a autonomia dos alunos. É importante destacar que ela tem observado que a mudança de instituto para universidade trouxe consigo um problema. Com o

tempo, afirma que tem notado que os alunos já não têm o mesmo tempo para suas pesquisas, e, para ela, este tempo é fundamental; é o que possibilita o aluno a se formar.<sup>138</sup>

O específico da direção vai chegando ao final do curso, que tem uma duração mínima de cinco anos. Os quatro primeiros anos dedicam-se a estudar disciplinas teóricas e práticas que levam ao desenvolvimento do estudante. No primeiro ano, a estudante tem uma aproximação à linguagem cênica. E também tem muita investigação neste ano. No segundo ano, os estudantes exploram tudo o que tem a ver com a cena, elementos técnicos e teóricos a respeito da cena teatral. No terceiro, os estudantes já vão procurando o caminho da linguagem que eles acham melhor para eles, que seja de seu interesse, aprofundam no estilo e na técnica da linguagem escolhida. No quarto ano, os estudantes assistem a disciplinas novas e começam a construção de seu projeto, onde eles planejam o que querem fazer e porquê. No quinto ano, os estudantes já têm os elementos necessários para a construção cênica e é nesse momento que recebem acompanhamento do diretor escolhido previamente por eles. Os estudantes tem a responsabilidade de obter excelente desenvolvimento tanto na prática como nas disciplinas teóricas. (ALVARADO, 2015. Entrevista. Trad. Nossa)

Segundo a professora Alvarado, a discussão está sendo resolvida com o Ministério de Educação. Ela diz precisam conseguir que eles compreendam que os cursos da UNA precisam de certas especificidades para se desenvolver em plenitude e coerência. Ela reclama “que não se pode contratar um diretor do mundo artístico como orientador de um aluno, porque ele não teria diploma profissional para comprovar sua formação” (Entrevista, 2015. Trad. Nossa.)

A professora Alvarado afirma que as regras não são claras, pois, em 2014, ano em que ocorreu a mudança de instituto para universidade, foram convidados acadêmicos e artistas de reconhecida trajetória para dar aula na escola, o que colaborou com a criação do doutorado em artes, que é um êxito na oferta acadêmica da região. “Temos muitas pessoas de toda América Latina, especialmente colombianos, fazendo este doutorado” (ALVARADO, 2015, Entrevista). Agora, o mesmo ministério está exigindo para estes artistas diplomas de formação universitária, o que eles não têm.

No momento, os estudantes concluem sua formação em direção com um projeto de graduação que tem que ser prático, quer dizer, tem que dirigir uma peça teatral no formato que o estudante queira. Também tem que cumprir com um mínimo de apresentações. Estamos resolvendo a questão dos direitos do autor, já que é um resultado acadêmico. Tem algumas limitações para circular nos espaços teatrais da cidade. Em média, ingressam 70 estudantes e se formam uns 20. Os estudantes de direção têm um trabalho direto com os estudantes de atuação. No final de sua formação, podem trabalhar com um elenco que não seja da universidade. Nisso consiste o projeto. Com respeito ao currículo, nós temos que apresentar no próximo ano uma reforma. Já tínhamos feito uma grande reforma há uns quatro anos. No momento temos que considerar algumas disciplinas de outras áreas para nosso tronco comum. Esta reforma é resultado da última avaliação que tivemos, quando foram sugeridas, pelos pares acadêmicos, algumas mudanças em nossa grade

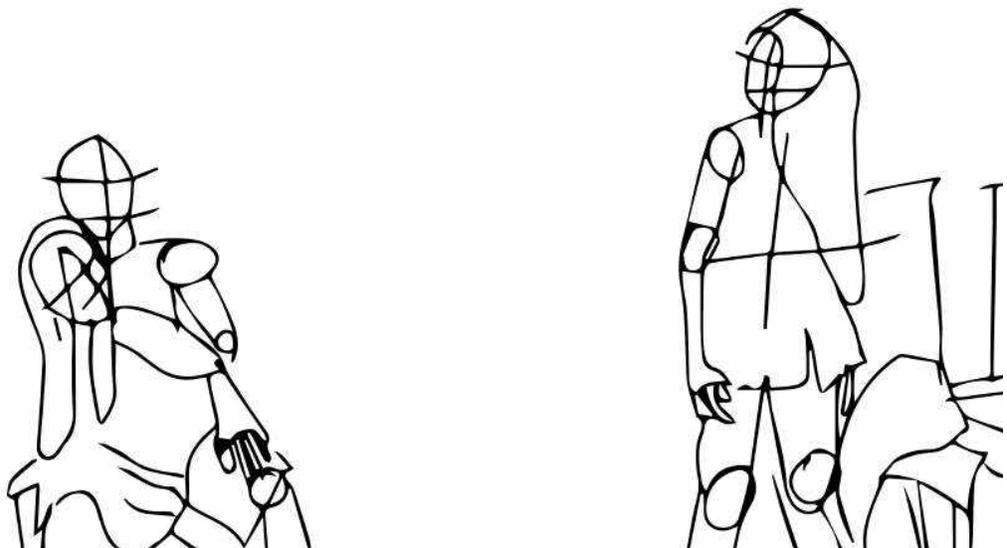
disciplinar. Nas mudanças convidamos toda a comunidade acadêmica. Os<sup>139</sup> estudantes e alguns professores, às vezes, são os que mais reagem às mudanças. No momento temos um currículo que não é por semestre; o nosso é anual, como funcionava quando éramos escola. Mas temos observado outras experiências e não achamos conveniente mudar para semestral sem perceber as consequências. Queremos deixar a seme-anualização para o final do curso, vamos ver se a universidade permite isto. (ALVARADO, 2015. Entrevista. Trad. Nossa)

A professora Alvarado também faz observações de caráter curricular porque ela se encontra envolvida no cargo de diretora do curso de direção, e, para ela, é fundamental encontrar os mecanismos necessários para que o curso se potencialize e não perca sua relação com o contexto artístico nacional. O curso da UNA é o único curso de direção acadêmico profissional da Argentina. Cabe destacar que Buenos Aires tem uma grande oferta de diretores de reconhecida experiência que formam de maneira técnica. Quase todo diretor tem sua própria escola, e esta formação é muito importante, inclusive para ingressar na UNA.

Atualmente o CELCIT<sup>19</sup> da Argentina tem ganho muita força a nível nacional e internacional. A cada semestre, o Centro oferece cursos em direção, teoria, investigação e interpretação, entre outros cursos, reunindo os maiores diretores da cena Argentina e Latino-americana.

### 3.7.6. Narrativa visual.

Figura 25. Desconstrução Maria Magdalena



Fonte: Criação para esta tese. Dimarc Ayala, (2018).

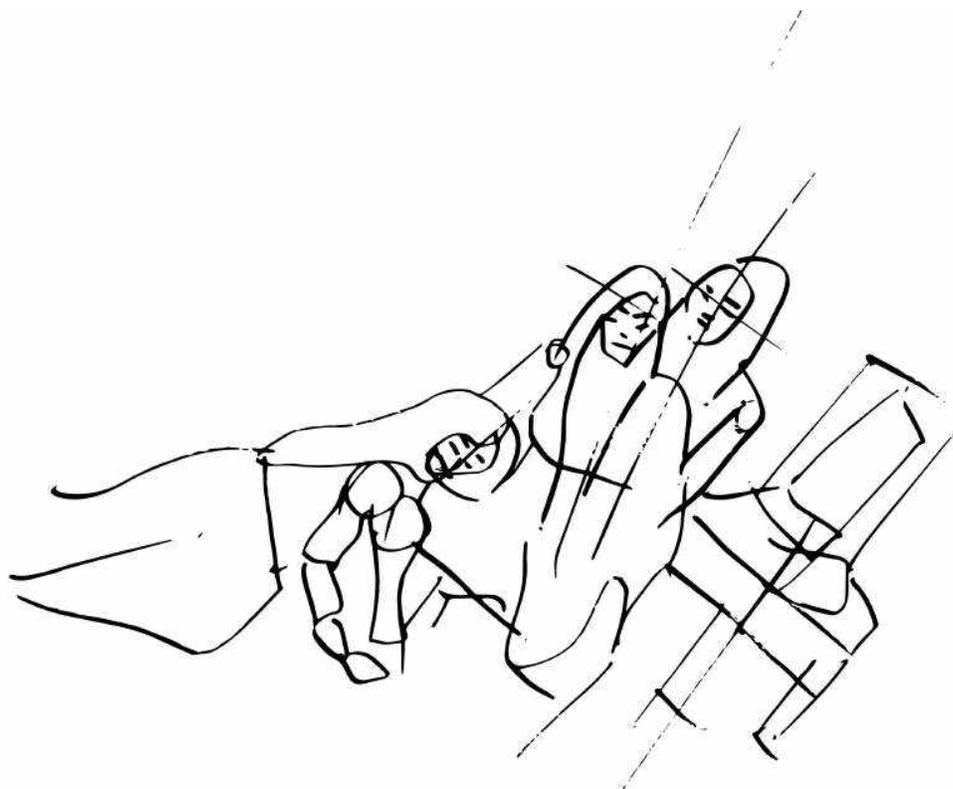
---

<sup>19</sup> CELCIT: Centro Latinoamericano de creación e investigación Teatral. Foi criado em Caracas- Venezuela, em 1975. A sede da Argentina foi criada em 1977, e hoje em dia é a sede mais forte da região. O objetivo do Centro, desde sua criação, tem sido o fomento à investigação do teatro. (Disponível em: [www.celcit.org.ar](http://www.celcit.org.ar))



Fonte página web Ana Alvarado.

Figura 27. Desconstrução Maria Magdalena



Fonte: Criação para esta tese. Dimarc Ayala, (2018).

Figura 28. Fotografía da peña Maria Magdalena o la Salvación



Fonte pagina web Ana Alvarado.

#### **CAPÍTULO 4– ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO EM CONTRASTE COM OS PLANOS DOS CURSOS ATUAIS.**

É importante sinalizar que a análise das narrativas dos sete diretores-docentes se relacionam com dois conceitos que temos tratado ao longo desta tese - currículo e experiência. A partir das narrativas da experiência estudamos o que fica do currículo nos corpos (corpo entendido como um todo, não da forma cartesiana que divide corpo/mente), o que temos chamado de bri-currículo, que se refere às metodologias e conteúdos da formação em direção teatral incorporados, e que se evidenciam nas narrativas.

No capítulo anterior, apresentamos a descrição de quem narra, a partir de algumas perguntas sobre as memórias referentes à formação em direção teatral de cada diretora-docente. Portanto, neste capítulo, dividido em três grandes momentos, vamos nos concentrar nas narrações no tocante aos conteúdos e metodologias marcantes da formação em direção teatral, aquilo que temos nomeado como experiência formativa. Um segundo momento chamado *experiência docente-artística* é feita uma reflexão sobre este trabalho duplo que é próprio do artista-docente. No último momento, temos a experiência e transformação dos cursos de direção, onde apresentamos, a partir das narrativas, os apontamentos em relação aos currículos dos cursos, contrastando-os aos novos planos de estudo dos cursos de direção, colocando então em debate algumas declarações que temos encontrado nas narrativas, e que permitem descobrir as experiências marcantes, o bri-currículo na formação do bacharelado em direção teatral.

#### **4.1. EXPERIÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO DOS CURSOS DE DIREÇÃO. OS PLANOS DOS CURSOS HOJE NO CONTRASTE COM AS NARRATIVAS**

Como foi sinalizado em capítulo prévio, as inspirações teóricas, que envolvem toda a política educativa, determinam o enfoque do currículo, a seleção, organização e distribuição de conteúdos de formação, além de definirem metodologias de ensino-aprendizagem. (DIAZ VILLA, 2002, p 145,). Também é importante considerar que o currículo na formação, tanto no ensino médio como na universidade, tem variado muito nas últimas décadas. As mudanças correspondem como pontua De Alba (2007,p.77) “às necessidades do mercado e não às

necessidades próprias da relação ensino-aprendizagem”. Isto é verdade, porém precisamos reconhecer que as sociedades estão mudando, a era da tecnologia, o acesso a informação, tem criado novas formas de apreender o mundo, portanto, os currículos precisam se movimentar, não à luz das exigências do mercado global, senão em relação às novas sociedades. É um assunto complexo, que desde diferentes áreas das ciências sociais se tem discutido há mais de 50 anos. Porém, na área de artes, não se tem discutido em profundidade, e, as artes, ao se submergir no cenário acadêmico, precisa conhecer do tema curricular para poder propor, desde suas necessidades e particularidades, um currículo que seja capaz de responder às mudanças das novas sociedades, sem perder a essência da arte.

Desde minha dissertação de mestrado tenho encontramos uma certa resistência por parte dos docentes-artistas às mudanças, especialmente na área de artes cênicas. Compreendemos que o tema é um pouco difícil de assimilar, mas se continuamos afastados destes conhecimentos, sempre serão outros de outras áreas que farão as propostas curriculares de nossos cursos de formação.

Nossos diretores docentes pertencem a uma época em que o tema curricular no campo da universidade se achava em desenvolvimento, estamos falando das décadas de 70, 80 e 90, e as fronteiras entre a formação empírica (ou autodidata) e a formação acadêmica universitária não eram muito definidas.

Os primeiros desenhos curriculares para a área da formação em direção teatral foram construídos a partir dos exemplos dos cursos das escolas técnicas, que não tinham uma formação acadêmica, e, portanto, não tinham um currículo definido, mas se contemplavam certos conteúdos orientadores, organizados e distribuídos em uma série de aulas, em horários e espaços estabelecidos. A metodologia predominante era sustentada na prática com uma débil argumentação teórica. Podemos dizer que o ensino da direção era voltado à prática, e as disciplinas teóricas se achavam descontextualizadas da mesma.

Através das narrativas de nossos diretores-docentes criamos um plano geral de disciplinas que corresponderiam a esses contextos curriculares de formação em direção teatral, esclarecemos que ele não corresponde a um plano de um curso só, senão ao resumo de disciplinas que achamos nas narrativas. Portanto, nem todos os diretores-

docentes de nossa pesquisa cursaram todas essas disciplinas.

Quadro 1. Compilação de disciplinas

<b>Disciplinas ofertadas no início dos cursos de direção</b>								
Introdução teoria atuação	Introdução de direção	Fundamentos de pesquisa	Seminário de pesquisa	Linguagens da arte	Semiologia.	Linguística.	Crítica teatral	Produção teatral
Fundamentos da atuação	Fundamentos da direção	Elementos técnicos Direção	Expressão vocal	Expressão corporal	Prática teatral	Montagem	Projeto artístico	Trabalho artístico de grad.
Dramaturgia	História do teatro	História da arte	Comportamento humano	Psicologia e sociedade	Assistência de direção	Estudo e prática da iluminação	Estudo e prática de figurino	

Fonte: Elaboração própria, a partir das narrativas dos diretores-docentes entrevistados. 2015-2018

Alvarado e Flores tiveram outro tipo de formação, portanto não levamos em conta essa informação, para este quadro. Como se observa em termos gerais, a formação se achava concentrada na exploração própria da disciplina. Segundo as narrativas, o estudo era muito exigente em termos de tempo, “Tínhamos horário de ingresso mas não de saída” (MAROCCO, 2015. Entrevista).

Na continuação, apresentamos os planos de estudo dos cursos de direção atuais, para que se possa, de alguma maneira, evidenciar as transformações dos planos de curso em termos de seleção, organização e distribuição de conteúdos.

Quadro 2. Resumo dos planos dos cursos das universidades

No.	DISCIPLINAS OFERECIDAS FORMAÇÃO EM DIREÇÃO TEATRAL			
	MÉXICO	BRASIL	COLOMBIA	ARGENTINA

	BUAP <sup>20</sup>	UFBA	UNIRIO <sup>21</sup>	UFRGS <sup>22</sup>	ASAB <sup>23</sup>	UNA <sup>24</sup>
1	Formação humana e social	Elementos do teatro	Fundamentos e processos em direção teatral	Atuação I	Cátedra Francisco José de Caldas	Direção teatral I
2	Desenvolvimento de habilidades do pensamento complexo	Fundamentos da interpretação	Movimento e Percepção	Corpo e voz I	Comunicação oral e escrita	História social, moderna e contemporânea
3	Desenvolvimento de habilidades no uso da tecnologia	Fundamentos da dicção I	Voz e movimento	Fundamentos do ensino do teatro I	Cátedra democracia e cidadania	Semiótica geral
4	Treinamento da voz I e II	Análises do texto	Estudo da cena teatral	Poéticas do teatro brasileiro I	Cátedra de contexto arte	Percepção e composição visual
5	Língua estrangeira I, II, III e IV	Indumentária I	Análises do texto teatral	Poéticas do teatro I	Seminário de criação	Semiótica do teatro
6	Literatura dramática I, II e III	Maquilagem I e II	Atuação cênica I	Atuação II	Idioma	Encenação
7	História do fenômeno teatral I, II e III	Produção teatral	Movimento e análises	Corpo e voz II	História da arte I e II	Direção teatral II
8	História da arte universal I e II	Encenação I e II	Voz e movimento II	Linguagem visual do teatro	História da literatura I e II	História do teatro clássico oriente e ocidente
9	História da arte no México	Iluminação I e II	História da arte clássica	Poéticas do teatro brasileiro II	Treinamento vocal I e II	Introdução à linguagem musical
10	Oficina de expressão escrita	Artes visuais I	Atuação cênica II	Poéticas do teatro II	Educação musical básica I	Instrução à iluminação
11	oficina de investigação documental	Poéticas da direção	Percepção e composição I	Atuação III	Expressão corporal I, II, III e IV	História do teatro moderno contemporâneo
12	Treinamento físico	Jogos da improvisação	Transformação das tradições clássicas e medievais	Corpo e voz III	Voz falada I e II	Problemas da filosofia e estética contemporâneas
13	Ginástica	História do teatro ocidental moderno e contemporâneo	Estética clássica	Fundamentos da dramaturgia do diretor	Prática profissionalizante	Espaço cênico
14	Ballet	Processos de direção	Mitologia, estudo da investigação	Atuação IV	Metodologia da pesquisa em Arte	Direção teatral III
15	Treinamento da voz I e II	História do teatro no Brasil e na Bahia	Percepção e composição II	Corpo e voz IV	Apreciação musical I e II	História do teatro Argentino
16	A voz para a cena	Laboratório da direção, cena aberta	Estética da direção I	Dramaturgia do director	Música para a cena	Dispositivos sonoros na encenação
17	Iniciação musical	Laboratório de interpretação teatral: teatro, rito e performance	Fundamentos em cenografia e figurino	Fundamentos de cenografia	Apreciação cinematográfica	Cenografia
18	Literatura dramática IV	Práticas para a cena e o ensino do teatro	Formação e transformação do drama	Poéticas da cena contemporânea	Oficina de indução I e II	Optativa Direção I
19	Análise do texto dramático	Práticas para a cena e o ensino do teatro	Estética da direção II	Laboratório de composição e montagem I	Oficina integral I, II, III, IV e V	Análise do texto teatral I
20	Dramaturgia	Prática e estudo da pedagogia do teatro	Iluminação I	Iluminação cênica	Trabalho de grad. I e II	Panorama do teatro latino-americano
21	Antecedentes do texto mexicano	Direção teatral II	Formação do teatro brasileiro	Seminário de direção I	Oficina de direção I, II, III, IV, V e VI	Dramaturgia I
22	História do pensamento estético	Atuação em espetáculo II	Dramaturgia	Teorias e métodos de atuação I	História do teatro I e II	Direção teatral IV

20 Disponível em: [http://cmas.siu.buap.mx/portal\\_pprd/wb/EDUCATIVA/licenciatura\\_en\\_arte\\_dramatico](http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/EDUCATIVA/licenciatura_en_arte_dramatico). Acesso: 7 de marzo 2019.

21 Disponível em: <http://www.unirio.br/cla/escoladeteatro/direcao/direcao-teatral>. Acesso: 7 de marzo 2019

22 Disponível em: <https://www.ufrgs.br/institutodeartes/index.php/graduacao/graduacao-departamento-de-arte-dramatica> Acesso: 7 de marzo 2019.

23 Disponível em: <http://fasab.udistrital.edu.co:8080/programas/pregrado/artes-escenicas> Acesso: 7 de marzo 2019.

24 Disponível em: [https://dramaticas.una.edu.ar/carreras/licenciatura-en-direccion-escenica\\_16592#\\_plan-de-estudios](https://dramaticas.una.edu.ar/carreras/licenciatura-en-direccion-escenica_16592#_plan-de-estudios). Acesso: 7 de marzo 2019

23	Literatura dramática IV	Sistematização em práticas pedagógicas do teatro	Laboratório de direção I	Teorias e métodos da criação cênica	Teoria do teatro I e II	Trabalho no campo da direção teatral IV
24	Oficina da docência teatral	Poéticas contemporâneas na pedagogia do teatro	Optativa em atuação	Preparação para prática docente	Teoria prática verso	Laboratório de tecnologia aplicada à cena
25	Bases psicológicas para o teatro	Seminários de pesquisa em teatro	Iluminação II	Projeto de montagem	Seminário das artes cênicas colombianas	Análise do texto teatral III
26	Seminário de pesquisa I e II	Dramaturgia lírica	Escritura cênica dramática nos séculos XX e XXI	Teorias e métodos de atuação II	Optativas intrínsecas	Optativa direção II
27	Dança técnica moderna	Dramaturgia e metalinguagem	Laboratório de direção II	Laboratório da prática cênica	Eletivas extrínsecas	Teorias teatrais
28	Danças populares	Mímica corporal e dramática I	Teatro brasileiro moderno	Laboratório da prática cênica	Linguagens cênicas	Dramaturgia II
29	Esgrima	Técnicas e poéticas da voz: fundamentos	Optativa em cenografia	Laboratório prática cênica	Teoria da direção I e II	Idioma nível I
30	Movimento cênico	Técnicas e poéticas da voz: música e teatro	Optativa em atuação	Prática de montagem	Laboratório de criação	Metodologia da pesquisa
31	Canto para teatro	Contadores de histórias: improvisação e oralidade	Orientação de projeto	Metodologias da pesquisa em artes cênicas	Adaptação dramática	Optativa de direção III
32	Adereço	Pesquisa em artes cênicas	Modos de produção e políticas no teatro	Trabalho de conclusão do curso em direção teatral	Composição dramática	Projeto de graduação
33	Maquiagem	Laboratório de criação cênica	Optativa em cenografia	Mais de 52 disciplinas optativas	Cenografia	Oficina de teses
34	Figurino teatral	Projeto de montagem	Optativa em licenciatura		Iluminação	Idioma nível III
35	Produção teatral		Optativa em teoria		Assistência de direção	
36	Direção cênica I, II e III		Orientação de montagem		Montagem de grad. I e II	
37	Prática profissional		Iluminação III			
38	Serviço social		Optativa livre			
39	Laboratório de direção I e II		Trabalho de conclusão do curso, parte 1 construção			
40	Encenação		Trabalho de conclusão do curso, parte 2 temporada			
41	História do pensamento estético					

Fonte: Elaboração a partir dos planos dos cursos encontrados nas páginas de web, de cada universidade.

Como se observa no quadro 2., em que resumimos a oferta acadêmica de todos os cursos de direção estudados, são mais de 30 disciplinas que os alunos podem assistir, concordando com o número de créditos possíveis para esta formação. Porém, é importante destacar que frente à seleção, organização e distribuição de conteúdos, a maior parte da oferta se encontra centrada na formação técnica, as aulas teóricas continuam se colocando em último lugar da formação, isto não tem mudado muito desde que nossos diretores-docentes se formaram, como se pode observar no Quadro 1.

Algumas narrativas especificam as mudanças observadas no que se refere aos conteúdos e metodologias, por exemplo Paes Leme (Unirio)

Agora os estudantes tem mais disciplinas tanto práticas como teóricas, na minha época tudo era mais intuitivo, mas a prática era o tronco comum, como agora. Tem laboratórios que tem um estudante de direção, como tem outros, como agora, que tem um laboratório com 9 diretores. Então o laboratório tem que se adaptar à configuração que se apresenta. Este espaço de laboratório é onde o curso centra seu maior esforço. O laboratório é o lugar de maior exploração do aluno de direção. Para nosso curso esse espaço é muito importante. O aluno pode imaginar para fazer o que ele quiser, a escola dá uma verba para essa prática de 2.000 reais, o aluno de direção decide em que vai gastar o dinheiro, agora ele tem um produtor que ajuda nisso. Terminado o espetáculo o aluno tem uma temporada, por volta de 10 apresentações, dentro da escola - ele pode procurar fora da escola, mas isso é produção do estudante. A Unirio sempre tem permitido que os alunos explorem outros espaços que não só as salas convencionais. (PAES LEME, 2016. Entrevista).

Paes Leme percebe que a universidade está muito mais habitada, isto também altera o modo de pensar e se relacionar com a mesma, com o curso. Os alunos aproveitam que o curso e a universidade, em geral, estão muito mais abertos à pesquisa. “Antigamente não tinha nada disso” (PAES LEME, 2016). No mesmo sentido de reflexão sobre o curso e suas mudanças, a professora Hebe Alves (UFBA), que tem um conhecimento amplo das transformações do curso afirma:

No primeiro currículo os três cursos iam juntos: Licenciatura, Bacharelado em direção. Bacharelado em interpretação. Todos eles traziam um cardápio de disciplinas, o que variava era a relação com o interesse do aluno. Então todos assistiam aos mesmos conteúdos. Depois das disciplinas, passaram para módulos. Já em módulos, cada qual tinha vários componentes que eram liderados por vários professores. O componente era a disciplina, e cada equipe trabalhava junto para desenvolver o módulo, com um coordenador por módulo. Essa pessoas iam sempre até o final, o problema do módulo é que exigia do estudante presença. Se ele perdia o módulo, perdia tudo, e como o módulo não era oferecido no seguinte semestre, o aluno ia se atrasando. Outro problema do módulo era que exigia do professor uma disposição para trabalhar no coletivo, isso gerou muito descontentamento entre alguns professores. Não queriam se reunir para chegar a um consenso, para dar um conceito final. O grande problema do módulo foi que vários professores não queriam trabalhar em equipe. Alguns módulos deram certo e outros simplesmente não. Isto gerou fissuras no interior do curso. O módulo não permitia que o aluno participasse de conteúdos sem cumprir outros. (PAES LEME, 2016. Entrevista).

A narrativa de Alves evidencia o que tínhamos exposto no início deste capítulo, o tema curricular é um assunto complexo que precisa da disposição de todo o corpo docente. Mas é plausível o trabalho de experimentação curricular que tem aceitado o curso de teatro da UFBA.

A professora Alvarado da (UNA) revela que seu curso é muito novo, à época de 2015 ainda não se tinha nenhum estudante formado em direção. A transformação de IUNA para UNA é muito recente, e ainda dizem estar compreendendo quais são as

modificações que precisam acolher, com o no novo modelo institucional.

As mudanças foram mais administrativas que metodológicas, no interior da UNA continua sendo IUNA. Mas agora temos que olhar com seriedade o lugar que temos como universidade. No momento, os estudantes concluem sua formação em direção com um projeto de graduação que deve ser prático. Eles devem dirigir uma peça teatral no formato que quiserem. Bom, com respeito ao currículo, nós temos que apresentar, no próximo ano, uma reforma. Já tínhamos feito uma grande reforma há uns quatro anos, no momento temos que considerar algumas disciplinas de outras áreas para nosso tronco comum. Para as mudanças convidamos toda a comunidade acadêmica, os estudantes e alguns professores, às vezes, são os que mais reagem às mudanças. No momento temos um currículo que vai durar por anos, como funcionava quando éramos escola. (ALVARADO, 2015. Entrevista. Trad. Nossa)

A UMA possui um curso de direção integrado. São cinco anos, tem um projeto de graduação associado a um projeto de um dos docentes do curso. O mesmo professor se torna um tutor do estudante, além de um orientador de seu trabalho acadêmico. O diretor que acompanha o estudante não precisa ter vínculo com o curso, na sua maioria os estudantes escolhem um tutor do meio artístico.

A específica, voltada à direção teatral, vai chegando ao final do curso. Nos quatro primeiros anos os alunos se dedicam a estudar disciplinas teóricas e práticas que contribuem para desenvolvimento do estudante. No primeiro ano, o estudante vive uma introdução à linguagem cênica, é um ano de muita experimentação. No segundo ano, os estudantes exploram tudo o que tem a ver com a cena, elementos técnicos e teóricos relacionados à cena teatral. No terceiro, os alunos já vão procurando o caminho de linguagem de sua preferência, aprofundam-se no estilo e nas técnicas da linguagem escolhida. No quarto ano, os estudantes assistem a disciplinas novas e começam a construção de seu projeto. No quinto e último ano, os estudantes já tem os elementos necessários para a construção cênica, e, é nesse momento, que recebem acompanhamento do diretor escolhido previamente por eles. Os alunos tem a responsabilidade de ter excelente desenvolvimento tanto nas disciplinas práticas, como nas disciplinas teóricas.

O diretor tutor deve estar aberto às propostas dos alunos e deve estar preparado para acompanhar este último processo.

Alvarado afirma que o curso de direção tem melhorado,

quando eu cheguei há 11 anos, a tendência teatral era muito tradicionalista, eu me senti como em um museu de artes cênicas, não tinha muita influência contemporânea. Na atualidade temos uma abertura para que os estudantes consigam achar sua linguagem estética, se for preciso convidamos professores

de outras áreas o do mundo artístico para que acompanhem o desenvolvimento das turmas e suas necessidades. Uma tendência educativa de nosso curso de direção centra-se no contexto, isto é muito importante, temos o interesse que os estudantes de direção reflitam sobre seu lugar estético, social, político; que consigam compreender o mundo a partir de variadas perspectivas, e se aprofundem em sua linguagem estética para dizer o que eles queiram. A disciplina está viva e nessa perspectiva se movimenta, transita. Queremos que nossos alunos de direção possam olhar para a Latino América, para Europa, Ásia, África para onde eles quiserem, mas com um projeto que sustente essa busca. (ALVARADO, 2015. Entrevista. Trad. Nossa)

A narrativa de Alvarado mostra o seu entusiasmo em relação às mudanças curriculares, e traz o oposto quando comparada à fala de Alves. É preciso se levar em conta que a UNA é muito mais jovem que a UFBA - que tem o curso de direção mais antigo, tem uma diferença de 30 anos a mais de experiência. Sabemos e temos comprovado com as narrativas que muitas ideias boas permanecem no papel, mas, para levá-las à realidade do curso, é necessário dizer que a relação aluno-docente não depende só de boas intenções, depende de um desejo tanto do professor como do aluno para interação com o conhecimento cênico e para que se movimentem com ele, dentro e fora, pelos lados, desde cima ou desde abaixo, mas precisam, primordialmente, ter desejo pela aprendizagem, e isto é fundamental para que a experiência deixe marcas.

Numa ideia menos feliz, encontramos as narrativas de Flores, Moskowitz, Ospina - para eles a formação em direção teatral, na atualidade, tem perdido tempo, disciplina, amor, paixão, dedicação. Por exemplo, Flores (BUAP) declara:

Nos planos do curso de Licenciatura em Arte Dramática, os tempos tem reduzido, os alunos não tem mais de 5 horas, quando muito 6 horas na semana de trabalho prático na área da direção, e igual acontece na de atuação. Neste tempo que não é muito, o que se pode fazer? Além disso, a falta de dedicação e entrega para ensaios e cumprimento de tarefas é menor, quase nula. Os planos dos cursos não se cumprem, as metodologias de ensino não correspondem aos objetivos do curso. Temos pedagogos e docentes, mas os planos não se desenvolvem ordenadamente. A maioria dos estudantes fica procurando um trabalho que ajude com os gastos que gera a universidade, eles não podem ter dedicação exclusiva no seu estudo, já que as universidades públicas no México não são gratuita. Eles tem que resolver essas necessidades, mas a gente também não tinha dinheiro e nossa dedicação era pura paixão pelo ofício, às vezes acho que os alunos de hoje em dia são muito acomodados, em nossa geração tivemos que superar momentos difíceis e não ficávamos na justificativa de não poder assistir a aulas ou ensaios. (FLORES, 2016. Entrevista. Trad. Nossa)

A formação na atualidade tem mais acesso à informação, mas é de se reconhecer que essa informação é tão múltipla e variada que os alunos chegam aos cursos de direção com uma saturação de informação, parafraseando Larrosa (2011) - o mundo está desenhado para que nada nos aconteça, para que a experiência não seja

possível, pois excesso de informação não é experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, mas este saber não se dá no sentido de sabedoria, senão no sentido de estar informado, estar informado nos distancia da experiência, fechando a porta para deixar que algo nos aconteça e nos transforme.

Os planos de curso em direção teatral tem passado por reformas curriculares, e o que podemos compreender, segundo as narrativas dos diretores-docentes e da reflexão de alguns alunos, é que estas reformas não são feitas pensando nos cursos, senão nas necessidades da universidade - que precisam formar em diversas áreas disciplinares no menor tempo possível. Por isso encontramos nas narrativas a inconformidade em relação à redução do tempo para a prática de direção.

Com a mesma inquietação que Flores, Moskowitz (ASAB) reflete sobre as mudanças que não tem sido implementadas, concordando com as necessidades do curso e dos alunos. “Uma das grandes mudanças que eu vejo no currículo de formação em direção de minha escola, e que acho terrível, é a falta de tempo, hoje os estudantes não tem tempo nem para o mínimo. Não há tempo para olhar para seu trabalho e menos ainda para experimentar”. (MOSKOWITZ, 2015. Entrevista)

Flores reconhece e afirma que, no tocante à formação em direção teatral, pelo menos em sua escola

falta muito por fazer, temos muitas brechas a fechar ainda. O diretor-criador que queremos formar não está determinado, não quer dizer que estejamos procurando uma formula fixa, mas sim precisamos de um norte certo, que permita burilar o processo formativo. (FLORES, 2016. Entrevista. Trad. Nossa)

Outro elemento que se destaca nas narrativas é que os planos de curso tem que corresponder às diretrizes curriculares da universidade em se acha inserido o curso de direção. A pretensão das diretrizes é regularizar, organizar os currículos com uma visão e missão geral, para todos os cursos de formação universitária, buscam a padronização da educação superior.

O que percebemos, nos cursos de direção, é que quase todos cultivam a mesma visão em relação ao profissional de direção teatral. É destacável que os cursos de direção ao estarem respaldados pela universidade tem permitido formar, em bacharelado, licenciatura e pós-graduação, centenas de artistas - que graças a esta política educativa, tem um desenvolvimento maior na vida profissional, permitindo-lhe o reconhecimento na sociedade como um profissional equiparável a um engenheiro, médico, antropólogo, filósofo, etc.

Por isso, entendemos que é necessário a apresentação das universidades e dos cursos onde se formaram e/ ou se desenvolvem como docentes nossos diretores-docentes que fizeram parte desta pesquisa.

4.1.1. Benemérita Universidad de Puebla- México: Como instituição de formação remonta ao século XVI, quando os jesuítas se instalaram na cidade e criaram a escola do Espírito Santo. Após uma série de disputas entre estudantes e representantes, que lutaram para ter uma universidade na cidade desde 1937, é concedido o nome da universidade. É lá que o curso de teatro encontrou refúgio, em 1997. Em 14 de maio o curso de direção é aprovado como uma das ênfases do curso de teatro (FLORES, Isabel. Entrevista. 2106. Trad. Nossa) O programa de Artes Dramáticas acredita que a formação em direção teatral é essencial e, portanto, um diretor deve ter ferramentas atonais, é por isso que o programa tem um núcleo comum, constituído por diversas disciplinas, todos os alunos - tanto de direção como de interpretação - devem cursar este núcleo comum do curso. O currículo é dividido em dois níveis básicos de educação, e cada nível é constituído por áreas, cada área corresponde a uma série de disciplinas. O elemento destacável sobre esta proposta curricular é a gama de disciplinas do pensamento humano que fortalecem o pensamento crítico dos estudantes. O diploma recebido pelos alunos que preenchem os créditos necessários e optaram pela direção é "Licenciado em arte dramática com ênfase em direção".

4.1.2. Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas, facultad de Artes-ASAB. Bogotá-Colômbia: fundada em 1948, tornou-se a primeira e até agora única universidade pública da cidade. Em 1991, quando a ASAB é criada, ela se vincula à universidade Distrital, por convênio. A Universidade não fiscalizava, nem determinava políticas dentro da escola, a ASAB era independente, a universidade apenas outorgava os títulos profissionais nas carreiras artísticas. Naquela ocasião, a ASAB recebeu recursos para seu funcionamento diretamente do então IDCT<sup>25</sup>. Com as políticas educativas do momento, decidiu-se que não era competência do IDCT promover educação universitária, portanto, no ano de 2006, a ASAB é assumida como Faculdade de Artes da universidade Distrital F.J.C. A vantagem para cada um dos cursos das artes (música, plásticas e artes cênicas) é que a universidade oferecia todos os benefícios para os

---

<sup>25</sup> Instituto Distrital de Cultura y Turismo, encarregado de administrar a ASAB até sua desapareição no 2006. Fonte: Resumo histórico da Faculdade de Artes-ASAB, Universidade Distrital. [www.udustrital.edu.com](http://www.udustrital.edu.com).

estudantes da ASAB, por outro lado, a ASAB teve que compreender, com rapidez, como teria que funcionar daquele ponto em diante. Agora os recursos seriam menores, e cada curso teria que se ajustar às demandas da universidade. As dificuldades chegaram rapidamente, a universidade não compreendia o desenvolvimento da ASAB, ela precisava de outro tipo de funcionamento. Mas a universidade, com diversos problemas para resolver, não olhava tanto para ASAB, mandou então um comunicado desde o conselho superior, solicitando reestruturação em todas as matrizes curriculares dos cursos de artes. O curso de música foi o primeiro a compreender como teria que se relacionar com a universidade. O curso que apresentou maior resistência foi teatro, as divergências do momento ainda persistem, e suas consequências ainda são desconhecidas. O curso de teatro com ênfase em direção viveu então pelo menos quatro modificações, mas em essência algumas disciplinas continuam as mesmas.

4.1.3. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: A Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi fundada em 1895, com a escola de farmácia. Um dos grandes momentos da instituição foi em 1947, quando tornou-se conhecido o programa das “artes de palco”. O curso de Bacharelado em Teatro tem como objetivo geral orientar e organizar o conhecimento e a experiência teórico-prática do aluno, diretor ou ator, visando a uma formação ética, cultural e técnica adequadas, e a um desempenho profissional qualificado. O curso de Licenciatura em Teatro visa, a exemplo do Bacharelado, a formação ética, cultural e técnica do professor na habilitação em Teatro.

Bacharelado em Direção Teatral: O currículo está configurado em nove etapas, cada estudante deve cumprir 3.495 créditos, divididos entre obrigatórios, optativos e complementários. Exibe um grande número de disciplinas compartilhadas por estudantes de atuação e pedagogia.

4.1.4. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro foi criada em 20 de agosto de 1969. A criação da FEFIEG propiciou a integração de instituições tradicionais, como a Escola Central de Nutrição, a Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, o Conservatório Nacional de Teatro (atual Escola de Teatro), o Instituto Villa-Lobos, a Fundação Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro e o Curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional.

O curso em Direção Teatral é constituído por oito períodos, compostos por um grande

número de disciplinas: Trata-se de um Bacharelado em Artes Cênicas, com Habilitação em Direção Teatral, que vem funcionando desde 1994/2, ano de entrada da primeira turma. Observa-se que, desde então, o curso vem tendo uma procura bastante significativa, obtendo um dos maiores índices de crescimento na preferência dos candidatos do vestibular, ao longo da história do curso.

O encenador ou diretor de teatro é o agente, que dentro da prática teatral, imagina, concebe e dirige o processo de criação do espetáculo. Cabe igualmente ao diretor selecionar, julgar e coordenar os trabalhos dos membros da equipe artística, incentivando-os e adequando suas iniciativas na pesquisa por uma linguagem cênica comum. Cumpre ainda ao diretor teatral discutir, refletir e implementar medidas adequadas à produção material do espetáculo.

A formação do aspirante à carreira de diretor teatral está organizada em quatro eixos fundamentais: direção teatral; teoria do teatro; interpretação; cultura e prática teatral; além de um número de disciplinas complementares, que permite ao aluno diretor individualizar sua formação, atribuindo uma ênfase ao seu currículo, optando por um campo de interesse específico.

4.1.5. Universidade Federal da Bahia<sup>26</sup>: A Universidade Federal da Bahia tem o seu início em 18 de Fevereiro de 1808, e abre o curso de medicina, sendo o primeiro curso universitário no país. É em 1950 que a universidade reúne outras instituições de formação.

Para a Bahia, Edgard Santos trouxe nomes do cenário internacional; construiu o Hospital Universitário; criou o Centro de Estudos Afro-Orientais e os campus da Canela, Federação, e Ondina. Em seu reitorado, a Bahia ganhou projeção, com destaque para Dança, Música e Teatro, primeiros cursos universitários do gênero no país. A UFBA alicerça, na década de 1960, dois importantes fenômenos da cultura contemporânea: o Cinema Novo e o Tropicalismo. A Instituição cresceu, modernizou-se, mantendo a identidade do período Edgard Santos.

O diretor teatral é o profissional responsável pela concepção do espetáculo e pela coordenação do processo de encenação. Para isso, o diretor articula o trabalho criativo dos vários profissionais envolvidos na montagem, desde os atores até os cenógrafos,

---

<sup>26</sup> A informação que colocamos do curso de direção teatral da UFBA tanto no quadro 2. Como aqui foi achada no site da universidade no ano 2016, tentamos colocar o novo plano mas a página web da universidade se encontra em reparação. <http://www.teatro.ufba.br/>

iluminadores, maquiadores, coreógrafos e figurinistas, entre outros. De modo geral, o trabalho de direção tem início com a escolha de um texto a ser encenado, embora seja comum o diretor participar da criação ou da adaptação de textos para a cena. Sendo o espetáculo teatral o produto artístico de um trabalho coletivo, é função do diretor garantir um resultado coerente e articulado, segundo sua concepção cênica.

O diretor de teatro poderá, com estudos complementares, dirigir obras de outros gêneros e modalidades, como por exemplo óperas, espetáculos de dança, musicais ou ainda realizações em cinema e vídeo. Existem também oportunidades profissionais para o diretor teatral em atividades educacionais, psicoterapêuticas, de treinamento de recursos humanos, mobilização comunitária e outras.

4.1.6. Universidad Nacional de las Artes. Buenos Aires- Argentina: Graduação em direção cênica, em artes do espetáculo, em direção geral e do teatro, a partir de uma perspectiva histórica e cênica-teórica. A orientação geral da carreira é criar uma consciência do valor da investigação ao redor da análise de diferentes conceitos: imagem, som, corpo, movimento, teatralidade, textualidade, também aponta para uma reflexão sobre a prática e para processos específicos de criação cênica, a partir de diferentes conteúdos.

O perfil do formado em Direção Teatral: possui conhecimentos práticos e teóricos para desenvolver projetos cênicos em qualquer cenário do mundo. O curso busca se inclinar em direção a uma formação disciplinar que permita ao aluno formado resolver os assuntos da arte de direção no seu contexto, mas como se observou na grade curricular que se apresentou no quadro 2, não se contempla, com aula ou conteúdo, a exploração ou estudo do contexto.

Por isso concordamos com a narrativa de Flores (2016), Ospina (2016), e Alves (2016) que afirmam que uma coisa é o que se escreve no papel para cumprir com o que a universidade exige, e, outra coisa muito diferente, é o que acontece nos cursos de direção, em seu interior.

## **4.2. EXPERIÊNCIA FORMATIVA: CONTEÚDOS E METODOLOGIAS MARCANTES, EVIDENTES NO BRI-CURRÍCULO.**

As narrativas nos revelam que as metodologias e conteúdos de ensino-aprendizagem foram trazidas do ensino das escolas de formação artística, mas foram necessárias algumas modificações - afirmamos isto a partir das declarações de Marocco e Alves, as duas diretoras formadas na década de 70, na época os cursos não tinham definido e regularizado as práticas formativas e a grade curricular, por isso elas afirmam “não lembrar das disciplinas”.

Uma das modificações, ao longo da formação, foi distribuir professores em relação às disciplinas, a seleção de conteúdos era baseada nas necessidades técnicas da área, em nosso caso, a formação em direção. Os cursos eram construídos colocando como eixo central a aula de direção, e as demais aulas funcionavam complementando as necessidades da disciplina principal. Assim, temos aula de análise de texto, compreensão e prática da encenação, prática em iluminação, figurino, entre outras não menos relevantes. Se destaca que as escolas de teatro que foram muito importantes em cada país, formaram os primeiros artistas cênicos, mas nenhuma delas formava em direção, com isto concluímos que a direção era percebida como uma prática que não se podia adquirir em um tempo determinado. Os grandes diretores dedicaram toda sua vida à prática, este trabalho de anos é o que a habilita como diretora, não o cumprimento de algumas disciplinas. Resgatamos isto porque finalmente esta ideia sobre direção vai se manter por várias décadas. Consideramos que a direção foi necessária no circuito acadêmico para qualificar a prática artística, e colocar-lhe no mesmo nível de qualquer outra área disciplinar.

Então, o que se fez nos cursos de direção, foi colocar como eixo principal a aula de direção, que se nutria das experiências práticas e teóricas do diretor (que não tinha formação docente). Todas as narrativas coincidem de terem tido como aula principal oficina, ateliê em direção, e outras disciplinas que fundamentavam a prática, como: iluminação, figurino, assistência de direção, análise de texto, e aulas teóricas, entre as quais se acham psicologia, história da arte e do teatro, entre outras.

Na continuidade, apresentamos as experiências marcantes na relação com conteúdos oferecidos nos cursos, separada das experiências marcantes na relação com as metodologias de ensino-aprendizado dos mesmos. Somos conscientes de que, às vezes, não conseguimos diferenciar conteúdo e metodologia, já que as fronteiras nas narrativas não são tão claras.

#### **4.2.1. Conteúdos marcantes.**

A teoria curricular entre outras coisas se ocupa do tema da seleção, organização e distribuição de conteúdos.

Ao perguntar pelos conteúdos lembrados pelos entrevistados em cada uma das disciplinas, a maioria responde que a direção teatral foi ensinada a partir do sistema de Stanislavski, discurso que se recontextualizou<sup>27</sup> em cada curso, dependendo da interpretação que cada grupo de docentes deu a ele. O sistema de Stanislavski terminou se resumindo em: análise de texto, compreensão das circunstâncias dadas, ação dramática, situação, personagem. Isto se instaurou como prática e conteúdo na formação em direção teatral, podemos afirmar que para todos os cursos de direção na América Latina.

Segundo as narrativas outros autores que também foram estudados, especialmente nas aulas de teoria, foram: Vantagov, Meyelhod, Piscator, Grotowski, Brecht, Beckett, Lecoq, entre outros. É importante destacar que nenhum dos diretores-docentes entrevistados faz referência ao estudo de autores ou artistas latino-americanos.

Em relação aos conteúdos das aulas de iluminação e figurino, afirmam que elas ocorriam em relação direta com a aula de direção, segundo a peça que estivessem explorando, estas aulas complementavam as propostas cênicas que o aluno de direção estava explorando.

A seleção, organização e distribuição de conteúdos são elementos que obedecem à estrutura curricular, estes elementos se transformam quando os currículos são submetidos à modificações, atualizações, segundo DIAZ (2002, p.177) “a seleção, organização e distribuição são as regras da lógica na recontextualização do conhecimento”

Neste sentido, os docentes-diretores formados depois dos anos 70, afirmam ter assistido a uma oferta disciplinar muito mais nutrida com aulas de psicologia, história de teatro, da arte, inclusive alguns declaram ter assistido aulas de produção.

Estas mudanças e acréscimos nos conteúdos tem relação direta com as reestruturações nos currículos, que para esta década começaram a serem exigidas dos

---

<sup>27</sup> A Recontextualização faz parte da teoria de Berstein. Este processo consiste no movimento de um discurso de seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado e relacionado a outros discursos, e, depois, é reposicionado (REZENDE; OSTERMANN; DE SOUZA; DE CARVALHO, 2014, p. 58)

diferentes cursos de formação universitária, foi uma situação que se espalhou por grande parte da América Latina.

O que temos detectado em relação ao tema dos currículos desenhados para a formação em direção teatral, é que em termos de seleção e organização de conteúdos, que pela falta do conhecimento em teoria curricular, se tem entendido por décadas que a estrutura curricular corresponde a uma série de aulas que se colocam e outras que se apagam. Este modelo curricular segundo Diaz (2002) é chamado de “currículo tradicional agregado”, que se caracteriza por entender a formação como um processo de transmissão de conteúdos, neste caso conteúdos teatrais, que se referem a um conjunto de técnicas e métodos de ensino, com o principal propósito de transmitir habilidades e destrezas de uma disciplina, segundo Diaz “esta tendência se acha sustentada no discurso oficial hegemônico que insiste na formação por conteúdos, conquistas e competências” (DIAZ, 2002, p.179). É nesse contexto curricular, que se inserem as narrativas de nossos diretores-docentes, em especial as experiências dos que se formaram depois da década do 70.

As narrativas revelam uma preferência por certos conteúdos que fortalecem especialmente a prática, deixando, em segundo plano, as disciplinas teóricas, que são as que conseguem argumentar a prática. Por outro lado, também se observa que as disciplinas de corpo e voz encontram-se separadas, e que, para os alunos de direção, estas disciplinas não tem a mesma intensidade de carga horária como tem para os intérpretes, esta é uma tendência que configurou a formação de diretores por várias décadas. A professora Marocco manifestou como experiência marcante, que a aula de corpo foi o lugar em que conheceu a técnica de Lecoq, isto foi muito significativo para ela, tanto que quando teve a oportunidade de ir para França, para fazer seu mestrado, se inscreveu na escola de Lecoq para apreender a técnica em seu contexto.

Segundo as narrativas, podemos deduzir que a formação em direção foi estudada teoricamente mais como um área das ciências sociais, não como uma prática artística com conhecimentos próprios. Isto é o que Berstein chama de recontextualização do conhecimento.

Destacamos que nas narrativas se observa que é muito mais fácil lembrar das disciplinas práticas que das teóricas, inclusive quando se pergunta o que da teoria

sobre direção teatral se lembram os entrevistado, sempre ficaram em silêncio. Depois de refletir sobre isso, mencionam de novo o estudo a partir do análise do texto, o qual foi para à época o tema central na formação em direção teatral.

Paes Leme (2016), formado na Unirio, comenta:

No estudo de direção, além de toda a teoria, nós dentro do curso de direção tivemos aulas de direção de atores, análise de textos, construção do espetáculo, manipulação dos elementos da cena, dramaturgia. O curso se organizava numa linha de 4 semestres : direção 1, 2, 3 e 4. Cada uma destas tinha uma emenda bem definida. Oralidade, espetáculo, ao final tínhamos duas práticas de montagem, o que dá uma verdadeira experiência, porque eram os alunos os que tinham que construir tudo. Era uma forma de se iniciar na atividade (PAES LEME, 2016. Entrevista).

Como se observa na fala acima, não se menciona com precisão conteúdos em específico, se fala em termos gerais. O que faz o entrevistado é enumerar as disciplinas. Trazemos outro exemplo na fala da professora Hebe Alves, formada na UFBA:

Eu tinha que fazer disciplinas próprias da direção, mas também tinha que fazer disciplinas de interpretação. Uma disciplina muito marcante em termos de teoria foi literatura dramática, a professora era muito boa, ela relacionou a teoria dramática com a filosofia. As teóricas envolviam tudo. Das práticas tínhamos de ator, encenação, iluminação, e cenografia. (ALVES, 2016. Entrevista).

A professora conseguiu mencionar algo sobre os conteúdos de uma disciplina, mas ela falou só desta disciplina. Como último exemplo queremos trazer a fala de Katalina Moskowictz, “lembro com muito carinho as aulas de *taller integral* e *taller de dirección*, nas quais eu podia expressar o que queria dizer, da forma como queria”. (MOSKOWICTZ, 2015. Entrevista). Como se observa não faz referência a conteúdos propriamente, senão a disciplinas práticas. A professora Marroco, afirma “eu não me lembro de ter disciplinas na época, me lembro das aulas de montagem, eu fui assistente de direção e aprendi muito nessa prática” (MAROCCO, 2015. Entrevista). São três exemplos que evidenciam que, no tocante aos conteúdos de formação, as experiências mais marcantes foram as práticas, as disciplinas que envolviam todo o corpo. É que a experiência para que seja marcante tem que passar pelo individuo transformando-lhe, o que, sem dúvidas, aconteceu nas disciplinas práticas. As narrativas nos revelam que as metodologias de ensino das disciplinas teóricas não deixaram marcas, muito poucos de nossos diretores-docentes se lembram da teoria. O que podemos especular é que a teoria relacionada à prática é a que fica no bri-currículo, por isso a teoria e prática de Stanislavski tem sido tão marcante, porque ele criou um método para formar diretores a

partir da teoria e da prática.

#### 4.2.2. Metodologias marcantes presentes no bri-curriculum.

O currículo é posto na sala de aula a partir da prática docente, isto é o que se conhece como metodologia de ensino, e o aprendizado corre por parte dos alunos. Mas, a metodologia se dá na relação direta e indireta entre professor-aluno, a partir de conteúdos selecionados previamente como fundamento da prática docente.

Quando falamos de práticas marcantes, estamos nos referindo a essas relações entre docente-aluno e à forma como o professor compartilha, reflete, transmite o conhecimento.

Portanto, a metodologia marcante observa o papel do professor e do aluno na relação ensino-aprendizagem, refletindo sobre o papel do diretor formado.

A metodologia sustentada na prática foi muito marcante, alguns afirmam ter aprendido muito a partir da observação e da assistência de direção - neste caso encontram-se os docentes Alves, Marocco, Flores e Alvarado, que pertencem a uma década mais antiga quando comparados a Paes, Moscovitz e Ospina, que declaram ter seu maior aprendizado nos momentos de experimentação. Para que a experiência deixe sua marca no bri-curriculum é importante destacar que, na experiência segundo Larrosa (2002), é fundamental parar para observar, parar para escutar, parar de novo para se observar mais devagar, escutar mais devagar, por isso concordamos que esta metodologia de aprendizado é significativa, porque é baseada na construção da experiência a partir da prática, onde o aluno se acha aberto com todo seu corpo (mente, emoção, razão, coração) para que o conhecimento se crie, o atravesse e o transforme.

Afirmamos isto a partir da narrativa bri-curricular de cada um de nossos diretores-docentes, em todos os relatos, aquilo de que se lembram com maior facilidade são acontecimentos que passaram pelos corpos e os transformaram. Como bem aponta Larrosa (2002), para que a experiência seja possível algo tem que nos atravessar, a isso ele chamou de acontecimento, este acontecimento é definido por alguns princípios que Larrosa denominou como: “Princípios da experiência”<sup>28</sup>:

<sup>28</sup> O princípio de alteridade, exterioridade ou alienação, faz referência ao acontecimento, que é algo que passa em mim, mas é externo, não está determinado pela vontade, conhecimento, desejo, saber do indivíduo. “A experiência não reduz o acontecimento, senão que o sustenta como irreduzível”.

Princípio de reflexibilidade, subjetividade e transformação: O acontecimento se passa no indivíduo, não de lado, o atravessa pela metade. Porque o lugar da experiência é um corpo, um alguém, que segundo

exterioridade, alteridade e alienação; subjetividade, flexibilidade e transformação; singularidade, irrepetibilidade e pluralidade; passagem e paixão; incerteza e liberdade; finitude, corpo e vida”. (LARROSA, 2002).

Em síntese, a experiência é um acontecimento que marca e transforma o sujeito, colocando-o num lugar diferente do que conhecia antes de ter tido contato com esse acontecimento.

### 4.3. PAPEL DO PROFESSOR

A respeito do papel do professor, trazemos duas falas que podem lançar luz sobre como foram as práticas pedagógicas marcantes, evidentes no bri-currículo.

Paes Leme e Moskowitz afirmam que durante sua formação “o professor de direção tinha a última palavra, e a exploração estava sujeita ao gosto do professor diretor” (PAES LEME, 2016), por sua parte Moskowitz afirma:

Eu acho que na época em que me formei, ficar entre o autoritarismo do docente e a autonomia do estudante foi muito bom, isso percebo hoje, no momento achava uma tirania, mas hoje sei, que só pela disciplina e exigência dos mestres eu consegui estudar mais. (MOSKOWITZ, 2015. Entrevista. Trad. Nossa).

O que nos revelam as duas afirmações é que na relação professor-aluno se tinha instalada certa hierarquização, dando maiores privilégios aos professores. Isto é compreensível se refletimos a época na qual se formaram nossos diretores-docentes, entre os anos 70 e 80 ainda tínhamos muitas pesquisas em andamento acerca dos procedimentos didáticos-pedagógicos no campo das artes cênicas, portanto, os professores procediam do “mundo das artes”, o que pode se traduz às vezes em falta de metodologias pedagógicas conscientes. O que aconteceu foi que muitos diretores e

---

Larrosa “sou eu”. A experiência é flexibilidade, é um movimento de ida e volta. Este movimento é do acontecimento que se encontra no mundo externo e logo passa pelo indivíduo transformando-lhe. A experiência é por excelência subjetiva, “mas é um sujeito que deixa que algo se passe nele”, e portanto, é um sujeito aberto, sensível, que se transforma. “O sujeito da experiência não é sujeito do saber, do poder ou sujeito do querer, senão o sujeito da formação e transformação”.

Princípio da passagem: A experiência é passagem e paixão, passagem faz referência a uma viagem, e como toda viagem traz consigo perigo, essa passagem do acontecimento externo para mim é uma aventura, “portanto tem algo de incerteza, o que supõe um risco, um perigo”.

Princípio de Paixão: descreve como esse acontecimento exterior que se passa no indivíduo, que o transforma, “o sujeito da experiência é como um território de passagem, deixando uma marca, uma “ferida”, o sujeito da experiência não é um sujeito ativo, agente de sua própria experiência.

atores foram convidados a serem professores, assim eles chegaram a ensinar da maneira como foram formados na empiria ou nas escolas de arte, onde como já temos apontado as formas de ensino-aprendizagem eram desenvolvidas intuitivamente.

Cabe destacar que, na época, tinha se instaurada a ideia de que os artistas são os que fazem não os que ensinam. De Araújo (2016) discute a noção do artista-docente e questiona esse posicionamento dos artistas, de como se possuísem um dom celestial desvinculado de compromissos formativos. Porém, acreditamos ser importante refletir a partir desse lugar do artista-diretor como docente nos primeiros cursos de direção, normalmente estes diretores eram escolhidos para dar aula, por ter reconhecimento no meio artístico. Eram sujeitos com conhecimento na área a partir da prática e chegavam nas aulas como esse ser superior, dotado de certa iluminação especial. Talvez por isso nos chamou muita atenção a afirmação de Paes Leme (2016), quando diz que “os diretores-docentes tinham a última palavra” sobre o ato criativo do aluno. O que se relaciona diretamente com a afirmação de Moskowitz (2015), quando explica que as metodologias de ensino foram bastante autoritárias, ou seja, o professor tinha a última palavra.

Este tipo de metodologia autoritária (ou não dialógica) foi a principal forma de ensino da direção teatral, metodologia que colocava uma distância entre o aluno e o professor, prática que ainda hoje se aprecia em nossos cursos de direção.

O elemento marcante na metodologia experimentada por estes docentes-diretores foi a abertura à prática, às vezes por mimeses, outras por exploração particular. Provenientes de diversas práticas artísticas, desenvolveram metodologias onde se incentivava os alunos à prática, “e de que outra forma se pode ensinar a dirigir senão dirigindo?” (MAROCCO, 2015). É verdade, mas somos conscientes de que há muitas formas de se chegar à prática.

Esta metodologia também permitia que o professor ficasse mais tempo acompanhando o processo do aluno, “O professor acompanhava e de certa forma também influenciava” (PAES LEME, 2016). Também podemos destacar que, nesta época, os cursos de direção não tinha turmas muito grandes, o que facilitava a troca de experiências entre o docente e o aluno, as aulas eram muito mais personalizadas: “Na escola, na minha época, passou muito pelo acompanhamento do processo. Não havia disciplinas tão definidas” (MAROCCO, 2015). “Nesse tempo os alunos se favoreciam de um trabalho mais pessoal, com acompanhamento de um professor com muita

experiência”. (PAES LEME, 2016. Entrevista).

As narrativas revelam que esta prática personalizada deixou uma marca nos alunos, muitos afirmam terem sido felizes durante sua formação, apesar do autoritarismo pedagógico de alguns docentes-diretores, a prática permitiu um desenvolvimento dos indivíduos em formação: “O curso tem uma característica de muita liberdade, de muito espaço para a experiência dos alunos, naquela época tinha professores que acompanhavam o processo. Eu me lembro de uma intensidade de ficar na escola, da felicidade pela exploração”(PAES LEME, 2016, Entrevista).

As metodologias marcantes que se destacam em todas as entrevistas são aquelas relacionadas à prática, sem exceção, as narrativas descrevem que seu maior aprendizado foi na prática em si, na relação direta com as formas da direção. No entanto, encontramos diferenças na forma como essa prática foi realizada, em alguns casos foi a experiência como assistente de direção, através da qual afirmam terem aprendido a dirigir, outros falam das aulas de prática em que compartilhavam com os colegas de atuação.

Neste sentido, podemos dizer que a primeira prática é mais próxima de como tradicionalmente se tem aprendido a dirigir, a ideia de aprender a partir da imitação, e aqui é importante destacar que esta metodologia de imitação ou mimeses foi a forma como se transmitiu o conhecimento artístico por gerações, parafraseando a proposta de Falco De Brito, o diretor-artesão<sup>29</sup>, a forma mais antiga de transmissão do saber teatral, aquela que acontece entre um mestre e seu aprendiz.

Todas as artes tem uma prática que pode se apreender pela imitação, um alguém que observa pode imitar, isto não vai convertê-lo, necessariamente, em artista, mas vai cumprir com a premissa de aprender a fazer, fazendo. Segundo Tartakiewicz (2007, p. 305), no seu estudo sobre a história dos conceitos, afirma que a mimeses tem diferentes procedências, mas a que mais se institucionalizou foi a que descreve que o conceito tem a ver com uma “forma de representação do mundo”. Portanto, a imitação é a metodologia principal através da qual o conhecimento artístico é passado de uma geração a outra, finalmente é assim como a cultura e as tradições são conservadas nas sociedades.

O aprendizado através da imitação nas artes remonta aos princípios da

---

<sup>29</sup> Paulo Marcos Falco de Brito (2015), no seu estudo sobre a formação do ator, apresenta as noções de ator-artesão, ator-artista, ator-intelectual. Nós aqui apenas substituímos o ator pelo diretor, para fazer referência às mesmas características que propõe o autor.

transmissão de saberes, os seres humanos aprendem pela observação de um outro que tenha mais experiência. Por isso, não é assombro que uma das metodologias destacáveis na formação de nossos diretores-docentes tenha sido a observação da prática de um diretor. Mas a imitação não é a única forma como se transmite o saber artístico, as narrativas assim o afirmam ao se referirem à prática em si. Não se pode apreender só observando, para que o conhecimento se complete e para que surja a aprendizagem é fundamental a relação observação e prática, “o aluno aprende não só observando ao mestre, senão também na prática, a partir de suas próprias inquietações” (MAROCCO, 2015, Entrevista). Encontra-se aí a segunda parte desta metodologia, na prática se aprende, observando, fazendo, e também errando. Isto coloca o aluno em um lugar de auto-observação, o que facilita a transformação do mesmo a partir de uma escuta mais calma, de parar para se observar, parar para refletir – tudo isso facilita a relação com a experiência, deixando que a aprendizagem seja este acontecimento que se dá nele, permitindo sua transformação. O risco desta metodologia de ensino baseada na trilogia observação-prática-erro é que precisa de tempo para que o acontecimento possa atravessar o aluno, permitindo a transformação.

#### **4.4. PAPEL DO ALUNO**

Como podemos notar, o papel do aluno neste tipo de metodologia encontrada nas narrativas é de receptor, quase como se este fosse uma tábua rasa desprovida de outros aprendizados que possam ser úteis na formação como diretor cênico. Não temos, por exemplo, nenhuma narrativa que fale sobre como seus aprendizados anteriores se relacionaram com o novo conhecimento. No entanto, é importante destacar que a maioria dos alunos entravam para se formar como diretores com uma trajetória artística, não eram muito novos, nesta época alguns já tinham feito faculdade em outras áreas, como André Paes Leme da (Unirio) que quando ingressou para se formar como diretor, tinha terminado a faculdade em direito, a professora Hebe Alves (UFBA), Inês Marocco (UFRGS), já tinham percursos feitos na prática artística em atuação e ou direção, inclusive já tinham dirigido peças infantis. A professora Ana Alvarado (UNA) não se formou senão 30 anos depois de sua experiência no grupo *Periférico de objetos*. Isabel Flores (BUAP) é a única que menciona que se talvez houvesse entrado na graduação com mais idade teria

aproveitado mais. Katalina Moskowitz e Arley Ospina (ASAB) tinham feito formação em teatro em escolas locais e também ingressaram com idades entre 24 e 27 anos.

Temos que refletir sobre o papel do aluno na metodologia baseada na prática, por um lado temos um sujeito aluno que é percebido como “alguém sem luz” (referência à etimologia da palavra aluno) e que vai ser iluminado pela sapiência de um grande artista. Como o aluno está aprendendo por mimeses, também aprende a desenvolver, além da prática como diretor, o papel do diretor teatral na sociedade. Dessa forma, este sujeito supostamente dotado de uma capacidade analítica maior que a de um dançarino ou ator vai se colocando como um grande sabedor, e então, o aluno vai adotando os comportamentos de seu grande mestre, por isso nas escolas da época, especialmente na Colômbia, Argentina e México, a ideia do diretor era associada a um artista soberbo, egocêntrico, sabedor de tudo, infalível, com uma capacidade intelectual maior - claro que isto não foi uma regra, mas foi comum nas escolas de arte. Quiçá, esta aparência tenha sido necessária para defender um *status* de artista no meio artístico, o qual não acreditava na formação de artistas - “um artista nasce, não se faz” era uma frase que invadia o circuito teatral. Como nos traz Peter Brook, anos depois, “um diretor se faz acreditando ele mesmo que é diretor, depois tem que convencer ao demais” (BROOK apud ARROJO, 2014, p. 8). Esta ideia de diretor foi se institucionalizando, e os alunos foram aprendendo a mesmas regras para se posicionarem como diretor teatral.

Os alunos das décadas de 70, 80 e 90 ainda receberam este tipo de influência, por outro lado, o papel do diretor-docente também teve que ser defendido no meio artístico, porque esta dupla faceta era vista como pouco artística e criativa. Assim, o diretor-docente tinha que se defender e não deixar que colocassem em dúvida seu talento e sua arte, apenas por ter aceitado ser professor de direção, lembremos que à época, no meio artístico, se aceitava a ideia de que “o ensino é a prática de quem não faz, o que sabe fazer é o artista” (DE ARAÚJO, 2016). Como exemplo trazemos a fala de Moskowitz,

José Domingo Garzón foi meu primeiro professor de direção no segundo ano, lembro que no primeiro dia de aula de direção falou para nossa turma de estudantes que não acreditava na formação em direção, afirmava que não se podia ensinar a dirigir, achava uma perda de tempo essas escolas que só ensinavam a jovens incrédulos a atuar como diretores, não a dirigir. (MOSKOWICTZ, 2015. Entrevista. Trad. Nossa)

A afirmação de José Domingo Garzón (diretor, dramaturgo e docente de teatro), encontra argumentação no pensamento do professor polaco Pawel Nowicki, que foi convidado para dar aula na ENAD, e, numa conferência para grupos de teatro da cidade de Bogotá, o professor começou afirmando que na Colômbia não podia montar espetáculos teatrais das peças de Shakespeare ou Tennessee Williams, porque na Colômbia não havia atores profissionais, portanto que não poderiam compreender esses textos, escritos com tanta complexidade. Para Nowicki, os grupos como a *Candelaria*, o *TEC*, não eram grupos profissionais. No mesmo sentido achava que a metodologia da criação coletiva de Santiago Garcia e Enrique Buenaventura, não era uma metodologia aceitável: “Na Europa se tem explorado muitos tipos de metodologias para a criação cênica, e sabemos que é necessário se manter sempre a hierarquização, se não houver um olho externo, o que acontece na cena é uma bagunça” (Nowicki, 1994, p. 157).

Como Nowicki foi convidado como acadêmico para dar aula na ENAD, sua influência foi determinante para uma grande parte do circuito acadêmico-artístico. Foi uma época em que os grupos de teatro se afastaram das escolas e começaram uma campanha para separar os ‘verdadeiros artistas’ dos artistas formados nas escolas, e defenderam sua prática no circuito artístico como profissional. O debate sobre o artista profissional ainda é um tema complexo, mas o circuito artístico reconhece a profissionalização como um arte de longa trajetória, tanto que, na academia, só se reconhece como artista profissional aquele que acredita na formação universitária na área das artes. As ideias de Nowicki sobre a profissionalização do artista cênico trouxeram descrédito, por parte do mundo acadêmico, ao trabalho artístico dos grupos profissionais não acadêmicos. Isto não foi muito determinante, já que em pouco tempo o reconhecimento artístico internacional de artistas como Santiago García e Buenaventura deixou sem piso argumentativo os docentes que não acreditavam nessas práticas artísticas como profissionais.

Infelizmente, nossa formação acadêmica em direção teatral, por algumas décadas, foi uma mimeses da prática Europeia ou Estadunidense. Deixando fora das escolas o estudo das práticas de artistas nacionais.

Continuando com a discussão do papel do aluno, achamos que a prática da direção, tradicionalmente, se move entre duas experiências, uma é a relação do diretor consigo mesmo, refletindo sobre seus desejos, suas intuições, a partir da interpretação que ele quer dar ao texto, e, outro, no trabalho prático com o coletivo de atores. O aluno

de direção aprende, rapidamente, que diante de seus atores, ele tem que se mostrar como aquele que sabe, ele tem que demonstrar certeza no que pretende fazer com a peça. Para isso o aluno teve um trabalho prévio consigo mesmo e o texto, este tipo de comportamento também é herdado da prática em direção tradicional. “quando tinha os encontros com os colegas de atuação, eles sempre esperavam que eu falasse para eles o que deviam fazer, eu tinha que saber o que queria dizer e como, sempre fiquei nervoso com essa atitude.” (ARLEY, 2017. Entrevista). Não é possível que um aluno saiba o que quer fazer com determinada peça, é possível que seja um erro total, até porque ele também está em formação.

As narrativas evidenciam que ficar tempo sozinho permite o desenvolvimento do pensamento refletivo “lembro de ficar horas inteiras na biblioteca, procurando textos e imagens que me ajudaram a alimentar minha criatividade”. (MOSKOWICTZ, 2015. Entrevista). Temos que destacar que estas afirmações são feitas por dois alunos da mesma escola, de épocas próximas, porém, as diretoras brasileiras não falaram sobre terem se colocado como aquelas que sabem, pelo contrário, tinham práticas por fora das aulas como diretoras. As duas afirmam que tiveram espetáculos que não foram muito bons, segundo elas mesmas.

#### **4.5. RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM.**

##### 4.5.1. O que se diz ou que se cala.

O ensino-aprendizagem é a relação que coloca em ação o currículo, sem esta relação o currículo ficaria só como um desenho no papel. O tema de como se ensina e como se aprende tem sido estudado a partir de diversas disciplinas, desde a pedagogia, passando pela psicologia, até a antropologia e sociologia. Em todas essas áreas tem se discutido a relação ensino-aprendizagem. Para esta pesquisa, o tema vai ser abordado a partir das narrativas de nossos diretores-docentes, queremos colocar em evidência essas relações que acontecem na metodologia de ensino baseada na prática.

Uma frase recorrente em todas as narrativas de nossos diretores-docentes é “tínhamos muito tempo para experimentar” - nesta frase, podemos interpretar vários aspectos. Segundo LARROSA (2002), “para que a experiência aconteça o tempo é fundamental, um tempo que permita ao alunos parar”, este parar é onde acontece a

transformação. As narrativas demonstram que nos primeiros currículos de formação em direção teatral o tempo não era tão controlado, os alunos podiam ficar na universidade o tempo necessário para suas explorações, “Os professores ficavam na escola todo o tempo” (MOSKOWICTZ, 2015. Entrevista). Ficar na universidade por mais tempo implicava que os alunos tivessem por mais tempo o exemplo do docente. Ao ficar mais tempo nesse espaço, tanto alunos como docentes encontram formas de se relacionar em torno do tema de estudo e prática “lembro de procurar os professores fora de aula, eles sempre estavam dispostos a nos escutar” (OSPINA, 2017. Entrevista). A prática constante faz com que muitas inquietações surjam, e, ter o professor perto para solicitar orientação, era muito comum - é o que nos revelam as narrativas.

Portanto, a relação ensino-aprendizagem não acontecia somente na sala de aula, se dava o tempo todo. Ficar mais tempo no espaço da universidade também permite que os alunos interajam mais, nesta interação os vínculos vão se transformando, o que vai deixando nos corpos sensações, desejos e paixões que vão se somar à experiência formativa. O tempo também permite que o contexto transforme os sujeitos, tanto alunos como docentes, parar para observar, escutar o ritmo do espaço, permite que toda a comunidade educativa se transforme - na procura de melhorar as relações entre a comunidade, o tempo que permite parar, para olhar mais devagar, permite a autorreflexão, a autocrítica e o auto-agenciamento.

Como tínhamos exposto anteriormente, a relação hierárquica coloca o professor com um grande conhecedor de tudo, como afirma Corazza (2009, p.97) a figura do docente foi adotada com a ideia de um “indivíduo já constituído, já pronto [...] um indivíduo do tipo cartesiano”, que tem uma sabedoria quase inata, esta ideia de professor foi adotada também nas escolas não formais, onde na maioria dos casos os professores não tinham nenhuma formação acadêmica. O ensino era feito a partir da sua prática artística, por isso ele era considerado como um grande sábio, mestre, nesta relação o aluno sempre estava subordinado ao docente, que tinha o conhecimento, que sabia fazer.

Nesta relação de ensino-aprendizagem autoritária “quem tinha a última palavra era o professor”, quase sempre era ele quem decidia quais seriam os textos teatrais a serem estudados, eles determinavam a partir de seus gostos e desejos como seria o desenvolvimento da experimentação, o acompanhamento era mais que orientação, às vezes não levavam em conta os desejos criativos e investigativos dos alunos. Este tipo de prática docente foi muito marcante no início dos cursos de direção.

Porém, a experiência para o aluno, neste caso, transforma, a partir de um acontecimento frustrante, porque o aluno ao perceber que não pode fazer as explorações que deseja, também percebe isto como transformação a partir de uma experiência negativa.

No mesmo sentido, de uma relação de subordinação, Flores afirma “Quase desfaleço pela enfática disciplina russa. Tínhamos que ter muita força para aguentar a exigência dos professores, tudo isto para entender a responsabilidade de se fazer teatro”. (FLORES, 2016, Entrevista). É curioso como os alunos, com o passar do tempo, terminam aceitando e agradecendo este tipo de relação autoritária, se tem institucionalizado a partir de todas as relações sociais que sem disciplina não se pode formar, disciplina compreendida numa relação onde uns são dominados e outros dominadores, do tipo militar, como se tem praticado em nossos países. Algumas narrativas revelam que essa relação de ensino-aprendizagem onde os alunos obedecem sem discordar e o professor se coloca em posição de mandar, é a que tem permitido que o processo formativo se dê. O mais questionável é que professores-artistas, sensíveis, defendam este tipo de relação de ensino-aprendizagem.

#### **4.6. EXPERIÊNCIA DOCENTE-ARTÍSTICA**

O que temos descoberto, a partir das narrativas, nos permite afirmar que todos os nossos diretores-docentes continuam com o desenvolvimento de sua prática artística, e esta prática, na maioria dos casos, tem uma relação direta com a prática docente. Para refletir sobre este assunto trazemos a noção do artista-docente, de Isabel Marques, citada por De Araújo:

O artista-docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se para a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revisto e repensados como processos também explicitamente educacionais (MARQUES, 2011, p. 121, *apud* DE ARAÚJO, 2016, p. 33).

Em nossas entrevistas, fizemos separadamente as perguntas sobre a prática docente e a prática artística, mas, no decorrer da análise, descobrimos que esta prática se encontrada misturada, ou seja, a prática artística corresponde à prática docente e vice-versa. Vamos detalhar alguns casos de maneira particular, por exemplo, a professora Inês Marocco afirma que sua prática artística está relacionada diretamente a sua prática

docente, comenta conosco que foi graças a esta prática mista que ela conseguiu continuar com seu interesse artístico. O “Grupo Cerco” foi primeiro um grupo de pesquisa que ela liderou por alguns anos, depois, este trabalho se formalizou e se criou o grupo profissional, formado principalmente por egressos do DAD, da Universidade Rio Grande do Sul, onde ela atua como docente. Igualmente, Hebe Alves, Isabel Flores e Arley Ospina, cultivam uma prática artística que corresponde diretamente a sua prática docente; em alguns casos esta prática gera um espetáculo e a tentativa de se configurar como um grupo estável. Mas como mencionamos em mais de uma ocasião, manter um grupo de teatro de forma independente é muito complexo em termos econômicos. Por isso, às vezes, fica mais confortável para os diretores-docentes unirem as práticas e os resultados. Como afirma Ospina (2017, Entrevistas), “ não há tempo para se ter um grupo separado da universidade, os docentes ficam presos à universidade, quase se torna impossível ter uma vida artística”.

De outro lado, se acham os professores que tentam manter sua prática artística distanciada da prática docente, como André Paes Leme, Katalina Moskowitz e Ana Alvarado, embora eles tenham grupos, coletivos e parceiros com os quais desenvolvem uma prática artística, esta prática encontra-se desligada da prática docente. Grupos esses que são constituídos por alunos egressos do curso onde são docentes.

A diferença entre essas duas formas de se separar ou não as práticas é pouca, mas os objetivos sim são diferentes, por exemplo, na prática artística-docente, os professores sempre vão desempenhar papel de docente, já na prática artística o objetivo é criar produtos profissionais, e toda a equipe é tratada como profissional. Outra grande diferença é o tempo de dedicação, a prática artística-docente fica determinada pelos tempos dos alunos e do projeto, enquanto a prática artística projeta-se em outro tempo, a ideia aqui é que o grupo continue criando projetos e espetáculos.

É importante destacar que não acreditamos que uma dessas escolhas de prática seja melhor que outra, neste sentido o fundamental é que os diretores-docentes tenham a oportunidade de criar, seja dentro ou fora da universidade, tal como afirma Marocco (2015. Entrevista) “ficamos o tempo todo na universidade, onde mais podemos criar?”.

A prática artística-docente é uma experiência marcante, tanto para os diretores-docentes como para os alunos que participam, porque permite que as experiências, as experimentações, possibilitem a transformação dos diretores-docentes e de seus alunos. O que se observa é que o diretor não perde sua paixão, seu desejo pelo desenvolvimento

criativo. Os diretores-docentes defendem sua prática artística-docente. A seguir, algumas falas que ilustram estas afirmações: “Realmente é muito próxima a experiência do professor e do diretor, já que se desenvolve a partir da integração com outros seres humanos, que tem semelhantes interesses pela arte, e a arte cênico em específico”. (OSPINA, 2017. Entrevista). Em sentido similar, a professora Marocco comenta sobre a importância de seu projeto,

Em 76, fui para Santa Maria dar aula, me formei e no ano seguinte já estava dando aula. Lá eu e outras professoras trabalhamos com o procedimento de fazer uma montagem, isto se fazia a cada dois anos, nós reuníamos um grupo de alunos e tudo convergia para a montagem. Era muito mais marcante que dar aula, todas as disciplinas se concentravam na montagem, então foi muito interessante, final dos anos 70 e princípio dos 90 a gente trabalhou assim. (MAROCCO, 2015. Entrevista)

Tempos depois, a professora Marocco tentou propor o mesmo procedimento na UFRGS, mas não foi possível, porque a universidade estava se ajustando às novas demandas educacionais.

Eu fui para a UFRGS e tentei propor o mesmo lá, e eles falaram que não podia, que antigamente era possível mas agora não, tudo mudou, aumentou número de professores, aumentou a carga horária. Isto foi no ano de 2.000, e aí eu comecei a trabalhar sozinha de noite, eu me reuni com meu grupo de pesquisa, com os alunos que quiseram trabalhar, então eu fazia toda uma preparação, eu chegava para dar aula 13h no curso e tipo 18h ia para o trabalho com o grupo, saía 20h. Claro que não era todo ano, nós fizemos dois espetáculos, um dos espetáculos tornou-se profissional. Até hoje é meu grupo, mas eu continuo com minha pesquisa, está vindo outro espetáculo, porque é uma continuidade, é uma consequência, é uma verificação da funcionalidade de minha pesquisa na prática. Porque eu acredito que o aluno aprende aí. (MAROCCO, 2015. Entrevista).

O que afirma Marroco é muito importante, porque a prática artística-docente também depende das políticas da Universidade, mas, como sempre, a arte encontra suas maneiras de se manifestar. A partir desta última prática, como tínhamos exposto anteriormente, a diretora-docente possibilitou a criação do grupo profissional “Cercos”, com o qual, na atualidade, tem um trabalho artístico contínuo.

A professora Hebe Alves, da UFBA, e Ana Alvarado, da UNA- Buenos Aires afirmam igualmente ter uma prática artística diretamente relacionada à docência. Alves e Alvarado, tal como Marroco e Flores, tem recebido reconhecimentos por espetáculos que são frutos das pesquisas como diretoras-docentes,

Bom, na atualidade sou uma artista independente, mas, meu trabalho esta profundamente relacionado com minha labor docente, me gosta a direção e meu foco e esse. A vantagem da docência e prática junta e isso, as

explorações acham eco em outras pessoas que alimentam as ideias, para mim isso é fundamental para a criação. Ainda continuo na exploração com os bonecos, herança de meus 30 anos de trabalho artístico com o Periférico, falo de exploração porque não tenho certeza o lugar que eu quero chegar, sei que no momento estou aí, a relação entre atriz e boneco me gosta, estamos experimentando por aí. Também estou muito interessada no assunto da imagem a partir da relação com as ferramentas técnicas, como o Mappin, vídeo, holograma. (ALVARADO, 2015. Entrevista)

Nos casos que temos apresentado até o momento, a prática artística-docente permite o desenvolvimento tanto artístico como pedagógico dos diretores-docentes e dos alunos, aproximando-os da dimensão profissional do teatro. É relevante pontuar que em nenhum dos casos narrados a aula virou espetáculo, todas as práticas artísticas-docentes aqui apresentadas afirmam ter uma pesquisa, lugar que não é aula, e também não é grupo, o lugar da pesquisa possibilita essas hibridações na prática.

É indiscutível que a prática artística por parte do diretor-docente tem que superar grandes inconvenientes, se o espetáculo ou o trabalho criativo fica dentro da universidade, é ela quem determina as formas como o espetáculo vai ser socializado. Se o diretor-docente decide separar sua criação da universidade precisa assumir todos os investimentos econômicos que geram qualquer trabalho cênico.

Sou a diretora de um grupo de teatro há 13 anos, fiz mais de 70 peças. O problema que temos como artistas neste país (México) é falta de apoio para a continuidade dos grupos, a venda de funções. Eu invisto muito do meu salário nas produções para meu grupo, mas isto nunca retorna. Mas, a gente não pode deixar de fazer com ou sem apoio econômico, nós temos que avançar em nossos projetos. (FLORES, 2016. Entrevista. Trad. Nossa).

Na prática artística, separada da docência, temos três representantes, ainda que seus grupos estejam configurados por seus alunos, o projeto de montagem não pertence à universidade. Neste sentido, apresentamos algumas afirmações feitas por Katalina Moskowitz, diretora-docente da ASAB-Bogotá:

Posso dizer que me sinto feliz por ter uma prática artística constante. Além de meu trabalho como docente, eu sou diretora de teatro do grupo *Navaja de Ockham*, um espaço que tenho conquistado com muito esforço. Nos acostumamos a que os diretores se encarreguem de toda a produção, além de dirigir, criar figurinos, no fim, temos uma herança de um teatro feito com as unhas. Gostaria muito de ter resolvido o assunto do dinheiro, e do técnico, mas, quase nunca é assim. Porém, se aprende a trabalhar em todas as condições, nas melhores e nas piores. Minha preocupação como artista reside na carência de recursos para desenvolver um projeto criativo, é muito desgastante para quem dirige ter que resolver todos os problemas de produção. Os artistas não são vistos, pelo estado, como profissionais iguais a um

engenheiro ou médico. É muito triste, mas é nossa realidade, e como docente fico me perguntando o que vão fazer todos (as) os diretores que estão se formando? (MOSKOWICTZ, 2015. Entrevista. Trad. Nossa)

O diretor-docente André Paes Leme, da Unirio, assim como Moskowitz, tem um grupo que lhe permite manter uma prática artística separada da prática docente,

Eu não tenho uma companhia, mas eu faço de um a dois projetos por ano. Eu tenho um equipe com quem trabalho há anos. Eu acho que um docente da arte tem que estar muito ativo, porque isso enriquece o trabalho, acho muito triste quando só se fica dando aula. (PAES LEME, 2016. Entrevista)

O que as narrativas evidenciam no que concerne o tema da prática-artística-docente é o que nos afirma De Araújo (2016, p.33) “o artista-docente é capaz de misturar as duas funções: a do artista e o de o professor”, mas esta mistura não se dá por acaso, é a única forma que alguns diretores-docentes encontram para continuar com sua vida artística, e, como temos visto, criam seus projetos como forma de fazer a arte prevalecer, para dizer ao mundo que não deixaram de criar só pelo fato de serem docentes, pelo contrário, o trabalho docente deles potencializam suas criações.

#### 4.7. A REALIDADE DOS CURSOS DE DIREÇÃO HOJE

Como temos apresentado anteriormente, o currículo em termos gerais é

o corpo de conteúdos selecionados, organizados e distribuídos, considerados como conhecimentos válidos e legítimos em toda instituição educativa. A seleção, organização e distribuição se materializam no que se conhece como plano de estudos ( de um curso acadêmico), e, depende dos propósitos e interesses que atribuíram legitimidade à seleção” (DIAZ VILLA, 2002, p. 24).

O que fizemos aqui foi estudar o tema curricular a partir das narrativas de sete diretores-docentes, formados nas mesmas universidades em que hoje exercem o papel de professores. Isto nos permite identificar o que está para além do papel. A seleção, organização e distribuição encontradas nos planos de curso, estruturadas pelos currículos, podem determinar se um currículo é tradicional agregado<sup>30</sup> ou alternativo integrado. Mas quando decidimos nos centrar nas narrativas da experiência, na ideia de

<sup>30</sup> Tradicional agregado, segundo Diaz Villa, se caracteriza por entender a formação como um processo de transmissão de conteúdos, que se refere a um conjunto de técnicas, métodos e operações de ensino, cujo propósito central é transmitir conhecimentos, habilidades e destrezas de uma disciplina ou profissão. Do outro lado, temos o currículo alternativo integrado, que se caracteriza pelo enfoque crítico e interdisciplinar, de importância social e acadêmica, este enfoque reconhece como válidas as práticas pedagógicas que promovem a autonomia institucional. (CONTRERAS, 2014. Trad. Nossa)

descobrir o que denominamos como bri-currículo, e que nos permite evidenciar os conteúdos e metodologias marcantes que formaram a prática docente-artística, verificamos que os cursos estão resistindo às mudanças que podem afetar seu desenvolvimento próprio e particular. A formação artística sempre tem sido vista pelas ciências sociais como uma atividade recreativa, necessária para a humanidade na medida que possibilita a criatividade, mas uma criatividade em busca da inovação científica, que possa servir para algo, que gere bens produtivo e reprodutivos, em termos econômicos. Por isso, a insistência das universidades em determinar quais são os benefícios da formação de artistas para a sociedade.

Evidentemente, as narrativas destacam que a formação que privilegiou a prática teve muito mais impacto e foi incorporada aos sujeitos. O destaque da dedicação também é importante, já que nas novas regras curriculares o tempo tem que se dividir entre trabalho autônomo e trabalho presencial. Isto que, em aparecia, seria muito bom, pode significar redução do tempo de horas de prática. Antes, nas décadas em que o tema curricular não estava na moda, os alunos tinham tempo para sua prática pessoal e para compartilhar com o docente.

Marocco (2015. Entrevista) afirma que “as coisas tem mudado muito, às vezes acho que é para melhorar, mas na realidade o que acontece é que os alunos se formam sem ter muita prática”. Ospina também declara que hoje a prática docente tem que se dividir em trabalho direto com o aluno e outra porcentagem em trabalho administrativo “O maior incômodo que se pode observar é ter que dedicar o tempo ao trabalho administrativo, e não a meu trabalho como docente, o que gera, para mim, a diminuição da felicidade”. (OSPINA, 2017. Entrevista).

Como bem manifestam os professores, a mudança enfrentada pelos cursos de direção não corresponde somente ao acréscimo ou eliminação de conteúdos, nem quantas horas se destinam para as disciplinas práticas e quantas para as disciplinas teóricas. Os professores atualmente tem que defender o óbvio, defender que se precisa de prática presencial para se formar como diretor, isto é mais que óbvio.

reconheço que é na prática que se consegue aprofundar, recolher e apreender a dirigir atores teatrais, a academia só se abre para uma pequena aproximação neste sentido, mas, ao não conhecer fórmulas certas como em outras áreas do conhecimento, a prática fortalece o vínculo entre o (a) diretor (a) e atriz (ator). É um processo complexo e precisa de tempo. A gente como diretor fica muito preso à montagem. (PAES LEME, 2016. Entrevista)

Podemos também observar, que, muitos cursos, na tentativa de cumprir com

as demandas da universidade e das políticas federais, tem modificado seus currículos de disciplinas para áreas, de áreas para módulos, e agora estão tentando compreender o tema do aprendizado por projetos. Cada uma destas propostas sem dúvidas deve ter um grande potencial para melhorar o desenvolvimento na formação. Mas, o que se tem constatado, é que tais propostas ficam muito bem no papel, como grades curriculares, mas a prática revela a necessidade de mudanças profundas, não apenas uma substituição de formas.

#### 4.7.1. Conteúdos que permanecem.

Fica evidente, em nossa análise, que o ensino da direção continua se apoiando no estudo do texto, e que o diretor continua sendo considerado como o olho esperto, portanto, continua sendo dele a última palavra. Embora a base teórica da formação seja Stanislavski e suas múltiplas interpretações, acreditamos que muitos programas estejam voltando seu olhar para América Latina, por isso temos novas influências nas práticas dos alunos, ainda que continuem criando a partir de textos, as referências não são mais apenas Europeias ou Estadunidenses, agora estudam textos de Nelson Rodrigues, Enrique Buenaventura, Griselda Gambaro, Kartum, Hugo Salsedo, entre muitos outros dramaturgos latino-americanos.

Pode parecer surpreendente, mas, segundo as narrativas dos entrevistados, no tocante ao temas dos conteúdos dos cursos, muito pouco se modificou. Ainda hoje se estuda direção a partir de análise do texto, das circunstâncias dadas, da ação dramática, da construção do personagem, da prática a partir das premissas do texto, etc. Também continua sendo um trabalho muito solitário, o aluno de direção trabalha independentemente com o texto e cria em solidão o que ele quer destacar do texto.

Não existiu uma mudança substancial nas linhas e eixos vertebrais do curso entre o tempo que eu estudei e agora. Talvez onde mais se pode falar de mudanças é na fundamentação teórica, já que antes tínhamos matérias como patrimônio cultural, psicologia, lógica, produção, etc., que nos dias de hoje não existem mais. Outra área que talvez tenha mudado, na função do tempo de estudo, é a de corpo, já que diminuiu num porcentagem ampla. (OSPINA, 2017. Entrevista. Trad. Nossa)

No mesmo sentido, Paes Leme (Unirio. 2016) diz que

na verdade o currículo não tem mudado muito, do que eu vi, o que mudou foi o número de estudantes que ingressam, isto está se resolvendo porque a

infraestrutura da universidade, tem os mesmos espaços. Os espaços não se ampliaram para a quantidade de alunos que estão entrando. O aluno já não faz duas montagens, só uma. Hoje, o aluno de direção entra diretamente no curso. Faz vestibular para o curso de direção. O vestibular permite ter um filtro. Hoje em dia as pessoas acham que fazer teatro é qualquer coisa, não é uma prova que desanima o aluno, pelo contrário, traz a ele a oportunidade de compreender o que é o universo teatral. A prova também permite ao aluno conhecer o curso de direção. (PAES LEME, Unirio, 2016. Entrevista).

Como se percebe, o problema dos cursos não são os conteúdos, nem as metodologias de ensino-aprendizagem, podem continuar sendo os mesmos, ou podem se misturar a outras novas e revolucionárias propostas, o grande problema é espaço, tempo e vontade, para observar o fenômeno no fundo, com todos os envolvidos, docentes, alunos e egressos, para criar um currículo que esteja em acordo com o contexto, com a região, com o circuito artístico. Como bem o propõe Macedo,

temos que sair da noção colonizadora de que currículos seriam artefatos pedagógicos feitos tão somente por especialistas, e legitimados apenas por autoridades culturais e educacionais, asseguradas por aparelhos ideológicos institucionalizados. Um exemplo é o tão presente *estadocentrismo curricular*, representado pelo grosso das políticas curriculares e suas gramáticas, como parâmetros curriculares, parâmetros em ação, referências curriculares, diretrizes curriculares etc. (MACEDO, 2013, p. 428)

O chamado que faz Macedo, e com o qual concordamos nesta pesquisa, é agenciar a partir de nossos conhecimentos e saberes sobre a direção teatral, tendo em conta nossas práticas e necessidades na construção de novas miradas sobre o tema curricular.

#### 4.7.2. A formação em direção teatral esta em crise [?]

A formação em direção está em crise, afirmação que as narrativas de Alves (UFBA), Flores (BUAP), Moskowitz e Ospina (ASAB) revelam. Voltamos a olhar mais devagar para as narrativas, e, como tínhamos sinalizado anteriormente, nosso diretores-docentes se formaram em um contexto em que a educação tinha outros objetivos, ênfases e necessidades. Portanto, ao olhar diretamente sobre o tema curricular, podemos concordar com as afirmações de nossos diretores-docentes. Eles possuem a particularidade de estarem envolvidos, como professores, na reconstrução e reelaboração curricular dos cursos de direção, e além disso, têm a experiência de terem sido formados nestes mesmos cursos. Neste sentido, temos um duplo olhar sobre a formação em

direção teatral.

A modificação e a reforma curricular é um tema fundamental para as universidades, nas últimas duas décadas, em diversos países. Em alguns porque é um dos itens que precisam ser valorizados para os registros de qualidade curricular que determinam o quão legítimo são esses cursos. Diaz Villa (2002) afirma que

os currículos de formação tem que se ajustar às demandas de compenetração com desempenhos genéricos, capacidade produtiva, o que se traduz na formação de sujeitos com pensamento capaz de relacionar, contextualizar e globalizar (p. 26. Trad. Nossa).

Nesta adaptação, os cursos tem que se modificar, isto implica em uma série de traumatismos no interior dos cursos. Essa é a crise que declaram nossos diretores-docentes. Eles percebem, com certeza, que estas modificações não correspondem às necessidades do curso, senão às demandas da universidade, em conformidade com as demandas por parte do estado.

Segundo De Alba, Diaz Villa, De Sousa, entre outros investigadores do tema “currículo e universidade pública”, tem se criado desde o banco mundial um projeto de universidade para América Latina, que aponta principalmente para o auto-agenciamento, ou seja, que as universidades criem projetos de financiamento, para que as universidades públicas consigam se manter sem esperar o subsídio do Estado. O que advertem estes autores há muito tempo é que a missão e função da universidade pública está mudando, já não interessa especificamente a formação, o encontro com o conhecimento diverso, senão o produtivo em termos capitalistas, ações que gerem lucro visível e tangível.

Para a professora Alves, o trabalho de reestruturação curricular desenvolvido no curso de teatro da UFBA foi muito desgastante,

Eu tenho o costume de dizer que a escola (universidade) está em crise. Você tem um curso para ator em que os estudantes não tem um trabalho de corpo e voz forte, e você olha para eles e se dá conta. Estamos em crise. Neste componente a carga de montagem decide quanto tempo para voz e corpo. O problema é que o professor não está ali para montar uma peça de teatro que vai ser um sucesso, esta ali para que o estudantes assimilem princípios, assimilem técnicas, assimilem um pensar sobre a cena, não é só montar peças que virem espetáculos, isso não interessa, o que interessa é que você como docente leve a um processo de formação do sujeito, do artista, num pensamento artístico, para fazer peças não precisa ser uma pessoa do ensino de teatro. Ser professor implica mais que saber fazer, você tem que saber ensinar. O mundo está cheio de artistas cênicos, se você quer virar famoso, vai para lá, não precisa ficar na universidade.(ALVES, 2016. Entrevista).

Em sentido parecido ao de Alves, trazemos o pensamento de Moskowitz,

que reflete sobre o curso de teatro, nas ênfases de atuação e direção da ASAB,

tem algum tempo que penso que nossa formação está em crise, não só a formação em direção teatral, senão o sistema educativo em sua totalidade, tem se instaurado um conformismo e uma mediocridade que invadem todas nossas áreas do conhecimento. (MOSKOWICTZ, 2015. Entrevista. Trad. Nossa)

Ospina, que se formou na mesma universidade que Moskowitz, com poucos anos de diferença, afirma que, para ele, a adoção por parte da Universidade Distrital da ASAB, trouxe uma variedade de mudanças na dinâmica tradicional dos cursos. O entrevistado afirma que os novos conteúdos são benéficos, ter uma oferta com variedade disciplinar é interessante para que os alunos possam adquirir os conhecimentos que julgam necessários, mas o problema está em como se desenvolvem os conteúdos.

quero dizer, existe uma débil possibilidade de prática, pelo tempo tão curto que os alunos tem para se desenvolver em suas aulas. No momento em que a ASAB vira faculdade, acho que sim, afetou diretamente o curso, não só o curso de direção, também a maneira como se olha para as artes cênicas. Antigamente, a idade aproximada dos estudantes aprovados para iniciar o curso em direção era entre 18 e 25 anos, na atualidade, começam o curso aos 16 ou 18 anos. São pessoas muito novas, com poucas experiências, isto nos afeta enormemente para a conscientização da prática artística. Com que critério os alunos vão escolher dentro da grande oferta acadêmica os conteúdos que precisam para desenvolver sua estética? Por isto mesmo é muito difícil achar estudantes que possam gerar um discurso que coloque seu ponto de vista sobre a sociedade, que possam olhar criticamente seu contexto e permitir desenvolver isto de forma criativa. Nas palavras de alguns colegas, os estudantes carecem de experiências de vida. Ao não perceber que o ofício da direção é uma escolha de vida, então se percebe só como uma carreira qualquer. (OSPINA, 2017. Entrevista. Trad. Nossa)

Alguns alunos egressos, dos diferentes cursos, compartilharam conosco seu pensamento sobre sua formação. Para nossa surpresa, muitos deles são conscientes de que a passagem pela escola é só o primeiro passo, para conseguirem se formar como diretor, precisam continuar fazendo na prática e escutando a experiência de outros. “Não saímos formados como diretores, mas saímos com a certeza de continuar com nossa formação, com perguntas muito mais concretas (...) a maioria dos diretores que trabalham na cidade de Porto Alegre são formados na UFRGS (...) A direção teatral sempre terá espaço. É uma profissão muito provocadora”. (Estudante, UFRGS, 2016).

É importante destacar que a oferta artística no país, especialmente na cidade

de Buenos Aires, é superior. Temos muitas companhias, grupos, o governo está regularizando tudo isto, o que pode ser bom para que nossos egressos encontrem um lugar onde trabalhar como diretor. Para os atores, sempre será um pouco mais fácil, a oferta de trabalho é maior e são muito apreciados na cena latino-americana. Não acontece o mesmo com nossos diretores formados, a luta deles é maior para ganhar certo reconhecimento, para serem contratados, por isso muitos deles migram para outros países, para se formarem ainda mais e para ganhar mais experiência. (ALVARADO, 2015. Entrevista. Trad. Nossa)

Finalmente, tratar sobre o tema do currículo nem sempre nos permite perceber que a formação em direção teatral é um tema de paixão, do desejo. Um professor sem paixão e desejo para ensinar também não formará alunos com desejo e paixão pelo ofício. Por esta razão, o assunto não se resolve com a simples troca, ou modificação dos currículos, não se soluciona colocando mais ou menos disciplinas ou tornando os cursos mais sofisticados, com todos os elementos técnicos para experimentar na cena, o que se precisa é recuperar essa entrega, amor e paixão, que se revelam em nossas narrativas.

## **CAPÍTULO 5– CONQUISTAS , LIMITAÇÕES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM DIREÇÃO TEATRAL NA AMÉRICA LATINA**

As conquistas, limitações e desafios da formação em direção teatral na América Latina, se contextualizam aqui no âmbito da universidade pública latino-americana, tendo como pontos de diálogo as teorias do currículo, a sociedade atual onde os cursos são desenvolvidos, e as narrativas de sete diretores docentes sobre suas experiências formativas, como diretores e como docentes de direção, em que colocam em evidência suas preocupações, desejos e reflexões em torno do tema da formação acadêmica em direção teatral.

Como se tem exposto nesta tese, a arte da direção teatral só é reconhecida ao final do século XIX, na Europa. Na América Latina teve grande desenvolvimento no século XX. Para finais da década de 60, os cursos de formação acadêmica em direção teatral na América Latina se oficializam. Como já apresentamos previamente, o primeiro curso oficial de formação em direção teatral foi ofertado pela Universidade Federal da Bahia, em 1965.

### **5.1. CONQUISTAS DA FORMAÇÃO EM DIREÇÃO TEATRAL NA AMÉRICA LATINA**

Neste sentido, afirmamos como grandes conquistas da formação em direção teatral:

1. Ter criado e ampliado a oferta de cursos superiores em Direção Teatral em diversos países latino americanos, isto em relação à oferta de atuação, que tem muita mais tradição e é mais antiga, “em 1939, é criado o curso prático de teatro do serviço Nacional de Teatro (CPT/SNT), no Rio de Janeiro. Em 1948, Alfredo Mesquita cria a Escola de Arte Dramática (EAD) em São Paulo”. (FALCO DE BRITO, 2015. 15).

As narrativas revelam que a formação em direção teatral teve caráter de resistência no circuito acadêmico e artístico, à época, achava-se que direção só poderia ser exercida por artistas de consagrada experiência, isto era visto como ideal, tanto que os alunos de direção sempre foram subestimados pelos demais artistas da cena. Por esses impedimentos do meio artístico, e do campo acadêmico, celebramos como conquista a configuração de cursos acadêmicos de formação em direção teatral.

2. Declaramos como outra grande conquista da formação em direção teatral: ter avançado na perspectiva da compreensão que existe um saber específico na arte da direção teatral, saindo da ideia tradicionalista de que “Os diretores não se fazem, senão que nascem”, colocando em debate no campo artístico e acadêmico as contribuições da formação acadêmica nesta área.

A arte existe na universidade buscando propiciar ao indivíduo a oportunidade de aprender seu ofício através de uma formação que reúna, a prática, a reflexão, a história, a teoria, e a experiência. [...] pois a universidade é o lugar do saber, da produção de conhecimento, da troca de ideias, da multiplicação dos pensamentos. (FALCO DE BRITO, 2015, p. 13)

3. A inserção dos diretores formados na universidade nas escolas de artes, os que trabalham com a comunidade, ou se desenvolvem como docentes, investigadores em diferentes cursos técnicos e/ou superiores, como bem afirma Paes Leme, “uma grande característica de nossos diretores que tem se formado na Unirio, é que se desenvolvem como docentes ou como gerentes culturais, ou diretores de escolas não acadêmicas, há alguns que estão criando suas próprias escolas” (PAES LEME, 2016. Entrevista).

4. A transformação do papel do diretor, por anos se achava que o diretor teria que ser velho, homem, com muito conhecimento e experiência, graças à entrada da formação em direção teatral na universidade, a participação de mulheres, jovens fez com que o papel do diretor tenha se modificado, já não é mais só o homem velho, agora temos mulheres e jovens exercendo este ofício.

5. A formação acadêmica em direção dialoga também com os diretores formados fora do âmbito universitário, parafraseando a Falco de Brito (2015), convivem no mesmo lugar diretores-artesão, diretores-artistas e diretores intelectuais.

6. Por último, e não menos importante, nomeamos como conquista da formação em direção teatral, o aumento e desenvolvimento de dramaturgias locais, muitos diretores formados decidem pela criação a partir da dramaturgia, algumas vezes criando textos para suas montagens, e, em outras, escrevem textos para participar em concursos nacionais e internacionais. Cabe destacar que na Argentina e Colômbia o fenômeno de diretores-dramaturgos tem aumentado, possivelmente pelo apoio por parte de editais. Muitos diretores acham na dramaturgia o espaço ideal para explorarem sua proposta criativa.

## 5.2. LIMITAÇÕES DA FORMAÇÃO EM DIREÇÃO TEATRAL NA AMÉRICA LATINA

A partir de nossas investigações, percebemos a possibilidade de que existam e coexistam limitações desde diferentes lugares do campo formativo: o currículo, a universidade, as políticas educativas.

1. Uma das principais limitações da formação em direção teatral é o diálogo com a universidade e seu contexto educativo. Para que os cursos se movimentem, dentro das regras das políticas educativas, criam lacunas entre o campo artístico - ao qual pertence a direção teatral - e o campo educativo - onde se encontra o curso de formação. Por exemplo, no México, o diálogo entre a Benemérita universidade de Puebla e o curso de direção teatral está um pouco tenso, pois o curso tem que resolver as dificuldades de ingresso e egresso, já que os alunos matriculados na modalidade direção são muito poucos para o investimento que realiza a universidade. Isto coloca o curso em risco de não continuar formando em direção teatral. Em situação parecida se encontra o curso de direção da ASAB, sua maior limitação é a crise de adaptação às dinâmicas da universidade. A universidade não compreende as necessidades do curso, crise que enfrenta há mais de 20 anos, e continua em constante adaptação e modificação do currículo pelas demandas da universidade. Mas, para a universidade, não é suficiente. No próximo ano, o curso entrará numa nova reforma curricular.

2. Os conteúdos substanciais da formação em direção ainda são os mesmos. O estudo de direção se concentra no texto - há quase meio século ensinando o mesmo e da mesma forma. As variações se encontram nas outras disciplinas de fundamentação. Isto se evidencia nas narrativas dos diretores-docentes, em contraste com os planos de formação dos cursos na atualidade. Reconhecemos o legado de Stanislavki e consideramos que é importante seu estudo na formação de diretores teatrais, mas, não podemos aceitar que ainda continue sendo o único. Isto se observa nos planos de estudo dos cursos, quando se constrói a formação de diretores a partir da análise do texto. Por esta razão, em relação à formação em atuação, a formação em direção se encontra ultrapassada.

Nos cursos de direção, se observa uma espécie de respeito excessivo a alguns

autores, que não permite que outras teorias ou práticas contaminem a formação em direção, por isso achamos que os atores possuem mais elementos para explorar a cena que os diretores, que continuam presos ao texto.

3. Talvez pareça repetitivo afirmar que a maior limitação existente é a relação dos cursos de direção teatral com as regras que a universidade tem imposto em termos de currículo e estrutura curricular, visto que tais escolhas vão determinando um tipo de artista, que, para alguns, não é acreditável. Como várias narrativas o afirmam, não se pode formar em direção sem prática, isso é fundamental, no entanto, algumas universidades, em consonância com as políticas educativas, acham que a prática precisa de muito tempo e que os alunos a podem adquirir depois, o interesse é formar de modo técnico. A resistência nos cursos a esta política fica evidente, e por isso a crise dos cursos não só de direção.

4. Esta limitação é um problema que não se pôde resolver na formação em direção teatral, e talvez, por isso, o estudo sobre o texto é a forma mais efetiva de formar diretores - a relação com a teoria tem sido um tema não resolvido. Qual é a teoria para formar diretores? As disciplinas teóricas se encontram afastadas do interesse dos alunos, porque elas se desenvolvem fora da prática. Alguns dos entrevistados afirmam não lembrar das aulas teóricas, por quê? Não foram importantes? Não deixaram uma marca? Não são parte do currículo? São perguntas que ainda não sabemos como responder.

### **5.3. DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM DIREÇÃO TEATRAL NA AMÉRICA LATINA**

Assim como as limitações, os desafios na formação em direção teatral estão relacionados a diferentes assuntos, diferentes cenários - o currículo, a universidade, a sociedade contemporânea, as políticas educativas, o projeto de país, etc. Talvez, um dos principais desafios é interagir com os jovens da sociedade contemporânea. Pois, o currículo também obedece às dinâmicas sociais. Por isso, vamos destacar algumas questões sobre os alunos que estão ingressando nos cursos de direção teatral.

1. O primeiro grande desafio a resolver é relação com o tema curricular numa

universidade em crise. Como já pontuamos, em várias das narrativas os diretores-docentes declaram ter uma grande preocupação pelas modificações que os currículos dos cursos tem realizado, e que os deixam com menor tempo para realizar prática. Estas transformações são parte de um política educativa, para a educação superior, que pretende e luta por uma formação que leve menos tempo de dedicação, se inclina para uma formação mais técnica e menos reflexiva.

O grande desafio dos cursos de formação em direção teatral é entrar em diálogo propositivo a partir de um currículo que lhe permita que seu desenvolvimento se sustente 80% na prática. A reflexão de De Sousa nós achamos pertinente como uma possibilidade:

para enfrentar a crise, a universidade não tem que se isolar das pressões políticas da globalização neoliberal, senão compreender o lugar que tem a universidade na criação do projeto de país e propondo novas formas de se relacionar e se desenvolver, criando estratégias de globalização alternativa. (2011, p. 26)

Não é que os cursos não queiram, simplesmente, assumir as modificações, é que são propostas que pouco conversam com as necessidades do curso, por isso quase sempre fracassam. Algumas narrativas como as de Alves (2016) e Moskowicktz (2015) assim o demonstram “se tem proposto mudanças nos currículos, mas elas não tem tido êxito, por falta de vontade dos professores e dos alunos”. Nenhuma transformação vai funcionar bem se não se consegue que a comunidade educativa, em sua totalidade, trabalhe em coletividade nas propostas e seus desdobramentos.

Neste sentido, estamos convencidos de que as mudanças são possíveis a partir da “revolução coletiva”<sup>31</sup>, ou seja, a partir da compreensão dos problemas e a reflexão sobre os mesmos, por parte dos alunos e docentes, podem surgir estratégias para mudanças profundas no currículo, colocando em cena novas propostas que nos levem a transformações ainda mais profundas, é possível que se fracasse, mas o mais importante é a ação coletiva de trabalhar, coletivamente, em um objetivo definido. A verdadeira transformação não acontece no currículo de papel, senão nas pessoas que agenciaram as

---

<sup>31</sup> A revolução coletiva é uma proposta de vários pensadores latino-americanos, um convite a olhar de forma diferente as relações de poder que se tem institucionalizado, é colocar os sujeitos como agentes de seus desenvolvimentos sociais. Pepe Mojica, o respeito disso, afirma que não se vive para fazer política, se vive na política. Jaime Garzón afirmava que a mudança só pode acontecer a partir da consciência coletiva e individual das coisas que se podem agenciar para a transformação social. Começa-se no individual e transcende-se para o coletivo.

mudanças. O impacto destas transformação vão para além do currículo.

As coordenações docentes e administrativas dos cursos precisam resolver como vão desenvolver seu projeto acadêmico de mãos dadas com a universidade, que como temos explicado no início deste capítulo, se acha numa grande crise institucional, além do perfil de sujeitos que estão ingressando nos cursos.

Por um lado, precisamos observar que os currículos já não são mais uma somatória de conteúdos, organizados por módulos, áreas ou projetos. As novas teorias sobre o currículo fortalecem as “revoluções coletivas”, procuram pelos interstícios, as fissuras do sistema, que permita um verdadeiro diálogo entre os currículos dos cursos e as políticas educativas da universidade, como para nós é a proposta de Macedo (2013), mudando a ideia tradicional de um currículo uniforme e disciplinar, na procura de um currículo que vá para além da autonomia curricular,

faz-se necessário mobilizar competências criadoras de autonomias emancipacionistas, fundamentadas em bases filosóficas, antropológicas, estéticas e político-pedagógicas, bem como inserções em práticas capazes de ajudar a empoeirar atores sociais, sobretudo aqueles silenciados por uma prática historicamente autocrata e excludente, tomando como problemática a *distribuição social dos conhecimentos eleitos como formativos*. (MACEDO, 2013, p. 425)

A revolução coletiva também começa com a ruptura das ideias tradicionais sobre o currículo. No entanto, essas novas teorias tem que responder às necessidades do curso, porque, como temos observado, a metodologia de ensino baseada na prática deixa nos alunos o esperado acontecimento que transforma ao indivíduo, permitindo a possibilidade da experiência.

2. Propor uma formação em direção teatral na qual se incluam as experiências transformadoras se converte em outro grande desafio, no contexto em que os cursos de direção se encontram hoje. Com um currículo desenhado na minimização do uso do tempo, desenvolver metodologias baseadas na procura pela experiência se torna um desafio maior. Não podemos esquecer que, segundo as narrativas, a metodologia que permitia a prática em relação com a teoria foi um dos grandes acertos que encontrados na formação em artes. Mas, para permitir que a experiência seja possível uma relação de outra natureza com o tempo se faz necessária.

Por isso, na atualidade dos cursos, um dos principais desafios é construir

currículos e novas conceptualizações sobre ele, que permitam ao aluno que “algo aconteça nele”, e que possibilite outras formas de dirigir.

3. O terceiro grande desafio, que impacta diretamente os currículos, e que também foi advertido nas narrativas, está relacionado às características dos alunos que ingressam ao cursos. É uma realidade que cada vez os alunos ingressam mais novos para se formarem na universidade, portanto ingressam com menos experiências, jovens que vêm de um mundo, que como tem advertido Larrosa (2011), está se desenhando para que nada nos aconteça ou para que o que nos aconteça seja muito pouco.

Neste sentido, concordamos com Larrosa (2011) quando afirma que “o mundo atual está cheio de informação, com muitas opiniões, falta de tempo, excesso de trabalho”, elementos que estão desenhados e organizados para que nada nos aconteça. As narrativas afirmam que hoje os alunos, tomando cuidado com as generalizações, “não sabem nada e não tem um interesse real pelo conhecimento, só querem receber o diploma e sair rápido para trabalhar”, achamos que esta declaração dialoga com o que nos apresenta Larrosa, sobre “os limites da experiência”. O excesso de informação, o jovens de hoje chegam repletos de informação, “nunca havíamos tido uma sociedade tão informada” (LARROSA, 2011. Trad. Nossa), os jovens sabem de tudo, mas não sabem nada, “saber no sentido de ter informação, não no saber”. A informação não permite que algo aconteça em nós, a informação não nos transforma, simplesmente informa, e essa informação não fica no corpo, por isso os jovens tem um saber limitado, porque a informação não transcende no pensamento, só permanece na superfície do cérebro, mas não atravessa os corpos,

Como se o conhecimento se desse pela informação, como se apreender não fora outra coisa que adquirir e processar informação [...] o que eu quero deixar aqui de presente é que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade onde a experiência é impossível. (LARROSA, 2011, p. 12. Trad. Nossa)

Os jovens de hoje, além de estarem muito bem informados, tem “excesso de opinião”, a opinião tem a ver com julgamento, ideia que a pessoa forma acerca de algo ou alguém, nesta opinião o julgamento é pessoal, sem uma profundidade. Em palavras de Larrosa:

Nós, em nossa arrogância, nós passamos a vida opinando sobre qualquer coisa, sobre o que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que passa, se não tem um juízo preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresenta, se acha em falta, como

se lhe faltara algo essencial. E pensa que tem que ter uma opinião. Depois da informação, chega a opinião. Mas, a obsessão pela opinião também cancela nossas possibilidades de experiência, também faz que nada nos aconteça. (2011, p. 23. Trad. Nossa)

Este sistema de complementaridade, entre informação e opinião, tem minado todos os setores da sociedade atual, assim sendo, não é um fenômeno só entre os jovens, temos professores, artistas, pesquisadores e especialmente periodistas que ficam no excesso de informação, argumentado na opinião. Segundo Larrosa, Walter Benjamin há tinha sinalizado que “o jornalismo destrói a experiência”, porque tem adotado como política de ser e fazer a fabricação de informação e de opinião, o sujeito que se configura sob essas dinâmicas, na aliança perversa entre informação e opinião, é um sujeito que espera a notícia que informa, e que, ao mesmo tempo, cria uma opinião. Neste sentido, se aprecia a realidade social, política e econômica, com estas regras de informação e opinião, onde os sujeitos coletivizados não passam da informação e da opinião.

Infelizmente, o campo educativo, em todas as suas instituições, tem aberto a porta a esta dupla “perversa” informação-opinião.

Desde o jardim de infância até a universidade, ao longo de toda nossa travessia pelos aparatos educativos, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro tem que se informar e depois, tem que se opinar, tem que se dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que seja. A informação, seria como a dimensão objetiva e a opinião seria como a dimensão subjetiva. Seria como nossa reação subjetiva frente ao objetivo. E como temos aprendido a receber informação e imediatamente exercer um juízo, quase sempre essa opinião se dá em estar a favor ou contra algo ou alguém. (LARROSA, 2011, p. 28. Trad. Nossa)

Até aqui, sabemos que os sujeitos que vão chegar às aulas de direção teatral estão muito informados, com desejo de opinar sobre tudo, e exigindo dos docentes informação específica, curta, sem sustância, efetiva, rápida, de fácil digestão, para eles darem imediatamente uma opinião.

4. O quarto grande desafio que se instaurou como política educativa é o desenvolvimento do tempo em relação à formação, o tempo é a grande preocupação dos currículos, quanto tempo precisa um aluno para se formar? Quantas horas de professores se precisa para a formação? Essas são as perguntas que se tem que resolver nas reformas curriculares, o que reafirma a crise da universidade. Antes, como as narrativas declaram, os alunos e professores tinham tempo para explorar, hoje em dia não se pode, o tempo é

uma questão muito grande que se tem que aproveitar. Todas as narrativas expressam que há hoje menos tempo para se formar em direção teatral, “os alunos não encontram tempo para desenvolver sua prática, o que é fundamental para um diretor teatral”. Segundo Larrosa, “a falta de tempo atenta contra a experiência, tudo o que passa, passa muito rápido”. O que podemos concluir a partir das narrativas e que pontua Larrosa, é que, efetivamente, os cursos de formação em direção tem adotado um sistema curricular que elimina algumas práticas pela falta de tempo. Neste sentido, é impossível que se crie um acontecimento, o que se cria é um estímulo, em forma de vivência instantânea, pontual e desconectada da realidade ou conectada a uma realidade virtual, igualmente rápida, igualmente efêmera.

A velocidade em que os estímulos são produzidos e a obsessão pela novidade que caracteriza o mundo moderno, impede uma conexão significativa. Impedi a memória, posto que cada estímulo é imediatamente substituído por um novo que igualmente nos excita por um momento, mas não deixa nenhuma marca. (LARROSA, 2011, p 31. Trad. Nossa)

Os cursos de formação em direção teatral construídos nesta lógica, não permitem, nem possibilitam, que a experiência se dê, portanto, não se forma, apenas se informa - para que os alunos criem uma opinião em tempo rápido. Serão sujeitos formados no estímulo, não no acontecimento, e procurando mais estímulos, quase sempre insatisfeitos, com muito ruído e poucos momentos para se observar mais devagar, “é um sujeito informado que opina, consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito”(LARROSSA, 2011, p. 34).

Os currículos que olham o tempo como um valor, como um crédito, afirmam que “o tempo precisa ser aproveitado da melhor maneira”, neste cenário acadêmico, se torna muito importante contar as horas de “trabalho autônomo, trabalho direto, trabalho mediado”, em consonância com as tabelas de indicadores de qualidade, onde a universidade determina por quanto tempo o aluno precisa da orientação de um professor, quanto o aluno deve dedicar a sua própria investigação, quanto tempo dedica para receber retroalimentação, ou *feedback*. Isto em termos econômicos indica quantos professores a universidade deve contratar e por quantas horas.

As narrativas revelaram, a esse respeito, que os alunos de direção teatral na atualidade se formam com o mínimo de tempo de prática. O que destacam as narrativas é que a relação com o uso do tempo, dentro da formação acadêmica, vai piorar, pois já se tem a ideia de criar aulas virtuais para a formação de artistas cênicos.

Neste sentido, Larrosa (2011) declara que os aparatos educativos, sintetizados nos currículos, tem se adequado de tal maneira ao sistema que é o espaço perfeitamente desenhado para que os sujeitos não tenham experiências marcantes que os transforme. Larrosa (2011, p.37) o expressa assim: “Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, ingressa numa universidade com um currículo organizado por pacotes cada vez mais numerosos e mais curtos”.

Como temos visto até aqui, a formação em direção teatral na América Latina deve levar em conta vários elementos que determinam suas funções como formadora de artistas cênicos. Deve compreender e propor como interagir dentro de uma universidade em crise, com alunos muito informados, cheios de desejo de opinar, com currículos desenhados para que o tempo seja um valor, o que determina a prática, as relações, e que não permite que o aluno tenha experiências, criando diretores cênicos, técnicos, informados, sem tempo para parar e refletir sobre sua prática, sem tempo para silenciar, para simplesmente observar e deixar que algo lhes aconteça.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de quatro anos de pesquisa, são múltiplas as sensações, sempre aparece um sentimento de angústia, por achar que o tempo passou muito rápido, e que a tese ainda está por ser finalizada. No último ano, a pergunta que orientou a pesquisa esteve rondando muitas noites e madrugadas - quais são as conquistas, limitações e desafios na formação em direção teatral, na América Latina, no cenário da universidade pública? Pergunta tentei resolver a partir das narrativas de sete diretores-docentes, mas sabíamos que estas reflexões nos dariam dados de como foi a formação deles, restringindo o estudo a uma época específica. Por isso achamos necessário trazer os currículos dos cursos onde eles se formaram e onde também são docentes. O desenvolvimento da pesquisa não aconteceu da maneira como se tinha organizado, a pesquisa nos cobrou certa autonomia e foi ela quem determinou as regras de seu desenvolvimento. Por exemplo, os encontros com os diretores-docentes marcaram o início da pesquisa, antes de termos certeza sobre as perguntas, já se deu o primeiro encontro, e depois desse, os outros, em um ano já tínhamos feito o trabalho de campo - quando resolvemos argumentar o estudo pelo viés das narrativas da experiência. O encontro com a metodologia narrativa e autobiográfica foi apaixonante, ainda é um tema em desenvolvimento. Encontramos textos que estimularam nossa pesquisa, porque é preciso deixar claro que tivemos muitas crises, especialmente em relação a como desenvolver o tema da formação a partir das narrativas. Paralelamente, o encontro com o conceito de experiência foi marcante, conheci sobre Larrosa na aula de “metodologia da pesquisa I”, o que conduziu a pesquisa pelo universo de Bejamim, Gadamer, Dewey e outros tantos autores que tem perspectivas às vezes diferentes. Depois de ler alguns dos autores, voltei a Larrosa, a forma de sua linguagem me capturou. Curiosamente, o tema curricular foi o último a ser abordado, achamos curioso porque foi o tema curricular que gerou esta pesquisa. Queríamos refletir sobre o curricular de uma maneira que não se limitasse às grades dos cursos, ou as metodologias, ou conteúdos, etc. Nosso desejo era refletir sobre o currículo de formação em direção teatral a partir do corpo, como descobrir a relação do currículo com os corpos que se formam? Como observar isso em diretores já formados? Foi desta forma que surgiu a narrativa da experiência, como repetimos ao longo da tese, a experiência é um acontecimento que deixa uma marca no corpo e o transforma. Essa marca resolvemos nomear como bri-currículo.

Depois de quatro anos, me observei escrevendo em português de maneira automática, percebo que meu aprendizado neste doutorado, não fica apenas nas linhas deste texto, a língua foi incorporada, mesmo que ainda falte, mas, saber que refletir na língua nativa é difícil,

imaginar que se reflete em outra língua, é incrível. E isso me passou, ficou em meu corpo, me transformou.

Se refletirmos sobre a experiência de formação no doutorado, podemos afirmar que a transformação aconteceu desde minha chegada ao Brasil, alguns estudos afirmam que as pessoas se formam fora da aula, nós podemos afirmar que as pessoas se formam nas aulas e fora delas, por isso o contato com o exterior foi fundamental. Das aulas posso dizer que me deixaram a troca de experiências e conhecimentos entre docentes e alunos. As dificuldades na comunicação nas primeiras aulas, os colegas que falavam e apenas seus gestos e uma ou outra palavra eram compreendidos. O contexto acadêmico fez com que se aprendesse rapidamente os códigos verbais, quase sempre se usam os mesmos para falar em determinados contextos, isso aprendemos nas aulas.

Nosso contato com a cidade, com os colegas de outros países, proporcionaram outras grandes experiências, sobretudo olhar para o país de origem com sentido crítico e amoroso. Poder observar as dificuldades da Colômbia desde o Brasil foi muito enriquecedor para me conectar de novo com as problemáticas do país. Isto também deixou grandes cicatrizes na memória, é doloroso saber que a Colômbia continua sendo estigmatizada pelo narcotráfico, que o tratado de paz está sendo ainda discutido, se é o mais correto para o país ou não, porque nesse meio há muitos interesses econômicos dos donos do país, que vivem da guerra.

Todo tempo durante estes quatro anos, me levante com a pesquisa na cabeça, com a experiência nos dedos, com as narrativas nos ouvidos, com o currículo nos olhos. Nosso caminho não termina aqui, continua, tentando olhar mais devagar, parar para escutar, tentando achar as fissuras nas políticas educativas, para criar currículos que permitam outros a parar. Num mundo e numa região como Latino América, com tanta desigualdade social, onde nos tem vendido a ideia de que a resposta se acha numa formação contínua, com um trabalho sem garantias sociais, parar para observar e refletir se torna um privilégio. Nós, formadas em artes, trabalhando como docentes em artes, o que estamos fazendo para que algo nos aconteça, para que algo aconteça a nossos alunos?

### **CONSIDERAÇÕES QUE SE BIFURCAM**

Nosso estudo sobre a formação em direção teatral na América Latina, nos permite concluir que:

1. É urgente que os cursos de direção estudem e reflitam sobre como construir um currículo que se enquadre nas nomenclaturas das políticas educativas, sem perder de vista que a formação em direção teatral precisa de uma metodologia baseada na

prática, fundamentada na teoria. Que possibilite que os alunos possam interagir o tempo que seja necessário com suas experimentações, compartilhando com os docentes e colegas de acordo com o desenvolvimento de sua aprendizagem. Um currículo que se relacione com o contexto, e permita a relação arte-universidade-cidade.

2. É preciso observar e propor novos conteúdos que incluam teorias latino-americanas, que permita que os alunos conheçam Stanislavski, mas não fiquem só com ele.
3. Precisamos criar estratégias pedagógicas e artísticas que possibilitem aos cursos se desenvolverem como acharem preciso.
4. Permitir que algo aconteça aos alunos, com as propostas curriculares, no mundo do currículo existe infinitas possibilidades, e um projeto educativo que esteja em contínuo movimento, deve se abrir para que também possibilite a experiência.
5. Seria fundamental criar a partir do currículo laços com a comunidade, para que os alunos exerçam suas práticas no mundo onde vão trabalhar.
6. Professores, alunos e direção devem possibilitar o diálogo com o tema das políticas educativas e de currículo, para que possam interagir de maneira propositiva e não apenas cumprindo as demandas da universidade.

### **UM GRANDE APARTE**

Antes do ponto final, temos que trazer alguns pensamentos que apareceram ao longo destes quatro anos de pesquisa, qual o lugar da direção teatral nestes momentos violentos nos que se acha América Latina?

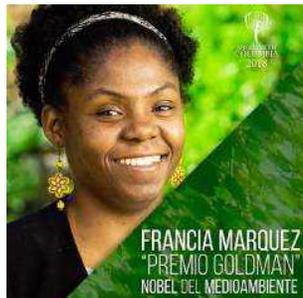
Não tentamos responder, mas deixamos por aqui esta última reflexão, Francia Márquez, uma moça colombiana, foi convidada pelo Ministério de Cultura da Colômbia, para um evento que comemorava os acordos de paz firmados entre o governo e a guerrilla da FARC já há mais de quatro anos. O ministério, representando o Estado, tinha criado vários projetos para desenvolver com as comunidades diretamente afetadas pelo conflito armado. Antes da fala de Márquez, tinham passado vários artistas reconhecidos da fraca farândola colombiana, apresentando suas intervenções nos territórios, pois o projeto consistia nisso, levar uma estrela da televisão, da música, etc., para que eles trabalhassem com as comunidades a partir do artístico.

Ficamos nos perguntando, em primeiro lugar, como foram selecionados os artistas que foram aos territórios? Algumas das apresentações deixaram um sabor esquisito na memória, pois há territórios na Colômbia com expressões artísticas incríveis, e o ministério não levou

isto em conta, deixando claro, portanto, o que o governo pensa destes territórios.

Quando Francia teve que falar, era visível sua agonia, pois ela é parte desses territórios “olvidados” pelo Estado, ela começa sua fala dizendo:

Figura 29. Fotografia Francia Márquez



Muito bonito tudo o que nos apresentaram aqui, mas quero lhes dizer que nosso território tem uma grande cultura musical, no entanto, nós estamos aqui sentados, acomodados, olhando as belezas que fazem os grandes artistas para o nosso povo, tenho que lhes dizer que ontem mataram outro líder comunitário, gente nos estão matando, neste mesmo momento outro líder indígena no Cauca foi massacrado chegando em sua casa.

Fonte: publica Twitter. Disponível em: @FranciaMarquezM

O auditório permaneceu calado, a voz de Márquez falhou, mas ela continuou suplicando ao Estado, que neste momento eles não precisam de projetos culturais nem artísticos, o que eles precisam é de um Estado que lhes proteja a vida.

Nos saímos do evento com o coração partido pela metade, com a cabeça confusa, achando que nossa ação não leva a lugar algum, o que estamos fazendo como artistas cênicos? O que estamos fazendo como formadores de artistas?

A razão pela qual termino assim, é porque sabemos que a formação em qualquer curso não pode estar afastada, de costas para a realidades de seus países.

## REFERÊNCIAS

ALVARADO, Ana. **Entrevista 1**. [Out. 2015]. Entrevistadora: Clara Angélica Contreras. Bogotá, 2016. 1 arquivo .mp3 (58 min).

ALVES, Hebe. **Entrevista 5**. [Sep. 2016]. Entrevistadora: Clara Angélica Contreras. Bogotá, 2016. 1 arquivo .mp3 (58 min).

ALONSO Brá, Mariana. **El sentido de la universidad a partir de las transformaciones en su historia reciente**. Revista de la Educación Superior. México, v. 37, n. 147, p.12-21, jul./sep. 2008. Disponível em [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602008000300006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000300006). Acesso em 9 de ja. 2017.

ÁNGEL, PÉREZ, Dario Alberto. **La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales**. Estud. Filos [on line] n. 44. 2011, p. 7-17. Disponível em: [HTML] [scielo.org.co](http://scielo.org.co) Acesso em: ago. 19 de 2017. <https://doi.org/10.15359/abra.37-55.4>

\_\_\_\_\_. **Memoria y narrativas**. Revista Ágora: Revista científica de la Universidad Autónoma de Manizales. V. 14, n. 23. Manizales, 2007, p. 165-184. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6078108> . Acesso em: agost. 23 de 2017.

ARAQUE, OSORIO, Carlos. **Máscara, cuerpo, ritual**, en proceso de publicación. Revista Calle 14. Editorial Universidad Distrital, Bogotá.

ARIAS, CARDONA, Ana María; ALVARADO, SALGADO, Sara Victoria. **Investigación Narrativa: apuesta metológica para la construcción social de conocimientos científicos**. Revista CES psicología, v. 8, n. 2. Julio-diciembre 2015, p. 171-181. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236639>. Acesso em: Agos. 15 de 2017. <https://doi.org/10.17163/uni.n25.2016.07>

ARROJO, Victor. **El diretor teatral ¿es o se hace? Procedimientos para la puesta en escena**. 1. ed. Buenos Aires: Inteatro, editorial del Instituto Nacional de teatro, 2014.

BARNSLEY, Julie. **El cuerpo como território de rebeldia**. 2. ed. Colección danza. Serie artistas docentes. Buenos Aires: Unearte Ediciones, 2017. <https://doi.org/10.6018/daimon/268611>

BRANDÃO, Tânia. **Uma empresa e seus segredos: Companhia Maria Della Costa**. São Paulo; Rio de Janeiro: Pespectiva: PETROBRAS, 2009.

BEJAMIN, Walter. **Experiencia y pobreza**, (1933). Obras completas (Trad. Jorge Navaro). Abada Editores. 3 ed. Madrid. 2016

\_\_\_\_\_. **El narrador**, (1936). Obras completas (Trad. Jorge Navaro). Abada Editores. 3 ed. Madrid. 2016

\_\_\_\_\_. **Experiência e pobreza.** In: Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **O narrador.** In: \_\_\_\_\_. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERTHOLD, Margot. **Historia social del teatro I.** 1 Ed. Madrid: Ediciones Guadamarra. S.A. 1974.

BOGART, Anne. **A preparação do diretor: sete ensaios sobre arte e teatro.** 1. ed. São Paulo: Wmfmartinsfontes, 2011.

BONILLA, María Fernanda Sarmiento. **Esquemas Dimensionais:** Uma Experiência de exercícios na rua como contribuição para o percurso de formação da Atriz e do Ator. 2014, 146 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de artes cênicas- Universidade Federal da Bahia, Salgado- Bahia.

BROMME, Rainer. **Conocimientos profesionales de los profesores. Enseñanza de la ciencias.** Revista de Investigación y experiencias didácticas. Versión española por Gonzalo Guijarro Puebla. [online], Madrid. 1998. Vol. 6. N. 1, p. 19-29. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51031> Acesso em: 16 de out. 2018.

BROMME, Rainer. **Conocimientos profesionales de los profesores. Enseñanza de la ciencias.** 2. ed. Barcelona: Alba Editorial S.A, 1994.

CARBONARI, Marília. **A direção teatral e o método de criação coletiva de Enrique Buenaventura no TEC** (Teatro experimental de Cali). 1, ed. Paraná. -2014. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/959>. Aceso em 9 de jan. 2017. DOI10.11606/D.84.2006.tde-12092007-172644

CARNEIRO, PACHECO, Ana Maria. **A pedra lançada no pântano. A contribuição de imagens na construção do conhecimento sobre corpo/espço no ensino do teatro.** 2010, p. 267. Tese (Doutorado em Artes Cênicas)-Programa de pós graduação em Artes cênicas, Escola de teatro e Escola de dana, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

CARRERAS, PLANAS, Carla. John Dewey: **En el principio due la experiencia. Utopía y praxis Latinoamericana.** Revista, Internacional de filosofia y teoria social, v. 21, n. 72. [en línea], enero-marzo, p. 69-77. 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/279/27946220007/>. Acesso em: 15 de fev.2018.

CHESNEY-LAWRENCE, Luis. **Las vanguardias en el teatro latinoamericano desde la mitad del siglo XX.** Revistas de Estudios Culturales, v. 23, n. 7. 2009, 377-409 p. Disponível em: <http://digitalcommons.conncoll.edu/teatro>. Acesso em: 10 de jan. 2017. <http://digitalcommons.conncoll.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1269&context=teatro>

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa.** 1, ed. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CEBALLOS, Edgar. **Principios de Dirección Escénica**. Selección y Notas. 1. Ed. México D.F: Editorial Gaceta S.A, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cómo escribir teatro. Historias y reglas de Dramaturgia**. 1. ed. México D. F: Esceneología, 2013.

CONTRERAS, CAMACHO, Clara Angélica, **Teatro y Pedagogía, Recontextualización curricular de un programa de artes escénicas**. CALLE 14, revista de investigación en el campo del arte, v. 8, n. 12, p. 80-94, abril 2014. Disponible em: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/c14/article/view/5766/8955>. Acesso em : 15 de fev.2017

<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2014.1.a06>

CORNEJO, Marcela; FAÚNDEZ, Ximena & BESOAIN, Carolina. **El análisis de datos en enfoques biográficos-narrativos: desde los métodos hacia una intencionalidad analítica** [85 párrafos]. Fórum Qualitative Sozialforschung / Fórum: Qualitative Social Research, 18(1), Art. 16, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1701160>. (2017).

CORAZZA, Sandra. **Os sentidos do currículo**. Revista Teias, v.11, n. 22, p.149-164. Maio/Agos, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24120/17098> Acesso em: 23 de mar de 2017.

\_\_\_\_\_. **O docente da diferença**. Revista Periferia, v. 1, n, 1, p. 91-106 jan/jun. 2009. Disponível em : <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3422/2348> Acesso em: 14 de fev. 2017

DE ALBA, Alicia. **Curriculum, crisis, perspectivas**. México: editorial Miño y Dávila 2007.

DE ARAUJO, Valéria. **Da Experiência artística á experiência poética. Docente: Ações estratégias e táticas de artistas/docentes no ensino universitário de teatro**. 1 ed. Brasil: Chiado Editora. 2016

DE SOUZA, MORETTI, Maria. A teatralidade do objeto na cena contemporânea. Tese de Doutorado, programa de pós graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94743/300805.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: sep. 15 de 2017.

DEWEY, John. **Experiência e natureza**. Tradução Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DIAZ VILLA, Mario. **Flexibilidad y Educación Superior en Colombia**. 1. ed. Bogotá: ICFES, 2002.

\_\_\_\_\_. **Curriculum: Debates actuales. Trazos desde América Latina: [con]textos**. Universidad de Santiago de Cali/ Facultad de educación – Facultad de Derecho-Facultad de Comunicación. v. 2. n. 8. p. 21-33. dic/ 2013. Disponível em <http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/viewFile/356/315> Acesso em: 9 de jan.2017.

FALCO DE BRITO, Paulo Marcos. **A formação do ator no Brasil**. Olhares, Revista da escola superior de Artes Célia Helena, n. 3, p. 12-17. 2015. Disponível em: <http://www.celiahelena.com.br/olhares/index.php/olhares/article/view/51> . Acesso em: 11 de jan. 2017.

FALS, BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Clacso/Siglo de oro editores. Bogotá. 2009. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/> . Acesso em: 13 de set. 2017.  
<https://doi.org/10.22201/cialc.24486914e.2012.54.56810>

FIRENZE, Antonino. **El cuerpo en la filosofía de Marleu-Ponty**. Daimon Revista internacional de filosofía. Suplemento 5. 2017, p. 99-108. Disponível em: <https://doi.org/10.6018/daimon/270031>. Acesso em: 16 de out. 2018.  
<https://doi.org/10.6018/daimon/270031>

FLORES, Isabel, Cristina. **Entrevista 6**. [Out. 2016]. Entrevistadora: Clara Angélica Contreras. Bogotá, 2016. 1 archivo .mp3 (58 min).

FRANCO, Efrain; VASQUEZ, Carlos; CHAVOLLA, Arturo. **Pedagogia Teatral. Política Cultural: Apuntes y reflexiones**. 1. ed. Guadalajara: Derechos reservados a los autores, 2007.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. 2, ed. Brasília D.F: Liber livro, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. 3, ed. Editora e Vozes. Petrópolis, RJ. 1999.

\_\_\_\_\_. **Lenguaje y comprensión**. Verdad y método II. Ediciones sígueme. Salamanca-España, 1998.

GAMA, Luis. **El ser de la imagen. Elementos para una concepción hermenéutica de la imagen**. Alea, Revista Internacional de Fenomenología y Hermenéutica. V. 8, p. 147-173. España. 2010.

GARCIA, Santiago. **Teoría y práctica del teatro**. 1, ed. Bogotá: Ediciones La Candelaria 1988.

\_\_\_\_\_. **La imagen y el espacio teatral**, v. 26. Cuadernos de ensayo teatral. Edi. Paso de gato. México, 2013.

GEIROLA, Gustavo. **Arte y oficio del director teatral en América Latina, México y Perú**. 1. ed. Buenos Aires: Atuel, 2004.

\_\_\_\_\_. **Arte y oficio del diretor teatral en América Latina, Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay**. 1. ed. Buenos Aires: Nueva Generación, 2007.

GRIGOLO, Gláucia. **O paradoxo do ator-marionete: Diálogos com a prática contemporânea**. Dissertação apresentada no programa de pós graduação em teatro (Mestrado) do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, 2005. Disponível em:

<http://www.tede.udesc.br/handle/tede/1206> . Acesso em: Out. 4 de 2018.

HORCASITAS, Fernando. **Teatro Náhuatl** I. 2, ed. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.

JAY, Martin. **La crisis de la experiencia en la era postsubjetiva**. (Trad. Eduardo Sabrovsky). Ediciones Universidad Diego Portales, colección pensamiento contemporáneo. Santiago de Chile, 2003.

LAMUS, Marina. **Geografías del teatro en América Latina. Un relato histórico**. 1. Ed. Bogotá: Luna libros Ltda, 2010.

\_\_\_\_\_. **Teatro Colombiano. Reflexiones teóricas para su historia**. 1. ed. Separata n.1. Serie Colección Teórica Teatral. Bogotá: Fondo Editorial Teatro Revista-Atrae, 2010.

LARROSA, Jorge. **Sobre la experiencia**. Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna, n. 19. 87-112 p. 2006. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>. Acesso em: 2 de agos. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

\_\_\_\_\_. **Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes**. Conferencia dictada en el ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, mimeo 2003.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche & a Educação**. 3. ed. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Experiencia y Pasión**. Espacio web Devenir. Publicado el 4 de septiembre de 2011. Disponível em: <http://espaciodevenir.com/referencias/experiencia-y-pasion-jorge-larrosa> Acesso em: 30 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. de Cristina Antunes, João Wanderley Gerladi. Belo Horizonte: Aunêntica, 2015.

LARROSA, Jorge; VEIGA-NETO, Alfredo. **Danças, piruetas e mascaradas**. [S.l.]: Autêntica Editora, 2010.

LAZURIAGA, Gerardo. **Los clásicos del teatro Hispánico**. 2 parte. 1, ed. México D.F: Fondo de cultura económico, 1994.

LECOQ, Jacques. **El cuerpo poético**. 6 edición. España: Alba editorial. 2014.

LOPES, CASIMIRO, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. 2, ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

LÓPEZ, JIMÉNEZ, Nelson. **La de-construcción curricular**. 1, ed. Bogotá: editorial del Magisterio, 2001.

LOZANO, DIAZ, Vicente, **Hermeneútica y Fenomenologia: Husserl, Heidegger y Gadamer**. Madrid: Editorial C.B. Comercial editora de publicaciones, 2006.

MACEDO, Roberto. **Atos do currículo e formação: O príncipe provocado**. Revista

Teias, v. 13, n. 27, p.67-74, jan/abril. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1320> Acesso em: 25 de março 2017.  
<https://doi.org/10.7213/1981-416X.18.059.AO01>

\_\_\_\_\_. **Atos do currículo e Autonomia Pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes Ltda. 2013.

MACHADO, SANTOS, Gláucio. **Aprendizagem de direção teatral**: Análise e sugestão de práticas de ensin para a iniciação do diretor de teatral. 2008, p. 154. Tese (Doutorado em Artes Cenicás)-Programa de pós graduação em Artes cenicás, Escola de teatro e Escola de dança, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

MARTINE, Joly. **Introdução à análise da imagem**. Edições 70 LDA. Lisboa, 2007. Digitalizado por Souza, R. Disponível em:  
<https://flankus.files.wordpress.com/.../introducao-a-analise-da-imagem-martine-joly.p>  
Acesso em: sept. 16 de 2018.

MAROCCO, Inês. **Entrevista 2**. [Nov. 2015]. Entrevistadora: Clara Angélica Contreras. Bogotá, 2016. 1 archivo .mp3 (58 min).

MAUÉS; Olgaíses; BASTOS, Robson Dos Santos. **As políticas da Educação superior na esteira dos organismos internacionais**. RBPAE, v.32, n.3, p.699-717, set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/download/68570/39680>. Acesso em: Marzo 7 de 2019.  
<https://doi.org/10.21573/vol32n32016.68570>

MEJIA, Marco Raúl. **Educacion (es) en la (s) globalizació (es) I**. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. 1. ed. Bogotá: ediciones desde abajo, 2007.

MERLAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia de la percepció**n. Traducción al español de Jean Cabanes. 3 ed. Barcelona: ediciones Península, 1994.

MOSTAÇO, Edelcio. **Considerações sobre História do Teatro Brasileiro**. Revista Sala Preta, v. 15, n. 1. July 2015, p.249-264. Acesso em 6 de março 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/97190>  
<https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v15i1p249-264>

MONTOYA, TORO, Jorge; CARDENAL, Ernesto. **Literatura Indígena Americana**. 1,ed. Medellín: Editorial Universida de Antioquia, 1966.

MONTENEGRO ORTIZ, Carlos Manuel. **Arte y experiencia estética: Jhon Dewey**. Revista Nodo, v. 9, n. 17. 95-105 p. Jul-dic, 2014. Disponível em: <http://csifsvr.uan.edu.co/index.php/nodo/article/view/362/0> Acesso em: 11 de jan. 2017.

MOSKOWICTZ, Katalina. **Entrevista 3**. [Nov. 2015]. Entrevistadora: Clara Angélica

Contreras. Bogotá, 2016. 1 archivo .mp3 (58 min).

NAUGRETTE, Katherine. **Estética del Teatro**. 2.ed. Buenos Aires: Ediciones Artes del Sur, 2004. Disponível em: <https://es.scribd.com/document/165999471/Estetica-del-teatro-Naugrette-hast-pag-111-pdf>. Acesso em: 11 de jan. 2017.

NOWICKI, Pawel. **El teatro profesional**. En, Dirección escénica. Memorias del taller Nacional. Colcultura. Bogotá. 1994.

ORTIZ, Guillermo. **La Teoría de la experiencia de Jhon Dewey. Significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo**. v.11. n. 15. Foro de educación. 2013. Disponível em <http://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/260/222>. Acesso em: 9 de jan. 2017.

OSPINA, Arey. **Entrevista 7**. [Mar. 2017]. Entrevistadora: Clara Angélica Contreras. Bogotá, 2016. 1 archivo .mp3 (58 min).

OSPINA, William. **La Lámpara maravillosa. Cuatro ensayos sobre la educación y un elogio de la lectura**. 1 ed. Colombia: Random House Mondadori, S.A. 2012.

PAES, LEME, André. **Entrevista 4**. [Mai. 2016]. Entrevistadora: Clara Angélica Contreras. Bogotá, 2016. 1 archivo .mp3 (58 min).

PAVIS, Patrice. **¿Qué teorías para que puestas en escena?** En la puesta en escena Latinomericana: Teoría Práctica teatral. Editorial Galerna/GETEA/CITI. Buenos Aires. 1995, p. 21-53.

\_\_\_\_\_. **Diccionario del Teatro**. Editorial Paidós. Barcelona. 1980.

PEREZ-SAMANIEGO, Victor; DEVÍS-DEVÍS, Jose; SMITH, Brett; SPARKES, Andrew. La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Movimiento*, v. 17, n.1, p. 11-38. Enero/Marzo, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115319264002>. Acesso em: Sep 15 de 2018.

PUELLER, Claudio. **El arte de la guerra y la dirección teatral**. 2015. 270 p. Tese (Magister em artes cênicas)- Faculdade de Artes, Departamento de teatro. Universidade de Chile. Disponível em [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/139058/El\\_arte\\_de\\_la\\_guerra\\_y\\_la\\_direccion\\_teatral.pdf?sequence=1](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/139058/El_arte_de_la_guerra_y_la_direccion_teatral.pdf?sequence=1) .Acesso em 9 de jan. 2017.

PULECIO, Enrique; PEÑA, Miguel Alfonso; PARDO, Jorge Manuel. **Estado del Arte del área del Arte Dramático en Bogotá. D.C.** 1. ed. Bogotá: D'Vinni S.A, 2007.

RAMÍREZ, Mario Teodoro. **Pensar desde el cuerpo: De Merlau-Ponty a Jean-Luc Nancy y el nuevo realismo**. *Eidos* [online]. 2014, n.21, pp.221-236. ISSN 1692-8857. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-88572014000200012](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-88572014000200012) Acesso em: 2 de Out. 2018.

REZENDE, F; OSTERMANN, F; DE SOUZA, J; DE CARVALHO, R. **Recontextualização do currículo nacional para o ensino médio de física no discurso de professores**. *Revista Ensaio*. Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 55-74, sep/dez. 2014.

- RIFKIN, Jeremy. **La era del acceso**. 1, ed. Barcelona: Paidós, 2002.
- RIVERA, Virgilio, Ariel. **La Composición Dramática. Estructura y canones de los 7 géneros**. 2 ed. México: Grupo editorial Gaceta, S.A. 1993.
- RIZK, Beatriz. **Posmodernismo y teatro en América Latina: Teorías y prácticas en el umbral del siglo XXI**. II edição. Serie Estudios teatrales. Chätáro Editores. Lima-Perú. 2007.
- ROZIK, Eli. **Las raíces del teatro**. Representando el ritual y otras teorías del origen. 1 edi. Colihue. Buenos Aires. 2014.
- SAMPIERI, Roberto; FERNADEZ-COLLADO, Carlos; BAPTISTA, Pilar. **Metología del Investigacion**. 4. ed. México: McGraw-Hill Interamericana, 2006.
- SÁNCHEZ, José. **Dramaturgias de la Imagen**. 2, edí. Ediciones la Universidad de Castilla – La macha. España. 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Editorial Cortez, 2011.
- SERRAT, P, Andrea. Teorías del arte contemporaneo. Blogger 2013. Disponível em: <http://solovemosloquemiramos.blogspot.com/> Acesso em: 1 de out. 2018.
- SEVILLA, Maria Paola. **Panorama de la educación técnica y profesional en América**. Publicación de las Naciones unidas. Santiago- Chile, 2017.
- SMOLE, Katia. Video publicado pela fundação Lemann. Publicado 25 de fevereiro 2012. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=FJgdsb7Um\\_c](https://www.youtube.com/watch?v=FJgdsb7Um_c) .Acesso em: 16 de maio 2018.
- SPARKES, Andrew; DAVIS, DAVIS, José. **La investigación Narrativa y su forma de análisis. Una visión desde la educación física y el deporte**. En: Educación cuerpo y ciudad, el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales. 1, ed. Medellín: Fonábulo editores, 2007. Disponível em: [http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/expo2007/cuerpo\\_ciudad\\_2007.pdf](http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/expo2007/cuerpo_ciudad_2007.pdf) . Acesso em. 15 de fev. 2017.
- Latina y el Caribe**. Serie Políticas Sociales. N. 222. Naciones Unidas CEPAL. Ministerio de asuntos exteriores de Noruega. 2016. Disponível em: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40920/1/S1601350\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40920/1/S1601350_es.pdf). Acesso em: 23 de jan.2018.
- SONTANG, Susan. **Sobre fotografia**. Santillana Ediciones S.A, México, 2006. p. 215-251, também Disponível em: [https://monoskop.org/images/7/77/Sontag\\_Susan\\_Sobre\\_la\\_fotografia.pdf](https://monoskop.org/images/7/77/Sontag_Susan_Sobre_la_fotografia.pdf) . Acesso em: 16 de Out. 2018.
- TAMAYO VALENCIA, Alfonso. **En defensa de la Universidad pública**. Revista Apuntes del Cenes, v.27 , n.43, p 293-303. Ene-jun 2007. Disponível em <http://revistas.uptc.edu.co/index.php/cenes/article/view/221/225> Acesso em: 6 de fev. 2017.
- TARDIF, Maurice. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Trad. Pablo

Manzano. Madrid: Narcea S.A. Ediciones, 2004.

TARTAKIEWICZ, wladyslaw. **Historia de seis ideas. Arte, beleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética.** 7 ed. 3 impresión. Madrid: Editorial Tecnos, grupo Anaya. S.A. 2007

TELLES, Narciso. **Pedagogia do teatro. E o teatro de rua.** Porto Alegre: Editorial Mediação. 2008. p. 11-33

TORRES, Norha. **El camino de la experiencia estética: entre la vivencia y la comprensión.** Cuadernos de filosofía Latinoamericana, v. 37, n. 134, p. 103-115. 2016. Disponível em: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/cfla/article/view/2276> . Acesso em: out. 21 de 2018.

TORO, Alfonso. **Periferico de objetos. Topografias de la hibridez: Cuerpo y medialidad.** Tomo 20, n. 40, p. 13-41. Nov. 2005

VILLANUEVA, Ernesto. **Perspectivas de la educación superior en América Latina: Construyendo futuros.** En perfiles educativos. México, v. 32, n. 129, p. 86-101, enero de 2010. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018526982010000300006&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982010000300006&lng=es&nrm=iso) . Acesso em 22 de jan. 2018

WRIGHT, Edward. **Para comprender el teatro actual.** 2. ed, em espanhol. México D.F: Fondo de Cultura Económico, 1988.

WU, Roberto. **A experiência como recuperação do sentido da tradição em Benjamin e Gadamer.** Revista anos 90. Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p. 169-198, jan-dez. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/viewFile/6355/3806>. Acesso: Mar. 2018

## Apêndice

---

### ENTREVISTAS DIRETORES-DOCENTES

#### COMO FOI SUA FORMAÇÃO EM DIREÇÃO TEATRAL?

Narre de maneira descritiva sua experiência na sua formação como diretora de teatro.

##### Isabel Cristina Flores (México)

Tive a sorte de estudar com grandes artistas e pedagogos, pessoas que com muito prazer, disposição e disciplina, dedicaram-se a fortalecer minha decisão pelo teatro e ajudaram-me acostumar o sentido e razão da criação artística. Quase desfalheci no intento, pela enfática disciplina rusa, comecei com dificuldades ao início de minha carreira pelo conhecimento da direção cênica. Eu queria me desenvolver na arte da interpretação, eu era atriz.

Maria Knébel adverte-nos que nossas aulas de direção alternariam-se com o trabalho do mestredo do interprete – ela dizia: o diretor potencial deve ser um ator excepcional.

Tínhamos muito trabalho: ler muito, visitar museos, assistir a peças de teatro. O objetivo era forjar em nós uma firme convicção no esforço, na vontade, disciplina, princípios éticos e estéticos para aguentar a exigência. Todo isto para entender a responsabilidade de fazer teatro.

Nossas aulas eram as segundas e os sábados de 9 a 17h, depois das aulas tínhamos que fazer as tarefas que quase sempre involucravam uma prática de algum texto ou partitura corpórea. Posso dizer que não tínhamos descanso.

Direção e maestria do ator, três vezes na semana, 6h – 18h. O estudo tinha incluído muita prática, ensaios, montagens, assistir a os ensaios e práticas cênicas dos teatros profissionais, criar peças nas condições do teatro profissional.

Agora que lembro, achou que me fiz falta maturidade para aprender mais do que nos ofereciam os pedagogos, mais maturidade para aproveitar os conhecimentos do grupo, cinco anos ficamos juntos, além fiz falta para compartilhar mais com eles. Fico agradecida por ter um grupo maravilhoso onde me senti acolhida, isso também é fundamental.

##### Katalina Moscowiczt (Colômbia)

Quando eu comecei minha formação não tinha muitas mulheres estudando, eramos poucas. Posso dizer sem equivocação que o campo da direção era um espaço reservado só para homens. Mas isto também me deu orgulho, conseguir-me formar neste curso foi um grande logro. Não obstante, eu fui feliz durante minha formação, lembro de ficar horas inteiras na biblioteca procurando textos e imagens que me ajudaram a alimentar minha criatividade. Eu acho que na época que me formei, ficar no meio do autoritarismo do docente e autonomia do estudante foi muito bom, isso o percebo hoje, no momento achava uma tirania, mas hoje sei, que só pela disciplina e exigência dos maestros eu consegui estudar de mais.

Lembro com muito carinho as aulas de “taller integral” e “taller de dirección”, nas quais eu podia expressar o que queria dizer, com a forma como eu queria. Acho que toda minha experiência na escola quando me formei foi muito ambígua, ainda, tinha um grupo de colegas de atuação para experimentar eu ficava muito tempo sozinha, mas foi melhor porque eu podia dedicar mais tempo a minhas leituras.

De meus professores lembro de Eliecer Cantillo, Alejandro Puche de quem aprendi a levar uma pasta de direção, ele era muito organizado, estudamos coisas muito interessantes de Antôn Chejov onde o professor Puche traduzia diretamente do russo, José Domingo Garzón de quem lembro que no primeiro dia de aula falei para nossa turma de estudantes que não

acreditava na formação em direção os trabalhos que nos apresentávamos ele não gostava porque achava que era muito teórico e pouco criativo, então nos encaminhamos uma carta para o coordenador falando disso, não era possível ter um docente que no acreditava na formação acadêmica em direção, e ele era nosso professor de direção, engraçado não? Ele não permaneceu muito tempo na escola. De minha turma de direção eu foi a única que se formou, os demais ficaram-se tracando o ano e finalmente não finalizaram.

### Arley Ospina

Não existe um câmbio sustancial nas linhas e eixos vertebrais do curso no tempo que eu estude e como fica agora. Quiças onde mais se pode falar de câmbios no curso é na fundamentação teorica, já que antes tínhamos materias como patrimônio cultural, psicologia, logica, produção, etc., que no dia de hoje não existem mais. Isto se deve as modificações que tem afrontado o curso nos ultimos anos. Outra área que quiça câmbio na função do tempo de estudo é a de corpo, já que diminuiu num porcentaje amplo. Pensando no panorama geral, que poderia ser amplado na revissão dos documentos do curso nos anos 1995 ao 2003, datas nas que realice meus estudos, istos foram os compoentes do énfasis de direção:

Componente teorico:

Lógica. (Um ano -2 horas semanales)

Psicología. (Um ano - 2 horas semanales)

Patrimônio cultural. (Um ano - 2 horas semanales)

Produção. (Um ano - 2 horas semanales)

Teoría da arte I e II. (Dois anos – 2 horas semanales)

Aprecição da arte. (Um ano - 2 horas semanales)

Teoría do teatro I e II. ( Dois anos – 2 horas semanales)

Teoría da direção I e II. (Dois años- 2 horas semanales)

Escenografia. (Um ano - 2 horas semanales)

Aprecição musical I e II (Dois anos- 2 horas semanales)

Música na cena ( Um ano- 2 horas semanales)

Como se pode entener, ao ser um compoente teorico, a maioria das aulas desenvolviam-se a partir de uma exposição e contextualização do docente e um espaço de confronto de saberes com os estudantes onde se ampliava os conceitos a traves da discução em aula.

Componente corpo e voz:

Entrenamento de corpo I, II, III, IV (quantro ano-6 hora semanales)

Nesta disciplina se dividia na sua vez em três componentes que desenvolviam-se no mesmo tempo: Ginmasia, treino atoral e dança.

Não tinha um diferença no tempo de dedicação nos énfasis de interpretação e direção. Se considerava que em direção tinham-se as (os) estudantes deviam ter as mesmas tecnicas e detreças que o (a ) interprete.

Fonoaudiología. (Um ano- 2 horas semanales)

Canto I, II, III. ( três anos- 4 horas semanales?)

Verso. (Um ano- 2 horas semanales)

Em termos gerais, percebo que minha formação foi muito exigente e correspondentemente com um processo de aprendizado necessario para um diretor cênico o teatral. Quiça, o curso deve ter difenrença entre a formação em direção cênica e a direção de interpretes, já que isto é um problema que ainda persiste na formação em direção.

Sugem as perguntas que é uma direção para na cêna? Que uma direção de interpretes? Porém, reconheço que é na practica com a se consegue aprofundar, reconhecer e apreender a dirigir interpretes teatrais, já que na acâdemia sò abre um pequeno acercamento neste topico, mas ao não conhecer formulas certas como em outras areas do conhecimento, a practica fortece o

vinculo entre o (a) diretor (a) e atriz (ator).

Inês Marroco:

Meu nome é Inês Marroco, professora de direção teatral, minha formação foi em direção teatral e licenciatura na UFRGS, nos anos 70. Eu entrei no 71 e sai no 75 na época que se podia fazer dois cursos juntos, então eu fiz direção e licenciatura. E assim, o que eu me lembro de minhas aulas era uma coisa assim como vaga. Mas o que foi mais marcante para mim, assim na minha experiência como aluna, foi participar das montagens dirigidas por um professor, que na época me dava aula, Vasconcelos. Então isso para mim foi marcante para mim porque ele reunia vários alunos para atuar e ali, eu não me lembro de ter disciplinas na época, eu me lembro das aulas de montagem, eu era assistente de direção de ele. Eu aprendi muito por ele. Paralelamente as aulas que eu tenho uma sensação muito vaga, nada concreto, algumas leituras que outras, muitas práticas e pouca fundamentação, mas paralelamente as aulas eu tinha eu trabalhava em um grupo como assistente de direção, também dirigia uma peça infantil, foi muito ruim, mais eu gostava de fazer assistente de direção, eu aprendia muito, aprendi tudo. Nos anos 70 foi muito forte com a aprendizagem. No 76 foi para Santa Maria a dar aula, me formei e já no ano seguinte já estava dando aula. Os primeiros anos da universidade foi meio paxi mangue assim não, na verdade eu dava aula de todo, de direção, atuação, de corpo, teoria, eu era multidisciplinar, então, eu aprendi fazendo, aprendi dar aula fazendo. Também aplicando eu que tinha aprendido fora da faculdade. Uma coisa que eu também gostei muito, trabalhei também na época da graduação foi o corpo, foi duas vezes a Buenos Aires fazer expressão corporal a partir de Lecoq, também ela se apresentou em Porto Alegre, foi para lá fazer aula também, na época ir a Argentina era muito caro, eu juntava minhas moedas e ia para lá. Depois quando foi para França, não sei de onde eu tinha interesse pelo corpo. eu tinha interesse pelo corpo, meu trabalho já tinha pouca verbalização. Depois quando foi para a França fazer o mestrado eu entrei na escola de Lecoq, lá o trabalho de mimo é muito e movimento lá é bem cheio, até porque na escola, na minha graduação tinha uma ênfase muito forte no texto dramático, eu me sentia meio perdida porque eu fazia experimentações sem rolar e aí até conseguir coisas interessantes, mais para mim era muito difícil. Depois que eu fui para França eu me de conta, eu me achei, porque era uma escola basicamente a base do corpo do ator e na formação do ator, mas qualquer pessoa que queira fazer teatro pode estudar, não necessariamente só o que queira ser ator. Foi uma experiência maravilhosa porque ali compartilhei todo o que eu acreditava, tinha uma ênfase muito dramática e muito psicológica. Uma vez, como eu me decidi pela direção? A professora para a gente contar uma história triste e se tivesse que chorar, pois chorava, eu não consegui chorar, sou péssima, meus colegas todos choraram, eu não chorei, então não sirvo para isto, foi umas das condições que me fizeram entrar na direção. Mais o menos por ali.

André Paes Leme:

Eu sou professor da Unirio do curso de direção teatral eu também estudei na Unirio, ingressei em 1988 e me formei em 1993 e também fiz bacharelado em direção teatral. Nessa época o ingresso fazia a entrada pelo curso de interpretação e depois do primeiro ano fazia a prova para direção teatral, atendia dos alunos por semestre e tinha 5 professores principais. Foi um curso muito importante, quando eu ingressei eu já tinha interesse na área da direção. O curso tem uma característica de muita liberdade, de muito espaço para a experiência dos alunos, naquela época tinha professores que acompanhavam o processo. Nesse tempo os alunos favoreciam um trabalho mais pessoal, com acompanhamento de um professor com muita experiência. Tivemos quatro professores muito importantes: Claudio Levi, Leon Gusse, Renato, Jhon...eram os quatro professores mais presentes no momento que eu me formei.  
formação de ele

Foram de quatro anos. Ele também se formou em direito. Por isso foi obrigado a fazer em cinco anos. Até hoje o curso tem uma duração de quatro anos.

Era muito difícil fazer dois montagens tão seguidos.

E importante acabar um processo e dar-se um tempo para começar outro. Que de tempo para pesquisar o tema a ideia para criar a montagem.

E um processo complexo e precisa de tempo. A gente como diretor fica muito presa da montagem

que disciplinas teóricas viu

Historia do teatro, historia do teatro brasileiro, literatura dramática, teoria da comunicação, arte e filosófica, curso de cine, pesquisa, ética.

Ele é um curso acessado no curso de atuação, o que permite que estudantes de direção participem das aulas de atuação.

Ele faz um curso de cenografia. E um curso bem enquadrado.

Ele começa com pequenos exercícios e ao final ele se enfrenta a um espetáculo.

O curso de direção tem uma característica particular, porque é um estudante que precisa de vários alunos de interpretação, um de cenografia, de figurino. A ideia é que os cursos se complementem onde o curso de direção é o curso de convergência.

Hebe Alves:

formação da professora

Eu não vou lembrar certinho a data de minha formação, eu acho que 1978

Que fico para vc importante no aprendizado?

Eu comecei o curso de direção, não porque eu queria dirigir, eu queria estudar interpretação mais não tinha curso profissional, eu me forme no teatro amador, comecei depois eu cheguei a escola de teatro, eu comecei fazer o curso de ator que era nível médio, eu sai do curso técnico no 75. Eu sai do curso técnico 75, quando eu sai já tinha certo reconhecimento no meio. Eu fui uma pessoa estimulada a continuar fazer teatro, como só tinha a nível profissional teatro. Eu entre para estudar teatro, mais uma vez no curso de direção eu tinha que dirigir. E ai eu comecei fazer montagens, mas tenho uma curiosidade nesta historia eu foi convidada eu ainda estava fazendo o curso de ator, um grupo se formou tendo a frente a Marcio Mireles, ele decidiu criar um grupo, ele me chamou como atriz, e uma professora para fazer acompanhamento de voz, eu estava muito assustada, na época era como meio gaga, eu já tinha experiência de trabalho de oficina mas com a comunidade que e diferente, mais Marcio topo bem eu fazer. Então quando eu comecei o curso de direção já tinha certa experiência, desde antes de dirigir eu já estava fazendo preparação técnica do ator..

Eu trabalho com uma cena mais realista. Que agora ele esta muito vilipendiado

E ai, na meia que eu estudava continuava fazendo oficina, na época era muito difícil economicamente, na época o que nos amparava era o teatro infantil. E ai eu entro no curso de direção no 78. Como eu não tinha essa visão de ser diretora, o encenador precisa ter certa curiosidade e precisa ampliar esse conhecimento. Eu achava que o ator teria que acercar a isso que era o personagem, eu achava muito difícil ser diretor.

professores que me marcaram

Desde o ponto de vista da encenação mesma. Engelina Rosa, da literatura, porque a gente na época no tínhamos um espaço para nos, nos percorríamos pela toda a universidade, ela era a professora de literatura dramática. Eu que vi fui uma relação da teoria dramática com a filosofia.

Cleise Mendez, outra professora que também me deixou muitas marcas.

Sonia Rangel, uma professora muito criativa, ela era artista plástica e atriz e ela nos abriu muitas possibilidades na experiência da cena.

Eu tinha que fazer disciplinas próprias da direção, mais também tinha que fazer disciplinas de

interpretação.

Hariel Deda foi um professor para interpretação

Não posso deixar de mencionar a Deposineto, ele foi muito marcante para minha formação, ele foi professor de interpretação, depois muitos anos depois foi assistente de direção de ele para a celebração dos 40 anos da escola.

Ele foi um professor que trouxe muitos outros professores de outros lados, ele trouxe Grotowski, Meyerhold, no 70, mais deste estou falando na minha formação como atriz lá no curso técnico

Walter Smetack foi outro grande professor, uma pessoa com muito conhecimento.

Clauss Viana professor de corpo, na época a escola estava ligada com a escola de música.

Na época da ditadura militar, eu não tinha uma turma, mais as aulas eram espalhadas pela universidade. Nós tínhamos aulas de manhã e tarde, práticas e teóricas

As teóricas envolviam todo. Das práticas tínhamos de ator, encenação, iluminação, e cenografia.

Ana Alvarado:

Sou formada em licenciatura em artes visuais, meu trabalho no teatro foi mais bem empírico há já trinta anos onde teve a felicidade de compartilhar e apreender com o grupo "Periférico de Objetos" a manipulação de bonecos e outro tipo de objetos foi um ponto muito importante para o grupo. Nesta companhia, que foi muito reconhecida no mundo, tivemos a oportunidade de participar em diferentes festivais nacionais e internacionais. Há algum tempo que saí de lá, a partir de esse momento meu interesse e pela procura de um trabalho mais independente e pessoal.

De minha formação peguei tudo o relacionado com a imagem e seu amplo universo, não tinha imaginado como minha formação acadêmica tinha me ajudado a compreender o mundo das artes cênicas. Mas é importante esclarecer que eu primeiro tive contato com o periférico e foi depois que eu me forme na universidade. Repito minha formação teatral é empírica, na prática.

### **QUAIS SÃO AS MUDANÇAS EM SEU CURSO DE DIREÇÃO AGORA A PARTIR DE SEU OLHAR COMO DOCENTE?**

Narre de maneira descritiva sua experiência como professora de direção.

Isabel Cristina Flores:

O conceito do equipo pedagógico chegou-me de cheio, tentando, provando, impulsionando, indo e voltando, corrigendo, reforçando, observando, estudando, me guiando à criação cênica. Fixo esta ideia de trabalho para mim meu Deus as ferramentas para aprofundar na disciplina. Eu quis levar esta proposta para o México, achava que os alunos tinham que viver alguma experiência parecida, funcionou mas só quatro gerações. Finalmente os cursos e o receio de alguns colegas de trabalho não permitirão a continuidade a este sistema de trabalho.

Hoje é complexo começar um semestre, conhecer e integrar um grupo, as habilidades e conhecimentos são muito diferentes e perde-se muito tempo em unificar e integrar ao grupo.

Nos planos do curso da Licenciatura em Arte Dramática os tempos tem-se reduzido, os alunos não tem mais de 5 pelo muito 6 horas na semana de trabalho prático na área da direção igual acontece na de atuação. Neste tempo não é muito o que pode-se fazer, além de isso a falta de dedicação e entrega para ensaios e cumprimento de tarefas é menor quase nula.

Os planos dos cursos não se cumprem, as metodologias do ensino não correspondem aos

fins do curso, temos pedagogos e docentes mas os planos não se desenvolvem ordenadamente, a maioria dos estudantes ficam procurando um trabalho que ajude com os gastos que gera a universidade, eles não podem ter dedicação exclusiva no seu estudo, já que as universidades públicas no México não são de graça

Katalina Moskowicz:

Uma das grandes mudanças que eu vejo no currículo de formação em direção de minha escola, e que acho terrível, é a falta de tempo, hoje os estudantes não tem tempo nem para o mínimo, acho que o curso foi-se implementando assim, os créditos acadêmicos fazem que as estudantes fiquem em uma constante carreira para chegar a cumprir, não tem tempo para olhar seu trabalho e menos para experimentar. Eu acho que de um tempo a cá a formação começou uma delirante corrida pelo cumprir de requisitos e pre-requisitos feitos num tempo específico.

Arley Ospina Navas:

Bom, a experiência como docente tem sido grata ao nível de formação como artista e como ser humano, realmente próximo muito a experiência do professor ao de diretor, já que se desenvolve a partir da integração com outros seres humanos que tem semelhantes interesses próximos a arte e a arte cênica no específico.

No meu campo como docente eu desenvolvi-me em diferentes áreas do arte cênica, mas é no corpo-Treinamento da atuação e direção, onde mais aprofundi.

No campo do treino do corpo, eu pude desenvolver os aprendizados com meus estudantes, mais também tenho criado novas formas metodológicas de ensino do treinamento para intérpretes, prática que tem incorporado técnicas das artes orientais que servem para o desenvolvimento das possibilidades do ator na cena, para mim é evidente que qualquer técnica que desdobre e aproprie as possibilidades expressivas do corpo, servem na formação de atores e atrizes. Não se pretende “escolar” ao ator a partir de uma única técnica, já que ele poderá escolher a técnica que mais goste, o que eu pretendo e aumentar a conscientização dos atores da importância das ferramentas para achar múltiplas formas expressivas no ofício da atuação.

No ênfase em direção, enfatizo minhas aulas na abertura do pensamento do estudante e menos na teoria, explico-me, e a estudante de direção quem deve achar suas linguagens expressivas na cena, suas tendências e interesses em relação ao seu fazer. Me interessa fazer uma proximidade com as ciências humanas, especialmente no campo da filosofia da arte, pois a formação em direção teatral deve ter holística e integral e não só de referências teóricas.

Em termos simples, estou dedicado na labor docente um oitenta por cento de meu tempo produtivo, trabalho em duas universidades. O maior incômodo que pode-se observar é ter que dedicar o tempo ao trabalho administrativo e não a minha labor docente, o que gera- no meu parecer- a diminuição de felicidade.

Sem falar de ganhos se pode estabelecer duas possibilidades, vou falar de elas: Em quanto a nível de desenvolvimento como profissional tem sido bastante benéfico, pois o ensino para mim tem-se virado em outra forma de apreender, cada dia estou ampliando meus conhecimentos sobre o arte cênica, ao confronto com outros saberes (estudantes e colegas) acho que não se pode anquilosar o fato e prática do ensino, pois se acha em constante câmbio e movimento, igual que a sociedade. Verificando meus pensamentos e interesses de alguns anos atrás, estão fora de contexto com o que eu penso e faço atualmente.

A docência no campo laboral tem-me permitido certa solvença econômica que me dá a possibilidade de criar projetos artísticos, os quais não poderia desenvolver ao não ter recursos. Bom, o último ponto é um pouco mais complexo, efetivamente tem haver com as transformações do curso de direção, tenho que fazer alusão ao momento quando a ASAB como academia, vira faculdade, acho que sim tem afetado diretamente o curso não só o curso

de direção, também a maneira como se olha a arte cênica e ainda mais, seu nível profissional. Antigamente a idade promedio dos estudantes aprovados para iniciar o curso em direção tinha sido de 18 até 25 anos, na atualidade começam o curso a os 16-18 anos. São pessoas muito novas, com poucas experiências, isto nos afeta enormemente a conscientização da prática artística, e como se colocar como indivíduos no mundo artístico. Se para um diretor mais velho ainda as perguntas sobre o como e por que é difícil, imagine uma pessoa tão nova. Por isto mesmo é muito difícil achar estudantes que possam gerar um discurso que coloque seu ponto de vista sobre a sociedade, que possam olhar criticamente seu contexto e permitir desenvolver isto de forma criativa. Em palavras de alguns colegas, os estudantes carecem de experiências de vida. Ao não perceber que o ofício da direção é uma escolha na vida, então se percebe só como uma carreira qualquer que, embora, pareça incrível modifica substancialmente sua possibilidade criativa.

#### Inês Marroco:

Em Santa Maria eu apliquei mais outras professoras e nós aplicamos esse procedimento de fazer uma montagem cada dois anos, nos reuníamos em grupo de alunos e tudo convergia na montagem, durante um ano a gente trabalhava na montagem, era muito, muito interessante, nos fizemos cinco montagens, era uma coisa assim que ficou muito marcante na cabeça de todo mundo, era muito mais marcante que dar aula, todas as disciplinas se concentraram para a montagem, então foi muito interessante final dos anos 70 e princípios dos 90 a gente trabalhava assim. Eu fui para a UFRGS e eu tentei propor o mesmo lá e eles falaram que não podia, que antigamente era possível, mas agora não, tudo mudou, aumento número de professores, aumento a carga horária, que não, isto foi nos anos 2000, e aí eu comecei a trabalhar sozinha de noite, eu reuni junto com minha pesquisa grupo de alunos que quiseram trabalhar, então eu fazia toda uma preparação dava estímulos mascarados para preparar para o espetáculo.

#### André Paes Leme:

no 1998 consegui fazer o curso público e fiquei como professor substituto. E depois apresentei concurso definitivo como professor. Nesse estudo de direção além da toda a teoria, nós dentro do curso de direção tivemos aulas de direção de atores, análise de textos, construção do espetáculo, manipulação dos elementos da cena, dramaturgia o curso se organizava numa linha de 4 semestres: direção 1, 2, 3 e 4. Cada uma destas tinha uma emenda bem definida. Oralidade, espetáculo, ao final tínhamos duas práticas de montagem, o que dá uma verdadeira experiência, porque eram os alunos os que tinham que construir tudo. Era uma forma de iniciar na atividade. O que mais marcante para ele foi este trabalho e depois a gestão para levar o espetáculo fora da universidade.

Eles também tinham aulas de cenografia, ainda seu cenógrafo estudou com ele naquela época. Na verdade não tem mudado muito do currículo que ele viu, o que mudou foi a infraestrutura da escola, tinha mais espaços, mais materiais, era todo mais rápido. Os espaços não se têm ampliado para a quantidade de alunos que estão.

O aluno já não faz duas montagens só uma. Hoje o aluno de direção entra diretamente no curso. Faz vestibular para o curso de direção.

O vestibular permite ter um filtro onde em dia as pessoas acham que fazer teatro e qualquer coisa, não é uma prova que desanime ao aluno se não que brinda a oportunidade de que ele compreenda o que é o universo teatral. A prova também dá a chance de conhecer o curso de direção.

São três vagas pelo semestre. 2.400 horas o curso de direção.

Hoje em dia o diretor tem muito de onde tomar elementos que apóiem para o desenvolvimento de sua experiência.

A gente tenta que o aluno compreenda o relacionamento com a dramaturgia, com os elementos da cena, com os atores, com o cenógrafo, com o figurinista. Esses relacionamentos vão a dar o estilo do diretor.

Hoje já não se pode dizer ao aluno que fazer é levar ao aluno para desenvolver uma sensibilidade mais humana, permitindo a troca, precisa muito de uma sensibilidade para a escuta para levar com bom sensu o trabalho de todo o equipo.

Não pode ser uma pratica sofrida, tem que ser muito criativa e propositiva.

Na busque da de encontrar um estilo, e o trabalho do diretor. Que é o caminho que ele escoliou.

como professor (andré)

Ele procura a motivação no aluno a escuta, e a compreensão que a criação teatral é uma coletividade onde ele é o ordenador, sensível, aberto, compreendendo as relações em todas as dimensões.

Porque antes não era assim o professor de direção tinha a ultima palavra e a exploração estava sujeita ao gosto do professor diretor.

O diretor deve aprender a conduzir, a ler o corpo do ator, sabe ler o texto e o subtexto, a ler os elementos cênicos. A compreender a materialidade da caixa negra, das linguagens, a relação com o publico.

Um das qualidades do diretor é sue labor de observador.

E um espetador privilegiado.

O diretor tem conhecer do palco, da vida, da filosofia, da historia, da sociologia, psicologia.

O diretor deve aprender a olhar.

De qualquer maneira já não tem mais de aquelas grandes estrelas, agora a função do diretor e colaborativa.

diretores que o marcaram a ele(**andré**)

Os nomes que já falou. Grandes professores diretores, Luis Alfonso, Claudio. Ele participou como assistente de diretor que permitiu uma grande experiência, agora este disciplina de assistência de direção já não esta na escola, pero o aluno poder pedir acompanhar estes processos como horas adicionais.

Na escola na minha época passou muito pelo acompanhamento do processo pelo não tinha umas disciplinas tão definidas. O professor acompanhava e de certa forma também influenciava.

O professor de direção tem uma labor hibrida, porque ele vai ter que estimular ao aluna para que desenvolva seu olhar.

Nunca um ator vai ser igual ao outro, nenhum espetáculo igual ao outro. Muito pouco admite a repetição. A pesar de trabalhar com a repetição.

Agora os estudantes tem mais disciplinas tanto praticas como teóricas, na minha época todo era mais intuitivo, pelo a pratica era o troco comum, como agora.

Onde os laboratórios são o tronco comum.

Tem laboratórios que tem um estudante de direção, como tem outro como agora que tem um laboratório com 9 diretores. Então o laboratório tem se que adaptar a configuração do laboratório.

Este espaço de laboratório é onde o curso centra sue maior esforço.

O laboratório é o lugar de maior exploração do aluno de direção. Para nosso curso esse espaço é muito importante.

El aluno pode imaginar para fazer o que ele quiser a escola da uma verba para essa pratica de 2000 reais, quem administra e cenografia. Mas e o aluno de direção que decide em que vai gastar o dinheiro, agora ele tem um produtor que ajuda em isso.

Terminado no espetáculo o aluno tem uma temporada, entre 10 apresentações, dentro da escola, ele pode procurar fora da escola.

Mas isso é produção do estudante.

A gente agenda o uso do espaço de acordo com as necessidades do laboratório.

Unirio sempre permitiu que aos alunos explorem outros espaços que não só as salas convencionais.

Ele percebe que a escola está muito mais habitada, também muda o modo de pensar, muito mais aberta à pesquisa.

Antigamente não tinha nada disso.

Hebe Alves:

olhar da mesma escola agora como professora Hebe Alves

Eu tenho a costume de dizer que a escola está em crise, eu tenho uma grande experiência na escola, tive uma época que tínhamos um sistema de disciplinas que a gente achava que era muito inovador mais que não era. Muito engraçado

No primeiro currículo os três cursos iam juntos

Licenciatura

Bacharelado em direção

Bacharelado em interpretação

Todos eles viam um cardápio de disciplinas o que varia era a relação com o interesse do aluno. Então todos assistiam a mesmo conteúdo

Nesse momento a gente tinha muita disciplina fora. A gente tinha um curso de teatro, que tinha uma metodologia do curso livre, onde passavam um semestre fazendo toda uma equipe explorando desde diferentes responsabilidades para fazer uma montagem

Então eles acharam isso para o curso

Depois das disciplinas passaram para módulos

Já em módulos

Cada módulo tinha vários componentes que era liderado por vários professores.

O componente que era a disciplina, e cada equipe trabalhava junto para desenvolver o módulo, com um coordenador por módulo.

Essas pessoas iam sempre até o final o problema de módulo exigia do estudante presença, se ele perdia o módulo, perdia todo, e como o módulo não era oferecido no seguinte semestre o aluno se ia atrasado

O outro problema de módulo, era que exigia do professor uma disposição para trabalhar no coletivo, esse gerou muito descontento entre alguns professores. Não queria se reunir para ter um consenso para dar um conceito final.

O grande problema do módulo foi que vários professores não queriam trabalhar em equipe.

Alguns módulos deram certo e outros simplesmente não deu certo. Isso gerou fissuras no interior do curso. O módulo não permitia o aluno participar de conteúdos sem cumprir outros

O currículo está sendo mudado, o currículo hoje é desfassado, hoje vc tem um currículo de ator sem uma carga horária para voz e corpo, tem um número de carga horária para o ator em geral, mais não permite separar, sempre os alunos vão dar mais importância à motogen que o que mais carga horária tem.

Vc tem um curso de ator que os estudantes não tem um trabalho de corpo e voz forte e vc olha para eles e dá conta. Temos crises.

Neste componente a carga de montagem decide quanto tempo para voz e corpo.

O problema é que eu professor não estou ali para montar uma peça de teatro que vai ser um sucesso, estou ali para que os estudantes assimilem princípios, assimilem técnicas, assimilem um pensar sobre a cena, um pensar, não é só montar, isso não interessa, o que interessa ali é que vc esteja em um processo de formação do sujeito, do artista, de um pensamento artístico, para fazer peças não precisa ser uma pessoa de teatro.

Quando vc procura a academia e porque vc tá procurando um processo de formação de

conteúdos, para fazer atuação na tv, vc não precisa a academia.

Ana Alvarado:

Sou a diretora do curso de direção cênica. O curso é integrado. São cinco anos, tem um projeto de graduação associado a um projeto de algún docente do curso. O mesmo professor serão a guía do estudante, além, tem um diretor da tesis. O diretor que acompanha não precisa ter vinculo com o curso, na sua maioria os estudantes escolhen a um tutor do meio artistico. O específico da direção vai chegando ao final do curso que tem uma duração mínima de cinco años, os quatro primeiros anos dedican-se a estudar disciplinas teoricas e práticas que aportam ao desenvolvimento do estudante.

No primeiro ano a estudante tem uma aproximação ao lenguaje cénico, também tem muita exploração neste ano. No segundo ano os estudantes exploram todo o que tem a ver con a escena, elementos tenicos e teoricos ao respeito da escena teatral. No terceiro as estudantes ja vão procurando o caminho da linguagem que eles achan melhor para eles, que seja de seu interesse, apronfundam no estilo e a tenica da linguagem escolhido.

No quarto ano os estudantes vên disciplinas novas e começa ao construção de seu projeto, onde eles planteiam o que querem fazer e por quê. No quinto ano os estudantes já tem os elementos necessários para a construção cênica e é nesse momento que recebem acompanhamento do diretor escolhido previamente pelos mesmos estudantes. Os estudantes tem a responsabilidade de dar excelente desenvolvimento na prática como nas disciplinas teoricas.

O diretor tutor deve estar aberto as propostas dos estudantes e dar curso nestas.

O instituto Universitario das artes o ano passado subiu a categoria de universidade, para isto foram convidados profissionais e reconhecidos artistas do meio teatral argentino para darem aulas na universidade. Isso potencializou nosso doutorado em artes. Eu fico me preguntando como docente, como manter no tempo o trabalho e desenvolvimento do curso como universidade, isto é complexo. Eu tenho na universidade como docente oncê anos e como diretora do curso de direção quatro. A IUNA foi constituída pelo conservatório de musica, de arte plásticas e a escola de teatro, assim desenvolvio-se por muito tempo, até o ano passado que virou UNA (Universidad das Artes).

As mundaças foram mais administrativas que metodológicas, no interior da UNA continua sento IUNA, mas temos que olhar com seriedade o lugar que agora temos como universidade. Pelo momento as estudantes concluem sua a formação em direção com um projeto de grado que tem que ser pratico, é dizer, tem que dirigir uma peça teatral no formato que ele quer. Também tem que cumprir com um minino de apresentações, estamos resolvendo o tema dos derechos de autor, já que é um resultado académico tem algumas limintantes para circular nos espaços teatrais da cidade. No promeio ingressam 70 estudantes e se formam uns 20.

Os estudantes de direção tem um trabalho direto com as estudantes de atuação, no final de sua formação podem trabalhar com um elenco que não seja da universidade, em isso consiste o projeto.

Bom com respeito a o currículo, nós temos que apresentar no próximo ano uma reforma, já tínhamos feito uma grande reforma há uns quatro anos, no momento temos que considerar algumas disciplinas de outras áreas para nosso tronco comum. Esta reforma é resultado da última avaliação que tivemos, foi sugerido pelos pares académicos algumas mudanças em nossa grade disciplinar. Nas mudanças convidados a toda a comunidade académica, os estudantes e alguns professores as vezes são os que mais reagem a os câmbios. No momento temos um currículo que não e semestralizado, o nosso vai por anos, como funcionava quando eramos escola.

Mas temos observado outras experiências e não achamos conveniente mudar para o semestre sem perceber as conseqüências. Queremos deixar a semestralização para o final do curso,

vamos vêr se a universidade permite isto.

A UNA tem muito demanda, se postulam muitos estudantes para atuação e para direção também. Os cursos que nossa universidade oferece em artes cênicas e: Atuação, direção e licenciatura em iluminação, além de varios mestrados em as linhas de iluminação, manipulação e criação de monecos, dramaturgia e bom nosso doutorado em Artes que há tido uma acolgida muito interessante na cidade.

### **COMO É SEU DESEMPENHO COMO ARTISTA?**

Isabel Cristina Flores:

Intento estar activa profesionalmente, desarrollar la labor pedagógica, mucha práctica escénica, temporadas, giras, dirigir obras para la escena profesional. Llevar a la par la labor de investigación, reflexionar mi hacer, leer, escribir, publicar. Asistir regularmente a congresos, festivales foros, ver mucho teatro, ensayar, entrenar. Dirijo un grupo de teatro desde hace 13 años, he realizado más de 70 puestas en escena. El problema son los apoyos, la venta de funciones, invierto mucho de mi salario en las producciones, puesto que la labor grupal es continua. Los proyectos van adelante sin apoyo o con apoyo.

Aquí es importante detenernos sobre lo que él o ella hacen por fuera como artistas, si sienten satisfacción por lo que hacen afuera o por el contrario existe una tendencia de decepción en cualquiera de las dos, detectar por qué. Aquí preguntar, por qué estudio dirección, cuando estaba estudiando, qué pensaba que sería su vida como profesional.

Katalina Moscowicz:

Posso dizer que me sento feliz por ter uma pratica artística constante, além, de mimha labor docente, eu sou diretora de teatro do grupo Navaja de Okjam, um espaço que tenho-me ganhado com muito esforço. Felizmente também é concursado em diferentes editais do ministério de cultura onde é podido ganhar alguns prêmios para circular pela colômbia e para criação de nova peças. Um dos últimos editais nos que particpie e foi a ganhadora consitia na criação de uma peça de grande formato, conseguimos trabalhar juntos, dançarinos, manipuladores de monecos, coreógrafos, figurinistas, músicos com uma produção maravilhosa, acho que todos teríamos que ter uma experiência similar. E faço esta pontualidade ja que nos temos acostumado a que as e os diretores encargan-se de toda a produção, além de dirigir, criar figurinos, no fim, temos uma hereça de um teatro feito com as unhas. Eu gosto de trabalhar com interpretes que tinham a capacidade de propor e não só ficar olhando para o que eu quero. No meu grupo temos empreendido vários projetos que eu planifiquei, combino com os e as artistas e faço minha apresentação depois eles decidem se querem o não participar. Me gustaría muito sempre ter resollvido o assunto do dinheiro e o técnico, mas, quase nunca é assim. Porém, se apreende a trabalhar em tudas as condiciones. Nas melhores e nas piores.

Minha preocupação como artista radica na carência de percursos para desenvolver um projeto criativo, e muito asgotador para quem dirigi tem que resolver tudos os problemas de produção, participar dos editais converte-se em outra tortura já que os formatos são cada vez mais complexos e menos efetivos. Ter que quase mendiar a os atores e atrices que acreditem numa proposta que não sapei quanto vai pagar pelo trabalho e injusto com pessoas que tem-se dedicado cinco anos o mais em sua formação profissional. Os artistas não são vistos pelo estado como um profissional igual a um ingeniêro o médico. E muito triste, mas e nossa realidade e como docente fico-me preguntando o que vão fazer todos (as) os diretores que estão-se formando?

Arley Ospina:

Na atualidade tenho-me dedicado mais ao tema da dramaturgia, a direção ficou pelo momento no lado. Acho que e muito difícil desenvolver-se como diretor teatral e manter um grupo de teatro estável o pelo menos em constante processo criativo. Não afirmo que não se consiga, só

que para mim ainda não é o momento de ter-lhe.

Para mim, neste momento a dramaturgia tem-me brindado a possibilidade de emprender uma rigorosa prática artística já que em isso dedico num 80% de meu tempo livre. Com certeza proximamente retomarei minha prática como diretor.

Estude direção teatral porquê vi um curso muito bom estruturado e, licença de confissão- sempre tenho sido um sujeito que não gosta da interação com as demais pessoas- assim que vi na direção a possibilidade de eu poder interagir menos, é uma profissão que permita certa solidão, que me gosto de mais. Quiças, ter-me dedicado a escrever reforça este atuar. Mas, isto não signifique que não tinha a experiência de atuar, quando eu tem tido que atuar o tenho desenvolvido muito bom e posso dizer que me tinha satisfeito. Mas eu gosto de ficar sozinho.

Inês Marocco:

Em porto alegre eu fiz um trabalho paralelo, eu chegava para dar aula uma da tarde e saia 10 de a noite. Claro que não era tudo o ano, nos fazíamos dos espetáculos e um dos espetáculos virou profissional até hoje e meu grupo, mas eu continuo com minha pesquisa vai virar outro espetáculo porque é uma continuidade é uma consequência, e uma verificação da funcionalidade de minha a pesquisa na prática. Porque eu acredito que o aluno aprende ai. Não em as aulinhas, eu acho que um trabalho sistemático e diário, intensivo e diário, que ai pra mim e onde a gente aprende tanto na atuação como na direção, sela já área que ele quer. Eu divido a grande equipe em pequenos grupos e cada grupo é encarregado de um aspecto, (produção, indumentária..) no final eu chamo o cenógrafo e o figurinista para dizer olha nós temos isto que da para fazer.

Este trabalho faz parte de minha pesquisa. Mais o grupo que ela tem é outra coisa.

aula de direção

Desde o 2000 eu já firme uma evolução, no inicio eu trabalho...

André Paes Leme:

you como artista

Eu não tenho uma companhia, mais eu faz de um a dois projetos por ano. Eu tenho um grupo com os que trabalhamos há anos. Eu empesei a dirigir deste antes de me formar. Eu tenho certa inclinação por o romance e a tradução para o teatro, já experimente pela comedia, também tive uma época que explore autores brasileiros, agora estou com a vontade de trabalhar um autor português que moro muito tempo no brasil.

Eu acho que um docente da arte tem que estar muito ativo, porque isso enriquece o trabalho, acho muito triste quando só se fica dando aula.

Agora ele sabe que a direção há dado para ele uma maneira de olhar. Tem 25 anos de experiência como docente e como diretor.

Para no ano 2017 tem um projeto para fazer dois espetáculos

Hebe Alves:

Eu tenho feito trabalhos muito pela minha parte como docente com atores aqui na UFBA, eu dirigo algumas montagens de formatura, preformatura e algumas montagens de outras fases, vc sabe que o curso tem tres etapas, etapa propedeutica, consolidação e a ultima que é profissionalizante, entao eu atuo nessas tres fases e desenvolve trabalhos a partir dessa atuação, fora de isso tem trabalhos meus que fazo fora da escola como material de extensão, por exemplo o espetáculo meu que é "Uma vez nada mais" que este ano senão me enganho esteve na Alemanha, também a Doroteia que foi premiada na Russia acho que montei ela no 2011, fora de isso fazo trabalhos de oficina, curadoria, festival do teatro universitario da sala de Blumenau fiz duas curadorias, participe em debates de espetáculo na área de espetáculo, participe também na Brasilia no festival Seu .

Ana Alvarado:

Bom, na atualidade sou uma artista independente, mas, meu trabalho esta profundamente

relacionado com minha labor docente, me gusta a direção e meu foco e esse. Tenho, por fortuna, um equipe com uma produtora, que é fundamental, e duas atrizes que temos algum tempo trabalhando, não tenho um grupo estavelicido, as vezes damos um nome para alguns editais, mas, o grupo sou eu e a produtora, as vezes ela e mais importante que eu, sem produção a gente não pode fazer nada, e muito difícil.

Ainda continuo na exploração com os monecos, herença de meus 30 anos de trabalho artístico com o Periferico, falo de exploração porque não tenho certeza o lugar que eu quer chegar, sei que no momento estou ai, a relação entre atriz e moneco me gosta, estamos experimentando por ai. Também estou muito interessada no assunto da imagem a partir da relação com as ferramentas técnicas, como o mapping, vídeo, holograma.

A ventagem da docência e pratica junta e isso, as explorações acham eco em otras pessoas que alimentam as ideias, para mim isso é fundamental para a criação.

No momento estou com duas peças resultado de duas pesquisas, estamos convidados para nos apresentar em Bogotá e algumas cidades do Brasil.

### **QUE PENSA DA FORMAÇÃO EM DIREÇÃO TEATRAL NA SUA ESCOLA, NA REGIÃO, NO PAIS?**

Isabel Cristina Flores:

Creo que hay avances sustanciales, hoy se estudia la dirección escénica, es materia de investigación, pero hay muchas brechas que salvar todavía. El director-creador que queremos formar no esta determinado, lo cual no quiere decir que existan formulas, pero sí guia clara de procesos. Conviven muchos conceptos contradictorios sobre la formación en la dirección escénica, me parece que por falta de tradición en su estudio. También faltan apoyos pedagógicos y didácticos en esta área.

Arley Ospina:

Bueno, el programa ha realizado cambios a nivel de contenidos que considero han sido benéficos en cuanto a la adquisición de conocimientos, el problema que veo es el cómo se realiza los mismos, quiero decir, existe una débil posibilidad de la práctica, sea por los tiempos tan cortos que tienen los estudiantes para realizar sus talleres o sea por la relación un tanto extraña que existe entre los estudiantes de actuación y dirección, en la cual los primeros dedican poco tiempo a trabajar con los segundos, craso error, pues ellos serán compañeros de trabajo en unos años.

Katalina Moscowicz:

Tenho a fortuna de olhar para o mundo a partir da escola e fora de ela, o feito de ter sido docente da única escola que forma diretores no pais permite-me ter um olhar mais amplo e também posso tentar fazer alguns contrapontos. Tenho á algum tempo que penso que nossa formação tão em crise, não só a formação em direção teatral, senão o sistema educativo em sua totalidade, tem-se instaurado um conformismo e mediocridade que invade todas nossas áreas do conhecimento. Antes tínhamos médicos incríveis, agora o incrível é achar um médico bom. Igual acontece com atores e diretores, acho que mundo aponta para que nós fiquemos calados e conformes e esse mundo esta ganhando. Na Colômbia os cursos de interpretação cada dia são mais. Mas sua preocupação e cumprir com o mercado do entretenimento. Não pretendem formar atores com pensamento crítico. Não sei, se pela fortuna o não os cursos de direção não tem o mesmo êxito, pelo tanto não temos no pais senão um só curso que forma neste campo. E acho que se é só para cumprir com as exigências do mundo do entretenimento e melhor que não se criam mais.

Inês Marrocco: diretora-docente da universidade UFRGS

Entrevista, novembro 1 de 2015

Sala 102 bloco 5S. Universidade Federal de Uberlândia. Durante o evento do comitê científico da ABRACE.:

André Paes Leme, Docente-diretor da Universidade do Rio UNIRIO

Martes 17 de maio 2016.

como perseve a formação de direção teatral

Como você percebe para se desenvolver como diretor de teatro.

Eu acho que sempre terá o espaço. É uma profissão que é muito provocadora. Uma pessoa que é capaz de conduzir uma equipe é uma ferramenta que serve para o diretor em todos os espaços laborais.

Mais que conseguir montar espetáculos.

Eu acho que a ideia do diretor se desmitificou, mas não diluiu a importância do diretor, só que já não é mais o que mais sabe o a última palavra no espetáculo.

que estão fazendo os diretores saídos do programa? (**andré**)

Muitos de eles dirigem, outros são professores, eu sou de uma época onde o diretor era só diretor, agora não, ele atua, dança, trabalha com cenografia, com iluminação. Agora o diretor é mais polivalente.

A gente não escolhe esta profissão por dinheiro. A gente por que escolho direção?

Eu me lembro de uma intensidade de ficar na escola, da felicidade pela exploração.

Hebe Alves, universidade Federal da Bahia.

21 de setembro de 2016.

Escritório da professora Hebe, lá na Universidade Federal da Bahia, curso de teatro. Sede canela.

como vc percebe a formação de direção no brasil hebe alves

Eu tenho alguma informação assim, eu não tenho um contato direto com as escolas, mas faz como três anos que trabalhe num equipe. Para avaliar a produção teatral.

O que eu percebo quando eu acompanhava que direção era o curso mais forte, como aconteceu aqui na Bahia, que não tinha formação em interpretação.

Eu me lembro em São Paulo tinha uma escola onde todos veiam as mesmas disciplinas a no tercer ano eles decidiam por direção.

A escola de teatro da Ufba foi a primeira e hoje ainda é importante foi importante foi a primeira com curso de direção, nossa licenciatura é uma conquista e único curso no país que a licenciatura de teatro pertence a escola não a faculdade de educação.

O mesmo curso de teatro eo encarregado da licenciatura, e e o lugar onde os profissionais vão a trabalhar.

Permite que o licenciado se forme na mesma escola.

Ana Alvarado:

Entrevista outubro 4 de 2015, na cidade de Buenos Aires, na sala de trabalho de objetos da Universidade das Artes (UNA), antiga IUNA.

Nosso curso ainda é muito novo, nossos formados estão procurando um lugar onde poder desenvolver seus aprendizados, sabemos que alguns são dramaturgos, outros tem saído do país para continuar com sua formação.

É importante destacar que oferta artística no país, especialmente na cidade de Buenos Aires é superior, temos muitas companhias, grupos, o governo está regularizando tudo isto o que pode ser bom para nossos egressos acherem um lugar onde trabalhar como diretor. Para os atores sempre serão um pouco mais fácil, a oferta laboral é maior e são muito apreciados na cena

latino-americana. Não acontece o mesmo com nossos diretores formados a luta de eles e maior para se ganhar certo reconhecimento para serem contratados, por isso muitos de eles migram para outros países para se formar mais e ganhar mais experiência.

No interior do curso as tensões são permanentes, cada professor acha ter a razão e se convertem em disputas quase pessoais, já temos superado muitas crises, mas cada dia é um ganho. A faculdade de artes cênicas esta com a política de aceita as novas propostas estéticas, quando eu cheguei á 11 anos, a tendência teatral era muito tradicionalista, eu me senti como em um museu de artes cênicas, não tinha muita influência contemporânea, na atualidade temos uma abertura para que os estudantes consigam achar sua linguagem estética, se é preciso convidamos professores de outras áreas o do mundo artístico para que acompanhem o desenvolvimento das turmas e suas necessidades.

Uma tendência educativa de nosso curso de direção centra-se no contexto, isto é muito importante, temos o interesse que os estudantes de direção reflexões sobre seu lugar estético, social, político que consigam compreender o mundo a partir de variadas aristas e aprofundem em sua linguagem estética para dizer o que eles quiserem. Repito que nos estamos abertos as propostas dos estudantes. A disciplina esta viva e nessa perspectiva se movimenta, transita. Queremos que nossas estudantes de direção possam olhar para Latinoamerica, para Europa, Asia, Africa para onde eles quiserem, mas com um projeto que sustente essa busca.

## PLANOS DOS CURSOS DE DIREÇÃO ATUAIS

### QUADRO. DISCIPLINAS DIREÇÃO ASAB-COLÔMBIA

Formação básica	Contextualización y formación socio-humanística	Cátedra francisco José de Caldas	Comunicación oral y escrita	Cátedra democracia y ciudadanía	idioma	Cátedra de contexto arte			
		Acondicionamiento vocal I, II, III y IV	Voz hablada I y II	Practica profesional					
	Fundamentación	Metodología de la investigación en arte	Apreciación musical I y II	Música para la escena	Apreciación cinematográfica				
Formación profesional	En el campo de la profesión	Taller de dirección I, II, III, IV, V y VI	Historia del teatro I y II	Teoría del teatro I y II	Teoría práctica verso	Seminario de las artes escénicas colombianas	Electivas Intrínsecas / extrínsecas	Gestión y producción artística	Lenguajes escénicos
	Profundización y complementación	Teoría de la dirección I y II	Laboratorio de creación	Adaptación dramática	Composición dramática	Escenografía	Iluminación	Asistencia de dirección	Montaje I y II

Fonte: (pagina oficial do curso 2016, adaptada pela autora).

### Quadro. Disciplinas Direção UFBA- Brasil.

BACHARELADO EM ARTE CÊNICA: DIREÇÃO TEATRAL							
MODULO I	MODULO II	MODULO III	MODULO IV	MODULO V	MODULO VI	MODULO VII	COMPLEMENTARIAS
Iniciação ao processo de criação cênica	Iniciação ao processo de criação II	Direção teatral I	Direção teatral II	Direção teatral III	Direção teatral IV	Direção teatral V	

Direção I	Direção II	Direção III	Direção IV	Direção V	Direção IV	TFG	Um número de disciplinas que o estudante pode tomar para completar sua formação
Elementos visuais do espetáculo	Dramaturgia II	Iluminação	Laboratorio de tenicas do espetáculo	Laboratorio de técnicas do espetáculo II	Laboratorio de técnicas do espetáculo III		
Fundamentos técnicos do espetáculo	Cenografia	Dramturgia III	Dramaturgia IV	Dramaturgia V	Dramaturgia IV		
Metodologia da literatura dramática	Figurino e imagen	Teorias do teatro II	Teorias do teatro III	Evolução do espetáculo teatral III	Teoria do teatro V		
Estética teatral e historia das artes	Semiologia do teatro	Evolução do espetáculo teatral I	Evolução do espetáculo teatral II	Teorias do teatro IV	Evolução do espetáculo teatral IV		
Introdução á pesquisa em artes cénicas	Exercício cênico I	Elementos de musica para cena	Elementos de musica para cena II	Introdução ao cinema e t.v.	Projeto de TFG		
	Projeto de pesquisa em artes cénicas	Administração teatral	Ética e organização social do teatro	Ética e organização social do teatro II	Exercício cênico V		
		Exercício cênico II	Exercício cênico III	Exercício cênico IV	Pesquisa em direção teatral IV		
		Pesquisa em direção teatral I	Pesquisa em direção teatral II	Pesquisa em direção teatral III			

Fonte: Documento currículo do curso bacharelado em artes cénicas- Direção Teatral. Facilitado pela docente Hebe Alves, (2016).

### Quadro . Disciplinas direção UNIRIO- Brasil

EIXOS			
Fundamento do linguagem cénico	Formação em direção	Práticas integradas para encenação	Complementación
<b>DISCIPLINAS</b>			
interpretação cénica I y II	Percepção e composición I y II	Laboratorio da encenação I y II	Otativas em outros cursos
Movimiento e preparación	Estética do montagem I y II	Orientação projeto	Voz em movimento I y II
Movimento e análise	TTTCM	Orientação montagem	Iluminação I, II y III
Estudo da cena	FTD	Modos da produção políticas do teatro	Orientação projeto
Historia da arte	Escritura cénica, dramaturgia s. XX y XXI	TCC parte um,- construção	
Estética clássica	Formação no teatro brasileiro. Teatro brasileiro moderno	TCC parte dois-temporada	

Análise do texto teatral	Fundamentos cenografia indumentaria	en e II	Laboratorio da direção I y	
--------------------------	---	---------------	----------------------------	--

Fonte: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, site oficial da universidade. (2016).

### Quadro. Disciplinas direção UFRGS-Brasil

Disciplinas obrigatórias			
Atuação	Linguagem visual do teatro	Poéticas da cena contemporânea	Teorias e metodologias da criação cênica
Corpo e voz	Poéticas teatrais	Atelier de composição e montagem	Preparação para o estagio
Poéticas do teatro brasileiro	Fundamentos de indumentaria	Iluminação cênica	Estagio de montagem
Fundamentos da dramaturgia do encenador	Fundamentos da cenografia	Teorias e metodologias da atuação	Metodologias de pesquisa em artes cenicás
<b>Trabalho de conclusão de curso em direção</b>			

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pagina oficial do curso (2016).

### Quadro. Disciplinas direção UNA-Argentina

DISCIPLINAS POR AÑO				
1	2	3	4	5
Dirección teatral I	Dirección teatral II	Dirección teatral III	Dirección teatral IV	Metodología de la investigación
Historia social e contemporánea	Historia del teatro clásico (oriente y occidente)	Historia del teatro argentino	Trabajo de campo dirección IV	Optativa D. III
Semiótica general	Introducción al lenguaje musical	Dispositivos sonoros de la puesta en escena	Laboratorio de tecnología aplicada a la escena	Idioma nivel II
Percepción y composición visual	Introducción a la luminotécnica	Escenoplática	Análisis del texto II	Proyecto de graduación
Semiótica del teatro	Historia del teatro moderno y contemporáneo	Optativa D.I	Optativa D. II	Taller de tesis
Escenotécnica	Problemas de filosofía y estética contemporánea	Análisis del texto teatral I	Teorías teatrales	Idioma III
Historia social del arte	Espacio escénico	Panorama del teatro latinoamericanos	Dramaturgias II	
		Dramaturgia I	Idioma nivel I	

Fonte: Universidade Nacional de las Artes pagina oficial (2016).

## Anexos

Como tínhamos evidenciado na pesquisa, foi uma sorte que foram mais mulheres as que conservam a relação direção teatral-docencia nos cursos onde se formaram o que nos levo a refletir sobre o lugar da mulher diretora na Colombia. Por isso este anexo faz parte dos caminhos que percorrimos no desenvolvimento desta tese. O trabalho que apresentamos acontinuação foi presentado de forma de articulo

### ESCRITOS SOBRE DIRECCIÓN. APUNTES DE MUJERES

Seminário de Pesquisa 12: Arte e Cultura da América Latina.

Disponível

em:

[https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/CONTRERAS-CAMACHO\\_SP12-Anais-do-II-Simp%C3%B3sio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf](https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/CONTRERAS-CAMACHO_SP12-Anais-do-II-Simp%C3%B3sio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf)

### APUNTES DE 6 DIRECTORAS DE TEATRO EN COLOMBIA.

BEATRIZ CAMARGO

CAROLINA VIVAS

HEIDI ABDERHALDEM

MONICA CAMACHO

CATALINA LOZANO MOSKOWICZT

CAROLINA MEJIA

### **TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS DIRECTORAS COLOMBIANAS:**

Beatriz Camargo. Domingo 6 de marzo 2016.

Quien es Beatriz Camargo? La formación comienza en casa, mamá murió a los 11 años, vivió con la abuela, el papá fue amante de la música, tocaba el violín y un gran historiador, escritor, intelectual. La mamá una lectora increíble, le encantaba el flamenco, la madre murió a las 36 años. Hay comienzo la formación. Se va a vivir con la abuela y una tía después de morir de la mamá, la abuela le contaba historias y le leía. Empezó a leer desde muy joven, influenciada por la familia y el ejemplo.

Estudio filología e idiomas en la Universidad Nacional y creo con los compañeros de la época un círculo literario. Considera que su verdadera educación estuvo por fuera de la universidad, más con ese relacionarse con los amigos. Cuando salió de la universidad ella iba para E.U, pero quedó embarazada y eso la obligo a casarse, los dos de profesores en colegios y en la universidad. Profesora de inglés y ama de casa.

Viendo televisión vio una publicidad que se abrían inscripciones para la escuela de Arte Dramático ENAD, ella no tenía referencia de teatro, sólo había leído a Lorca. Para ella la mamá siempre fue un gran enigma.

1969 se presenta a la ENAD, con Jaime Santos y Julian Castellanos se reabre la ENAD, después de haber estado cerrada. Antonio Montaña, el historiador que les presento a Nietzsche, y cuando lo lee siente que él aporta mucho en su formación. Frente a la estética Julian Castellanos influencia en su percepción del mundo. La escuela entra en crisis total al año y medio y la cierran y se va a estudiar a la escuela del Distrito con Carlos José Reyes. Quien la invita a hacer parte del ALACRAN laboratorio donde exploran los elementos teatrales y crean una obra “los enriques” inspirado en Shakespeare, nunca montaron nada, sólo exploraban.

Al tiempo se reabre la ENAD ya con Santiago García como director. Y Así como paso como con Carlos Jose, se convierten en sus maestros. La ENAD tenía un taller central que era el que

determinaba las disciplinas y los tiempos, ella dice que la malla curricular era el taller central. Todas las disciplinas enfocadas al taller central.

Entando en la ENAD, ella le propone que quería entrar a la Candelaria, donde dura seis años, el colectivo y el trabajo en la candelaria se convierte en otro gran maestro.

De Santiago aprendió el tejer y saber escuchar lo que proponen los actores. Y como la Candelaria estaba muy ligada al TEC, de paso Enrique Buenaventura se convierte en un gran maestro para ella.

Esas personas estaban configurando en ese momento el nuevo teatro colombiano. Carlos José Reyes se va un poco más por la historia. Ella alcanzo a percibir al Carlos Jose director. Él sabe de cine, de literatura, de música y Teatro, es como una enciclopedia, es un pensador increíble.

Se sale de la candelaria, termina su formación y luego funda con Bernardo Rey el teatro Itinerante del sol en 1982.

#### EXPERIENCIA COMO DIRECTORA

Su trabajo como directora se realiza cuando era maestra de la ENAD, ya que ello le permitió explorar, y aprender a leer todo lo que pasaba en la escena. De esa experiencia, de laboratorio ella se va configurando como directora.

Pero es el cuerpo de actriz el que le enseña a sentir el ser directora. Aprender a transmitir desde la experiencia misma. Para ella es muy raro que alguien le venga a decir cómo hacer las cosas en la escena que no sea actor.

Al salirse de la candelaria entra en una especie de soledad y con ganas de hablar cosas que le interesaba, hablar de la tierra. Y empezó a trabajar sola, y con la filosofía Taoista que tiene mucho que ver con el cuerpo, con base con esos estudios, practicando sola, emepzo a descucubrir toda una manera de entrenar el cuerpo y luego eso lo pudo transmitir a sus estudiantes.

El teatro itinerante del sol se convierte también en otro lugar de aprendizaje. Cada montaje se vuelve una escuela para ella, que nunca termina.

#### RELACIÓN DE BEATRIZ CON LOS ACTORES, CÓMO CREA?

Su relación es muy de madre, madre gestora, es implacable e impecable, se vuelve como cuando uno va a parir que aunque duela salga lo que tenga que salir.

Ir tejiendo con la energía que ellos van construyendo, y que todos sientan que su energía esta presente, para ello debe ser una escuchadora total.

Tiene una tendencia más como una creación colectiva, con una persona que teje que el director.

Actores: generalmente el elenco que ella tiene son profesionales formados por ella en lo que denomina Biodarma. También tiene gente que llega formada en otras escuelas. Pero tiene actores que llevan con ella más de 16 años. Luz Adiela es una indígena de la Amazonas que lleva un año trabajando con ella allá en la loma. Por allí ha pasado muchos actores y actrices que se han formado por fuera del país e incluso extranjeros, que vienen a hacer un estadio.

Motivación de montajes, temas: Casi siempre son propuestos por ella, una intuición que la lleva a unos pensamientos y deseos. Le llama la atención lo que romple con lo establecido, por ejemplo en el bicentenario trabajo con la idea libertaria de Bolivar. También trabajo con Eduardo Galeano para el montaje del siempre abrazo.

Aricuandari, quienes somos nosotros en este continente, desde la Patagonia hasta el punto más norte del norte es el tema sobre el que está trabajando ahora.

#### MUJERES DIRECTORAS

Ella reconocer que Carolina Vivas es una gran directora, pero no ha visto muchas mujeres

dirigiendo.

¿El gremio del teatro es muy Machista? Ella hablando de su experiencia y ella no lo percibe así para ella lo que hay en esa loma es un matriarcado, bienvenidos los hombres.

Ella considera que ya empieza a verse una gran diversidad. Le gusta las propuestas de mapa teatro, aunque ha visto muy poco.

COMO PRECIBIÓ SU PASO POR LA ASAB, COMO DIRECTORA DE PERSONAE.

Cómo fue esa experiencia. Para ella fue un poco conflictivo, como ella estaba acostumbrada a experimentar y hacer laboratorio, y rompiendo con lo establecido, incluso con su pensamiento. Los estudiantes ya tenían el currículo muy metido en la cabeza. Ella les propuso que a partir de la convivencia crear todo. Biodarma, para ellos era muy difícil, dejar todo. La dificultad es madre de la creación. Ella rompió con todo lo que ellos llevaban de su formación de 4 años.

CAROLINA VIVAS. MARZO 1-2016

Biografía: 1977-1980 escuela de formación en la ENAD, cuando Santiago Garcia dirigía la escuela. Con un modelo de escuela muy importante para el país, la prueba es que la generación de artistas formados en esa época, aún continúan en el oficio. El trabajo especial era sobre el laboratorio. Tenía en continuo diálogo y los viernes en el taller central se encontraban teatristas de toda la ciudad se encontraban para desarrollar preguntas.

La escuela no estaba cerrada sobre sí misma, no había una dicotomía con la ciudad. Por el contrario vivía y se alimentaba del movimiento teatral.

El taller permanente de investigación teatral, es formado y creado por Santiago Garcia. Modelo de escuela maravilloso.

Era importante completar la formación en el contexto de una universidad.

En este oficio es importante caminar de la mano del maestro, como el carpintero. El maestro había logrado entender la esencia. Ella termina su formación en la escuela de teatro en Cali con el maestro Enrique Buenaventura. Ella tomó todo el material teórico, él también tenía la propuesta del taller central. Allí en Cali tuvo la posibilidad de adquirir conocimientos de otras disciplinas, porque el teatro sobre sí mismo, ella no lo considera.

Su formación desde el punto de vista académico fue ese. Ahora desde la práctica, el haber trabajado en la candelaria fue y será muy importante. Herramienta metodológica precisa es llevar unas memorias de proceso absolutamente rigurosa, escritas. Ella desarrollo la habilidad de ver y escribir al mismo tiempo.

Ella le aprendió mucho a Santiago Garcia. Un proceso puede ser desordenadas o no, no se sabe, pero la memoria del proceso tiene que ser muy organizada para encontrar las perlas que ahí hay. El trabajo colectivo le permite al actor poner su voz y trabajando en otras áreas como por ejemplo dramaturgos, la creación colectiva no es democrática.

Ella si considera que todos sus actores son coautores, ella también sabe que debe crear las preguntas correctas. Esa vocación la aprendió en la creación colectiva en la candelaria. El grupo como espacio de creación, no donde sólo pueda cambiar de rol sino poder explorar desde las diferentes facetas. El director tendría que tener la habilidad de tejer y de proporcionar al actor y al equipo las condiciones para trabajar. Un proceso muy rico se puede perder sino se puede recuperar esa memoria. Por eso esa metodología de registrar el proceso de manera rigurosa para ella es indispensable.

Umbral teatro. Teatro al margen. Gran libertad para crear.

La dramaturgia no son solo las historias sino en cómo se articula. El lugar donde realmente aprendió dramaturgia fue en la candelaria.

El grupo como lugar de aprendizaje en todos los contextos de la creación y promoción de la obra.

¿CÓMO ES proceso de creación? Como es ese proceso en particular, ya que cada obra exige

una manera de ser abordada. No sólo exige un camino de ser abordada, una cosa es montar obras y otra crear. ¿Cuál lema, para dónde va? Esas son preguntas que a ella no le preocupan, su primera premisa es no saber y si sabe, segundo olvidar, para que sea posible la pregunta y darle la posibilidad al asombro poderse sorprender. Y tener la capacidad de hacer preguntas. Diferencia entre la investigación y la montadora de obras. Siempre construye una pregunta. Se hace a la medida de la mirada e intelecto del director. Es la mirada del espectador solo que llega 8 meses antes.

1. Olvidar. No saber.

2. Encontrar las preguntas correctas. Si no se formulan las preguntas correctas se desgasta.

3. Paciencia.

4. Tiempo, ella se toma el tiempo necesario. Ellos en su grupo no trabajan en la convocatoria. La necesidad es propia, frente al trabajo de cada actor.

5. Uno como director, tiene que tener una capacidad que no necesaria uno tiene pero se puede desarrollar, que es la capacidad de tejer, la capacidad de conducir las energías, pasando por el respeto.

6. No hay error, en el trabajo de teatro no hay error.

Eso es lo que hace que un grupo tenga 25 años, el amor, para ir contra la corriente con las manos cogidas.

Taller de dramaturgia, se llama punto, cadeneta, punto.

Cuál es la técnica de actuación en la que usted cree. Ella no cree en ninguna técnica porque esto no es cuestión fe. Ella considera que es un actor que maneja su herramienta, un actor que canta, baila, interpreta un instrumento, ciertas destrezas, ella prefiere un actor que maneje su herramienta, su cuerpo y su voz.

Hay actores que no saben de nada, pero son increíbles actores. Esto es la Excepción. El talento es como un caucho, la única manera que no se le rompa es con el trabajo.

Ella trabaja con las herramientas.

Dentro de las constantes en el asunto de la dirección tiene comportamientos diferentes, porque cuando se parte de experiencias es diferente de un texto.

En primer lugar la mayoría de las veces. Ella pone el termómetro con cosas que le inquietan.

Lo primero es que le dice a los actores, no lean el texto. Por que pide que no lo lean, porque para ella es muy importante como entrar al texto, cómo entra de un texto y sus profundidades y como acceder a la imagen esto requiere de una maneras de hacerlo.

Ella compara como un trabajo de dirección con un trabajo de seducción, ella trabaja de la periferia al centro. Le interesa que no tengan ideas sobre el texto

Una herramienta de Luis de Tavira, el análisis tonal del texto. Ella retoma de él. Un teatrista mexicano muy importante.

El lo que planteo, le desnudas el eje de selección y el eje de combinación. Cuando se desarma el texto y se sacan los verbos, en pasado y en presente, ella desmonta el texto.

No es el mismo texto hecho de rabias, oxido y lágrimas, que amor, lluvia y muerte.

Análisis del texto para el director.

Uno desarrolla su propia herramienta. Ella crea su propia herramienta y lo llama "Ramillete" Ramilletes que ella misma escoge, a partir de 3 o 4 palabras.

Los actores escuchan el ramillete de tres o cuatro palabras. Ese ramillete : oveja, susurro, amanecer. Es darle otras combinaciones, la única tarea, es construir lo que vio cuando escucho esas palabras- ramillete.

Siempre accede a los textos a partir de un trabajo de asociación libre. Es una manera de entrar al texto de una manera mucho más profunda, el análisis se hace en colectivo. El análisis de la potencia de la imagen se construye entre todos, porque un grupo presenta a los otros y viceversa, después de todo esto queda la memoria, y todo esto después de cada ensayo discuten desde su percepción.

En busca del destello, cualquier cosa que a ella la conmueva es un punto potente. En esto no hay error, incluso lo que no sirve nos da para entender por donde no ir.

El análisis es dándole un nombre, no a partir de especulaciones. Sólo a partir de una palabra sin entrar en unos intelectualismos. Análisis puntual. Luego se detienen en cada nombre.

Soledad, lágrimas en mis mejillas, claro-oscuro. Como nombrar da sentido. Se detiene a ver que contiene cada grupo.

Cárcel, infierno, agonía, libertad. El director en este caso ella, descubre un acto grado de ambigüedad con un valor positivo, la capacidad de tener una pluralidad pero con coherencia.

Ella odia el intelectualismo y la verborrea.

Herramientas muy nuestras como responder al texto: Como ingresar al texto y como acceder de imagen y qué tipo de análisis y por que

Ingreso de la periferia al centro

Mirada indirecta al texto

Ingreso cautelosa

No solamente el nombrar. Una imagen tiene que ser bien facturada, desde ahí las analizan, desde el sentido y desde la luz que arrojan sobre el texto.

En eso ella se gasta mucho tiempo, ya la mayoría del tiempo. Cuando el actor se encuentran con el texto entran con todas estas herramientas. Un conocimiento desde la carne.

Luego viene el análisis del texto desde el punto de vista desde lo dramático, aunque el texto no este escrito de manera dramática tradicional. Analisis de manera tradicional (puntos de giro, los sucesos, acciones, motivaciones, conflicto) ella necesita un verbo después de cada replica. Ahora cada actor toma la parte que corresponde a su personaje.

Dejan de un lado sus 124 imágenes y van

Desde el punto de vista de la dirección ella tiene su hipótesis tanto la intelectual y la sensible, que tenía guardas y como pone a dialogar todo ese material.

Un verbo para cada replica, un nombre para cada acción. De esta manera se completa la mirada.

Ella hace un trabajo visual de figuras, no de caracterización, con el trabajo de figuras los actores crean las escenas inexistentes. No hacen nada para corroborar. Siguen en la periferia.

Luego después de todo esto, viene una gran improvisación de toda la obra. Sobre lo que pasa.

Luego de eso ya viene otro tipo de improvisaciones. Y viene la etapa de montaje, ella empieza ya tener ensayos particulares por escenas.

Ella lleva juiciosamente un cuaderno para cada proceso, donde lleva la memoria del proceso.

Y en el texto también lleva un registro.

Ella observa cómo cada actor habita el espacio. Para de ahí recibir lo que tendría que ver con el espacio.

Improvisación como herramienta creativa. Improvisaciones sobre el conflicto, sobre estrategias de cómo cada personaje consigue lo que busca o resuelve lo que tiene que resolver.

Por eso los verbos.

Improvisaciones sobre específicamente la escena. A esta altura los actores ya se saben el texto, sin proponerse.

Ella como directora recibe y teje todo. Ella trabaja sobre un plano, para pensar en el espacio real. Ella trabaja cada escena como si fuera la obra en su totalidad.

Esta narrativa corresponde al trabajo sobre una obra con texto de autor.

#### COMO PERCIBES LA DIRECCIÓN EN COLOMBIA

Ella no cree que hay ningún movimiento de directores. Ahora si se empieza a sentir todo el impacto de la formación profesional de directores. Ella percibe un avance en este sentido, los jóvenes también ya están armando sus grupos. Una cosa nueva, que tiene que ver con los espacios alternativos, hay una proliferación en este sentido.

Percibe que estamos en momento muy luminoso, muy productivo. Un grupo que esta en

constate dialogo con los actores, Tiene un comportamiento de grupo abierto. Los actores no son del grupo. Ellos hacen teatro con lo que no hay y con lo que no hay. Cada actor tiene que tener resuelto como vivir. Porque el grupo no puede garantizar una actividad permanente.

#### EXPERIENCIA COMO PROFESORA DE DIRECCIÓN:

Ella llega en 1999. El programa pasa por dos momentos. Ella encontró un programa demasiado tradicional. Cuando llega a la ASAB. Percibió un colonialismo bien occidental, de echo cuando ella llego no se enseñaba teatro colombiano, con el argumento que en Colombia no había ningún dramaturgo mejor que Esquilo.

También encontró una dicotomía entre el movimiento teatral y los estudiantes de la escuela. Lo único que ella podía hacer, era tratar de hacer lo que le estaban pidiendo que hiciera, desarrollar el programa y no rompió el programa pero sí lo abrió a otras referencias hacia donde ella pensaba que debía abrirse.

Formarse en los parámetros del arte dramático que nos ha dominado por muchos años y por otros tantos mas no es malo, hay que conocerlo para romperlo con herramientas y argumentos. Lo que ella hizo para no violentar a nadie, estudiar el programa y ponerlo en diálogo con el teatro colombiano, con el teatro contemporáneo.

Ella cree que la escuela se pasó para el otro lado. Ahora que los maestros de dirección no tiene un referente directo con la creación.

Una escuela tiene que ofrecer una formación muy parcial de un ejercicio muy complejo. Hay una serie de problemas en la formación. La ausencia de contexto en la escuela es uno de los problemas que ella identifica. Banalidad, superficialidad. ¿Se están formado creadores, investigadores o montadores de obras?

Para eso no necesita 5 años, eso lo puede sacar en un año y medio.

La reducción tiempo: el negocio de la educación, sacarte rápido del pregrado, para hacer maestría y luego doctorado, eso donde se paga y donde es gratis que?

#### MONICA CAMACHO.

Bogotana, empezó a hacer teatro porque le gustaba, la entretenia. Ella estudio economía y estudio en la ENAD y estudio en la Antonio Nariño en la licenciatura de danza folclórica y teatro y maestría en gestión cultural de la universidad del Rosario.

1981, los grupos funcionaban como una especie de colectivo, todo el mundo hacía todo, creación colectiva del trabajo. Los grupo no tenían recursos para tener un escenógrafo, igual para esa época el teatro era muy reciente.

No había una economía para el teatro, nunca se pensó el teatro como una industria. No existía el ministerio de cultura, ni la secretaria de cultura, los teatreros de la época aportaron para los cambios, finalmente el grupo les daba cierta organización, que funcionaban como países independientes y precarios.

Cuando sacan la personería jurídica, fue por uno subsidios que los llamaban auxilios que daba colcultura para promover la cultura, realmente no era colcultura era una cosa más política, porque realmente para el gobierno sólo existía la corporación colombiana de teatro, los que estaban por fuera de él pues no existía. Así les toco a muchos grupos.

Su política la hacía con la corporación que eran los que decidían el tipo de teatro que se hacía en el país. En ese entonces no importaba mucho los títulos.

Más del 80% de los teatreros se están formando ahora.

1989, ellos consiguen esa casa donde tiene la sede el tecal. La consiguieron en arriendo. El director del grupo siempre fue Crispulo Torres.

#### EXPERIENCIA COMO DIRECTORA

Ella empezó con una pieza teatral para niños en 1983, la monto con el mismo grupo. Como una especie de creación colectiva, que realmente de ellos toman es para la improvisación. El director organiza todos los discursos.

Es como un todero. Eso duro hasta 1995.

En el teatral les encanta montar las obras que ellos producen. Las que escriben Crispulo y ella. Ella escribió tres obras y gano premio nacional de dramaturgia con ciudad vacía en 1998. Ella la dirigió con el grupo en el 2005.

En el 2005 empezaron a buscar asesoría en la escenografía y las luces.

Esa costumbre de hacer todo quedo de las formas de hacer teatro 1980.

Una gran generación de esta estudio y se ha tomado enserio también cambiando esa postura de hacer todo solos.

#### FRENTE A LA FORMACIÓN DE DIRECTORES.

Cómo es el gremio de los directores: ser director es difícil porque ser director es como saber de todo. Ella considera que hay muy buenos directores de teatro en Colombia. Las academias están formado y eso se percibe en los trabajo que se presentan en festivales.

En la época de ella sólo existía la ENAD, no había otra forma de profesionalización, y la enad no daba títulos. El grueso de la gente se formó en los grupos. La enad era de Colcultura no de una entidad universitaria. No había donde formarse.

Esa falta de academia no desarrolla un sector y menos en especialización, nosotros no tenemos formación de vestuaristas, escenógrafos, porque la industria no se ha desarrollado para tener este tipo de profesionales. En buenos aires por ejemplo frente a ese tema nos lleva años luz, de hecho no tenemos una frecuencia de público.

La formación de directores se realizó en los grupos, el más experimentado, el más grande. Pero no sólo en teatro los chicos se están formando muy jóvenes.

Cree que hay una asociación de directores de teatro.

Eso tiene que ver con el desarrollo de la industria de los países. Qué necesidad tiene un país de formar directores?

En los grupos normalmente hay mas de un director.

#### CUÁL ES LA TENDENCIA DE OBRAS PARA MONTAR

Le gusta Bertol Breck, monto madre coraje y la opera de los tres centavos para la calle.

Montó Ionesco. A ella le gustan obras que estremezcan al público, que sienta algo frente a lo que ve, que le pase algo al público. Ya sea desde la risa o el drama.

Los temas en el mundo siguen siendo los mismos, la guerra, la incertidumbre, la esperanza.

#### METODOLOGIA DE MONTAJE

Trabajo colectivo desde la improvisación.

Lo primero que propone, es la lectura del texto y luego empezar a indagar el contexto de la obra y ellos convocan a personas especialistas sobre los temas que quieren trabajar, se empapan mucho de lo que la obra les da.

Después analizan el texto. Ella no entra en la carreta de Enrique Buenaventura, ellos se preocupan más por el conflicto general, ella hace la adaptación.

Carbonell una obra histórica para la calle.

Le encantan los temas históricos. Tienen la ventaja que la sala les promueve y genera estar creando obras. El público ya no se aguanta una temporada.

Nosotros en Colombia no tenemos una formación de publico específicamente. Dónde esta el publico del iberoamericano? Y si no tiene que ser un publico político, que les procuran obras que les dicen lo que quieren escuchar.

El problema de publico para ella es muy acentuado, un publico que mantiene una obra, que compran la boleta, porque nosotros tenemos la constumbre de no pagar por la boleta.

Ella considera que debe pasar una revolución frente a ese del publico. Que es diferente a la calle.

Antes se podía tener una obra en repertorio por casi tres años, ahora el publico no da.

Con la transformación y la cualificación de los actores y directores se cualifica el trabajo artístico pero el publico no esta preparado para ello, el publico quiere todo gratis.

## PROBLEMA CONTEMPORANIO DE LA DIRECCIÓN.

Con los nuevos lenguajes y nuevas tecnologías, como percibes. Ella dice que le encantan, estas nuevas exploraciones. Con la utilización de todas las tecnologías, le encantan. Ella ya no podría volver a la forma del teatro tradicional y naturalista.

Es del teatro tener todos los lenguajes. Pero con texto, no podría montar una obra sin conflicto. Le gusta contar una historia.

## CÓMO ESTA LA DIRECCIÓN DE MUJERES EN COLOMBIA

Ella dice que el 80% esta formado por hombres, son muy pocas mujeres, en el congreso nacional de teatro que se realizo en Cartagena, la mayoría fueron hombres, le encanta Carolina Vivas, Patricia Ariza, Juliana Reyes, Paula Sinisterra, Claudia Maldonado, Helena Neira.

El gremio mas machista es el gremio de teatro de calle.

¿Por qué duran tanto los grupos? ¿A pesar de la precariedad?

Se mantienen los grupo en una dualidad. Jorge y Mario Matallana del teatro taller de Colombia.

HEIDI ABDERHALDEN, Mapa teatro. Marzo 17 de 2016

Ella no se formo como directora, pero nos dice como se ha hecho su lugar de directora. Ella trabaja desde la fundación Mapa Teatro con el hermano.

En la primera obra Casa Tomada 1984, actúan, dirigen los dos. En ese momento ellos empezaron a experimentar varios lugares.

Cuando se es fundador de un proyecto, te vas dando la posibilidad de experimentar en diferentes campos. Y el tiempo va dando un lugar donde uno se siente mas cómodo.

Ellos se formaron en Francia en la técnica de Jack Lecok..... el cuerpo en silencio. En segundo año emepizan a descubrir los generos mas de la sensación en el cuerpo. Dentro de esa escuela y exploración del cuerpo profundizo en la técnica feldenraiss. No era un problema del arte dramático o de la interpretación como tal sino sobre el arte mismo, la construcción de la subjetividad desde el arte, por ejemplo el cuerpo en silencio fue un trabajo del primer año.

Se ha descubierto que tiene actitudes más cosas para otras. Los dos dirigen. Para ella ser directora no es estar parada en el escenario mirando, sino ella en el escenario haciendo, explorando y proponiendo desde la concepción de las cosas.

30 años con el proyecto Mapa Teatro.

Para cada proyecto ellos llaman un grupo de actores.

Tambien cree que es la edad que le gusta estar proponiendo y organizando la escena.

Dentro de las teatralidades que ellos exploran.

Ella es directora pero también co-directora con Rolf

La formación de dirección lo ha conseguido en la práctica de Mapa.

## FORMACIÓN DE DIRECTORES DE TEATRO

Ella no sabe cómo es una escuela de dirección. El director se hace en la práctica. Para ella su gran escuela ha sido mapa. Desde hace 10 años vienen trabajando en la maestria de artes vivas, donde exploran a partir de las preguntas de los estudiantes y sus inquietudes. Gente ya formada y ella explora desde la tutoria, porque también esta ahí el aprendizaje.

Pero estas reflexiones las hace ahora con la edad que tiene, ella considera una relación mas metafísica con el oficio.

## DIRECCIÓN DE MUJERES

Abrir un espacio dentro de una cultura tan machista es muy difícil, ella vivió esta dificultad. Ella no considera que el teatro en Bogotá es supremamente machista, y para que una mujer pueda tener un mínimo de visibilidad hay que tener un poco de carácter. El teatro no nos ha enseñado a hacer menos convencional. Este carácter toca porque es la única manera que la gente entienda.

Hay una relación automática si la relación es un director.

Conoce poco del trabajo de Carolina Vivas pero le gusta mucho el trabajo.

La mujer tiene una capacidad sensible que permite una diferencia. Eso lo digo yo.

Ella no lo percibe. Ello en mapa teatro han intentado romper y superar las categorías, y las divisiones entre hombre-mujer, director-actor, texto-silencios, ellos han intentado superar eso de las categorías. Una disciplina es interesante pero también estrecha y limitante, por eso lo enmarca en teatro transdisciplinar.

Ella reconoce en el hermano una sensibilidad femenina. A ella le gusta mi tema, porque te obliga a reflexionar sobre cosas que normalmente no piensa. Y ha verbalizar cosas que no verbalizas. Después del tiempo puedes llegar a conclusiones. Eso le llama la atención.

La madures para escoger que lugar te gusta mas.

Tambien reconocer ese con quien se ha construido algo. Toca pensar y verbalizar. Esa falta de reconocimiento, ella padecio de eso. Posicionarse como una persona que comparte en coequipo, el hermano siempre se llevo los premios y reconocimientos, eso frente a lo social, pero en el trabajo interno ellos no sufren de eso.

Una mujer vehemente es histérica. Eso escucho de un político. De una mujer que defiende su pensamiento.

Ella nunca se presenta como directora, pero por su forma de ser y en esa comunidad que construyeron se nombra como organizadora, agenciadora.

Mapa funciona como una comunidad, en mapa son ellos dos y otras dos personas, pero ellos no tienen un grupo estable. Pero tienen un grupo de actores que ellos siempre llaman y ellos participan de acuerdo a sus necesidades.

De acuerdo al proyecto ellos configuran una nueva comunidad temporal creativa.

Una poética-político agenciada a los proyectos artísticos.

Rolf es muy buen pedagógico. Ellos no viven de mapa teatro, ella le gusta la parte de investigación, por tanto tiene más tiempo para indagar. En ese sentido le facina la dramaturgia, la escritura escénica,

Laboratorios de creación, empieza con un tema, por ejemplo la trilogía, sabían que iba a hacer un proyecto a largo plazo, fiesta y la violencia, fue tema general, publico, privado e intimo. (la guerrilla, los paramilitares y el narcotráfico, factores de violencia, ligados al conflicto colombiano desde hace tiempo) Teatro constructor de realidad y no como representación de la realidad. Todo esto es el trabajo de agenciamiento de una idea

Jugar a la escritura, una escritura sonora, pero todo eso es un trabajo de laboratorio de ideas.

Tiene unas características, tiene un carácter autoritario mandona, ordenada, tiene una gran capacidad para organizar, adora las teatralidades. Ella le cuenta a Rolf sus descubrimientos y preguntas y entre los dos construyen. Estan pasando por un momento donde ya cada uno sabe quien es quien. Llevan mucho tiempo trabajando mucho juntos. No es una cosa simbiótica. Las naturalezas humanas de cada están dibujadas no tajadas, pero si dibujadas.

Laboratorios del imaginario social: que es la comunidad temporal.

TEATRO COLOMBIANO

Es muy mala espectadora, no le gusta la representación, no le interesa el tema de los personajes, de la sicología. No le interesa el tema de la representación, no le interesa el teatro colombiano, le gusta la creación

Mapa teatro ha creado una forma de hacer teatro y explorar. Y se encuentran con la posibilidad de compartir esos conocimientos. Y ahora tienen una relación con una fundación alemana que ve el teatro como un encuentro. Y ellos los invitaron a crear unos espacios de reflexión y experimenta se convierte en eso como laboratorio, lo han enfocado más a latinoamericano. Cada plataforma tiene unas características.

Argentina- dedicada a la dramaturgia

Chile- tiene otras

Colombia- esta completamente direccionada por la estética e intereses de mapa teatro

Ellos no hacen obras de teatro, trabajan en el campo de las teatralidades, del concepto expandido.

#### PROYECTOS A FUTURO EN MAPA TEATRO

Proyectos que se mueven a largo plazo. Por ejemplo ente de la trilogía aún lo están desarrollando. Un proyecto los lleva a otro. El tema de la fiesta y la violencia los ha llevado a preguntas por el artista. Mayakoski es un poeta revolucionario que se suicido y están explorando sobre la idea de fausto y la infancia.

#### TEMA DE LA PERFORMANCE EN BOGOTÁ

La maestria ha abierto el espacio, Maria Teresa Hincapie paso del teatro al performance, desde la maestria se esta abriendo ese espacio. José Alejandro el Restrepo.

El problema no es de meter o no tecnología, y performance no es el video efectista. La maestria problematiza desde que llega el estudiante sino tiene pregunta no pasa a la forma. El campo abierto de las formas multiples de las artes vivas. El video no como estética sino como lenguaje.

Las nuevas generaciones también están aportando a estas aperturas. Lo más importante es la creación de unas identidades. No sabe como se esta funcionando el asunto de la palabra en el teatro.

El problema del teatro no es sólo la forma.

#### CAROLINA MEJIA, 8 de marzo de 2016

Ella empezó a hacer teatro a la edad de 14 años en el 2000 en la casa del teatro nacional. Pero siempre sabia que no quería ser actriz.

2003 entra a la ASAB, todos se formaban por igual en primer año. Habia profesores que opinaban que ella debería seguir en actuación, pero no entendia por qué los directores tenían que ser mal actores.

2004 en dirección se encuentra con la maestra Carolina Vivas. Como las herramientas teóricas y técnicas se funden y el preocupación no sólo por el actor sino por el tema del sonido, la iluminación, el aprendizaje de cómo entretejer todos los lenguajes.

Finalmente la formación es desde la experiencia. Y tener la posibilidad de cómo dirigen los maestros como asistente de dirección le dan el resto de las posibilidades de aprendizaje desde diferentes tendencias y lenguajes escénicos y muchas formas de resolver lo escénico.

Finalmente el objetivo del director es encontrar un lenguaje personal. Ella esta construyendo su lenguaje.

#### FORMACIÓN EN LA ASAB COMO DIRECTORA

Qué te hizo falta, o que fue fabulosos?

Uno piensa en eso después de que sale, todas las enseñanzas escenotecnicas en la academia eras un poco primarias y no le permitían la exploración al director.

El enfoque estaba en el análisis e interpretación del texto dramático ese es el objetivo de la academia.

El entender las cosas desde la escena dramática le permiten una lectura aguda.

La academia todavía se cierra mucho sobre el texto y debería abrirse a otras experiencias y lenguajes, pero no tiene que ser una cosa central u obligatoria, sino como una posibilidad experimental.

#### TRABAJO COMO DIRECTORA

Cómo se ha configurado, cuál es tu expectativa estética?

El tipo de obras a nivel temático, parten de un objetivo concreto, como los grandes problemas empiezan a evidenciarse desde las relaciones mas simples.

Ya lleva 8 años trabajando con Mario Escobar y tiene experimentado desde el lenguaje del

Clawn .

Se le volvió importante como generar en el espectador una postura crítica en tiempo real de lo que esta observando y encontró que la risa proporciona eso. Ya que le permite una postura crítica por identificación. No le interesa mucho llevar al espectador por un viaje ficticio e irreal no le interesa.

A nivel de puesta en escena, aprendió a hacer muy minimalista, evita objetos inoficiosos en escena, la expresividad del actor y su habilidad en el escenario son mas importantes.

Su trabajo se centra en el actor. Escena muy sencilla. Le interesa que los colores y sonidos narren y afecten al espectador.

Evita mucho mobiliario, le encanta la cámara negra.

#### MICROTEATRO

Su crítica va en contra del producto del capitalismo, ella ha hecho 6 micro teatros.

Siente que como son obras que parten de la inmediatez, dura 15 minutos, el mercado de una obra de 15 minutos es nulo, pero la inversión es igual, el trabajo y desgaste del actor es igual y tal vez mayor. Ella intenta ser muy efectiva para no desgastar a los actores. Le parece más difícil, porque en poco tiempo tiene que contar una historia coherente, completa en 15 minutos.

El desgaste de un actor en micro teatro es mayor.

Agradece que el micro teatro se acabara, porque realmente a nivel lucrativo no compensa.

Para ella fue un aprendizaje sobre todo a nivel de la dramaturgia. Los temas eran variados.

Por ejemplo tema TABU, donde una historia de unas monjas que le hacían las paja a los enfermos para que no se pusieran violentos. Esto es de un mito español.

El micro teatro es la cosa menos rentable que uno puede hacer en la vida. Como lo dijo Manolo Orjuela que el micro teatro se había convertido en una cuna de nuevos creadores.

El problema no esta en el formato sino como se asume el formato, algunos creadores lo asumieron como una cosa fácil. Y eso dejo la idea de que era poco profesional.

Cómo generar el proceso de creación en 15 días, hay que mirar un método. No sirve demorarse 1 o 2 meses que es lo mismo que se demora la creación de una obra mayor.

#### CAROLINA MEJIA COMO DIRECTORA

Como es el trabajo de Carolina. No todos los procesos son iguales. Por ejemplo no te escupo en la cara, fue una exploración sobre el despecho, un equipo de actores que entraba en el juego en el laboratorio y de ese grupo se construyo la dramaturgia y el montaje.

El claw no es un genero no es una dramaturgia pero si una forma de estar en el escenario, es una técnica y hay que prepararse para ello.

Para ella es muy importante que los actores hayan trabajado. Ella tiene un código particular.

En la rueda roja. Busca gente con la que ya ha trabajado antes.

No siente una relación jerarquica con oficios distintos, es muy maternal en esa relación. Ella puede no puede hacer el trabajo sin ellos.

Puede partir de un texto de ella, donde tiene una premisa, pero el trabajo de dirección hay que dejarse sorprender. Como dramaturga lo primero que le pide al actor es que la irrespete. No le duele el ego que le quieten o cambien cosas dentro de la dramaturgia.

Ella como directora en inicio lo que hace es provocar al actor para que le de material para ver por donde ir, y la segunda parte es organizar ese material.

#### CÓMO PERCIBE LA DIRECCIÓN EN COLOMBIA

Ella se percibe un poco entusiasta y positiva y al mismo tiempo idiota. Uno como director necesita con unos que le crean y lo sigan, eso decía Santiago Garcia,

Cuando salió de la academia, no sabia el amplio campo de trabajo, a diferencia del actor que puede participar de otros grupos. El director tiene que procurar todo.

Siente que los directores tienen un mayor campo. Ella considera que el titulo hace que las

personas piensan que se puede coordinar y dirigir proyectos.

Hay una producción ecléctica, hay mil formas teatrales que se están explorando en Colombia. Ella ha sido privilegiada donde la dejan hacer lo que quiera. Siente que en cuanto a tener un equipo es muy difícil de que ellos estén con un director 100%. todos los que hacemos teatro hacemos muchas cosas para sobrevivir, que tienen que ver con el teatro.

Contar con un equipo de teatro se vuelve más difícil porque no se tiene como financiar el trabajo. Pero es muy difícil.

El público colombiano es muy arribista, le interesa es farandular y sentir que vieron a un famoso en escena.

#### RELACIÓN FORMACIÓN Y CIRCUITO ARTÍSTICO

Con respecto a los egresados de dirección. Ella no sabría si los que no dirigen lo hacen por dificultad o porque ya no quieren

Para ella es fundamental hacer teatro. Es un juicio que no puede hacer. Ella tomó la decisión de hacer teatro pese a todo. Pero además ha sido muy afortunada.

Tener gente que siga al director es fundamental, pues porque sino no tiene como hacerlo. Tiene un grupo de actores que le creen y la siguen.

#### PERCEPCIÓN DEL ROL DE LA MUJER DIRECTORA EN COLOMBIA

Ella se jactaba un poco de ser misógina. El tema de la feminidad le cuesta un montón. Se dio cuenta que sus grandes maestras fueron mujeres, quienes le han entregado pasión y herramientas como directora han sido mujeres. Katalina Moscovics, decía que las mujeres directoras no servían. Eso le decía Pawel a Katalina.

Ella percibe que la necesidad de comunicar en las mujeres es diferente porque percibimos el mundo de maneras distintas. Para los hombres directores es importante mantener un nombre. Pero las mujeres no. De sentir que son útiles y necesarias.

Las mujeres profesoras de dirección son mucho más generosas. Hay una desconfianza a que el que te dirige sea una mujer, que los técnicos de un teatro estén esperando un hombre, es la misma sensación como cuando en un restaurante la cuenta la paga el hombre.

Pero no ha sentido rechazo.

A veces sí ha sentido que la han puesto en duda, como si no se ganara las cosas. Pero a ella no le importa. Además de ser mujer también es más joven y es difícil que le crean a uno de entrada, pero es un espacio que se ha ganado.

Con la gente que ha trabajado hace que el mismo trabajo genere las dinámicas.

Pawel no tiene razón, las mujeres la han inspirado. Hay buenas directoras a pesar de él.