

# Direção Teatral na América Latina

Formação a partir do bri-curriculo

Clara Angelica Contreras Camacho



EDUFU

Direção Teatral na América Latina:  
formação a partir do bri-curriculum

*Reitor*

Carlos Henrique de Carvalho

*Vice-reitora*

Catarina Machado Azeredo



*Presidente*

Sertório de Amorim e Silva Neto

*Conselho Editorial*

Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Amon Santos Pinho

Arlindo José de Souza Junior

Carla Nunes Vieira Tavares

Juliana Marzinek

Raquel Discini de Campos

*Equipe de realização*

Coordenador editorial: Eduardo Moraes Warpechowski

Revisão de Língua Portuguesa: Lúcia Helena Coimbra do Amaral

Revisão de Provas: Cláudia de Fátima Costa e Marcos Daniel Longhini

Revisão de Normas: Bruna dos Santos Pinheiro e Eduardo Pereira Resende

Capa: Heber Silveira Coimbra

Diagramação: Luciano de Jesus Franqueiro

Editora da Universidade Federal de Uberlândia – Edufu

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1S

Campus Santa Mônica

CEP 38400-902 | Uberlândia-MG

Tel.: + 55 (34) 3239-4293

[www.edufu.ufu.br](http://www.edufu.ufu.br) | [edufu@ufu.br](mailto:edufu@ufu.br)

Clara Angelica Contreras Camacho

Direção Teatral na  
América Latina:  
formação a partir do bri-curriculum



2025, Edufu

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido  
por qualquer meio sem autorização escrita da Editora.

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

C764d

Contreras, Clara Angelica Camacho.

Direção teatral na América Latina [recurso eletrônico] : formação a  
partir do bri-curriculum / Clara Angelica Camacho Contreras ; prefácio:  
Michelle Nascimento Cabral Fonseca. – Uberlândia : Edufu, 2025.  
178 p. : il.

ISBN: 978-65-989058-9-7

Livro digital (e-book)

DOI: <http://doi.org/10.14393/Edufu-978-65-989058-9-7>

Inclui bibliografia.

1. Teatro. 2. América Latina. I. Fonseca, Michelle Nascimento  
Cabral (Pref.). II. Título.

CDU: 792(8=6)

Bruna dos Santos Pinheiro  
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3805

Editora associada à



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

*“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 volver a  
encontrarse”*  
(Libro de los abrazos. Eduardo Galeano)



# Agradecimentos

Os agradecimentos principais são para Narciso Larangeira Telles da Silva, meu orientador e amigo, que sempre me motivou a continuar. Sem ele, este trabalho não seria publicado, e ficaria somente no repositório da UFU.

Meus sinceros agradecimentos à banca de defesa de tese, formada pelas professoras doutoras Aléxia Pádua Franco e Michelle Nascimento Cabral Fonseca, e pelos professores doutores Gláucio Machado Santos e Alexandre José Molina, que realizou importantes contribuições para esta publicação por meio de suas sugestões durante a exposição da tese.

Agradeço a meu querido Carlos Araque, por compreender que a distância era importante para construir meu sonho. Agradecimentos genuínos a minhas queridas vendimias, a Luz Mireya Sarmiento e a minha família, que vibraram por mim em pensamento. E, por último, mas nem por isso menos importante, agradeço aos amigos que encontrei em Uberlândia, especialmente a Juan Francisco Remolina, Hernan Zamora, Mara Leal, Ana Carneiro e a cada uma das pessoas que me escutaram e apoiaram meu tema de pesquisa, especialmente minha amiga Marcella Prado Ferreira.

Agradecimentos especiais ainda à linha Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/Faced/UFU), e ao programa da Organização dos Estados Americanos - Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (OEA-GCUB) 2015, graças ao qual tive a oportunidade de estudar no Brasil.





# Sumário

Prefácio .....	11
Prólogo .....	15
Introdução .....	21
Inspirações conceituais.....	27
Currículo.....	27
Experiência.....	33
Corpo e Direção Teatral .....	41
1. Bri-currículo .....	43
Bri-currículo dos diretores-docentes.....	51
Isabel Cristina Flores Hernandez .....	52
Inês Marocco.....	58
Hebe Alves da Silva.....	65
André Paes Leme .....	72
Katalina Moskowitz.....	79
Arley Ospina .....	88
Ana Alvarado.....	94
2. Dicotomias na formação em Direção Teatral....	103
Formação acadêmica ou universitária.....	104
Formação empírica ou autodidata.....	108

3. O bri-curriculo e os planos de curso atuais .....	115
Experiência e transformação dos cursos .....	116
Experiência formativa: conteúdos e metodologias marcantes.....	128
Conteúdos marcantes.....	130
Metodologias marcantes presentes no bri-curriculo .....	133
Papel do professor .....	135
Papel do aluno .....	138
Relação ensino-aprendizagem .....	141
Experiência docente-artística.....	144
A realidade dos cursos de Direção Teatral.....	149
Conteúdos que permanecem.....	151
A formação em Direção Teatral está em crise? .....	153
4. Balanço da formação acadêmica .....	157
Conquistas da formação.....	157
Limitações da formação.....	159
Desafios da formação .....	161
5. Considerações finais.....	169
6. Referências.....	171
Entrevistas.....	179

# Prefácio

É possível ensinar Direção Teatral? Quando Zygmunt Hübner, diretor do Departamento de Direção da Escola Nacional Superior de *Teatro* de Varsóvia se fez essa pergunta nos idos da década de 1970, colocou em evidência a relação entre a formação do artista diretor e a pretensa ideia de que, para dirigir, é necessário possuir um “kit de habilidades”, uma espécie de talento natural para “ser diretor”. Portanto, se para dirigir teatro é necessário ter habilidades, resultado de uma liderança nata, qual o papel de uma escola de Direção? Sem dúvida que a questão da formação em Direção Teatral é bem mais complexa do que uma visão dicotômica entre nascer ou tornar-se diretor, haja vista que a própria atividade de dirigir já é carregada de uma relação pedagógica em seu fazer.

Com o passar das décadas, a formação em Direção Teatral foi se desenvolvendo e outras importantes questões foram se imbricando nessa seara, como os currículos, as metodologias de ensino e, também, as questões de gênero, pois, até bem pouco tempo, era raro encontrar mulheres exercendo as artes da direção e pouco registro se tem sobre mulheres diretoras, dentre outras relevantes questões. Nesse contexto, em que a formação em Direção Teatral é uma realidade nos cursos de Artes Cênicas, seja nas escolas técnicas, seja em universidades pelo mundo, este livro que o leitor tem nas mãos é não somente relevante enquanto pesquisa, como também um necessário e indispensável material sobre a Direção Teatral na América Latina. A autora, Clara Angelica Contreras Camacho, além de pesquisadora, também é diretora de teatro, formada pelo Programa de Artes Cênicas da Faculdade de Artes (Asab) da Universidade Distrital Francisco José de Caldas, localizada na cidade de Bogotá, na Colômbia. Seu interesse investigativo sempre trilhou as relações entre o campo do teatro e a prática educati-

va, sobretudo no que se refere às relações de ensino-aprendizagem no espaço da universidade, campo profícuo para refletir sobre a formação em Direção Teatral, assim como joga luz sobre importantes diretores e diretoras e suas experiências na condução dos processos de criação e montagem de espetáculos.

Este livro é resultado de uma pesquisa de doutoramento realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/Faced/UFU), onde durante quatro anos a autora desenvolveu uma investigação sobre os avanços, as conquistas, as limitações e os desafios da formação acadêmica em Direção Teatral. Assim, o leitor tem diante de si um estudo aprofundado e pioneiro, em que se destaca a formação acadêmica sem prescindir de uma visão crítica e ampliada.

A autora nos traz um levantamento dos cursos de Direção Teatral em universidades públicas da América Latina, elegendo algumas experiências já consolidadas, para então promover uma análise minuciosa dos currículos e das metodologias aplicadas nesses cursos. Por meio de entrevistas, análise de documentos e registros de processos criativos, ela nos apresenta sete artistas, diretores e diretoras, que também são docentes nas mesmas universidades em que se graduaram. Esses processos de formação, assim como as experiências docentes e artísticas analisadas, são relatados de forma intensa, em uma escrita narrativa que proporciona aos leitores um mergulho nas experiências desses profissionais. Saindo do “lugar comum”, a autora confronta a dicotomia da formação em universidade pública e a formação empírica/autodidata em Direção Teatral e, também, como esses saberes se encontram dentro e fora da academia.

Ao longo dos capítulos, a narrativa da autora vai nos envolvendo nas fricções epistemológicas em que a Direção Teatral é, ao mesmo tempo, categoria e objeto de análise; assim, esta vai se desenhando fora de um contexto eurocêntrico (tão perpetuado no ensino formal universitário) para caminhar em direção a uma percepção decolonial e latino-americana.

A pesquisa ora retratada neste livro levanta ainda importantes reflexões sobre a universidade pública como espaço de criação, assim como sobre o processo de sucateamento e de desmonte que essas

universidades vêm sofrendo diante da ausência de políticas públicas comprometidas com a ciência e a educação como direito inalienável. Neste contexto complexo de (re)existência de uma formação em Artes, percebe-se ao longo dos capítulos organizados neste livro que, muitas vezes, os cursos de Direção Teatral necessitam enfrentar essa realidade, defendendo seus currículos e reafirmando a arte como campo de conhecimento relevante para a emancipação do ser humano.

A autora demonstra por meio das atividades artísticas e pedagógicas desses diretores e docentes que os cursos de formação em Direção Teatral acabam por criar mecanismos de diálogo entre as diferentes formações e suas práticas. Assim, como se respondesse à antiga pergunta de Zygmunt Hübner sobre as possibilidades da formação de um diretor teatral num contexto em que os cursos de Direção começavam a surgir nas universidades europeias, Clara Contreras, tendo como foco a realidade latino-americana, apresenta de forma contundente o longo percurso da formação em Direção Teatral e seus desafios na consolidação e fundamentação de suas práticas.

A autora, ao dar conhecimento dos processos de montagem dos diretores-docentes que integram a pesquisa apresentada neste livro, o faz de forma ampla e detalhada, e com isso, não pretende apresentar fórmulas ou um manual de receitas, mas ampliar nosso olhar para a diversidade das percepções estéticas, assim como provocar a inquietação e a reflexão sobre procedimentos estético-pedagógicos da Direção Teatral. Entendendo que a formação de diretores é uma realidade nos dias de hoje, Clara Contreras nos convoca a ir além:

“O que estamos fazendo como artistas cênicos? O que estamos fazendo como formadores de artistas?” Suas reflexões, perguntas e respostas reverberam, ecoando nas páginas deste livro.

Michelle Nascimento Cabral Fonseca  
Diretora teatral e artista-pesquisadora do Programa de  
Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do  
Maranhão – PPGAC/UFMA.



# Prólogo

Meu nome é Clara, sou colombiana, nascida na cidade de Bogotá, formada como diretora teatral, mesmo sabendo que meu interesse maior era a interpretação.

No entanto, minha escolha pela Direção Teatral ocorreu por uma soma de eventos afortunados. Vou explicar o porquê. Minha primeira experiência com o teatro foi quando tinha quase 18 anos. Eu já tinha terminado o ensino médio e todos os meus colegas de escola sabiam com clareza o que fariam quando terminassem a escola. Alguns decidiram por Arquitetura, outros por Engenharia e uns poucos por Medicina. Eu só ficava olhando para o teto e não me lembro em que eu pensava, só da sensação de angústia por não ter um futuro certo.

Então terminou a escola, as amigas e esse mundo se desvaneceram, e 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 é muito cara, e o mais barato era estudar em uma universidade pública, mas eu não tinha ideia do que estudar. Com essa incerteza presente, prestei concurso para ingressar na Universidade Nacional para estudar Nutrição ou Psicologia.

Eu tentei duas vezes e não fui aceita. Como não tinha nem ideia do que faria, o melhor foi começar a trabalhar para ajudar economicamente minha família. Trabalhei como vendedora em uma loja de colchões, mas os dias passavam lentos e descobri que não gostava de vendas. Logo achei trabalho num escritório de advocacia, outra experiência triste, pois ficava todo o tempo numa espécie de aquário de vidro atendendo os telefones, num espaço de um metro quadrado. Foi minha época de peixe, só podia sair de meu aquário para ir ao banheiro e almoçar. As possibilidades de progresso eram limitadas.



Nessa época, conheci meu primeiro amor. Ele me deu impulso para que eu saísse do aquário, então 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 e Ciências Sociais. Ainda que animicamente estivesse destruída, já que meu relacionamento amoroso entrou em crise, a experiência de trabalho foi maravilhosa.

Nesse momento, minha irmã participava de grupos de jovens que faziam teatro em nosso bairro, e ela foi a pessoa que me influenciou a me envolver com o 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 úmidas da localidade de Suba. Minha função era desenvolver oficinas artísticas com mulheres e crianças que moravam perto desses locais. Esse trabalho foi determinante para que eu procurasse estudar alguma coisa sobre arte. Definitivamente, Música e Artes Plásticas estavam descartadas desde o início, pois não tinha talento para nenhuma das duas.

Comecei então a procurar carreiras que tivessem foco no corpo. Olhei os cursos de licenciatura em esportes, mas eu não queria ser professora de escola básica ou ensino médio. Dessa forma, qualquer coisa relacionada 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 permitiria continuar trabalhando. Ingressei nele e conheci os dois amores de minha vida: meu atual marido e minha melhor amiga.

Pensando agora com certa distância, posso dizer que não ingressei nesse curso pelo teatro, mas pelo desejo de movimento do corpo, e isso me leva a me perguntar o porquê desse desejo. Lembro-me de coisas muito pontuais, como quando era uma criança na pré-escola e tínhamos disciplinas de ginástica. Eu adorava essas disciplinas. Minha mãe lembra-se 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 tentei seguir essa carreira. O mais próximo que encontrei foi a Licenciatura

em Danças Folclóricas 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 então melhor, quiçá mais fácil, dar uma virada para o teatro, e também gostei dessa experiência, pois já tinha feito algumas coisas e superado um pouco da timidez. Então descobri que eu queria ser atriz. Minha amiga era maravilhosa nisso; para mim era um pouco mais difícil, pois sempre me falavam que eu tinha problemas de tônus muscular, de presença, de visibilidade. Comecei a ter dúvidas se realmente era isso o que eu queria estudar, além do fato de que meus pais não me apoiavam muito; eles diziam que não era uma carreira que tinha futuro.

Por questões da universidade e pela falta de responsabilidade desta com algumas disciplinas, eu e minha amiga tomamos a decisão de sair e nos matricular para estudar na Asab. Infelizmente eu não me consegui matricular, porque não cumpria com os requisitos mínimos para o ingresso no curso. Minha amiga passou com a mais alta pontuação, e 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. Nessa 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. Desse modo, apresentei-me em outra universidade de uma outra cidade. Estudar em outra cidade era um pouco mais caro, mas tinha feito economias que me permitiram cumprir meu desejo. A experiência de ficar longe da minha família foi incrível, e me fortaleceu em alguma parte de meu ser.

Nessa nova cidade, o primeiro ano foi terrível; de novo todas as minhas inseguranças afloraram na pele, e não fui aprovada no primeiro semestre. Nossa!!! Definitivamente isso 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 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 da exploração da imagem, pois foi algo que me encantou.

Em razão do destino, de novo, fiz a solicitação de transferência da Universidade de Antioquia para para a Asab. Na época, esse 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 a Asab. Nessa ocasião, fui então 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. Mas foi uma experiência maravilhosa, na medida em que aprendi muito. As disciplinas de corpo para mim foram as melhores, as de interpretação também. Penso 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 uma luz abrangente. Foi nesse momento que decidi me inscrever para o curso de Teatro com ênfase em Direção. Alguns professores acharam muito boa minha decisão, pois o curso de Direção tinha algumas vantagens, e uma delas era que não tinha muitos estudantes inscritos – o que, para mim, resultou ser a maior vantagem, já que 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. Nesse caminho, me ajudou muito a experiência que tinha explorado na Universidade de Antioquia no tema exploração da imagem.

Finalmente terminei meu curso de Direção e me formei como diretora de teatro. Por sorte, a vida já tinha me apresentado ao grupo Vendimia Teatro, com o qual tive a oportunidade de explorar meu cor-

po como atriz. Acho que sou feliz; às vezes sinto/penso que sou mais feliz ainda atuando que dirigindo.

E assim como a vida me levou para a direção, a vida investigativa me trouxe o tema da educação superior e do currículo.

Como expliquei anteriormente, estudar na Colômbia é bem caro. Eu queria fazer um mestrado, e 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 o da Universidade Nacional em “História da Arte”, mas era muito caro e de difícil ingresso. Então procurei um mestrado em Educação com linha em docência universitária. Apresentei minha proposta, fui aceita, e posso dizer que aprendi muito nas disciplinas e nos seminários. A dificuldade veio quando tive que escrever minha 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 Artes Cênicas, e mais uma vez 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, de modo que nem tentei submeter o projeto. Estava fazendo o possível para começar a estudar português, quando a Organização dos Estados Americanos (OEA) publicou o edital para inscrições por convênio com o Brasil, o melhor do mundo, e nos requisitos não exigiam o idioma. Assim, me inscrevi e fui aceita.

Por essa razão é que esta colombiana, que é diretora, mas gosta de ser atriz, foi para a Universidade Federal de Uberlândia, para pesquisar e 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 escreverei um texto que narre tudo o que eu vivi em minha amada Uberlândia. Este livro é resultado de todas essas experiências.

Não posso dizer mais que isso: tenho uma gratidão infinita pelo universo por me colocar aqui.



# Introdução

*A Direção Teatral na América Latina: narrativas de formação na universidade pública é um livro que tem por objetivo refletir sobre processos e modos de formação em Direção Teatral em nosso continente.*

A pergunta que orientou esta pesquisa foi: quais são as conquistas, as limitações e os desafios na formação acadêmica em Direção Teatral na América Latina? Para responder a essa pergunta, consideramos o cenário da universidade pública e efetuamos uma comparação entre os bri-currículos de diretores-docentes<sup>1</sup> e os planos dos cursos de Direção Teatral em países que têm formação em graduação.

Destaca-se que o contexto da pergunta se desenvolve no plano entre o teatral e a formação universitária. Por isso, é fundamental, para a compreensão da proposta, reconhecer o fazer teatral do ponto de vista da direção. 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: entender de Música, de Artes 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 os desafios da construção cênica. Isso ocorre porque o saber em Direção Teatral também se relaciona ao saber sensível, colocando todos os sentidos a serviço da criação.

Diante da pergunta sobre o corpo do diretor, a resposta é altamente ambígua. Em um espetáculo cênico, o diretor não é exposto de

---

<sup>1</sup> É importante destacar que temos usado indiscriminadamente o gênero feminino e masculino, convidando todas as pessoas a se sentirem incluídas no discurso. Nesse sentido, as regras da gramática normativa serão desconsideradas.

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, ele é o próprio espetáculo.

Na arte da Direção Teatral, os resultados não se dão por mágica ou por acaso. Por trás da peça teatral, no palco, existe um prolongado e intenso trabalho, horas de leitura e ensaios, dias de imaginação, momentos de desejo, meses de aprendizagem até a criação das complexas tramas da perspectiva artística.

Como se forma em uma arte que não tem fórmula nem regras definidas? Uma arte, como diz Naugrette (2004, p. 13), “ambígua, heterogênea, que repousa na dualidade da escrita e da representação”?

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, o desejo da criação e um objetivo concreto formam a aventura de dirigir. A formação acadêmica em Direção Teatral, nesse sentido, se torna um desafio. Desafio esse que só quatro países da América Latina enfrentam: 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 nessa área, enquanto o México, a Colômbia e a Argentina possuem só uma universidade com oferta em Direção Teatral no âmbito da universidade pública. A pesquisa sobre esses cursos 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 em graduação na universidade pública, tendo em vista que, nesse contexto, os 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).

A metodologia que se achou mais acertada para esta pesquisa foi a metodologia narrativa. Enquadrada dentro do paradigma qualitativo, ela permite apresentar as realidades vividas pelos sujeitos envolvidos e, a partir delas, encontrar os pontos que se aproximam e se distanciam em relação a um tema específico. A pesquisa narrativa tem sido compreendida no campo do paradigma qualitativo como uma atividade vital que dá estrutura e sentido para a experiência. Essa metodologia permite capturar de maneira diferencial a subjetividade e a particularidade das pessoas envolvidas. Jean Clandinin e Michael Connelly (2000) têm demonstrado por mais de uma década que a pesquisa narrativa pode ser desenvolvida em contextos educativos para compreender a vida dos participantes por meio do conhecimento e da concepção de suas perspectivas e formas de estar em interação com o mundo e seu contexto.

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

As características da pesquisa narrativa coincidem com as diretrizes da hermenêutica<sup>2</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 de 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 explica-

---

<sup>2</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. Segundo Aguilar (2004), “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 pensamento de Gadamer se fundamenta em colocar em evidência o caráter fundamental da existência, que, nas palavras de Aguilar (2004), se constitui como caráter específico e finito do ser humano, e abrange a totalidade deste. A insistência na finitude da existência e, portanto, da compreensão, pretende sublinhar o alcance de todo conhecimento.



tivo, mas se ganha em profundidade e se prioriza o interesse compreensivo (Arias; Alvarado, 2015, p. 173, tradução nossa).

Por isso, 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. Nessa 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 e, depois, transforma-se em uma voz plural. A narração, segundo Arias e Alvarado (2015), não é só uma construção dos feitos e vivências, mas uma produção que cria sentido de múltiplas verdades, com diversos pontos de vista. Assim, não existe uma única forma de ver e habitar o mundo, não há um meio de totalizar nem de propor uma certeza, senão uma possibilidade. 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 para 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. Conforme afirmam González, Aguilera e Torres (2014, p. 174, *apud* Arias; Alvarado, 2015, 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 um objeto de estudo. De acordo com Angel (2011), aborda-se a narrativa como metodologia quando ela é o meio para indagar, apresentar, questionar algo de um grupo social ou de uma pessoa em particular. Nesse sentido, a “narrativa é assumida como meio para e o conteúdo é o que se pretende averiguar”<sup>3</sup> (Angel, 2011, p. 30, tradução nossa). A narrativa como metodologia deve considerar, em um primei-

---

<sup>3</sup> O texto no espanhol é: “se asume como *médio para* y el contenido se supone que es lo que se pretende averiguar”.

ro momento, a obtenção das narrativas por intermédio de entrevistas, de grupos focais, da 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 esse meio à resolução das perguntas da pesquisa.

Continuando com Angel (2011), nessa perspectiva metodológica, as representações sociais sobre algo, os imaginários de algo correspondem ao conteúdo da pesquisa. Por exemplo, na indagação sobre o sentido de democracia numa determinada população, as narrativas a respeito refletem o pensamento das pessoas daquela 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. De acordo com essa abordagem metodológica, não se pode ter fórmulas exatas, por isso sempre é importante ter em conta que a narrativa é pensamento e constitui a forma e o 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 (2011), o que se estuda são relatos, mitos, 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:

Esses relatos são autocompreensão que opera na vida e, portanto, não só um reflexo ou sua mimesis. Não podem ser lidos só como um resultado, senão como um processo que se encontra vinculado ao fato de viver, e, como tal, suscetível 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 isso é assim porque a memória não é um acontecimento sigilar 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, 2011, p. 33, tradução nossa).

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

Este livro se estrutura em quatro capítulos, antecédidos por partes desta introdução que procuram desenvolver reflexões mais gerais e conceituais: apresentamos alguns apontamentos sobre o tema geral da formação em Direção Teatral a partir de algumas perspectivas, e também as categorias que permitem a configuração da proposta bri-curricular nascida desta pesquisa e que pretende se colocar como categoria para a análise.

No primeiro capítulo, apresentamos a categoria do bri-curriculo para continuar com a descrição dos cursos de Direção Teatral em nível universitário de bacharelado e no campo da universidade pública nos quatro países da América Latina que cumpriram essa premissa.

Em seguida, discorreremos sobre os sete diretores-docentes e seus bri-curriculos, expostos de maneira singular em três momentos. O primeiro responde a “quem fala”, em que apresentamos um resumo sobre a atividade do diretor-docente entrevistado. Num segundo momento, “Bri-curriculo: currículo incorporado”, descrevemos as experiências marcantes na formação em Direção Teatral relacionando-as com disciplinas e metodologias que ficaram no corpo de nossos entrevistados. Já no terceiro, identificamos de maneira singular como as experiências marcantes ou bri-curriculo são incorporadas na prática docente e na prática artística. Por último, trazemos as falas recorrentes relativas ao pensamento crítico e propositivo de nossos entrevistados. Essa parte é apoiada também pelas falas de alguns alunos que foram indicados pelos docentes para colaborar conosco através de um pequeno questionário, o que permitiu contrastar algumas afirmações de nossos diretores-docentes.

Já no segundo capítulo, “Dicotomias na formação em Direção Teatral”, apresentamos o debate entre a formação acadêmica e a formação empírica, passando pela compreensão da universidade pública

latino-americana e pela tradição da formação fundamentada na prática, que muitos grupos teatrais defendem como formação profissional.

O terceiro capítulo, “O bri-curriculum e os planos de curso atuais”, foi dividido em três grandes momentos. No primeiro, concentramo-nos nas narrativas no tocante aos conteúdos e às metodologias marcantes da formação em Direção Teatral, aquilo que temos nomeado como “experiência formativa”. No segundo, chamado “Experiência docente-artística”, é feita uma reflexão sobre o trabalho duplo que é próprio do artista-docente. E no último momento, temos a experiência e a transformação dos cursos de Direção Teatral, em que apresentamos, por meio das narrativas, os apontamentos em relação aos currículos dos cursos, contrastando-os aos novos planos de estudo desses cursos, colocando então em debate algumas declarações que temos encontrado nas narrativas e que permitem descobrir as experiências marcantes, o bri-curriculum na formação do bacharelado em Direção Teatral.

O quarto e último capítulo, “Balanço da formação acadêmica”, apresenta o objetivo geral, a identificação e a descrição das características dos cursos observados. Propusemos, então, um diálogo entre as teorias do currículo, a sociedade atual em que os cursos são desenvolvidos e as narrativas de sete diretores-docentes sobre suas experiências formativas como diretores e como docentes de direção. Nessas narrativas, os entrevistados colocam em evidência suas preocupações, seus desejos e suas reflexões em torno do tema da formação acadêmica em Direção Teatral.

## Inspirações conceituais

### Curriculum

O que é curriculum no campo da universidade?

Podemos começar tentando dizer o que o curriculum não é, tomando como ponto de partida a fala da professora Katia Smole (2012), que, ao responder a essa mesma pergunta, afirmou: “Um curriculum não é só uma grade de disciplinas, não é só metodologias de aprendizagem, não é só processos de avaliação. O curriculum é um conjunto de desejos, conhecimentos, objetivos que determinada sociedade estabelece para a futura formação de seus membros.”

Nesse 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-aprendizagem; e, enfim, do ponto de vista das posturas críticas, que propõem uma ruptura entre as duas anteriores. Segundo o professor López (2001, p. 8, tradução nossa), “as noções de currículo correspondem a determinados momentos históricos, dando conta concretamente de um posicionamento das estruturas de poder e controle hegemônico”. Essa passagem permite assinalar a dificuldade para determinarmos com clareza a noção de 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 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 do processo de formação que se fomenta fundamentado na educação. Esses focos curriculares caracterizam-se por apresentarem um ponto de vista, uma perspectiva teórica sobre a formação. A partir daí 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, *apud* 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 mantêm iguais. 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 o professor são trocados de lugar, dependendo do ideal da proposta educativa. De acordo com Díaz,

a seleção e organização de conteúdos na formação são elementos que obedecem a uma estrutura curricular. Esses elementos de seleção e organização são recontextualizados cada vez que se realiza uma modificação, atualização ou reforma curricular. Para Díaz, 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 ela que permite o ordenamento ou a organização, 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 alicerça a metodologia, na prática, a seleção e a 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”. Nesse processo, identificam-se os conteúdos e/ou as 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 o tema curricular, apresentamos um exemplo no teatro: o saber teatral é muito amplo; para construir um currículo de formação, seja para atores ou diretores, deve-se aplicar a regra da seleção, que é um processo dentro do desenho curricular que delimita saberes, práticas e conteúdos. Isso é necessário, 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 serem organizados. A justificativa para legitimar a seleção vai desde o epistemológico até o pedagógico, passando pelo social, pelo psicológico e pelo 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 a 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. Isso 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, tradução nossa).

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

O currículo, independentemente da teoria e da 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 no futuro. Essa ideia permite entender que o currículo não pode ser analisado como um ente isolado, mas é 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 a ideia de nos aprofundar nas perspectivas curriculares contemporâneas. Queremos dialogar com propostas que apresentem um olhar de mundo que, além do contexto social, observe a individualidade da relação ensino-apren-

dizagem, 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 de uma universidade? A interrogação de Nietzsche se circunscreve ao contexto da moral, porque o percorre com olhos diferentes, por isso ele pode ser lido de outro modo. Parafraseando Jorge Larrosa Bondía (2003, p. 26-53), precisamos de novos olhos e de novas perguntas que convertam o mundo (formação em Direção Teatral) em desconhecido.

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

Desse modo, é necessário 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. A invenção de problemas, 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 na qual apresenta uma relação nuclear entre o currículo e a formação. A preocupação de pesquisa do autor se encontra na compreensão 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 epistêmicos, 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 a ideia de Macedo (2012) 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: o currículo, querendo ou não, deve olhar para as intenções das políticas instauradas na medula da economia. Talvez seja nesse ponto que os agentes que configuram o currículo (estudantes, docentes, administrativos, cidadãos etc.) fiquem afastados do tema curricular por falta de compreensão e explicações a respeito. O tema curricular é mais abrangente que o limite de disciplinas e conteúdos, já que diz respeito a 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. Ele poderia vivenciar profundamente a emergência histórica multifacetada do homem, ou seja: o destino individual, social, histórico, imaginário, entrelaçado e comunicante. Baseados nessa ideia de um currículo vivo, nosso estudo pretende reviver o processo formativo de sete diretores-docentes a partir das narrativas de sua experiência

formativa, o que nos permitirá identificar as dificuldades e as possibilidades dessa formação artística.

## Experiência

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

Na atualidade, a experiência é sinônimo de prática, de conhecimento, de saber, de treino, de perícia, de técnica, de experimentação, de 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 remetem àquilo que sentimos profundamente, como o sofrimento pela existência. O *pathos* é um conceito que, na crítica artística, se usa para expressar a emoção íntima que desperta uma obra de arte; ele representa a emoção do público na tragédia grega que leva à *catarsis*<sup>4</sup>. Conforme afirma Jay (2003), ele corresponde ao 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 levem 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 marcada pelo desprestígio da razão: preferia-se a certeza do conhecimento racional e dedutivo à incerteza da empiria. Superar esse distanciamento levou séculos. De acordo com Jay (2003, p. 24), teve-se que esperar

---

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

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, o 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 esse 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 atrozes da história (1914-1918) (Benjamin, 2016, p. 115).

Na prática, tem-se nomeado essa relação como “vivência” ou “experiência”. Já os filósofos da hermenêutica nomearam a experiência como “compreensão”. Para 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”. Em acordo com a primeira postura, encontra-se Benjamin, e, com a segunda, Gadamer. Temos que lembrar que eles pertencem a duas correntes filosóficas distintas. Benjamin pertence à corrente histórico-crítica da escola de Frankfurt; e Gadamer, à 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 (2004, p. 169) vai estudar a experiência em duas vertentes: “uma individual, cotidiana, referente aos sentidos; e outra coletiva, histórica”. 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 Mun-

dial, “os homens voltaram do campo de batalha, em silêncio, não mais ricos, senão mais pobres em experiências comunicáveis”. O que aponta Benjamin é 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 conseguiam mais refletir sobre o que acontecia. Segundo Benjamin, essa 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).

Assim sendo, ao homem moderno nada acontece; não tem experiências, só vivencia as informações, que 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 em 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), com base na proposta de Benjamin (1994, p. 201) sobre a narrativa, afirma:

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. A narração, entretanto, transcende o momento e ressurgiu 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, conforme aponta Benjamin, as duas estão relacionadas de maneira íntima e uma implica a outra. A humanidade tem expressado suas experiências por meio da narração de histórias. Benjamin diferencia o homem moderno do antigo pela forma como este assumia 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”. Já 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 em 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” (Wu, 2024, p. 193). 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, afirmando 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 ao horizonte do presente de quem interpreta; pelo contrário, o intérprete sempre se relacionou com esse passado na medida em que sofre continuamente os efeitos dele” (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 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 pertencemos 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 esse acontecer não sucede no externo de mim, não passa pelo lado de fora, pelo contrário. Torres (2016, p. 106) acredita que “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 utiliza as palavras “o que passa em mim”, ele fala 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) aponta 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 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.

Nessa 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, 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. Nesse sentido, e tendo como inspiração o pensador Jorge Larrosa Bondía, propomos explorar outras possibilidades da experiência, digamos que mais existenciais “sem ser existencialistas”, e mais estéticas “sem ser estetas”.

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 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, decide como e o que lembrar, e a partir de qual parte do corpo lembrar. Pode-se lembrar só com a cabeça, ou com o pé, quem sabe com a mão ou com o cotovelo. Não se lembra com a razão, ou pelo menos, não só com ela. Não se pode lembrar sem o corpo, mas por intermédio do corpo, com o corpo. Então, razão, corpo e experiência são inseparáveis, são complementares.

---

<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.

Para Larrosa (2003), todos os dias podem nos suceder 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: 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).

Então, para que algo nos aconteça, teríamos que ter mais tempo, menos 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 os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2003, p. 24).

Por consequência, será que a experiência pode ser criada? Posso determinar o que fica como experiência? Ao refletir sobre essas importantes perguntas, 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 *mímesis*, 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 em seus corpos.

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 existe 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, portanto 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,

Dewey, ao contrário dos racionalistas, aponta que a experiência não se 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 estas 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, alicerçada nas narrativas de experiência formativa em Direção Teatral.

### 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, a música e a 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 a função da direção é coletiva; a diretora não consegue criar sozinha, ao passo que o ator pode criar na solidão. Dessa forma, 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 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-currículo, nesse 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. 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, tradução nossa).

Durante a formação em Direção Cênica, nem sempre é abordado o tema do corpo social e todas as suas arestas; isso o diretor aprende do mundo da prática. Esse saber experiencial fica na memória e vai se evidenciar em seu bri-curriculum.

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

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

Na Direção Teatral, o corpo é poético, metafórico, limítrofe, simbólico, 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, verossimilhança, ilusão, desejo, belo, feio, roto, encarnado, adestrado, dividido, cartesiano, expandido, pedagógico, aprendiz, mestre, artesão, cômico, dramático, pós-dramático, restaurado.

# 1.

## Bri-curriculo

Rostos, corpos, desejos, intuições, pensamentos, palavras, imagens, tudo convocado para o ato criador, para dar vida a 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”.

Essas são algumas das expressões que encontraremos recorrentes nas narrativas de nossas diretoras e diretores.

“Bio” refere-se a organismo vivo, e, desse 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 conteúdos, critérios, objetivos, metodologias e técnicas de avaliação que orientam a atividade acadêmica de ensino-aprendizagem. Aqui, nós corremos o risco de dizer que biocurrículo corresponderia a um currículo vivo, encarnado.

Mas, ao longo da pesquisa, desistimos da ideia do biocurrículo, 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:

de cinco 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;

os 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 biocurrículo poderia encontrar uma justificativa com base nesses saberes. Contudo, na descrição feita por Tardif (2004), observamos uma semelhança importante entre o saber experiencial e o que tínhamos identificado como biocurrículo:

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).

Se o biocurrículo era o currículo vivo, Tardif já o havia nomeado como saber experiencial. Aprofundando mais nosso pensamento, pensamos que o conhecimento que fica no corpo é mais que um saber experiencial; ele é também a relação com o vivo, com algo que não é totalmente sólido. Isso porque o conhecimento, ao passar pelas pessoas, sempre é vivo, não é morto. Essa ideia, entretanto, também não era interessante, pois ao falar do vivo somos levados a pensar que algo está morto, e não é esse o interesse de nossa proposta.

No entanto, a ideia do biocurrículo permanecia latente. 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, “brio” refere-se a fazer algo com perfeição, com sentido de responsabilidade; já no espanhol, significa fazer algo com muito ímpeto, com energia. Para sair dessa encruzilhada, nos decidimos pelo termo bri-currículo.

Bri-currículo nasceu da ideia de fazer um jogo de palavras com os termos currículo e 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, re-agrupa, 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 às normas estabelecidas, o que se configura como uma potencialidade de criação e como “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 utilizarmos “brio”, na medida que esse 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. Ele 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, que são organizados e distribuídos sem nenhuma lógica concreta: os conhecimentos ficam nos corpos e vão aparecer transformados na prática profissional.

Nesse sentido, o bri-curriculum 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 por meio da experiência. A experiência se vive com o corpo, é nele que transita esse saber. O bri-curriculum é o saber que fica nos corpos e que aparece quando se realiza a prática profissional.

O conhecimento adquirido de múltiplas formas, por intermédio de práticas, metodologias, relações, aulas, conteúdos fica em nós. Mas não se pode determinar como ele fica, qual deles fica, a razão pela qual alguns conhecimentos ficam e outros não. Na prática profissional, esse saber bri-curricular aparece e se materializa em forma de metodologias de fazer, ensinar, criar, 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 esses conhecimentos, que não são conscientes, mas ficam, são o que nós chamamos de bri-curriculum.

Se as teorias do curriculum tentam dar conta de como se aprende e se ensina, o bri-curriculum se acharia no final dessa 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 e 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 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-curriculo não é o entre de experiências, não é um currículo mais sofisticado. Vamos apresentar o bri-curriculo como aquilo que fica no corpo e que vai aparecer na prática depois de um processo de formação universitária.

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-curriculo fica no corpo e é ele que 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 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 por séculos na ideia sobre o corpo.

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” (Barnsley, 2017, p. 15). Esse foi o pensamento instaurado que ainda resiste a se transformar.

O corpo dividido, segmentado, 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 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 relacionadas ao 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 essa 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 os meus pensamentos e de todas as 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 é percebida por meio dos sentidos. O mundo não é o que eu penso dele, senão o que eu vivo dele, nele e com ele. O corpo, segundo Merleau-Ponty, não é só o compilado de órgãos e tecidos do olhar científico; o corpo é vivente, atuante, experiente, gestual, expressivo, comunicativo e simbólico. Nesta reflexão, 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 em termos de sensação. A princípio, poder-se-ia afirmar que a sensação é a maneira como o mundo 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 ela 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, mas no corpo e com o corpo. Então o corpo não é só movimento, é o objeto com que se percebe o mundo. Merleau-Ponty critica duramente o dualismo cartesiano “corpo e razão”, apresentando um homem dividido, desdobrado, incompleto. Ele aprofunda 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 o 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, tradução nossa).

Jean-Luc Nancy 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 temos outra evidência que não a de que o corpo, a partir do ponto de vista “corpo” (*corpus*), não se pode declarar, “meu corpo” ou “o” corpo, maneiras de segurá-lo ou de sustentá-lo” [...] “o corpo dá lugar a existência” não é uma totalidade, uma unidade efetivamente formada: remete ao aberto, ao desorganizado, ao fragmentado, ao disperso (Ramírez, 2014, p. 17, tradução nossa).

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

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, segura 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.

## Bri-curriculum das diretoras-docentes

Nosso interesse é evidenciar como o currículo é incorporado na formação em Direção Teatral por meio da 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 Universidade Nacional de Artes (UNA), na Argentina, e da Universidade Benemérita Autónoma de Puebla (Buap), no México, não cumprem esse requisito. Porém, isso não foi um impedimento. Houve necessidade de se fazer uma nova seleção no Brasil, por ser o país que mais cursos de direção oferece. Escolhemos aqueles mais antigos: da Universidade Federal da Bahia(UFBA), o da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro(Unirio) e o 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(Asab). 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 foram escolhidos 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 essa premissa.

Apresentamos a seguir os sete diretores-docentes e suas narrativas, divididas de maneira singular em três momentos: o primeiro responde a “quem fala?”, em que se apresenta o resumo da trajetória do diretor-docente entrevistado. O segundo, “Bri-curriculum: currículo incorporado”, descreve as experiências marcantes na formação em Direção Teatral, e se relaciona com disciplinas e metodologias que ficaram no corpo de nossos entrevistados. No terceiro, descreve-se, de maneira singular, como as experiências marcantes ou o bri-curriculum são incorporados na prática docente e na prática artística. Por último, trazemos as falas recorrentes relacionadas ao pensamento crítico e propositivo de nossas entrevistadas. Essa parte é apoiada também por falas de alguns alunos que foram indicados pelos docentes para colaborar conosco através de um pequeno questionário, o que permite contrastar com algumas afirmações de nossos diretores-docentes.

Diretora-Docente:

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. Docente na área de Direção Teatral na Benemérita Universidad de Puebla-México.

Bri-curriculum: experiência formativa, características marcantes da formação

---

A formação de Isabel Cristina Flores Hernandez ocorreu entre 1976-1983, no Gitis, na Rússia, o que indica a tendência a uma formação disciplinar apoiada nos postulados da tradição russa, em especial nas técnicas de Stanislavski. Em sua fala, percebe-se certo orgulho de ter tido 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 a 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, informação verbal, tradução nossa).

É destacável pela fala que a diretora 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. Em primeiro lugar, porque não havia mulheres nessa posição na época em que se formou a professora Flores; e, em segundo, porque para as mulheres o papel de atriz era muito mais próximo.

Para ela, toda sua formação foi marcante. A professora fala das disciplinas, da metodologia e do tempo de dedicação, aspectos que teriam sido fundamentais em sua formação.

Tínhamos muito trabalho: ler muito, visitar museus, assistir a peças de teatro. O objetivo era forjar em nós uma firme convicção no esforço, na autovontade. 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 as 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, informação verbal, tradução nossa).

Como se observa, Flores fala com orgulho que todo o seu tempo era dedicado às aulas ou a algo relacionado a elas, como assistir a peças de teatro, de dança, além de frequentar exposições de pintores e escultores. Há emoção ao lembrar da vida cultural que envolvia todos os alunos.

Outra característica dessa formação é a prática: muito tempo era dedicado à prática, à exploração e à observação. Flores acredita que talvez não tenha aproveitado tudo melhor porque era muito nova e não tinha maturidade suficiente para enfrentar a rigorosa formação soviética.

Entre as disciplinas que a marcaram e às quais deu grande ênfase, está “Direção e maestria do ator”, aula que fazia três vezes na semana, com uma intensidade de seis horas por dia. O desenvolvimento da disciplina era baseado na prática e na exploração, às vezes com acompanhamento de algum docente. Flores adorava essa disciplina porque nela podia explorar coisas que ela queria. Essa aula também permitia observar os trabalhos desenvolvidos por outros colegas, inclusive de diferentes níveis de formação.

O bri-curriculum de nossa entrevistada está relacionado às 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 dúvida, reforçou seu bri-curriculum.

A professora Flores foi a criadora do curso de Direção Cênica na Universidade Benemérita de Puebla-México onde, até então, só havia formação em interpretação. Flores afirma que seu interesse e sua proposta de criação desse curso estavam sustentados no que ela tinha observado na Rússia, em algumas metodologias e nos conteúdos com os quais teve contato por lá. Declara, com entusiasmo, que as primeiras quatro turmas foram um êxito total; quiçá pela novidade do curso, houve 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, percebe-se certa desesperança no sistema educativo atual, e, ao mesmo tempo, uma certa nostalgia pela lembrança da época 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 interessam os números” (Flores, 2016, tradução 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, talvez tentando explicar para si mesma:

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 têm apoio, que têm que se manter, que não têm dinheiro para comer. Nossa! A gente também viveu isso, mas tínhamos mais coragem e menos justificativas (Flores, 2016, informação verbal, tradução nossa).

É muito interessante perceber como na fala da professora está presente a ideia de que a sua geração foi melhor. Isso foi possível graças aos apoios internacionais. A Rússia mantinha estreitas relações com o México e, por isso, muitos alunos nessa época conseguiram estudar lá.

A professora disse também que tinha 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. Isso é interessante de se observar, porque esse não vai ser o único exemplo dessa sua característica como artista. Se a pessoa pertence ao mundo acadêmico, é lógico que seu grupo e sua vida artística se nutram desse contexto.

Às vezes, ficamos preocupados porque a prática docente parece eliminar a prática artística; mas, na maioria das vezes, as docentes são artistas nesse lugar de docente. Elas estruturam grupos ou encenam peças de teatro que circulam nacional e internacionalmente com estudantes e graduados.

Dessa forma, identificamos que, para ela, é difícil não criar por intermédio da orientação de um texto escrito, que já tenha as pautas cênicas e interpretativas que ela traduzirá 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 extracotidiano, 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 seguindo os 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 à sua maneira, de forma errada.

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



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

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 têm-se reduzido, os alunos não têm mais de 5, no máximo, 6 horas na semana de trabalho prático na área da direção, e igual acontece na de atuação. Nesse 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, informação verbal, tradução 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 têm 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 ela necessita (Flores, 2016, informação verbal, tradução nossa).

Ela declara que as mudanças têm que se dar primeiro no curso e depois na cidade; por isso, encontra-se 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, tradução 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 da prática, legados ao mundo por Stanislavski.

## Narrativa visual

---

Figura 1. Desconstrução do Ausente



Fonte: Criação inédita de Dimarc Ayala (2018).

Figura 2. Desconstrução do Ausente



Fonte: Criação inédita de Dimarc Ayala (2018).

Diretora-docente:

Inês Marocco (Rio Grande do Sul, Brasil)

---

Graduada em Direção Teatral pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Inês Marocco atualmente é docente na mesma instituição. Ela dirige o Grupo Cerco, da cidade de Porto Alegre.

Bri-curriculo: experiência formativa, características marcantes da formação

---

A professora Inês Marocco pertence às primeiras turmas de formação em Direção Teatral da década de 1970, mas afirma não se lembrar com certeza do ano de sua formação. Na época, era possível fazer dois cursos ao mesmo tempo, o que possibilitou que ela concluísse o curso de Direção e o de Licenciatura. Ela afirma que uma das experiências mais marcantes durante sua formação foram as aulas do professor e encenador Luiz Paulo Vasconcellos<sup>6</sup>, o qual convidava os alunos para acompanhar os processos de montagem em que trabalhava. E aí, ela afirma, aprendeu muito.

Marocco não se lembra com clareza das disciplinas cursadas, o que permite evidenciar que o marcante, para ela, foi o que fez na prática, já que também menciona a prática como assistente de direção, momento em que conheceu, entre outros, o encenador Vasconcellos.

Apesar de terem tido muita prática, a professora afirma que a fundamentação teórica foi pouca, 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 nessas práticas que ela encontrou mais elementos para a sua formação, por isso se lembra desses momentos com muito carinho. Desde muito nova se lançou a experimentar como diretora, mas os primeiros espetáculos foram muito ruins, declara:

---

<sup>6</sup> Luiz Paulo Vasconcellos (1941), diretor teatral, dramaturgo, poeta, historiador, nascido na cidade do Rio de Janeiro-Brasil. É 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. Foi 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.

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 práticas 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, informação verbal).

Também nos diz que considera como experiência marcante as práticas de corpo. Nessa procura, foi até Buenos Aires-Argentina para fazer oficinas de corpo na técnica de Lecoq. Afirmar que gostou tanto desse trabalho que continuou procurando oficinas no Brasil, pois queria experimentar mais dessa técnica. Ela não se lembra do que motivou seu gosto pelo corpo, mas a técnica de Lecoq a apaixonou tanto que foi para a França fazer mestrado e aproveitou para 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, informação verbal).

A professora nos confessa que, na verdade, 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 isso. Essa foi uma das causas que me fizeram entrar para a direção (Marocco, 2015, informação verbal).

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

Marocco começou muito nova a dar aula. Assim que se formou como diretora, participou de um concurso para lecionar 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, de 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 tinha aprendido fora da faculdade (Marocco, 2015, informação verbal).

A falta de um currículo determinado se converteu em vantagem, pois ela conseguia criar processos e experimentar. Lembra-se de que, juntamente com outras professoras, determinaram que era bom fazer uma montagem a cada dois anos. Esse processo pretendia ser interdisciplinar, quando ainda o termo nem existia: “Uma fazia o papel de diretora e as outras acompanhavam o processo em sua especialidade” (Marocco, 2015, informação verbal). 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, informação verbal).

Quando começou a dar aulas como professora, por meio de um concurso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tentou levar essa nova experiência, mas não foi possível, já que o curso de Direção lá é mais antigo e, portanto, muito mais rígido. O que a professora

percebe é que o curso cada vez está mais preso ao currículo que todos devem seguir. Isso não permite que as mudanças aconteçam pela necessidade mesma do curso. Marocco afirma que cada vez se tem menos tempo para explorar; os alunos têm que cumprir um número de créditos determinado e não podem fazer mais nem menos.

## Prática artística

---

Como seu trabalho como docente começou muito cedo, sua prática artística está intimamente ligada à sua prática docente. Quando Marocco viu que não seria possível propor trabalhos artísticos dentro do currículo, no ano de 2000, começou a trabalhar fora da escola, com estudantes que quiseram participar de uma montagem. Assim foi criado o Grupo Cerco<sup>7</sup>.

A professora afirma que a criação do grupo não foi algo elaborado previamente: 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, informação verbal).

Em Porto Alegre eu fiz um trabalho paralelo; eu chegava para dar aula às 13h e saía 22h. 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, informação verbal).

Segundo a professora, a prática é fundamental, e é muito interessante perceber como essa prática faz parte de seu currículo. Para ela, o mais marcante de sua formação foi o trabalho

---

<sup>7</sup> 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, que gosta de explorar linguagens corpóreas em diálogo com a imagem e sua metáfora.

como assistente de direção do professor Vasconcellos, um tipo de experiência que desejaria que seus alunos também tivessem. É essa 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. Marocco 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, informação verbal).

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, trabalha com o grupo profissional.

O trabalho é como diretora de teatro, mas, na realidade, sempre é com alunos. 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 nos jogos da cena. Ela adora fazer peças que contem histórias, especialmente as que são baseadas na literatura. Gosta muito de romances como *Incidente em Antares*, que já foi adaptado para a cena. Afirma que seu trabalho sempre é muito pedagógico, tanto na escola como no grupo. Adora ter um trabalho mais coletivo, colaborativo, com várias equipes que trabalhem 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 explorarão na cena.

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 o que acontece, de fato, 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 responder a um pequeno questionário. Só dois dos alunos aceitaram o convite. Eles acreditam que sua formação é ótima, e sabem que não são muitas as escolas no país que possuem essa formação. Têm certeza de que a contribuição da escola/universidade para o ambiente artístico da cidade é relevante: “a maioria dos diretores que trabalham na cidade de Porto Alegre são formados na UFRGS”, afirma um dos alunos. Eles também são bastante críticos e sabem que a passagem apenas pela universidade não garante que 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, faz com que a experiência formativa seja muito rica. “Não saímos formados como diretores, mas saímos com a certeza de continuar nossa formação com perguntas muitos mais concretas” (Graduada da UFRGS, 2016, informação do questionário).

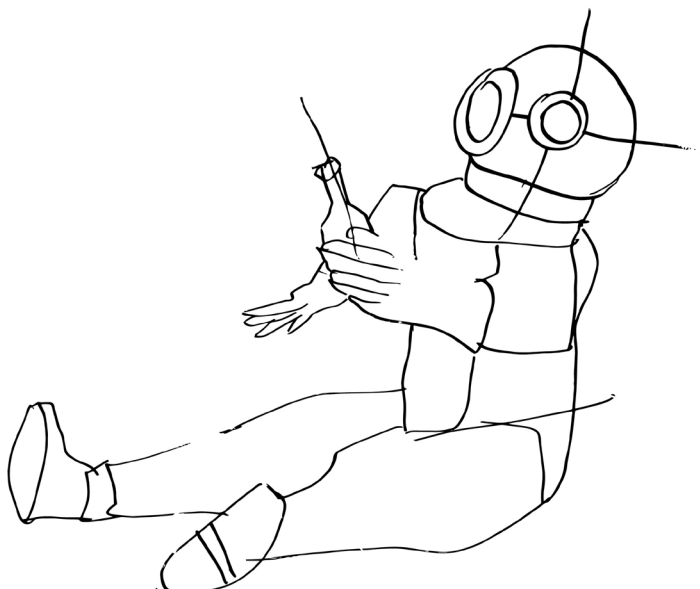


Figura 3. Desconstrução de Incidente em Antares



Fonte: Criação inédita de Dimarc Ayala (2018).

Figura 4. Desconstrução de Incidente em Antares



Fonte: Criação inédita de Dimarc Ayala (2018)

Diretora-Docente:

Hebe Alves da Silva (Salvador, Brasil)

---

Bacharel em Direção Teatral pela UFBA. Atualmente, é professora da Escola de Teatro da mesma universidade.

Bri-currículo: experiência formativa, características marcantes da formação

---

Sem ter certeza, a professora Alves 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 de interpretação, só de direção, mas ela já possuía 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 de 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, informação verbal).

Ao mesmo tempo em que ela fazia as aulas, também trabalhava desenvolvendo oficinas de teatro. Afirma 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.

Segundo Alves, ela chegou ao curso não pela direção, pois não tinha essa curiosidade que têm os diretores; mas pensar como atriz sobre direção deu para ela uma vantagem. Ela ainda acha que foi muito difícil a formação em direção e, embora tenha conseguido finalizar o curso, 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 às aulas próprias de direção e a outras com os alunos de interpretação, e essa 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, informação verbal).

Ao lembrar disso, ela parou para refletir e disse: “Não posso deixar de mencionar o professor José Possi Neto<sup>8</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, informação verbal).

Naquele período, a escola estava ligada ao curso de música, assim, não tinham um espaço próprio, lembra 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, informação verbal).

Ela declara que teve uma boa formação, mas também acredita que não poderia deixar de dizer que seu aprendizado estava atravessado pela prática que tinha quando começou a estudar teatro amador, visto 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 qual se afirma que foi a formação empírica/autodidata na América Latina, sobre a qual já nos referimos anteriormente.

Quando 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 isso, e ter que percorrer a universidade inteira e fazer aulas em diferentes partes colaborou com isso.

---

<sup>8</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.

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, permitindo 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 em saber como eles estão emocionalmente. Para ela, é fundamental perceber que os alunos estejam bem; disse que não pode passar por cima da dimensão emocional deles: “trabalhamos a partir da sensibilidade e temos, como docentes, de ser sensíveis ao que acontece com os alunos” (Alves, 2016, informação verbal).

Especificamente em relação aos conteúdos de suas disciplinas, Alves afirma que sua escola continua com a ideia de uma formação stanislavskiana, quer dizer, com 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 isso tem trazido alguns incômodos a uma 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, informação verbal). 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 acima. O que precisamos é ter um tempo muito maior para a prática” (Alves, 2016, informação verbal).

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.

A professora Alves comenta que sua prática artística começou antes de se formar como diretora, quando terminou o curso técnico de Interpretação, nos anos 1973/1974 – não se lembra com certeza. Ela foi convidada por um professor para dar oficina de prática vocal. Na época, como ela afirma, existia 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, e também 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 disso 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.

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 a fazer proposições 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 fervilha 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.

Avaliando a narrativa, acreditamos 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, incentivando a investigação, sempre com a escuta das propostas, e oferecendo 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.

Como podemos evidenciar em sua fala, seu currículo tem se nutrido de todas essas experiências artísticas e docentes. Mas se percebe também uma desilusão com o curso, porque as coisas estão mudando sem levar em conta as necessidades reais deste.

## Pensamento crítico e propositivo

---

Alves afirma com veemência que a “escola se encontra em crise”, tudo por causa de algumas mudanças que não têm sido muito acertadas. Ela tem estudado em profundidade o plano de estudos 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 pri-

meio 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 as diferentes responsabilidades para fazer uma montagem. Acharmos 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 vários professores não queriam trabalhar em equipe. Alguns módulos deram certo e outros simplesmente não. Isto gerou fissuras no interior do curso (Alves, 2016, informação verbal).

Em 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 isso 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 tenha nem ideia de como resolver o assunto da voz e do corpo na cena? Isso é terrível” (Alves, 2016, informação verbal).

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

Figura 5. Desconstrução Dorotéia



Fonte: Criação inédita de Dimarc Ayala (2018).

Figura 6. Desconstrução Dorotéia



Fonte: Criação inédita de Dimarc Ayala (2018).



## Diretor-Docente:

André Paes Leme (Rio de Janeiro, Brasil)

---

Diretor formado pela Escola de Teatro da Unirio, onde também leciona. Como encenador profissional, desde 1992, já realizou mais de 50 espetáculos, entre peças teatrais, concertos, óperas e eventos de relevância cultural.

Bri-curriculo: experiência formativa, características marcantes da formação

---

Paes Leme ingressou no curso de Direção no ano de 1988, e formou-se em 1993. Na época, todos os alunos tinham que assistir às aulas de interpretação, e só no segundo ano podiam decidir qual caminho seguir. Quando ele começou sua formação, já possuía 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; os alunos tinham a oportunidade de ter acompanhamento de um professor com muita experiência.

O diretor-docente comenta que, ao mesmo tempo em que fazia direção, estava terminando o curso de Direito, mas que não tem exercido a profissão de advogado. Ao perguntar pelas disciplinas de que se lembrava, nos disse:

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 (Paes Leme, 2016, informação verbal).

O entrevistado lembra-se muito de sua prática, quando tinha que desenvolver propostas com os estudantes de interpretação; ele acredita que esse 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” (Paes Leme, 2016, informação verbal).

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. Sua narrativa evidencia em determinadas observações – como “o diretor é quem decidia no final” – que sua formação esteve atravessada por certa rigidez e autoritarismo, que foi uma regra entre 1970 e 1990 nas Escolas de Teatro. A última palavra era sempre 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 têm. Podem solicitar para serem assistentes de direção, mas como uma convalidação de créditos acadêmicos” (Paes Leme, 2016, informação verbal).

Outra frase de sua narrativa que chamou nossa atenção foi: “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 isso aconteceu em quase toda a 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 implícito que na época de sua formação os docentes diziam aos alunos o que fazer. Muitas vezes, o fazer do aluno era determinado pelo gosto e pelo desejo de seu professor de direção.

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

## Prática docente

---

Leme é professor desde 1998. Ele começou como docente substituto, depois prestou concurso para a Unirio e ficou na mesma universidade onde se formara. Portanto, conhece o curso de Direção há muito tempo, e, de alguma maneira, tem influenciado as novas cons-

truções dos planos do curso. Ele 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 mantém quase a mesma estrutura de quando ele se formou. Ele declara que há uma briga com a universidade para que compreenda essa situação, já que a cada ano é necessário 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 dessas etapas 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 (Paes Leme, 2016, informação verbal).

Leme afirma que, como docente, prefere instigar nos estudantes a criatividade e não o sofrimento: “não se pode ser criativo se ficamos agoniados pelas disciplinas” (Paes Leme, 2016, informação verbal); mas ele também explica que é preciso se formar ciente da 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; têm 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” (Paes Leme, 2016, informação verbal).

Como docente, ele estimula nos alunos a motivação para a escuta e a compreensão de que a criação teatral precisa; e o entendimento de que dirigir não é uma atividade individual, mas coletiva. 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 compreen-

der 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 (Paes Leme, 2016, informação verbal).

Como professor, Leme 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” (Paes Leme, 2016, informação verbal), o que lhe permite explorar, parar e observar, reacomodar, continuar. É uma observação direta, fora dele, não como o intérprete que tem que olhar para si; é algo muito mais complexo.

Como se pode perceber, o bri-curriculum de Paes Leme se encontra sustentado na prática, que foi o mais marcante durante sua formação. Além disso, a negação da prática também marcou seu bri-curriculum, dado o autoritarismo dos docentes da época. Por isso, hoje, em contraponto, ele prefere oferecer uma formação com autonomia, compreendendo os alunos, com o objetivo de desenvolver a criatividade.

### Prática artística

---

Paes Leme nos narra que ele não faz parte de uma companhia teatral, mas tem um grupo não formal, e 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.

O professor afirma que tem um gosto particular pela leitura de romances. Já experimentou quase todos os gêneros teatrais: comédia, tragédia, melodrama e, precisamente no momento da entrevista, estava procurando um texto que se relacionasse com algum romance. Ele estava estudando um texto de um autor português que morou muito tempo no Brasil e declarou que aquele que seria o espetáculo para 2017.

A partir do bri-curriculum, podemos interpretar que o diretor-docente tem uma prática sustentada na participação coletiva. O espetá-

culo não é só responsabilidade dele, é de um grupo de pessoas que, com diferentes conhecimentos e sensibilidades, se reúnem para criar na linguagem teatral.

### Pensamento crítico e propositivo

---

O professor declarou que, a partir de sua experiência, observa que os alunos de hoje, no curso, têm mais possibilidades de explorar; eles não têm que ficar presos a um professor ou às disciplinas. Para ele, o curso está no melhor momento. Porém, algumas disciplinas que permitiam aos alunos interagir com diretores de trajetória reconhecida têm se perdido. No entanto, o entrevistado afirma que eles podem ter essa experiência como trabalho adicional e 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” (Paes Leme, 2016, informação verbal), mas isso não significa que seja melhor ou pior. O que se pode afirmar é que os alunos têm menos tempo para a sua prática. O que resgata é que tem sido inseridas na prática dos alunos algumas disciplinas chamadas de laboratórios, o que permite que os estudantes de atuação, figurino, cenografia e direção se encontrem e interajam, além de uma troca de conhecimentos.

Segundo o que nos diz Paes Leme, essa 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” (Paes Leme, 2016, informação verbal), e a disciplina passa a ter 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 Paes 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

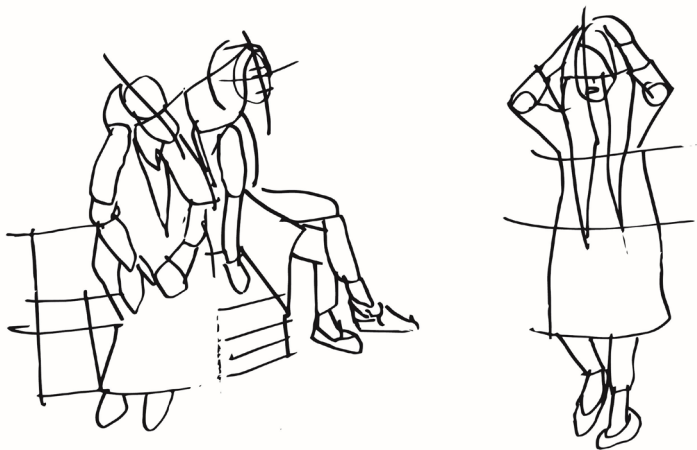
dinheiro. Agora, ele tem um produtor que ajuda nisso. Ao término da preparação do espetáculo, o aluno tem uma temporada, cerca de 10 apresentações, dentro da escola. Ele pode procurar espaço fora da escola. Mas isso é produção do estudante (Paes Leme, 2016, informação verbal).

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. Nesse sentido, a Unirio sempre apoia que os alunos experimentem espaços fora das salas de aula, inclusive da universidade. Afirmo com alegria que o curso está melhor agora, muito mais habitado. Paes Leme declarou 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” (Paes Leme, 2016, informação verbal).

O professor também ressaltou: “Eu acho que a ideia do diretor se desmistificou, 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 essa 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 Paes Leme o que ele sabia do que estavam fazendo os alunos já formados em Direção. O professor respondeu que não se tem os dados exatos, apesar de que se deveria ter essa informação, mas que sabia que alguns eram professores, outros tinham virado produtores, atores, e outros continuavam no caminho da direção.

Figura 7. Desconstrução de “Um rubi no umbigo”



Fonte: Criação inédita de Dimarc Ayala (2018).

Figura 8. Desconstrução de “Um rubi no umbigo”



Fonte: Criação inédita de Dimarc Ayala (2018).

Diretora-Docente:

Katalina Moskowitz (Bogotá, Colômbia)

---

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. Mestre em Gestão e Produção pela Universidade Internacional da Catalunha. 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.

Bri-currículo: experiência formativa, características marcantes da formação

---

Katalina Moskowitz 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 Universidad Distrital para conferir os diplomas de graduação. A primeira informação que chama nossa atenção é a de que ela ficava muito tempo sozinha. 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 (Moskowitz, 2016, informação verbal, tradução nossa).

Katalina 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 o 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 nela. “A primeira coisa que ele dizia para a gente é: Não acredito na formação de diretores!” (Moskowitz, 2016, informação verbal, tradução nossa).



Em sua fala, se evidencia muita felicidade e orgulho por ter sido uma das primeiras mulheres a se formar como diretora teatral na Asab. Também demonstrou ficar muito feliz lembrando dos nomes dos professores que acompanharam seu processo formativo. Pôde ser observada certa nostalgia pelos anos passados, acreditando que antes tudo era melhor. A professora coloca muita ênfase 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 (Moskowicz, 2016, informação verbal, tradução nossa).

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

As aulas de que mais se lembra são as 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, em que 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 Moskowicz, o curso de direção estava sustentado no texto; por isso, afirmou: “minha formação é no teatro dramático” (Moskowicz, 2016, informação verbal, tradução nossa).

O bri-curriculo de Moskowicz 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 essa 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” (Moskowicz, 2016, informação verbal, tradução nossa). Por outro lado, conhecemos por outras fontes, e por nossa própria 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 se relaciona à arte cênica.

### Prática docente

---

Como docente, podemos notar 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 à procura de elementos inspiradores, observando filmes, assistindo a peças de dança, teatro, exposições de pintores ou de artistas plásticos. Por outro lado, na narrativa da professora, também se evidencia certa rigidez na sua prática docente. Entramos em contato com alguns estudantes dela que nos ajudaram com o questionário, e alguns afirmaram 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 afirmaram que ela é uma docente com uma sensibilidade particular, que propicia espaço para a criação, que sempre pede para seus alunos terem uma observação aguda dos elementos cênicos, afirmando que “nada fica na cena por acaso” (Estudante de Direção, 2018, informação verbal).

Na sua fala, a professora Moskowitz afirma que, na atualidade, os alunos não têm tempo para 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

os estudantes fiquem em uma constante correria para chegar a cumprí-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 para cumprir requisitos e pré-requisitos, sempre em função das necessidades da universidade, esquecendo as necessidades específicas do curso (Moskowicz, 2016, informação verbal, tradução nossa).

Podemos afirmar que os elementos marcantes no currículo 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 que ela mesma vivenciou durante sua formação.

É importante explicar que no curso de formação da Asab nenhum dos docentes tem formação pedagógica, o que permite reconhecer que as metodologias de ensino são estabelecidas apenas na prática docente, ou seja, na forma como cada um deles desenvolve suas aulas. Talvez por isso se evidenciem no curso algumas práticas pouco pedagógicas, que são silenciadas por medo ou por respeito.

Não podemos afirmar que uma formação pedagógica produza melhores docentes, nem tampouco 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. Às vezes, não é assim.

## Prática artística

---

As propostas cênicas da professora Moskowitz têm uma grande preocupação com os elementos plásticos e um desejo pelo movimento corpóreo. De onde procedem esses gostos? Por que ela tem um gosto especial pelo trabalho com o objeto? A docente nos fala que na escola tinha 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 essa 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 esses 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” (Moskowitz, 2016, informação verbal, tradução nossa).

Também observamos no trabalho cênico da diretora o gosto pela imagem. Ela acredita que isso foi alimentado nas muitas horas em que ficou sozinha na biblioteca, “bebendo” da fonte dos artistas plásticos. Ela acredita 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 esse grupo ela tem podido explorar tudo o que deseja.

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 a criação de novas peças. Um dos últimos editais de 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 os/as diretores se encarreguem de toda a produção, além de dirigir, criar figurinos; enfim, temos uma herança de um teatro feito com as unhas (Moskowitz, 2016, informação verbal, tradução nossa).

Na Colômbia, como nos outros países da 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.

A professora Moskowitz fala de duas preocupações, em dois espaços diferentes, porém complementares, 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 para o qual estamos longe de achar uma solução imediata. Não se trata de discutir por mais ou menos créditos, mais ou menos aulas. Para ela, o problema central continua sendo a 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 menos tempo dos alunos nela. Isso 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. Existe uma tendência de fomentar a criação de peças de teatro como se fosse uma indústria qualquer, como se se pudesse construir peças criativas num tempo determinado, com um recurso determinado, falando do que o Estado quer. A professora Moskowitz afirma que se a pessoa não se alinha com essas 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. Temos que quase mendigar aos atores e atrizes que acreditem numa proposta sem saber quanto vai ser pago pelo trabalho. É injusto com as pessoas que têm se dedicado por cinco anos ou mais em sua formação profissional. Os artistas não são vistos pelo Estado como profissionais iguais a um engenheiro ou um médico. É muito triste, mas é nossa realidade. E como docente, fico me perguntando: o que vão fazer todos os diretores que estão se formando? (Moskowitz, 2016, informação verbal, tradução nossa).

Em termos gerais, nossa entrevistada pensa que a formação está em crise. E não só a formação artística. Ela afirma que nossa sociedade

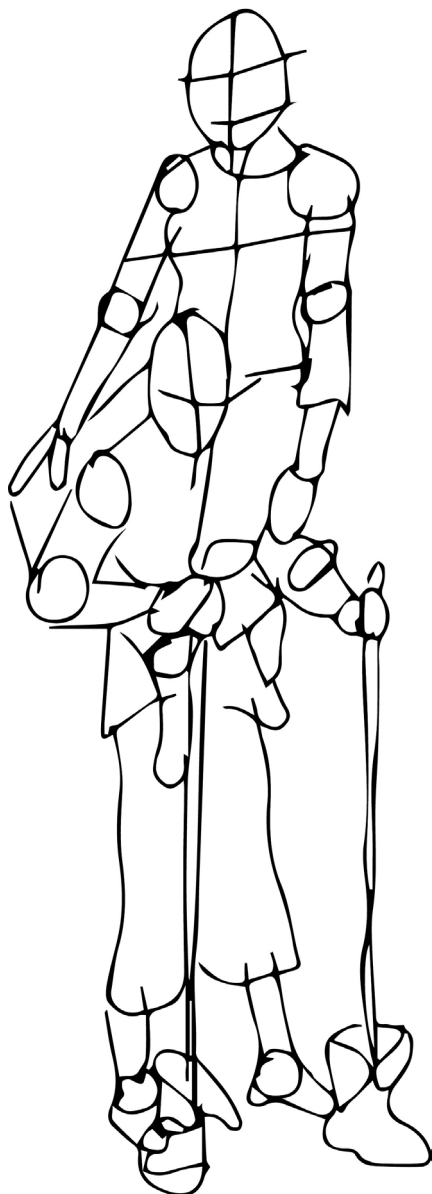
tem instaurado uma espécie de mediocridade genérica, que não anima os alunos a serem os melhores, senão a terminar rápido sua formação, para procurar um trabalho que lhes dê um status maior que o de seus pais.

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 a 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 têm 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 (Moskowicz, 2016, informação verbal, tradução nossa).

Evidencia-se, na fala da professora Moskowicz, uma postura crítica em relação ao tema da formação em Direção Teatral na atualidade. Para ela, no passado tudo era melhor. Essa 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, em que 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, ela reclama que os tempos passados foram melhores, porque, efetivamente, para ela, essas metodologias foram melhores.

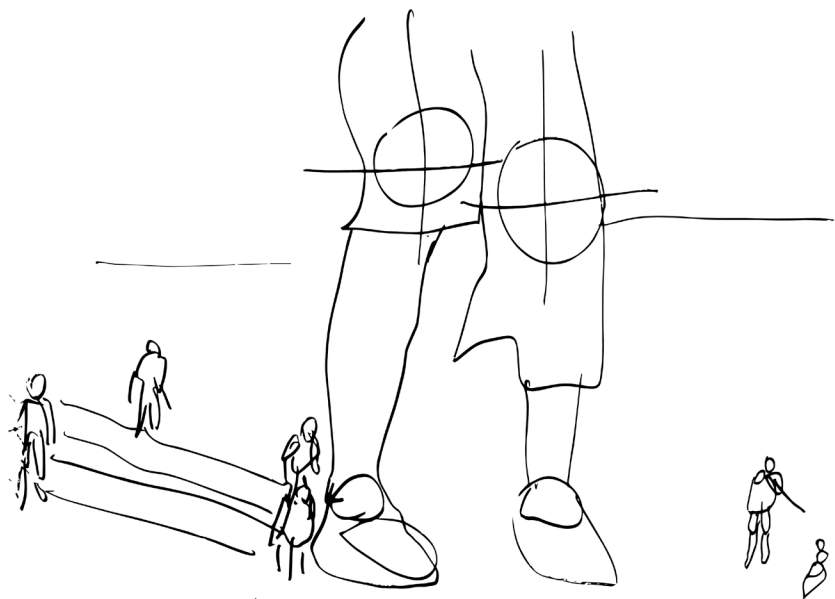
No capítulo de análise, traremos de novo essa discussão, para entender como é a formação em Direção Teatral na América Latina.

Figura 9. Desconstrução de “O Grande Caderno”.



Fonte: Criação inédita de Dimarc Ayala (2018).

Figura 10. Desconstrução de “O Grande caderno”



Fonte: Criação inédita de Dimarc Ayala (2018).



Diretor-Docente:

Arley Ospina (Bogotá, Colômbia)

---

Formado em Direção Cênica pela Universidade Distrital Francisco José de Caldas, na Faculdade de Artes-Asab. É docente de Direção Teatral na mesma universidade e também fundador e diretor do grupo Dogma Teatro.

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 fundamentar nosso pensamento” (Ospina, 2016, informação verbal, tradução nossa). O professor Ospina fala também de uma prática constante, mas ele acentua bastante a importância das aulas teóricas. Talvez isso se dê por sua preferência pela dramaturgia, pois, como ele mesmo narra, seu trabalho artístico, naquele momento, estava sendo desenvolvido por meio da escrita dramática.

Ospina afirma que na formação em direção faltou ênfase na direção para atores. Disse que a formação da Asab estava centrada no diretor de encenação, quer dizer, preocupado mais com os elementos cênicos que com a interpretação.

Do texto que encaminhou para nós, podemos destacar que, de sua formação, fica no bri-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, por ser um componente teórico, a maioria das aulas desenvolvia-se a partir da exposição e contextualização do docente, e com um espaço de confronto de saberes com os estudantes onde se ampliavam os conceitos através da discussão em aula.

Componente corpo e voz:

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

Essa 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, os/as estudantes deveriam 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, 2016, informação verbal, tradução nossa).

As disciplinas marcantes que ficaram no bri-curriculum de Ospina são as que se relacionam com análise de textos, psicologia e treinamento corporal. Indiscutivelmente, a narrativa constituída apenas pela resposta às perguntas fica de alguma maneira fria, sem carne e osso. Não pudemos descobrir como ele se sentiu durante sua formação, como foram as relações com seus colegas. Mas o professor afirma, em sua escrita, que havia 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, estudava-se direção por meio de gêneros dramáticos propostos pelo autor mexicano Virgilio Ariel Rivera. Segundo ele, “os textos dramáticos têm algumas qualidades que podem ser observadas” (Rivera, 1993), por isso ele divide os textos em sete gêneros dramáticos: tragédia e comédia pertencem a gêneros maiores;

peça, obra didática, tragicomédia, melodrama e farsa se subdividem em 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.

Esse conteúdo, que se tornou uma metodologia na Asab, foi o que formou Ospina e vários outros diretores. Essa metodologia foi marcante para ele e para nós, que fomos parte dessa formação.

### 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 utiliza uma metodologia específica. Acredita que cada grupo de alunos vai determinando como as aulas devem ser desenvolvidas. Agradece porque essa 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 à 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, 2016, informação verbal, tradução nossa).

O bri-curriculum de Ospina se evidencia, na entrevista, quando ele afirma que 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 essa procura nos alunos, já que, em sua formação como diretor, priorizou a 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, 2016, informação verbal, tradução nossa).

O professor afirma que gosta de ser docente, prática à que dedica quase 80% de sua vida produtiva. O que não gosta, e acha muito ruim, é ter que dedicar tempo a atividades 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. Enfatizou muito isto: “De nada serve ser um grande artista se não se é uma boa pessoa, um bom cidadão, um bom filho, pai, marido, docente” (Ospina, 2016, informação verbal, tradução nossa). Comentou que a função social do teatro é esta: formar melhores pessoas. E ele está empenhado nisso.

### Prática artística

---

Como já esclarecemos, a prática artística do professor Ospina, no momento da entrevista, estava centrada na dramaturgia. Porém, ele realizou algumas montagens com seu grupo, *Dogma teatro*, que teve uma vida curta, pois como disse, “é muito difícil manter um grupo de teatro”. Com esse 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 em sua fala como em seu trabalho. Ele gosta de falar de questões cotidianas e absurdas, o que se percebe mais na sua dramaturgia.

Os espaços cênicos que cria são cadavéricos. Ospina aprecia cores fortes e 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”.

Da mesma forma que a professora Moskowitz, ele afirma que o meio artístico é muito difícil, que realizar a prática artística na Co-

lômbia 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.

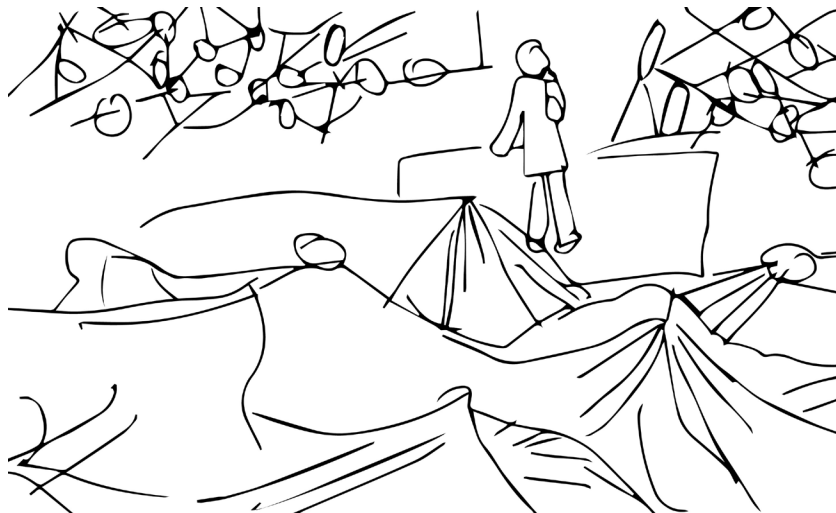
#### Pensamento crítico e propositivo

---

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 no intercâmbio com seus colegas de atuação. Ele afirmou que se pode ter o melhor plano de curso, mas se não se toma consciência em relação ao tempo que o aluno tem que se dedicar, fora das aulas, à experimentação, não se conseguirá 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, 2016, informação verbal, tradução nossa).

Figura 11. Desconstrução de “Inferno”



Fonte: Criação inédita de Dimarc Ayala (2018).

Figura 12. Desconstrução de “Inferno”



Fonte: Criação inédita de Dimarc Ayala (2018).

Diretora-Docente:

Ana Alvarado (Argentina, Buenos Aires)

---

Licenciada em Artes Visuais. Criadora, em 1989, do Grupo Periférico de Objetos, na Argentina, conhecido por ser o primeiro 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.

Bri-curriculum: experiência formativa, características marcantes da formação

---

A formação universitária da professora Alvarado foi vivida depois de uma grande experiência como artista empírica. Sua formação começou no grupo de bonequeiros do Teatro San Martín, na cidade de Buenos Aires. Foi nesse espaço que conheceu Veronese e Whebi, com os quais formou o grupo *Periférico de objetos*. Com esse grupo, explorou 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 1970 a 1990 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*; de Mario Delgado, do grupo *Cuatro Tablas*, entre muitos outros. Como mencionamos no capítulo referente à formação empírica, essa forma de transmitir o conhecimento teatral se instaurou por toda a América Latina, e hoje em dia ainda permanece em alguns países.

Nesse sentido, o bri-curriculum da professora Alvarado está mais baseado nessa prática do que em 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, informação verbal, tradução nossa).

Quando perguntamos para a professora Alvarado sobre as experiências marcantes em sua formação empírica, ela se lembrou com nostalgia de tudo. Falou do trabalho que experimentaram com o treinamento: “passávamos horas inteiras praticando técnicas de treinamento a partir dos postulados de Grotowski; logo nos aprofundamos na técnica de Kantor” (Alvarado, 2015, informação verbal, tradução nossa). Como se percebe nos textos de Santiago Garcia (2013), quando descreve o trabalho sobre a criação coletiva, quase se pode achar um padrão na prática teatral nos anos 1980 e 1990: a influência de autores como Grotowski, Meyerhold, Michael Chejov, Dachenko, num período em que os grupos se lançavam a experimentar, com dedicação exclusiva. O grupo *Periférico de Objetos* não era exceção.

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

Lembro muito de uma experiência numa oficina com um mestre na Alemanha. Ele 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, informação verbal, tradução nossa).

Outro elemento destacado pela professora Alvarado nessa 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. Alvarado teve a oportunidade de codirigir com Whebi e com Veronese. Segundo ela, aprendeu a dirigir observando seus colegas:

Veronese tinha mais experiência que eu na prática de direção. O Whebi tinha um talento inato para dirigir, sobretudo pela criação das imagens. Eu aprendi com os dois e também quando me confrontei com a prática, aprendi e descobri meus desejos na cena. Finalmente, essas descobertas foram o que nos levaram a tomar a decisão de não continuar com o Periférico; estivemos juntos de 1989 até 2007 (Alvarado, 2015, informação verbal, tradução nossa).

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

### 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. Ela demonstrou ter paixão pela animação de objetos, o que foi herdado de sua experiência como atriz.

Alvarado se percebe mais como diretora que como docente. Diz que suas aulas são mais um compartilhar de perguntas, dúvidas, desejos e experiências. Ela revelou que no final do curso de direção permite que os alunos criem um projeto, cuja prática é orientada por ela. Assim, a formação é muito autônoma. Os alunos podem, inclusive, solicitar um orientador do meio artístico. Isso 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.

Podemos afirmar que a professora Alvarado transmite em sua prática docente 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 autodenomina-se uma orientadora aberta, com ênfase na manipulação de objetos e na construção de imagens. Assim, os alunos que desejem sua orientação já sabem a experiência que ela tem. Por outro lado, dá aula no curso regular, em que também procura a motivação do aluno pela consciência do que ele quer pesquisar.

### Prática artística

---

Como já dito, a professora Alvarado foi cofundadora do coletivo teatral *Periférico de objetos* (1989-2007), da Argentina. Tem experiência como atriz, codiretora e diretora. Era muito nova quando começou com essa 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 explora o universo da animação de objetos em outros níveis, desenvolvendo montagens com elementos vanguardistas, com os bonecos como elemento essencial.

Nossas explorações eram muitos 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. Essa peça tem uma estética inspirada nas propostas de Kantor (Alvarado, 2015, informação verbal, tradução 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”<sup>9</sup>, em um diálogo com a exposição do Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia “Perder a forma humana”. Com a pretensão de evocar o trabalho do grupo, a

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.museoreinasofia.es/actividades/periferico-objetos-rastros>.

professora recupera a cor, as atmosferas das imagens do coletivo na relação com o sinistro de Freud, com 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 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, informação verbal, tradução nossa).

Ela comenta que a motivação de criar esse espetáculo foi pela atriz, mas também porque já tinham falado do gosto que têm por esse 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 bri-curricular 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 esse 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, informação verbal, tradução nossa).

A entrevistada revelou 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 *videoarte*, *mapping*, *holograma*, pois esse tipo de investigação é muito importante para ela. É o que dá sentido à 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, informação verbal, tradução nossa).

### 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, tem notado que os alunos já não têm o mesmo tempo para suas pesquisas, e, para ela, esse tempo é fundamental; é o que possibilita ao aluno se formar.

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, o estudante tem uma aproximação à linguagem cênica. E também tem muita investigação nesse 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 cami-

nho da linguagem que eles acham melhor para eles, que seja de seu interesse, aprofundam-se 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 o 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 têm a responsabilidade de obter excelente desenvolvimento tanto na prática como nas disciplinas teóricas (Alvarado, 2015, informação verbal, tradução nossa).

Segundo a professora Alvarado, a discussão está sendo resolvida com o Ministério de Educação. Ela disse que é importante que eles compreendam que os cursos da UNA precisam de certas especificidades para se desenvolver em plenitude e coerência, e reclamou “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” (Alvarado, 2015, informação verbal, tradução nossa).

Alvarado afirmou 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 a América Latina, especialmente colombianos fazendo esse doutorado” (Alvarado, 2015, informação verbal, tradução nossa). Agora, o mesmo ministério está exigindo para esses 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 tra-

balhar 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. Essa 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 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 anualização para o final do curso, vamos ver se a universidade permite isto (Alvarado, 2015, informação verbal, tradução nossa).

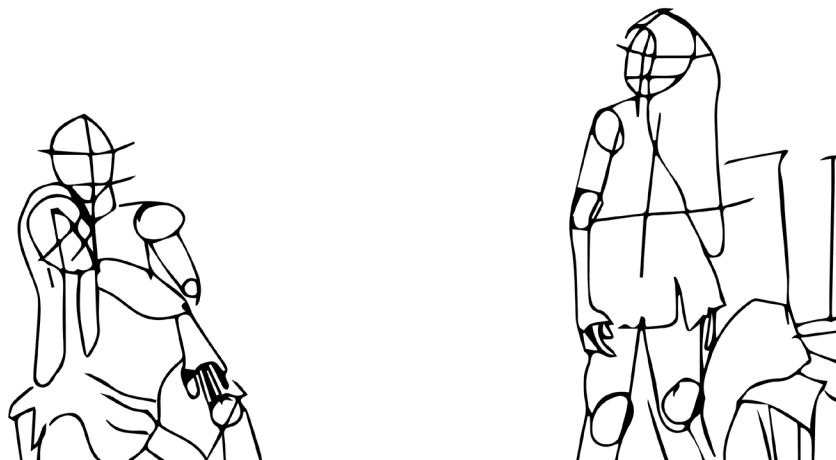
A professora Alvarado também faz observações de caráter curricular, porque ela se encontra envolvida no cargo de diretora do curso de Direção, e, para ela, é fundamental encontrar os mecanismos necessários para que o curso se potencialize e não perca sua relação com o contexto artístico nacional. O curso da UNA é o único 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 essa formação é muito importante, inclusive para ingressar na UNA.

Atualmente, o Celcit<sup>10</sup> da Argentina tem ganho muita força a nível nacional e internacional. A cada semestre, o Centro oferece cursos de direção, teoria, investigação e interpretação, entre outros, reunindo os maiores diretores da cena Argentina e latino-americana.

---

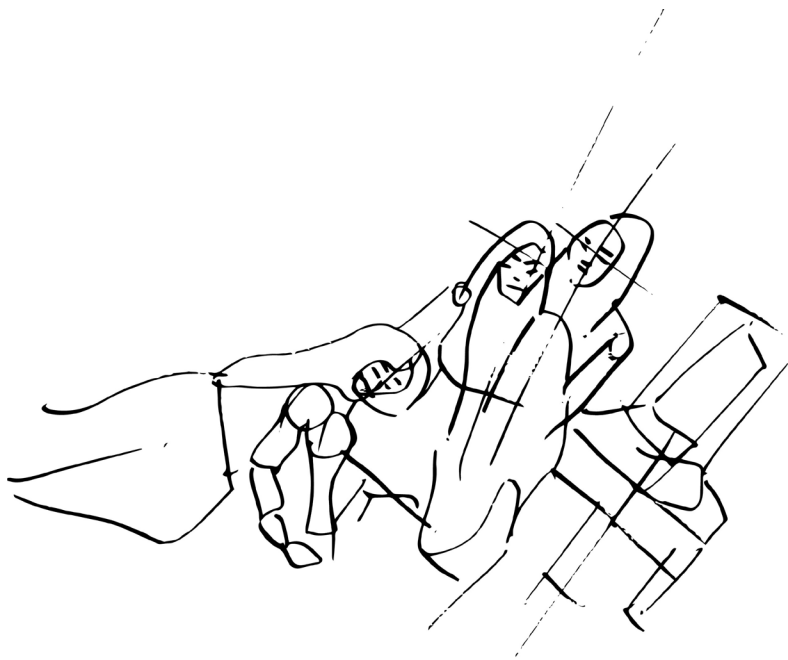
<sup>10</sup> Celcit: Centro Latinoamericano de Creación e Investigación Teatral. Foi criado em Caracas - Venezuela, em 1975. A sede da Argentina foi criada em 1977, e hoje em dia é a mais forte da região. O objetivo do Centro, desde sua criação, tem sido o fomento à investigação do teatro (Disponível em: [www.celcit.org.ar](http://www.celcit.org.ar)).

Figura 13. Desconstrução de “Maria Magdalena”



Fonte: Criação inédita de Dimarc Ayala, (2018).

Figura 14. Desconstrução de “Maria Magdalena”



Fonte: Criação inédita de Dimarc Ayala, (2018).

## 2.

# Dicotomias na formação em Direção Teatral

A formação acadêmica em Direção Teatral na América Latina tem sido pouco estudada. Gláucio Machado Santos (2008), em sua tese de doutorado, discute 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 da Universidade Federal de Bahia (UFBA) para, depois, a partir de sua prática como diretor-docente no curso de 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 dos estudos sobre o assunto, evidencia-se que o interesse sobre a Direção Teatral tem sido abordado mais a partir de reflexões sobre as experiências individuais ou coletivas do ofício da direção. Por exemplo, Anne Bogart (2011), em *A preparação do diretor*, alicerçada em sua experiência como diretora, realiza uma análise de sete conceitos que constituem, para ela, a prática da Direção Teatral; Edgar Ceballos, em sua recompilação *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, ain-



da os estudos de Santiago Garcia, *Teoría y práctica del teatro* (1988), em que o autor descreve a experiência prática do grupo de teatro *La Candelaria*, baseado na metodologia da criação coletiva, definindo o diretor como ordenador; e de Marília Carbonari (2014) em sua tese, *A Direção Teatral e o método da criação coletiva de Enrique Buenaventura do TEC*, que 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 García, 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.

## Formação acadêmica ou universitária

No cenário acadêmico, entende-se 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 1990, regularizou-se 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, envolvendo 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, tradução nossa).

A natureza da educação acadêmica, no âmbito superior, transcende seu cenário especificamente formativo para se integrar transversal-

mente ao campo do trabalho e da produção. Nesse sentido, este tipo de formação se converte em um ponto fundamental para todos os países.

Na realidade, é por isso 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, tradução nossa). Esses 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 dessa oferta formativa.

Na América Latina, os primeiros cursos aprovados pelo Ministério da Educação foram Artes Plásticas, logo em seguida, Música, e quase já pela metade do século XX apareceram os primeiros cursos de Artes Cênicas. Por exemplo, o primeiro curso de Direção Teatral como projeto de formação acadêmica universitária, na Universidade Federal da Bahia, no Brasil, data de 1965.

A universidade pública na América Latina é um espaço de múltiplos aspectos, 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 e o petróleo. A diversidade e o meio ambiente. Outra dimensão é a intangível, espiritual, são os referentes simbólicos, as representações, as noções éticas, as formas de identidade, o folclore, o mítico, o imaginário, os referentes culturais, aquilo que todos compartilhamos<sup>11</sup> (Tamayo, 2007, p. 298, tradução nossa).

---

<sup>11</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).

A universidade pública encontra-se dentro da segunda dimensão, intangível, imaterial, simbólica. De acordo com 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, a filosofia, a ciência, a tecnologia, o lúdico e a ética. O caráter 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>12</sup> (Tamayo, 2007, p. 300, tradução 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 1960 – época em que a Direção Teatral foi promovida como curso acadêmico universitário –, as políticas educativas para a América Latina promulgavam um interesse pela diversidade do conhecimento, pela inclusão de saberes e práticas fundamentais para a formação de profissionais em todas as áreas do conhecimento. Mas a universidade pública latino-americana encontrava-se em crise, segundo Santos (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

---

<sup>12</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 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).

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 pelos seus objetivos relacionados “à produção de padrões culturais, meios e conhecimentos instrumentais, úteis para a formação de mão de obra qualificada, exigida pelo desenvolvimento capitalista (Santos, 2011, p. 225).

O pensamento de Santos está em acordo com a grande transformação que registrou o mundo universitário em meados dos anos 1990, como assinala Villanueva:

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. Esse 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. Isso significava para a educação superior diversificar suas fontes de financiamento (Villaneuva, 2010, p. 68, tradução nossa).

Podemos inferir, portanto, que a universidade pública vive uma crise que já ultrapassa quarenta anos, pois ainda não consegue se acomodar às dinâmicas propostas pelo mercado. Um dos grandes problemas que têm observado estudiosos como Santos de Sousa, Mario Diaz Villa, Darcy Ribeiro, entre outros, é conceber a universidade como uma entidade fora de seu contexto, 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, alguns dos quais já mencionamos, 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, tradução nossa).

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

## Formação empírica ou autodidata

Quais são as características desse tipo formação? Qual a sua importância? Para resolver essas 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 Rízk (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, pelas instâncias de produção, especialmente aquelas relativas ao ensaio teatral, à seleção do elenco, aos métodos de ação, à 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, tradução 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 esse 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 parateatral dos grupos que, segundo ela, são os mais representativos da região.

Uma 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. Esse 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. Nessa 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, em que a autorreflexão e a autocrítica contínua são parte de sua metodologia. Para alguns estudiosos das artes, esse 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 sementeira. 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, tradução nossa).

Esse tipo de formação é a mais antiga; ainda se pratica em nossos países e sua metodologia consiste em aprender pela observação de um mestre e pela prática do ensaio-erro.

A diretora teatral empírica ou autodidata é uma especialista; possui um saber específico, é conhecedora de literatura dramática, de poéticas teatrais, possui uma tendência estética que desenvolve por meio de prática contínua, sobre a qual indaga, aprofundando-se em seus mistérios. Geralmente, chegar a esse 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, esse imaginário sobre a direção empírica vai se modificando.

Historicamente, o diretor teatral na América Latina fez-se na prática do ofício; as entrevistas de Geirola, ainda que ele não fale diretamente sobre isso, assim o evidenciam. Também se pode identificar que na maioria dos grupos reconhecidos na América os diretores qualificaram-se na criação e na 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 em que a figura do diretor passa a um segundo plano e não é mais o primeiro, na escala hierárquica, pois a direção vai se colocar, nesse caso, no final da exploração – colocando seu olhar especializado, dando os pontos finais. O caso de *La Candelaria* (1966) repete-se em outros grupos como *Yuyachkani* (1970), do Peru, cujo diretor, Miguel Rubio, também não se formou em direção; em *Malayerba* (1980), do Equador, com seu diretor Arístides Vargas; em *Cuatrotablas* (1971), do Peru, com Mario Delgado; em *Contraelviento* (1991), do Equador, com Patricio Vallejo. Também com Zé Celso, diretor do *Teatro Oficina* (1958), no Brasil. Diretores conhecidos como Emilio García Wehbi e Eduardo Pavlovsky, da Argentina, se formaram teatralmente na prática exaustiva, na procura de uma estética, de uma linguagem que traduzisse seus pensamentos, reflexões e desejos cênicos.

Claro que, nessa 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 desses diretores, havia uma mulher que acompanhava os processos de direção. A universidade vai permitir que as mulheres se formem como diretoras e isso 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 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 nesse tipo de formação.

Na formação empírica/autodidata, o tempo é o motor para a criação. Um diretor que se forma nessa 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 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 pela região.

Outro modelo de formação bastante praticado foi conhecido como laboratórios de imersão. Esse 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 esse 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 essa experiência estava dirigida mais para intérpretes, não obstante muitos desses participantes também fossem diretores de seus grupos. Foi uma época em que o ofício do diretor estava muito perto do de 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 profissionais de teatro. Em alguns anos, vamos ter muitos profissionais com diploma e menos grupos criando, experimentando a partir da prática e de 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.

### 3.

## O bri-curriculo e os planos de curso atuais

A partir das narrativas de 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-curriculo, que se refere às metodologias e aos conteúdos da formação em Direção Teatral incorporados, e que se evidenciam nas narrativas.

Este capítulo está dividido em três grandes momentos. No primeiro, vamos nos concentrar nas narrações no tocante aos conteúdos e às metodologias marcantes da formação em Direção Teatral, aquilo que temos nomeado como experiência formativa. Em um segundo momento, chamado *experiência docente-artística*, é feita uma reflexão sobre o trabalho duplo que é próprio do artista-docente e, por fim, temos a experiência e a transformação dos cursos de direção, em que apresentamos, por meio 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-curriculo na formação do bacharelado em Direção Teatral.

## Experiência e transformação dos cursos.

Como sinalizamos, as inspirações teóricas, que envolvem toda a política educativa, determinam o enfoque do currículo, a seleção, a organização e a distribuição de conteúdos de formação, além de definir 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”. Isso é verdade, porém precisamos reconhecer que as sociedades estão mudando. A era da tecnologia e o acesso à informação têm 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 tem sido discutido há mais de 50 anos por diferentes áreas das Ciências Sociais, mas não em profundidade pela área de Artes que, ao submergir no cenário acadêmico, precisa conhecer o tema curricular para poder propor, tendo em vista suas necessidades e particularidades, um currículo que seja capaz de responder às mudanças das novas sociedades sem perder a essência da arte.

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 1970, 1980 e 1990, quando as fronteiras entre a formação empírica (ou autodidata) e a formação acadêmica universitária não eram muito definidas.

Os primeiros desenhos curriculares para a formação em Direção Teatral foram construídos tendo por parâmetro os exemplos dos cursos das escolas técnicas, que não tinham uma formação acadêmica e, portanto, não apresentavam um currículo definido, embora certos conteúdos orientadores, organizados e distribuídos em uma série de aulas em horários e espaços estabelecidos fossem contemplados. 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 desta.

Quadro 2. Resumo dos planos de curso das universidades

No.	Disciplinas oferecidas na formação em Direção Teatral					
	MÉXICO	BRASIL			COLÔMBIA	ARGENTINA
	Buap	UFBA	Unirio	UFRGS	Asab	UNA
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 direção 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	Maquiagem 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 do oriente e do ocidente

No.	Disciplinas oferecidas na formação em Direção Teatral					
	MÉXICO	BRASIL		COLÔMBIA	ARGENTINA	
	Buap	UFBA	Unirio	UFRGS	Asab	UNA
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	Introdução 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 diretor	Música para a cena	Dispositivos sonoros na encenação

Disciplinas oferecidas na formação em Direção Teatral						
No.	MÉXICO	BRASIL		COLÔMBIA	ARGENTINA	
	Buap	UFBA	Unirio	UFRGS	UNA	
17	Iniciação musical	Laboratório de interpretação teatral: teatro, ritmo 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 estúdio 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
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



Disciplinas oferecidas na formação em Direção Teatral					
No.	MÉXICO	BRASIL		COLÔMBIA	ARGENTINA
	Buap	UFBA	Unirio	Asab	UNA
25	Bases psicológicas para o teatro	Seminários de pesquisa em teatro	Iluminação II	Projeto de montagem	Análise do texto teatral III
26	Seminário de pesquisa I e II	Dramaturgia lírica	Escritura cênica dramática nos séculos XX e XXI	Optativas intrínsecas	Optativa: Direção II
27	Dança técnica moderna	Dramaturgia e metalinguagem	Laboratório de direção II	Eletivas extrínsecas	Teorias teatrais
28	Danças populares	Mímica corporal e dramática I	Teatro brasileiro moderno	Linguagens cênicas	Dramaturgia II
29	Esgima	Técnicas e poéticas da voz: fundamentos	Optativa em cenografia	Teoria da direção I e II	Idioma nível I
30	Movimento cênico	Técnicas e poéticas da voz: música e teatro	Optativa em atuação	Laboratório de criação	Metodologia da pesquisa
31	Canto para teatro	Contadores de histórias: improvisação e oralidade	Orientação de projeto	Adaptação dramática	Optativa: Direção III
32	Adereço	Pesquisa em artes cênicas	Modos de produção e políticas no teatro	Composição dramática	Projeto de graduação

Disciplinas oferecidas na formação em Direção Teatral						
No.	MÉXICO	BRASIL		COLÔMBIA	ARGENTINA	
	Buap	UFBA	Unirio	Asab	UNA	
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 de curso parte 1 construção			
40	Encenação		Trabalho de conclusão de curso parte 2 temporada			
41	História do pensamento estético					

Fonte: Elaboração a partir dos planos de curso encontrados nas páginas da web de cada universidade.

Por intermédio 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 curso só, senão ao resumo de disciplinas que encontramos nas narrativas. Portanto, nem todos os diretores-docentes de nossa pesquisa cursaram todas essas disciplinas.

Quadro 1. Compilação de disciplinas

Disciplinas ofertadas no início dos cursos de Direção Teatral			
Introdução à teoria da atuação	Introdução à direção	Fundamentos de pesquisa	Seminário de pesquisa
Linguagens da arte	Semiologia	Linguística	Crítica teatral
Produção teatral	Fundamentos da atuação	Fundamentos da direção	Elementos técnicos de direção
Expressão vocal	Expressão corporal	Prática teatral	Montagem
Projeto artístico	Trabalho artístico de graduação	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.

Alvarado e Flores tiveram outro tipo de formação, portanto não levamos em conta essa informação para esse 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, informação verbal).

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

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 essa formação. Porém, é importante destacar que, diante da 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, o que 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, a de Paes Leme, da Unirio:

Agora os estudantes têm 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 têm um estudante de direção, como tem outros, como agora, que tem um laboratório com nove 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, informação verbal).

Paes Leme percebe que a universidade está muito mais habitada, isso também altera o modo de pensar e de se relacionar com ela e 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, informação verbal). Ao refletir sobre o curso e suas mudanças, a professora Hebe Alves (UFBA), que tem um conhecimento amplo das transformações do curso, afirmou:

No primeiro currículo os três cursos iam juntos: Licenciatura, Bacharelado em Direção e 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. Essas 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 semestre seguinte, 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 alguns conteúdos sem cumprir outros (Paes Leme, 2016, informação verbal).

A narrativa de Alves evidencia que 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 acatado o curso de teatro da UFBA.

A professora Alvarado (UNA) revelou que seu curso era muito novo; em 2015, ainda nenhum estudante tinha se formado em Direção. A transformação de Iuna para UNA é muito recente, e os professores ainda dizem estar compreendendo quais são as modificações que precisam acolher 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, informação verbal, tradução nossa).

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

A parte específica do currículo, voltada à Direção Teatral, começa no final do curso. Nos quatro primeiros anos, os alunos se dedicam a estudar disciplinas teóricas e práticas que contribuem para o seu desenvolvimento. No primeiro ano, os estudantes vivem uma introdução à linguagem cênica, o que representa um ano de muita experimentação. No segundo ano, eles exploram os elementos técnicos e teóricos relacionados à cena teatral. No terceiro, os alunos já vão procurando o caminho de linguagem de sua preferência, aprofundando-se no estilo e nas técnicas da linguagem escolhida. No quarto ano, eles assistem a disciplinas novas e começam a construção de seu projeto. No quinto e último 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 alunos têm a responsabilidade de ter excelente desenvolvimento, tanto nas disciplinas práticas como nas teóricas.

O diretor tutor deve estar aberto às propostas dos alunos e preparado para acompanhar esse 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 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 interesse que os estudantes 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 a Europa, a Ásia, a África, para onde eles quiserem, mas com um projeto que sustente essa busca (Alvarado, 2015, informação verbal, tradução nossa).

A narrativa de Alvarado mostra o seu entusiasmo em relação às mudanças curriculares e é oposta 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, com uma diferença de trinta 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, mas de um desejo tanto do professor como do aluno para a interação com o conhecimento cênico e para que se movimentem com ele, dentro e fora, pelos lados, de cima ou de baixo, mas é preciso, primordialmente, ter desejo pela aprendizagem, e isso é fundamental para que a experiência deixe marcas.

Com menos entusiasmo, 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 têm se reduzido, os alunos não tem mais de 5 horas, no máximo, 6 ho-

ras na semana de trabalho prático na área da direção, e igual acontece na de atuação. Nesse 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 gratuitas. Eles têm 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, informação verbal, tradução 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 o excesso de informação não é experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, mas esse saber não se dá no sentido de sabedoria, senão no de estar informado; e 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 têm passado por reformas curriculares, e o que podemos compreender, por intermédio das narrativas dos diretores-docentes e da reflexão de alguns alunos, é que essas reformas não são feitas pensando nos cursos, mas nas necessidades da universidade – que precisa formar em diversas áreas disciplinares no menor tempo possível. Por isso encontramos nas narrativas uma certa 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 têm 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 têm tempo nem para o mínimo. Não há tempo para olhar para seu trabalho e menos ainda para experimentar” (Moskowictz, 2015, informação verbal).

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 fórmula fixa, mas sim precisamos de um norte certo, que permita burilar o processo formativo (Flores, 2016, informação verbal, tradução nossa).

Outro elemento que se destaca nas narrativas é que os planos de curso têm que corresponder às diretrizes curriculares da universidade em que se acha inserido o curso de Direção. A pretensão das diretrizes é regularizar e organizar os currículos com visão e missão geral, para que todos os cursos de formação universitária busquem 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, têm permitido formar, em bacharelado, licenciatura e pós-graduação, centenas de artistas. Graças a essa política educativa, esses artistas têm um desenvolvimento maior na vida profissional, permitindo-lhes o reconhecimento da sociedade como profissionais equiparáveis a engenheiros, médicos, antropólogos, filósofos etc.

Assim, 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 muito diferente é o que acontece nos cursos de Direção, em seu interior.

## Experiência formativa: conteúdos e metodologias marcantes

As narrativas nos revelam que as metodologias e os conteúdos de ensino-aprendizagem foram trazidos do ensino das escolas de for-

mação artística, mas houve a necessidade de algumas modificações. Afirmamos isso a partir das declarações de Marocco e Alves, as duas diretoras formadas na década de 1970. Nessa época, os cursos não tinham ainda definido e regularizado as práticas formativas e a grade curricular, por isso elas afirmam “não se 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. Dessa forma, tínhamos aulas de análise de texto, de compreensão e prática da encenação, de prática em iluminação, de figurino, entre outras não menos relevantes. Destaca-se que as escolas de teatro foram muito importantes em cada país e formaram os primeiros artistas cênicos, mas nenhuma delas formava em direção. Com isso, 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 e é esse trabalho de anos o que os habilita como diretores, não o cumprimento de algumas disciplinas. Resgatamos tal informação porque essa ideia sobre direção vai se manter por várias décadas. Consideramos que a direção foi necessária no circuito acadêmico para qualificar a prática artística, e colocá-la 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). Em todas as narrativas, nota-se a presença central de oficinas, ateliês 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 de outras experiências marcantes na relação com as metodologias de ensino-aprendizado desses cursos. Somos conscientes de que, às vezes, não conseguimos diferenciar conteúdo e metodologia, já que as fronteiras nas narrativas não são tão claras.

## Conteúdos marcantes

A teoria curricular se ocupa, dentre outras coisas, da seleção, da organização e da distribuição de conteúdos.

Ao perguntar pelos conteúdos lembrados pelos entrevistados em cada uma das disciplinas, a maioria respondeu que a Direção Teatral foi ensinada tendo por base o sistema de Stanislavski, discurso que se recontextualizou<sup>13</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. Isso se instaurou como prática e conteúdo na formação em Direção Teatral, podemos afirmar, para todos os cursos de direção na América Latina.

Segundo as narrativas, outros autores também foram estudados, especialmente nas aulas de teoria: Vantagov, Meyerhod, Piscator, Grotowski, Brecht, Beckett, Lecoq, entre outros. É importante destacar que nenhum dos diretores-docentes entrevistados fez referência ao estudo de autores ou artistas latino-americanos.

Em relação aos conteúdos das aulas de iluminação e figurino, afirmaram que elas ocorriam em relação direta com a aula de direção, segundo a peça que estivessem explorando. Essas aulas complementavam as propostas cênicas que o aluno de direção estava explorando.

A seleção, a organização e a distribuição de conteúdos são elementos que obedecem à estrutura curricular. Esses elementos se transformam quando os currículos são submetidos a modificações e atualizações. Segundo Diaz (2002, p.177), “a seleção, organização e distribuição são as regras da lógica na recontextualização do conhecimento”.

Nesse sentido, os diretores-docentes formados depois dos anos 1970 afirmaram ter assistido a uma oferta disciplinar muito mais nutrida com aulas de psicologia, história do teatro e da arte. Alguns, inclusive, declararam ter assistido a aulas de produção.

Essas mudanças e acréscimos nos conteúdos têm relação direta com as reestruturações nos currículos, que para essa década começa-

---

<sup>13</sup> A Recontextualização faz parte da teoria de Berstein. Esse 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).

ram a ser exigidas nos diferentes cursos de formação universitária. Trata-se de 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 – em termos de seleção e organização de conteúdos e dada a falta do conhecimento em teoria curricular – é que se tem entendido por décadas que a estrutura curricular corresponde a uma série de aulas que se colocam e outras que se apagam. Esse 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 – nesse caso, de conteúdos teatrais – que se referem a um conjunto de técnicas e métodos de ensino com o principal propósito de transmitir as habilidades e destrezas de uma disciplina. Para 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 1970.

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 direcionar 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, elas não têm a mesma intensidade de carga horária que tem para os intérpretes. Trata-se de 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. Isso foi muito significativo para ela, tanto que, quando teve a oportunidade de ir para França para fazer o mestrado, ela 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 uma área das Ciências Sociais, não como uma prática artística com conhecimentos próprios. Isso é o que Berstein chama de recontextualização do conhecimento.

Destacamos que nas narrativas se observa que é muito mais fácil se lembrar das disciplinas práticas que das teóricas, o que ficou evidente quando perguntamos de que se lembravam os entrevistados referente à teoria de Direção Teatral. Eles sempre ficavam em silêncio quando questionados sobre isso. Depois de refletir, então mencionavam de novo o estudo a partir da análise do texto, o qual foi, para a 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 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. Era uma forma de se iniciar na atividade (Paes Leme, 2016, informação verbal).

Como se observa na fala acima, não se mencionam com precisão conteúdos em específico, fala-se em termos gerais. O que faz o entrevistado é enumerar as disciplinas. Trazemos outro exemplo na fala da professora Hebe Alves (2016), 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 (Hebe Alves, 2016, informação verbal).

A professora conseguiu mencionar algo sobre os conteúdos de uma disciplina, mas falou só desta. Como último exemplo, queremos trazer a fala de Katalina Moskowitz: “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” (Moskowitz, 2015, informação verbal). Como se observa, ela não faz referência a conteú-

dos propriamente, senão a disciplinas práticas. A professora Marroco disse: “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, informação verbal). 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 indivíduo transformando-o, o que, sem dúvida, aconteceu nas disciplinas práticas. As narrativas nos revelam que as metodologias de ensino das disciplinas teóricas não deixaram marcas, 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-curriculum, por isso a teoria e a prática de Stanislavski têm sido tão marcantes, porque ele criou um método para formar diretores a partir da teoria e não da prática.

## Metodologias marcantes presentes no bri-curriculum

O curriculum é posto na sala de aula por intermédio 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 às 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 e alguns afirmam ter aprendido muito a partir da observação e da assistência de direção – nesse caso, encontram-se os docentes Alves, Marocco, Flores e Alvarado, que pertencem à outra década, quando comparados a Paes, Moscovitz e Ospina, que declararam 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 observar mais devagar, escutar mais devagar; por isso, concordamos que essa metodologia de aprendizado é significativa, porque baseada na construção da experiência a partir da prática, em que o aluno se acha aberto com todo o seu corpo (mente, emoção, razão, coração) para que o conhecimento se crie, o atravesse e o transforme.

Afirmamos isso a partir da narrativa bri-curricular de cada um de nossos diretores-docentes, em todos os relatos, observando que aquilo de que se lembram com maior facilidade são os 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”. Esse acontecimento é definido por alguns princípios que Larrosa denominou como “princípios da experiência<sup>14</sup>: exterioridade, alteridade e alienação; subjetividade, reflexibilidade e transformação; singularidade, irrepetibilidade e pluralidade; passagem e paixão; incerteza e liberdade; finitude, corpo e vida” (Larrosa, 2002, p. 21).

Em síntese, a experiência é um acontecimento que marca e transforma o sujeito, colocando-o em um lugar diferente do que conhecia antes de ter tido contato com esse acontecimento.

---

<sup>14</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, pelo conhecimento, pelo desejo, pelo saber do indivíduo. “A experiência não reduz o acontecimento, senão que o sustenta como irredutível”. Princípio da reflexibilidade, subjetividade e transformação: o acontecimento se passa no indivíduo, não de lado, ele o atravessa pela metade, porque o lugar da experiência é um corpo, um alguém, que, segundo Larrosa, “sou eu”. A experiência é reflexibilidade, é um movimento de ida e volta. Esse movimento é do acontecimento que se encontra no mundo externo e logo passa pelo indivíduo transformando-o. 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 da paixão: descreve como esse acontecimento exterior, que se passa no indivíduo, 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.

## 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-curriculum.

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, informação verbal). De sua parte, Moskowitz revela:

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, informação verbal).

O que nos revelam as duas afirmações é que na relação professor-aluno se tinha instalada certa hierarquização, dando maiores privilégios aos professores. Isso é compreensível se refletimos sobre a época na qual se formaram nossos diretores-docentes. Entre os anos 1970 e 1980, ainda tínhamos muitas pesquisas em andamento acerca dos procedimentos didático-pedagógicos no campo das Artes Cênicas; portanto, os professores procediam do “mundo das artes”, o que pode se traduzir, às vezes, em falta de metodologias pedagógicas conscientes. O que aconteceu foi que muitos diretores e 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. Araújo (2016) discute a noção do artista-docente e questiona esse posicionamento dos artistas, como se possuíssem 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, esses diretores eram escolhidos para darem aula e por ter reconhecimento no meio artístico. Eram sujeitos com co-



nhecimento na área propiciado pela prática e chegavam às aulas como esse ser superior, dotado de certa iluminação especial. Talvez por isso nos tenha chamado muita atenção a afirmação de Paes Leme (2016), ao dizer 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), ao explicar que as metodologias de ensino eram bastante autoritárias, ou seja, o professor tinha a última palavra.

Esse tipo de metodologia autoritária (ou não dialógica) foi a principal forma de ensino de Direção Teatral, metodologia que colocava uma distância entre o aluno e o professor, prática que ainda hoje se percebe em nossos cursos de Direção.

O elemento marcante na metodologia experimentada por esses docentes-diretores foi a abertura à prática, às vezes por *mimesis*, outras, por exploração particular. Provenientes de diversas práticas artísticas, eles desenvolveram metodologias que incentivavam os alunos à prática: “e de que outra forma se pode ensinar a dirigir senão dirigindo?” (Marocco, 2015, informação verbal). É verdade, mas somos conscientes de que há muitas formas de se chegar à prática.

Essa 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, informação verbal). Também podemos destacar que, nessa época, os cursos de Direção não tinham 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, informação verbal). “Nesse tempo os alunos se favoreciam de um trabalho mais pessoal, com acompanhamento de um professor com muita experiência” (Paes Leme, 2016, informação verbal).

As narrativas revelam que essa prática personalizada deixou uma marca nos alunos. Muitos afirmaram terem sido felizes durante sua formação, pois, 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 in-

tensidade de ficar na escola, da felicidade pela exploração” (Paes Leme, 2016, informação verbal).

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, por meio da qual afirmaram terem aprendido a dirigir; outros falaram das aulas práticas que compartilhavam com os colegas de atuação.

Nesse 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. Aqui, é importante destacar que essa metodologia de imitação ou *mímesis* foi a forma como se transmitiu o conhecimento artístico por gerações, parafraseando a proposta de Falco de Brito, o diretor-artesão<sup>15</sup>, a forma mais antiga de transmissão do saber teatral, aquela que acontece entre um mestre e seu aprendiz.

Todas as artes têm uma prática que pode se apreender pela imitação. Um alguém que observa pode imitar, mas isso não vai convertê-lo, necessariamente, em artista, mas vai cumprir com a premissa de que se aprende a fazer fazendo. Segundo Tartakiewicz (2007, p. 305), no seu estudo sobre a história dos conceitos, a *mímesis* tem diferentes procedências, mas a que mais se institucionalizou foi a que descreve que o conceito se relaciona a 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. É assim que a cultura e as tradições são conservadas nas sociedades.

O aprendizado através da imitação nas artes remonta aos princípios da 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 di-

---

<sup>15</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.

retor. 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 aprender só observando. Para que o conhecimento se complete e para que surja a aprendizagem, é fundamental a relação observação-prática, “o aluno aprende não só observando o mestre, senão também na prática, a partir de suas próprias inquietações” (Marocco, 2015, informação verbal). Encontra-se aí a segunda parte dessa metodologia. Na prática, se aprende observando, fazendo e também errando. Isso coloca o aluno em um lugar de auto-observação, o que facilita sua transformação a partir de uma escuta mais calma, de parar para se observar, de parar para refletir – tudo isso facilita a relação com a experiência, deixando que a aprendizagem seja esse acontecimento que se dá nele, permitindo sua transformação. O risco dessa metodologia de ensino baseada na trilogia observação-prática-erro é que precisa de tempo para que o acontecimento possa atravessar o aluno, permitindo sua transformação.

## Papel do aluno

Como podemos notar, o papel do aluno no tipo de metodologia encontrado nas narrativas é o de receptor, quase como se ele fosse uma tábula rasa desprovida de outros aprendizados que possam ser úteis em sua 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 que entravam para se formar como diretores já tinham trajetória artística; eles não eram muito novos e já tinham feito faculdade em outras áreas. André Paes Leme (Unirio), quando ingressou no curso para se formar como diretor, tinha terminado a faculdade em Direito; a professora Hebe Alves (UFBA) e a professora Inês Marocco (UFRGS) já tinham percursos feitos na prática artística em atuação e/ou direção, e inclusive já tinham dirigido peças infantis. A professora Ana Alvarado (UNA) não se formou senão trinta anos depois de sua experiência no grupo *Periférico de objetos*. Isabel Flores (Buap) é a única que mencionou que, se talvez houvesse entrado na graduação com mais idade, teria aproveitado mais. Katalina

Moskowicz e Arley Ospina (Asab) tinham feito formação em Teatro em escolas locais e também ingressaram com idades entre 24 e 27 anos no curso de Direção Teatral.

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 *mimesis*, também aprende a desenvolver, além da prática como diretor, o papel de diretor teatral na sociedade. Dessa forma, esse sujeito supostamente dotado de uma capacidade analítica maior que a de um dançarino ou de um ator vai se colocando como um grande sabedor e, então, adotando os comportamentos de seu grande mestre. Assim, nas escolas da época, especialmente na Colômbia, na Argentina e no México, a ideia do diretor era associada a de um artista soberbo, egocêntrico, sabedor de tudo, infalível, com uma capacidade intelectual maior – claro que isso não foi uma regra, mas era comum nas Escolas de Arte. Talvez essa 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 revela 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). Essa ideia de diretor foi se institucionalizando, e os alunos foram aprendendo as mesmas regras para se posicionarem como diretores teatrais.

Os alunos das décadas de 1970 a 1990 ainda receberam esse tipo de influência. Por outro lado, o papel do diretor-docente também teve que ser defendido no meio artístico, porque essa 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” (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 jovens incrédulos a atuarem como diretores, não a dirigir (Moskowictz, 2015, informação verbal, tradução nossa).

A afirmação de José Domingo Garzón (diretor, dramaturgo e docente de Teatro) encontra eco 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, afirmou que na Colômbia não podia montar espetáculos teatrais das peças de Shakespeare ou Tennessee Williams, porque lá não havia atores profissionais que poderiam compreender esses textos, escritos com tanta complexidade. Para Nowicki, grupos como a *Candelaria*, o *TEC*, não eram profissionais. No mesmo sentido, achava que a metodologia da criação coletiva de Santiago García e Enrique Buenaventura não era 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” daqueles formados nas escolas, defendendo sua prática no circuito artístico como profissionais. O debate sobre o artista profissional ainda é um tema complexo, mas o circuito artístico reconhece a profissionalização como uma 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. Isso 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 *mimesis* da prática europeia ou estadunidense, deixando fora das escolas o estudo das práticas de artistas nacionais.

Continuando com a discussão sobre o papel do aluno, acreditamos que a prática da direção, tradicionalmente, se move entre duas experiências: uma é a relação do diretor consigo mesmo, refletindo sobre seus desejos e suas intuições a partir da interpretação que ele quer dar ao texto; e, outra, 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, tem que demonstrar certeza do que pretende fazer com a peça. Para isso, o aluno precisa ter um trabalho prévio consigo mesmo e com o texto. Esse 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” (Ospina, 2017, informação verbal). 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 um tempo sozinho permite o desenvolvimento do pensamento reflexivo: “Lembro de ficar horas inteiras na biblioteca, procurando textos e imagens que me ajudaram a alimentar minha criatividade” (Moskowictz, 2015, informação verbal). Temos que destacar que essas 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 afirmaram que houve espetáculos que não foram muito bons, segundo elas mesmas.

## Relação ensino-aprendizagem

O que se diz ou o que se cala

O ensino-aprendizagem é a relação que coloca em ação o currículo; sem essa relação, o currículo ficaria só como um desenho no

papel. O tema de como se ensina e como se aprende tem sido estudado em diversas disciplinas, desde a Pedagogia, passando pela Psicologia, até a Antropologia e a 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”. Nessa frase, podemos interpretar vários aspectos. Segundo Larrosa (2002, p. 25), “para que a experiência aconteça, o tempo é fundamental, um tempo que permita ao aluno parar”. Esse 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” (Moskowicz, 2015, informação verbal). 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 encontravam 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, informação verbal). A prática constante faz com que muitas inquietações surjam, e ter o professor por 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, ela se dava o tempo todo. Ficar mais tempo no espaço da universidade também permite que os alunos interajam mais. Nessa 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 permite que o contexto transforme os sujeitos, tanto alunos como docentes. Graças a ele é possível parar para observar, escutar o ritmo do espaço e transformar toda a comunidade educativa, tornando melhores as relações entre todos. O tempo que permite parar para olhar mais devagar incita a autorreflexão, a auto-crítica e o autoagenciamento.

Como tínhamos exposto anteriormente, a relação hierárquica coloca o professor como 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. Essa 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 realizado a partir da sua prática artística, por isso eles eram considerados como grandes sábios, como mestres. Nessa relação, o aluno sempre estava subordinado ao docente, que tinha o conhecimento, que sabia fazer.

Nessa 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. Os professores determinavam a partir de seus gostos e desejos como seria o desenvolvimento da experimentação. O acompanhamento era mais que orientação; às vezes eles não levavam em conta os desejos criativos e investigativos dos alunos, configurando um tipo de prática docente muito marcante no início dos cursos de direção.

Porém, a experiência para o aluno, nesse caso, se transforma em um acontecimento frustrante, porque ao perceber que não pode fazer as explorações que deseja, também percebe isso como transformação em uma experiência negativa.

No que se refere a essa relação de subordinação, Flores afirma: “Quase desfaleço pela enfática disciplina russa. Tínhamos que ter muita força para aguentar a exigência dos professores, tudo isso para entender a responsabilidade de se fazer teatro” (Flores, 2016, informação verbal). É curioso como os alunos, com o passar do tempo, terminam aceitando e agradecendo esse tipo de relação autoritária. Tem-se institucionalizado, a partir de todas as relações sociais, que sem disciplina não se pode formar, disciplina essa compreendida numa relação em que 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, em que 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 e artistas, sensíveis, defendam este tipo de relação de ensino-aprendizagem.

## 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 essa prática, na maioria dos casos, tem uma relação direta com a prática docente. Para refletir sobre esse assunto, trazemos a noção do artista-docente de Isabel Marques, citada por Araújo (2016):

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 revistos e repensados como processos também explicitamente educacionais (Marques, 2011, p. 121, *apud* Araújo, 2016, p. 33).

Em nossas entrevistas, fizemos separadamente perguntas sobre a prática docente e a prática artística, mas, no decorrer da análise, descobrimos que essas práticas se encontram misturadas, ou seja, a prática artística corresponde à prática docente e vice-versa. Vamos detalhar alguns casos de maneira particular, por exemplo, o da professora Inês Marocco, que afirma que sua prática artística está relacionada diretamente à sua prática docente. Ela comentou conosco que foi graças a essa 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, esse trabalho se formalizou e foi criado o grupo profissional, formado principalmente por egressos do Departamento de Arte Dramática (DAD), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde ela atua como docente. Igualmente, Hebe Alves, Isabel Flores e Arley Ospina cultivam uma prática artística que corresponde diretamente à sua prática docente; em alguns casos, essa 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, informação oral), “não há tempo para se ter um grupo separado da universidade, os docentes ficam presos à universidade, e quase se torna impossível ter uma vida artística”.

De outro lado, encontram-se 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, ela encontra-se desligada da prática docente.

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 docentes; 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. Nesse sentido, o fundamental é que os diretores-docentes tenham a oportunidade de criar, seja dentro ou fora da universidade, tal como afirma Marocco (2015, informação verbal): “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 dela, porque permite que as experiências e 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 essas 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 têm semelhantes interesses pela arte, e a arte cênica em específico” (Ospina, 2017, informação verbal). Em sentido similar, a professora Marocco (2015) comenta sobre a importância de seu projeto:

Em 1976, 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 1970 e princípio dos 1990, a gente trabalhou assim (Marocco, 2015, informação verbal).

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 2000, 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 às 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, informação verbal).

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 formas de se manifestar. A partir dessa última prática, como tínhamos exposto anteriormente, a diretora-docente possibilitou a criação do grupo profissional *Cerco*, com o qual, na atualidade, tem um trabalho artístico contínuo.

A professora Hebe Alves, da UFBA, e Ana Alvarado, da UNA, afirmam igualmente ter uma prática artística diretamente relacionada à docência. Alves e Alvarado, tal como Marroco e Flores, têm recebido reconhecimento por espetáculos que são fruto de suas pesquisas como diretoras-docentes.

Bom, na atualidade sou uma artista independente, mas meu trabalho está profundamente relacionado com meu labor docente, meu gosto pela direção e meu foco é esse. A vantagem da docência e prática juntas é 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 do lugar em que eu quero chegar. Sei que no momento estou aí, a relação entre atriz e boneco me agrada, 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, informação verbal).

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 sido resultado de 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 de tempo e 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 a 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, informação verbal, tradução 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. Apresentamos aqui 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 um médico. É muito triste, mas é nossa realidade, e como docente fico me perguntando o que vão fazer todos os diretores que estão se formando (Moskowitz, 2015, informação verbal, tradução 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 uma 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, informação verbal).

O que as narrativas evidenciam no que concerne ao tema da prática artística- docente é o que nos revela Araújo (2016, p. 33): “o artista-docente é capaz de misturar as duas funções: a do artista e a do professor”, mas essa 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, seu trabalho docente potencializa suas criações.

## A realidade dos cursos de Direção Teatral

Como apresentamos 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. Isso nos permitiu identificar o que está para além do papel. A seleção, a organização e a distribuição encontradas nos planos de curso, estruturadas pelos currículos, podem determinar se um currículo é tradicional agregado<sup>16</sup> ou alternativo integrado. Mas quando decidimos nos centrar nas narrativas da experiência, com a ideia de descobrir o que denominamos como bri-curriculum, e que nos permitiu evidenciar os conteúdos e as 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 Humanas como uma atividade recreativa, necessária para a humanidade na medida em que possibilita a criatividade, mas uma criatividade em busca da inovação científica, que possa servir para algo, que gere bens produtivos e reprodutivos em termos econômicos. Por isso a insistência das universidades em determinar quais são os benefícios da formação de artistas para a sociedade.

---

<sup>16</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. Por outro lado, temos o currículo “alternativo integrado”, que se caracteriza pelo enfoque crítico e interdisciplinar, de importância social e acadêmica; esse enfoque reconhece como válidas as práticas pedagógicas que promovem a autonomia institucional (Contreras, 2014, tradução nossa).

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 presencial. Isso que, em aparência, 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, informação verbal) afirma que “as coisas têm 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, informação verbal).

Como bem manifestam os professores, a mudança enfrentada pelos cursos de direção não corresponde somente ao acréscimo ou à eliminação de conteúdos, nem a quantas horas são destinadas para as disciplinas práticas e quantas para as disciplinas teóricas. Os professores atualmente têm que defender o óbvio, defender que se precisa de prática presencial para se formar como diretor:

reconheço que é na prática que nós conseguimos nos aprofundar, reconhecer e aprender a dirigir atores teatrais; a academia só se abre para uma pequena aproximação nesse sentido, mas não para conhecer fórmulas certas como em outras áreas do conhecimento. A prática fortalece o vínculo entre o(a) diretor(a) e o ator (a atriz). É um processo complexo e precisa de tempo. A gente, como diretor, fica muito preso à montagem (Paes Leme, 2016, informação verbal).

Podemos também observar que muitos cursos, na tentativa de cumprir com as demandas da universidade e das políticas federais, têm modificado seus currículos de disciplinas para áreas, de áreas para módulos, e agora estão tentando compreender o tema do

aprendizado por projetos. Cada uma dessas propostas sem dúvida 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.

## 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”, sendo dele, portanto, 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 se estudam textos de Nelson Rodrigues, Enrique Buenaventura, Griselda Gambaro, Mauricio Kartum, Hugo Salsedo, entre muitos outros dramaturgos latino-americanos.

Pode parecer surpreendente, mas segundo as narrativas dos entrevistados, no tocante aos temas dos conteúdos dos cursos, muito pouco se modificou. Ainda hoje se estuda direção a partir da 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 nele.

Não existiu uma mudança sustancial 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 numa porcentagem ampla (Ospina, 2017, informação verbal, tradução nossa).



No mesmo sentido, Paes Leme (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 está 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, 2016, informação verbal).

Como se percebe, o problema dos cursos não é o conteúdo nem as metodologias de ensino-aprendizagem. Eles podem continuar sendo os mesmos, ou podem se misturar a outras novas e revolucionárias propostas. O grande problema é o espaço, o tempo e a 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 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 um novo olhar sobre o tema curricular.

## A formação em Direção Teatral está 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, nossos diretores-docentes se formaram em um contexto em que a educação tinha outros objetivos, ênfases e necessidades. Portanto, ao olhar diretamente para o tema curricular, podemos concordar com as afirmações de nossos diretores-docentes. Eles possuem a particularidade de estarem envolvidos, como professores, na reconstrução e na reelaboração curricular dos cursos de direção e, além disso, têm a experiência de terem sido formados nesses mesmos cursos. Nesse sentido, temos um duplo olhar sobre a formação em Direção Teatral.

A modificação e a reforma curricular são temas fundamentais 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 afirma que

os currículos de formação têm que se ajustar às demandas de penetração com desempenhos genéricos, capacidade produtiva, o que se traduz na formação de sujeitos com pensamento capaz de relacionar, contextualizar e globalizar (Diaz Villa, 2002, p. 26, tradução nossa).

Nessa adaptação, os cursos têm que se modificar, o que implica uma série de mudanças no interior dos cursos. Essa é a crise que declaram nossos diretores-docentes. Eles percebem, com certeza, que essas 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, no Banco Mundial, um projeto de universidade para a América Latina que aponta principalmente para o autoagenciamento, ou seja, para que se criem projetos de financiamento para que as universidades públicas consigam se manter sem esperar o subsídio do Estado. Esses autores

advertem, no entanto, há muito tempo, que a missão e a 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 têm um trabalho de corpo e voz forte, e você olha para eles e se dá conta. Estamos em crise. Nesse 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, está ali para que os 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, a um 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, informação verbal).

Em sentido parecido ao de Alves, trazemos o pensamento de Moskowitz, que reflete sobre o curso de Teatro com ênfase na atuação e direção da Asab:

tem algum tempo que penso que nossa formação está em crise, não só a formação em Direção Teatral, senão no sistema educativo, em sua totalidade, tem se instaurado um conformismo e uma mediocridade que invadem todas as nossas áreas do conhecimento (Moskowitz, 2015, informação verbal, tradução nossa).

Ospina, que se formou na mesma universidade que Moskowitz, com poucos anos de diferença, afirma que, para ele, a adoção da Universidade Distrital da Asab como Faculdade de Artes trouxe uma variedade de mudanças na dinâmica tradicional dos cursos. O entrevistado afirma que os novos conteúdos são benéficos, e que 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 têm 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 de 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 isso 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 isso de forma criativa. Nas palavras de alguns colegas, os estudantes carecem de experiências de vida. Ao não perceberem que o ofício da direção é uma escolha de vida, então se percebe só como uma carreira qualquer (Ospina, 2017, informação verbal, tradução nossa).

Alguns alunos egressos de diferentes cursos compartilharam conosco seu pensamento sobre sua formação. Para nossa surpresa, muitos deles são conscientes de que a passagem pelo curso é só o primeiro passo para conseguirem se formar como diretores; eles entendem que é preciso 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 muitos 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 diretores. 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 ganharem 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, informação verbal, tradução nossa).

Finalmente, tratar do 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 essa 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, o amor e a paixão que se revelam em nossas narrativas.

## 4.

# Balanço da formação acadêmica

As conquistas, as limitações e os 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, a arte da Direção Teatral só foi reconhecida ao final do século XIX, na Europa. Na América Latina, teve grande desenvolvimento no século XX. No final da década de 1960, os cursos de formação acadêmica em Direção Teatral na América Latina se oficializaram.

## Conquistas da formação em Direção Teatral

Identificamos como grandes conquistas da formação em Direção Teatral:

1. Ter sido criada e ampliada a oferta de cursos superiores em Direção Teatral em diversos países latino-americanos, isso em relação à oferta de atuação, que tem muito 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, p. 15).

As narrativas revelam que a formação em Direção Teatral teve caráter de resistência no circuito acadêmico e artístico. À época, achava-se que a direção só poderia ser exercida por artistas de consagrada experiência, o que 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 o avanço na perspectiva da compreensão de que existe um saber específico nessa arte, fugindo-se à 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 nessa 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, 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 têm 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, informação verbal).

4. A transformação do papel do diretor. Por anos se achou 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 e jovens fez com que o papel do diretor se modificasse. O diretor já não é mais só o homem velho, agora temos mulheres e jovens exercendo esse ofício.

5. A formação acadêmica em Direção dialoga também com os diretores formados fora do âmbito universitário. Parafraseando Falco

de Brito (2015), convivem no mesmo lugar diretores-artesãos, diretores-artistas e diretores-intelectuais.

6. Por último, e não menos importante, nomeamos como conquista da formação em Direção Teatral o aumento e o 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 ou internacionais. Cabe destacar que na Argentina e na 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.

## Limitações da formação

Por meio de nossas investigações, percebemos a possibilidade de que existam e coexistam limitações em 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 tem revelado um certo tensionamento, pois o curso tem que resolver as dificuldades de ingresso e saída do curso, já que os alunos matriculados na modalidade são muito poucos para o investimento que realiza a universidade no curso de Direção Teatral. Isso coloca o curso em risco de não continuar formando nessa área. Em situação parecida se encontra o curso de Direção da Asab; sua maior limitação é a crise de adaptação às dinâmicas da universidade, crise essa enfrentada há mais de vinte anos, com contínua e constante adaptação e modificação do currículo pelas demandas da universidade, que não compreende as necessidades do curso. Mas, para a universidade, isso não é suficiente. No próximo ano, o curso entrará em uma nova reforma curricular.



2. Os conteúdos substanciais da formação em Direção Teatral 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 em outras disciplinas de fundamentação. Isso se evidencia nas narrativas dos diretores-docentes, em contraste com os planos de formação dos cursos na atualidade. Reconhecemos o legado de Stanislavski e consideramos que é importante seu estudo na formação de diretores teatrais, mas não podemos aceitar que ainda continue sendo o único estudado. Isso se observa nos planos de estudo dos cursos, ao se construir a formação de diretores a partir da análise do texto. Por essa razão, em relação à formação em atuação, a formação em Direção Teatral se encontra ultrapassada.

Nos cursos de Direção, observa-se uma espécie de respeito excessivo a alguns autores, o que não permite que outras teorias ou práticas contaminem a formação nessa área; 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 determinam um tipo de artista que, para alguns, não é aceitável. Como várias narrativas afirmam, não há formação 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 podem adquiri-la depois; o interesse é formar de modo técnico. A resistência nos cursos a essa política fica evidente, e por isso a crise dos cursos, não só de Direção.

Essa 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 formação teórica necessária 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 *bri-curriculum*?

## Desafios da formação

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 seja interagir com os jovens da sociedade contemporânea, já que 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 a relação com o tema curricular numa universidade em crise. Como já pontuamos, em várias das narrativas os diretores-docentes declararam ter uma grande preocupação com as modificações que os currículos dos cursos têm realizado, e que os deixam com menor tempo para realizar a prática. Essas transformações são parte de uma política educativa para a educação superior que pretende lutar por uma formação que exija menos tempo de dedicação e se incline para uma formação mais técnica e menos reflexiva.

O grande desafio dos cursos de formação em Direção Teatral é entrar em diálogo propositivo propondo um currículo que lhes permita que seu desenvolvimento se sustente 80% na prática. A reflexão de De Sousa é 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 (De Sousa, 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 de Moskowicktz (2015) assim o demonstram: “se tem proposto mudanças nos currículos, mas elas não têm tido êxito, por falta de vontade dos professores e dos alunos”. Nenhuma transformação vai funcionar bem se não se consegue que a comunida-

de educativa, em sua totalidade, trabalhe em coletividade nas propostas e em seus desdobramentos.

Nesse sentido, estamos convencidos de que as mudanças são possíveis por meio de uma “revolução coletiva”<sup>17</sup>; ou seja, a partir da compreensão dos problemas e da reflexão sobre eles, por parte de 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 mudanças. O impacto dessa transformação vai 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 se acha numa grande crise institucional, além de compreender o perfil dos 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, pelas fissuras do sistema que permitam 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 com a procura por um currículo que vá 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 empoderar atores sociais, sobretudo aqueles si-

---

<sup>17</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 têm institucionalizado, é colocar os sujeitos como agentes de seu desenvolvimento social. Pepe Mojica, a respeito disso, afirma que não se vive para fazer política, se vive na política. Jaime Garzón afirma 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.

lenciados por uma prática historicamente autocentrada 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 têm 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 o indivíduo, permitindo a possibilidade da experiência.

4. 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 encontrados na formação em Artes. Mas, para permitir que essa 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 conceitualizações sobre ele que permitam ao aluno que “algo aconteça nele” e ainda outras formas de dirigir.

Outro grande desafio que impacta diretamente os currículos e que também foi sinalizado nas narrativas está relacionado às características dos alunos que ingressam nos cursos. É uma realidade que, cada vez mais, os alunos ingressam mais novos na universidade. Eles ingressam, portanto, com menos experiências; são jovens que vêm de um mundo que está se desenhando para que nada nos aconteça ou para que o que nos aconteça seja muito pouco.

Concordamos com Larrosa (2011), segundo o qual “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 têm um interesse real pelo conhecimento, só querem receber o diploma e sair rápido

para trabalhar”. Acreditamos que essa declaração dialoga com o que nos apresenta Larrosa sobre “os limites da experiência”. Com o excesso de informação, os jovens de hoje chegam repletos de informação: “nunca havíamos tido uma sociedade tão informada” (Larrosa, 2002, p. 26, tradução nossa); os jovens sabem de tudo, mas não sabem nada, “saber no sentido de ter informação, não no sentido de saber”. A informação não permite que algo aconteça em nós, ela não nos transforma, simplesmente informa, e essa informação não fica no corpo, por isso os jovens têm um saber limitado, porque a informação não transcende o pensamento, só permanece na superfície do cérebro, mas não atravessa os corpos:

Como se o conhecimento se desse pela informação, como se apreender não fosse 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, 2002, p. 22, tradução nossa).

Os jovens de hoje, além de estarem muito bem informados, têm “excesso de opinião”. A opinião tem a ver com julgamento, ideia que a pessoa forma acerca de algo ou alguém, com um julgamento pessoal, sem profundidade. Nas palavras de Larrosa:

Nós, em nossa arrogância, 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 apresente, se acha em falta, como se lhe faltasse 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 com que nada nos aconteça (Larrosa, 2002, p. 23, tradução nossa).

Esse 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, jornalistas que se nutrem de excesso de informação, direcionando a opinião. Segundo Larrosa, Walter Benjamin

já 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 essa dinâmica, com uma aliança perversa entre informação e opinião, é um sujeito que espera a notícia que informa, e que, ao mesmo tempo, cria uma opinião. Nesse sentido, aprecia-se a realidade social, política e econômica com essas regras de informação e opinião em que os sujeitos coletivizados não passam da informação e da opinião.

Infelizmente, o campo educativo, em todas as suas instituições, tem aberto a porta a essa 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 opinar, tem que se dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer 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 a exercer um juízo, quase sempre essa opinião se dá em estar a favor ou contra algo ou alguém (Larrosa, 2011, p. 28, tradução 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 emitirem imediatamente uma opinião.

O terceiro 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 precisam ser respondidas nas reformas curriculares, o que reafirma a crise da universidade. Antes, como as narrativas declaram, 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”. Para Larrosa (2011, p. 14), “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 têm adotado um sistema curricular que elimina algumas práticas pela falta de tempo. Dessa forma, é impossível que se crie um acontecimento, o que se cria é um estímulo, em forma de vivência instantânea, pontual e desconectado da realidade ou conectado 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. Impede 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, tradução nossa).

Os cursos de formação em Direção Teatral, construídos nessa lógica, não permitem nem possibilitam que a experiência se dê; portanto, não se forma, apenas se informa – para que o aluno crie uma opinião com celeridade. Esse sujeito será formado no estímulo, não no acontecimento, e procurando mais estímulos, quase sempre insatisfeito 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” (Larrosa, 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”. Nesse cenário acadêmico, torna-se muito importante contar as horas de “trabalho autônomo, trabalho direto, trabalho mediado”, em consonância com as tabelas de indicadores de qualidade, em que a universidade determina por quanto tempo o aluno precisa da orientação de um professor, quanto o aluno deve dedicar à sua própria investigação, quanto tempo dedica para receber retroalimentação ou *feedback*. Isso, 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.

A esse respeito, Larrosa (2011) declara que os aparatos educativos, sintetizados nos currículos, têm se adequadado 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

A pergunta que orientou as reflexões propostas foi: quais são as conquistas, as limitações e os desafios na formação em Direção Teatral, na América Latina, no cenário da universidade pública?

Os encontros com os/as diretores(as)-docentes do Brasil, da Colômbia, da Argentina e do México marcaram o início da pesquisa; em um ano já tínhamos feito o trabalho de campo – quando resolvemos argumentar o estudo pelo viés das narrativas da experiência.

Tínhamos o desejo de refletir sobre o currículo de uma maneira que não se limitasse à análise das matrizes curriculares dos cursos, ou às metodologias, ou aos conteúdos etc. Nossa vontade 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 dessa forma que surgiu a narrativa da experiência. A experiência é um acontecimento que deixa uma marca no corpo e o transforma. Essa marca resolvemos nomear como bri-currículo.

Nosso estudo sobre a formação em Direção Teatral na América Latina nos permite apontar que:

- 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 essa formação 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-as com os docentes e colegas de acordo com o desenvolvimento de sua aprendi-

zagem. É fundamental um currículo que se relacione com o contexto e que permita a relação arte-universidade-cidade;

- é preciso observar e propor novos conteúdos que incluam teorias latino-americanas, ampliando suas perspectivas decoloniais;
- há a necessidade de criar estratégias pedagógicas e artísticas que possibilitem aos cursos se desenvolverem como necessitam sem intervenções políticas externas à universidade;
- as propostas curriculares precisam ter significado para os alunos. No mundo do currículo existem infinitas possibilidades, e um projeto educativo que esteja em contínuo movimento deve se abrir para que também possibilite a experiência;
- é fundamental criar, a partir do currículo, laços com a comunidade, para que os alunos exerçam suas práticas no mundo onde vão trabalhar;
- professores, alunos e direção devem possibilitar o diálogo com o tema das políticas educativas e do currículo para que possam interagir de maneira propositiva e não apenas cumprindo as demandas da universidade.

Nosso caminho não termina aqui, ele continua, tentando olhar mais devagar para encontrar as fissuras nas políticas educativas, para criar currículos que permitam que os estudantes tenham tempo de parar. Num mundo e numa região como a América Latina, com tanta desigualdade social, onde nos são vendidas ideias de um futuro profissional sem garantias sociais, é urgente parar para observar, e refletir se torna um privilégio. Mas as perguntas continuam presentes: o que estamos fazendo como artistas cênicos? O que estamos fazendo como formadores de artistas?

# Referências

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./set. 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 jan. 2017.

ÁNGEL, Dario Alberto P. La hermeneútica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estud. Filos* [online] n. 44. 2011, p. 9-37. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2017.

ÁNGEL, Dario Alberto P. Memoria y narrativas. *Revista Ánfora: 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: 23 ago. 2017.

ARAQUE, Carlos O. Poéticas de la actuación desde el cuerpo la máscara y el ritual. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*. v. 14, n. 26. p. 364-377. Disponível em: <https://doi.org/10.14483/21450706.15009>.

ARAUJO, Valéria G. de. *Da Experiência artística à experiência poética*. Lisboa: Chiado Editora. 2016.

ARIAS CARDONA, Ana María; ALVARADO SALGADO, Sara Victoria. Investigación Narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES psicología*, v. 8, n. 2. jul-dez 2015, p. 171-181. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236639>. Acesso em: 15 ago. 2017.

ARROJO, Victor. *El director teatral ¿es o se hace?* Procedimientos para la puesta en escena. Buenos Aires: Inteatro, Editorial del Instituto Nacional de Teatro, 2014.

BARNESLEY, Julie. *El cuerpo como território de rebeldia*. Colección danza. Serie artistas docentes. Buenos Aires: Unearte Ediciones, 2017.

BENJAMIN, Walter. *Experiencia y pobreza*. Obras completas. Madrid: Abada Editores, 2016.

BENJAMIN, Walter. *El narrador*. Madrid: Abada Editores, 2016.

BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza*. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERTHOLD, Margot. *Historia social del teatro I*. Madrid: Ediciones Guadamarra, 1974.

BOGART, Anne. *A preparação do diretor: sete ensaios sobre arte e teatro*. São Paulo: Martins Fontes, 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, Salvador- Bahia.

BROMME, Rainer. Conocimientos profesionales de los profesores. Enseñanza de las ciencias. *Revista de Investigación y experiencias didácticas*. Versión española por Gonzalo Guijarro Puebla. [online], Madrid. 1998. v. 6, n. 1, p. 19-29. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51031>. Acesso em: 16 out. 2018.

BROOK, Peter. *La Puerta Abierta*. Reflexiones sobre la interpretación y el Teatro. Barcelona: Alba Editorial, 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>. Acesso em: 9 jan. 2017.

CARNEIRO, Ana Maria P. *A pedra lançada no pântano*. A contribuição de imagens na construção do conhecimento sobre corpo/espço no ensino do teatro. 2010, 267 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Programa de pós-graduação em Artes Cênicas, Escola de teatro e Escola de dança, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

CARRERAS, Carla P. John Dewey: En el principio due la experiencia. Utopía y práxis Latinoamericana. *Revista, Internacional de filosofia y teoria social*, v. 21, n. 72. [online], jan-mar, p. 69-77. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27946220007>. Acesso em: 15 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, p. 377-40. Disponível em: <http://digitalcommons.conncoll.edu/teatro>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. *Pesquisa Narrativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CEBALLOS, Edgar. *Principios de Dirección Escénica*. Selecccion y Notas. México D.F: Editorial Gaceta, 1999.

CEBALLOS, Edgar. *Cómo escribir teatro*. Historias y reglas de Dramaturgia. México D. F: Escenologia, 2013.

CONTRERAS, Clara Angélica C. 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. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/c14/article/view/5766/8955>. Acesso em: 15 fev. 2017.

CONTRERAS, Clara Angélica C. *A Direção Teatral na América Latina: Narrativas da formação na universidade publica*. 2019. 233 f. Tese (doutorado em educação) Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24492>. Acesso em: 12 ago. 2022.

CORNEJO CANCINO, Marcela; FAÚNDEZ, Ximena; BESOAIN, Carolina. Data Analysis in Biographical-Narrative Approaches: From Methods to an Analytic Intentionality. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, [S. l.], v. 18, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2491>. Acesso em: 28 mar. 2025.

CORAZZA, Sandra. Os sentidos do currículo. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, p.149-164. maio/ago, 2010. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24120/17098>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CORAZZA, Sandra. 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 fev. 2017.

DE ALBA, Alicia. *Curriculum, crisis, perspectivas*. México: editorial Miño y Dávila 2007.

DE SOUZA, Maria M. *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: 15 set. 2017.

DEWEY, John. *Experiência e natureza*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DIAZ VILLA, Mario. *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Bogotá: ICFES, 2002.

DIAZ VILLA, Mario. *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, dez. 2013. Disponível em: <https://repositorio.usc.edu.co/items/08df44a9-b1ce-4771-aa29-00813b233b27>. Acesso em: 9 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: <https://www.olharesceliahelena.com.br/olhares/article/view/51>. Acesso em: 11 jan. 2017.

FALS, Orlando B. *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

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 out. 2018.

FRANCO, Efrain; VASQUEZ, Carlos; CHAVOLLA, Arturo. *Pedagogia Teatral. Política Cultural: Apuntes y reflexiones*. Guadalajara: Edición de los autores, 2007.

FRANCO, Maria Laura. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber livro, 2007.

- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. Petrópolis-RJ: Vozes. 1999.
- GADAMER, Hans-Georg. *Lenguaje y comprensión. Verdad y método II*. Ediciones sígueme. Salamanca, Espanha, 1998.
- GAMA, Luis. El ser de la imagem. Elementos para una concepción hermenéutica de la imagen. *Alea, Revista Internacional de Fenomenología y Hermenéutica*. v. 8, p. 147-173. Espanha, 2010.
- GARCIA, Santiago. *Teoria y práctica del teatro*. Bogotá: Ediciones La Candelaria, 1988.
- GARCIA, Santiago. *La imagen y el espacio teatral*, v. 26. Cuadernos de ensayo teatral. México-DF: Paso de gato, 2013.
- GEIROLA, Gustavo. *Arte y oficio del director teatral en América Latina, México y Perú*. Buenos Aires: Atuel, 2004.
- GEIROLA, Gustavo. *Arte y oficio del diretor teatral en América Latina, Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay*. 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.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=99108](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=99108). Acesso em: 4 out. 2018.
- HORCASITAS, Fernando. *Teatro Náhuatl I*. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.
- JAY, Martin. *La crisis de la experiencia en la era postsubjetiva*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2003.
- LAMUS, Marina. *Geografías del teatro en América Latina*. Un relato histórico. Bogotá: Luna libros, 2010.
- LAMUS, Marina. *Teatro Colombiano*. Reflexiones teóricas para su historia. Separata n.1. Serie Colección Teórica Teatral. Bogotá: Fondo Editorial Teatro Revista-Atrae, 2010.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso) . Acesso em: 2 ago. 2018.
- LARROSA, Jorge. *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Conferencia dictada en el ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, mimeo 2003.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- LARROSA, Jorge. *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.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LAVIKI, Aimar. *Tendencias del teatro Brasileño*. En la puesta en escena Latinomericana: teoría Práctica teatral. Editorial Galerna/GETEA/CITI. Buenos Aires, 1995, p. 99-106.

LAZURIAGA, Gerardo. *Los clásicos del teatro Hispánico*. México-DF: Fondo de cultura económico, 1994.

LECOQ, Jacques. *El cuerpo poético*. Madrid: Alba editorial. 2014.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

LÓPEZ, Nelson J. *La de-construcción curricular*. Bogotá: Editorial del Magisterio, 2001.

LOZANO, Vicente D. *Hermeneútica y Fenomenologia*: Husserl, Heidegger y Gadamer. Madrid: Editorial C. B. Comercial editora, 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 mar. 2017.

MACEDO, Roberto. *Atos do currículo e Autonomia Pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACHADO SANTOS, Gláucio. *Aprendizagem de Direção Teatral*: Análise e sugestão de práticas de ensino para a iniciação do diretor de teatral. 2008, p. 154. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Programa de pós-graduação em Artes cênicas, 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://www.studocu.com/pt-br/document/etec-a-dolpho-berezin/portugues/introducao-a-analise-da-imagem-martine-joly/110051734>. Acesso em: 16 set. 2018.

MEJIA, Marco Raúl. *Educacion (es) en la (s) globalizació (es) I*. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia de la percepción*. Barcelona: Ediciones Península, 1994.

MONTOYA, Jorge Toro; CARDENAL, Ernesto. *Literatura Indígena Americana*. Medellín: Editorial Universida de Antioquia, 1966.

MONTENEGRO, Carlos Manuel O. Arte y experiencia estética: John Dewey. *Revista Nodo*, v. 9, n. 17, p. 95-105, jul/dez 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/236383319.pdf> Acesso em: 11 de jan. 2017.

NAJMANOVICH, Denise. Del “cuerpo a máquina” al “cuerpo entramado”. *Revista campo grupal*, n. 30, Buenos Aires: dez. 2001, p. 23. Disponível em: <https://denisena-jmanovich.com.ar/?p=1659>. Acesso em: 6 jul. 2020.



NAUGRETTE, Katherine. *Estética del Teatro*. 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 jan. 2017.

NOWICKI, Pawel. *El teatro profesional*. En, Dirección escénica. Memorias del taller Nacional. Bogotá: Colcultura, 1994.

ORTIZ, Guillermo. La Teoría de la experiencia de John Dewey. Significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. v. 11, n. 15. *Foro de educación*. 2013. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15786/1/Diversidad-humana.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2017.

OSPINA, William. *La Lámpara maravillosa*. Cuatro ensayos sobre la educación y un elogio de la lectura. Colombia: Random House Mondadori, 2012.

PAVIS, Patrice. *¿Qué teorías para que puestas en escena?* En la puesta en escena Latinoamericana: Teoría Práctica teatral. Editorial Galerna/GETEA/CITI. Buenos Aires. 1995, p. 21-53.

PAVIS, Patrice. *Diccionario del Teatro*. Barcelona: Editorial Paidós, 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, jan/mar 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115319264002>. Acesso em: 15 set. 2018.

PUELLER, Claudio. *El arte de la guerra y la dirección teatral*. 2015. 270 p. Tese (Mestrado 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 jan. 2017.

PULECIO, Enrique; PEÑA, Miguel Alfonso; PARDO, Jorge Manuel. *Estado del Arte del área del Arte Dramático en Bogotá*. D.C. 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, p. 221-236. 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 out. 2018.

REZENDE, Flávia; OSTERMANN, Fernanda; SOUZA, Josiane de; CARVALHO, Roberta Comissanha de. 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, set/dez 2014.

RIFKIN, Jeremy. *La era del acceso*. Barcelona: Paidós, 2002.

RIVERA, Virgilio, Ariel. *La Composición Dramática*. Estructura y canones de los 7 géneros. México: Grupo editorial Gaceta, 1993.

RIZK, Beatriz. *Posmodernismo y teatro en América Latina*: Teorías y prácticas en el umbral del siglo XXI. Serie Estudios teatrales. Lima: Chätaro Editores, 2007.

ROZIK, Eli. *Las raíces del teatro*. Representando el ritual y otras teorías del origen. Buenos Aires: Colihue, 2014.

SAMPIERI, Roberto; FERNADEZ-COLLADO, Carlos; BAPTISTA, Pilar. *Metodología del Investigacion*. México-DF: McGraw-Hill Interamericana, 2006.

SÁNCHEZ, José. *Dramaturgias de la Imagen*. Cuenca: Ediciones la Universidad de Castilla – La macha, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2011.

SERRAT, Andrea. Teorías del arte contemporaneo. *Blogger*. 2013. Disponível em: <http://solovemosloquemiramos.blogspot.com/>. Acesso em: 1 out. 2018.

SEVILLA, Maria Paola. *Panorâma de la educación técnica y profesional en América*. Santiago-Chile: Publicación de las Naciones unidas, 2017.

SMOLE, Katia. *O que define um currículo de qualidade?* Youtube: Fundação Lemann, 25 de fevereiro 2012. 20min, 30s. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=-FJgdsb7Um\\_c](https://www.youtube.com/watch?v=-FJgdsb7Um_c). Acesso em: 16 maio 2018.

SPARKES, Andrew; DAVIS, José. La investigación Narrativa y su forma de análisis. Una visión desde la educación física y el deporte. In: *Educación cuerpo y ciudad, el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. 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 fev. 2017.

SONTANG, Susan. *Sobre fotografia*. Santillana Ediciones México, 2006, p. 215-251. 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 out. 2018.

TAMAYO VALENCIA, Alfonso. En defensa de la Universidad pública. *Revista Apuntes del Cenes*, v. 27, n. 43, p. 293-303, jan/jun 2007. Disponível em <http://revistas.uptc.edu.co/index.php/cenes/article/view/221/225>. Acesso em: 6 fev. 2017.

TARDIF, Maurice. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones, 2004.

TARTAKIEWICZ, Wladyslaw. *Historia de seis ideas*. Arte, beleza, forma, criatividade, mimesis, experiencia estética. Madrid: Editorial Tecnos, 2007.

TELLES, Narciso. *Pedagogia do teatro e o teatro de rua*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

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: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5677848.pdf>. Acesso em: 21 out. 2018.

TORO, Alfonso. Periferico de objetos. Topografías 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, jan. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01852](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01852) [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982010000300006](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300006). Acesso em 22 de jan. 2018.

WRIGHT, Edward. *Para comprender el teatro actual*. México-DF: 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 em: mar. 2018.

# Entrevistas

ALVARADO, Ana. Entrevista com Ana Alvarado [out. 2015]. Bogotá, 2016. 1 arquivo .mp3 (58 min.).

ALVES, Hebe. Entrevista com Hebe Alves [set. 2016]. Bogotá, 2016. 1 arquivo .mp3 (58 min.).

FLORES, Isabel Cristina. Entrevista com Isabel Cristina Flores [out. 2016]. Bogotá, 2016. 1 arquivo .mp3 (58 min.).

MAROCCO, Inês. Entrevista com Inês Marocco [nov. 2015]. Bogotá, 2016. 1 arquivo .mp3 (58 min.).

MOSKOWICTZ, Katalina. Entrevista com Katalina Moskowitz [nov. 2015]. Bogotá, 2016. 1 arquivo .mp3 (58 min.).

OSPINA, Arley. Entrevista com Arley Ospina [mar. 2017]. Bogotá, 2016. 1 arquivo .mp3 (58 min.).

PAES LEME, André. Entrevista com André Paes Leme [maio 2016]. Bogotá, 2016. 1 arquivo .mp3 (58 min.).



Tipologia: Linux Libertine  
Publicado em novembro de 2025

Em Direção Teatral na América Latina, a pesquisadora e diretora teatral Clara Angélica Contreras Camacho apresenta os bastidores da formação acadêmica em direção teatral. Fruto de sua tese de doutorado em Educação com foco em artes cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia, a obra mergulha nos desafios de moldar novos diretores em um contexto universitário.

Utilizando a pesquisa narrativa, a autora analisa as experiências de sete diretores-docentes do Brasil, Colômbia e Argentina. O livro introduz o conceito de bri-currículo — o conjunto de saberes que se incorpora no corpo do artista a partir da experiência e molda sua prática profissional e docente.

Mais do que uma análise formal, a pesquisa revela a tensão entre a teoria acadêmica e a prática empírica, evidenciando as limitações de um sistema educacional que muitas vezes prioriza a informação em detrimento da experiência genuína. A obra aborda a crise da universidade pública e os desafios da formação artística na sociedade contemporânea, marcada pela falta de tempo e pelo excesso de estímulos.

Essencial para estudantes, artistas e pesquisadores, este livro oferece uma perspectiva perspicaz e original sobre como a formação acadêmica, a experiência e a prática se entrelaçam para construir a identidade do diretor teatral no continente.

## A autora

Clara Angélica Contreras Camacho é uma diretora de teatro e pesquisadora colombiana. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sua pesquisa investiga a relação entre o teatro e o ensino, com foco na formação de diretores teatrais na América Latina.

Cativada pelas artes cênicas, busca na direção como uma forma de expressão e experimentação. Além da sala de aula, Clara explora a interação entre o corpo, o vestuário e a tecnologia, produzindo trabalhos sobre o processo criativo.

Clara Camacho vive e trabalha na intersecção entre a teoria e a prática, entre o palco e a academia, iluminando a experiência humana nas artes cênicas.

