

WILLIAM FERNANDES MOLINA

**DOCÊNCIA E  
ENSINO DE TEATRO NO  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS  
(1954-1996)**

**Memórias emprestadas para uma narrativa  
sobre as bases de um projeto pedagógico**



PORTO ALEGRE

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

WILLIAM FERNANDES MOLINA

**DOCÊNCIA E ENSINO DE TEATRO  
NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS (1954-1996)  
Memórias emprestadas para uma narrativa sobre as bases de  
um projeto pedagógico**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Linha de Pesquisa: Linguagem, Recepção e Conhecimento em Artes Cênicas.

PORTO ALEGRE  
2021

### CIP - Catalogação na Publicação

Molina, William Fernandes  
DOCÊNCIA E ENSINO DE TEATRO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO  
DA UFRGS (1954-1996): memórias emprestadas para uma  
narrativa sobre as bases de um projeto pedagógico /  
William Fernandes Molina. -- 2021.  
473 f.  
Orientadora: Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de  
Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS,  
2021.

1. Ensino de teatro. 2. Colégio de Aplicação. 3.  
Narrativa docente. 4. História Oral. 5. Educação  
Básica. I. Santos, Vera Lúcia Bertoni dos, orient.  
II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

Tese intitulada **DOCÊNCIA E ENSINO DE TEATRO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS (1954-1996): memórias emprestadas para uma narrativa sobre as bases de um projeto pedagógico**, de autoria de **William Fernandes Molina**, analisada pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos – Orientadora  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Silvia Balestreri Nunes  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Taís Ferreira  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cleusa Joceneia Machado  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Porto Alegre, 04 de fevereiro de 2021.**

*Aos professores que, dia a dia, atuam em prol do reconhecimento e da valorização do ensino de teatro nos currículos da Educação Básica.*

*Em especial, aos colegas professores de Teatro do Colégio de Aplicação da UFRGS, deste e de outros tempos.*

*Estas páginas narram algumas memórias da nossa história.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é gesto/sentimento/atitude que me acompanha desde muito tempo. Lembro-me de uma ocasião, na época de escola, em que compreendi o porquê de agradecermos utilizando a palavra “obrigado”. No momento em que dizemos “obrigado”, mais do que agradecer por algo que a outra pessoa fez, estamos assumindo o compromisso de, em algum momento e sob alguma forma, retribuirmos o feito/favor/presente. Neste texto de agradecimento/retribuição, expresso meu sentimento de gratidão a pessoas e lugares que me são especiais, que impulsionaram meus passos, que acompanharam minha trajetória e que, de muitos modos, estiveram (e são) presentes no percurso de pesquisa e de vida que se transforma, enfim, em Tese de Doutorado. **Vera Lúcia Bertoni dos Santos**, querida orientadora, obrigado pela confiança em meu trabalho e pelo olhar atento e generoso que dedicaste a cada uma das etapas do seu desenvolvimento. Algumas mudanças de rumo se sucederam durante pesquisa e, felizmente, estiveste ao meu lado acreditando que o estudo tomaria forma; e assim aconteceu. Sou grato pelo convívio durante esses anos todos no DAD/UFRGS (Licenciatura em Teatro, Mestrado e Doutorado em Artes Cênicas). Aprendi e aprendo muito contigo. **Celeia Machado, Silvia Balestreri Nunes e Taís Ferreira**, professoras da Banca Examinadora desta Tese, obrigado pela leitura sensível do texto desde a etapa da Qualificação. Sou imensamente grato às suas contribuições e tenho em vocês grande fonte de inspiração. Agradeço também ao **Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, lugar onde pude ter acesso a ensino qualificado, público e gratuito por meio da atuação de ótimos professores e professoras, a quem expresso minha sincera gratidão. Aos **colegas da turma de Doutorado**, obrigado pelas trocas efetuadas durante o período em que estivemos juntos nas disciplinas do PPGAC. **Colégio de Aplicação da UFRGS**, escola onde sou professor, obrigado por ter povoado meus sonhos e ter se transformado no meu presente. **Ana Fuchs, Dedy Ricardo, Fernanda Marília Rocha, Lisinei Rodrigues e Mônica Bonatto**, professoras com quem tenho a honra de compartilhar o espaço para o ensino de teatro no CAP, obrigado pelas parcerias de trabalho já estabelecidas e que ainda o serão. Em especial, agradeço à **Mônica** que me acompanhou carinhosamente em minha chegada derradeira ao colégio e esteve sempre disposta a me auxiliar na compreensão das novas experiências que se apresentavam ao meu ofício docente. Agradeço aos **professores e professoras da Equipe Amora do CAP** com quem partilhei manhãs, tardes e muitos projetos. **Caroline, Josmael, Karine, Marcello e Samuel**, obrigado pelo convívio em

grupo e pela companhia entrosada que nos fortaleceu frente aos desafios apresentados em nossa jornada. **Joana e Marcelo**, especialmente, muito obrigado por todo o apoio e por segurarem a minha mão com a sutil força da amizade. Com muita felicidade, finalizo o nosso projeto doutorandes. **Nara Beatriz Kreling da Rosa e Juliana Wolkmer**, obrigado pelo carinho manifesto no tempo que vocês dedicaram para me auxiliar a encontrar os contatos telefônicos e de *e-mail* dos professores colaboradores da pesquisa. **Amigos e amigas** que estiveram comigo em presença ou pensamento, obrigado por me motivarem a concluir o trabalho e por convidarem-me aos necessários momentos de descontração. **Vilene, Carol e Zé**, quando estamos juntos a alegria e a energia boa são garantidas. Muito obrigado por essa nossa convivência e amizade tão necessárias ao bem viver. **Germana**, amiga parceira de ideias e de muitas aventuras, obrigado por reconhecer e valorizar minha dedicação ao estudo e por me lembrar de quem eu sou. Foste a primeira a escutar o prólogo deste texto e a tua reação ficou guardada com muito carinho. Agradeço a ti também pelas respostas às dúvidas de geometria que surgiram no desenrolar do trabalho, quando eu quis explicar minha metodologia de pesquisa sob a forma de um prisma hexagonal regular. Vou sempre lembrar: as balas de goma são os vértices e os palitinhos de churrasco, as arestas. **Márjori**, amiga-irmã, muito obrigado por compartilhar sensibilidades vividas em horas de conversas por videochamada ou por áudio, regadas a muito chimarrão. Tuas palavras, além dos aplausos e de todos os *emojis* que recebi de ti, encheram meu ser de ânimo para seguir adiante e confiante na jornada para me tornar Doutor (e ir além). Sou extremamente grato pelo nosso encontro. Desfrutar da tua companhia criadora ao longo desse processo de pesquisa, estudo e escrita foi fundamental. Não por acaso fizemos surgir, juntos, o “Bem de Boas”, nosso respiro, nosso espaço de “possibilitência”. Obrigado, “**Bem de Boas**”. Mais do que uma página no *Instagram* (@bem\_deboas), tu foste combustível explosivo para muitas ideias e produções nesses últimos meses. Obrigado por ter sido tela em branco para criar mais e mais. Escrever, gravar e assistir às histórias dos personagens BDB foram ações essenciais para descansar minha mente e, ao mesmo tempo, enchê-la de faíscas para seguir escrevendo e criando, na Tese e na vida. Obrigado Dona Helô, Serginho da Ilha, Priscila, Rodrigo, Sr. Rodolfo, Melannie Moon, Douglas, Sirlene, Jorge, Tia Irene, Kevin, Shirley e quem mais surgiu (e que está por vir) nesse universo bemdeboístico. **Juliano**, obrigado pela querençosa companhia em muitos dos momentos em que eu estava mergulhado na Tese, debruçado sobre as páginas do texto ou à sombra das folhas da pitangueira; obrigado por acompanhar este e outros de meus mergulhos. Sou grato pela tua escuta às minhas elucubrações, às canções, às ideias e, sobretudo, às ondas do

mar. O nosso “entre” é especial e, assim, gostar é natural. Obrigado, ainda, por estar presente em muitos dos brindes que celebram e eternizam as realizações. Que venham outros mais! **Francisca, Remy, Maurício, Jeferson e Diorges**, minha família-arquipélago (mãe, pai e irmãos), obrigado pelas experiências vividas e pelas memórias fundantes que me fazem pertencer, que contam sobre a minha origem e que me acompanharão por onde quer que eu vá. **Mãe**, obrigado pelo incentivo dado, desde minha infância, para conquistar o meu lugar próprio; obrigado por ter me embalado com muita música, principalmente com as tuas belas composições, e, assim, ter nutrido arte em mim. **Pai**, obrigado pelo amor expresso sob a forma de confiança; obrigado por ter certeza dos meus feitos antes mesmo das minhas ações. Vocês dois são, para mim, grandes exemplos. Encanto-me com as suas trajetórias de vida e sou muito grato por todas as experiências que vivemos, pois nos fizeram mais fortes. **Maurício**, obrigado por me surpreender com o abraço dado em um dos momentos em que mais precisei. Obrigado pelo cuidado fraterno. **Jeferson**, obrigado por expressar tua felicidade em me ver feliz no meu ofício; a recíproca é verdadeira. **Diorges**, obrigado pelos acenos carinhosamente lançados no percurso das nossas caminhadas de vida e pelos aplausos dedicados aos meus projetos. Nessa imagem que escolhi para simbolizar o nosso lugar, a família-arquipélago, cada um de nós assume a forma de uma ilha. Cada ilha contém vegetação, fauna e clima específicos. Em cada uma delas as ondas, na praia, quebram de jeitos próprios. Há vasto mar entre os nossos territórios, mas, todos nós, sem exceção, gostamos de praia – que bom! Saber-me ilha nesse arquipélago me ajuda a entender-me parte integrante de um conjunto de belezas naturais. E, finalmente, registro o meu mais sincero agradecimento à **Miriam Benigna Lessa Dias**, à **Jussindra Krüger Malinoski** (*in memoriam*), à **Virgínia Bressani Vieira**, à **Suzana Saldanha**, ao **José Ronaldo Faleiro** e à **Carmen Célia Guarita**, professores colaboradores da pesquisa, por terem me recebido em seus lares, presencial ou virtualmente e confiado a mim algumas de suas mais valiosas memórias. Este trabalho não existiria sem o qualificado trabalho docente realizado por vocês. Não tenho palavras para agradecer pelas histórias que vocês generosamente me contaram, pelos aprendizados que construí ao escutar cada uma das passagens memoriais de suas trajetórias de vida no Colégio de Aplicação da UFRGS. Obrigado por terem construído os pilares de um lugar que, hoje, tenho orgulho (e o compromisso) de habitar.



*As coisas não são feitas em uma geração só,  
mas em uma continuidade. Enfim, vocês  
continuam e é para isso que servem,  
justamente, as gerações, não é mesmo?*

*José Ronaldo Faleiro*

## RESUMO

A Tese propõe-se a reconfigurar uma trajetória histórica e pedagógica acerca do ensino de teatro no Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no período compreendido entre os anos de 1954 e 1996. O corpus documental da pesquisa é constituído por narrativas memoriais de seis professores de Teatro que lecionaram na instituição nas décadas de 1970, 1980 e 1990. As memórias, e os esquecimentos, desses primeiros habitantes, fundadores de um lugar para o teatro no CAp, subsidiam a análise empreendida na investigação, que tem por base metodológica a História Oral. Aborda-se, inicialmente, o contexto de fundação dos Colégios de Aplicação no Brasil, identificados a princípios educativos que orientaram sua criação, e que se refletem até hoje nas práticas escolares desenvolvidas nas instituições federais de Educação Básica, com destaque para o CAp. Numa narrativa construída a partir de “memórias emprestadas”, os lugares ocupados pelo colégio da UFRGS são revisitados a partir do olhar e das lembranças dos colaboradores da pesquisa. Nesse processo, reconfiguram-se algumas das principais ações fundantes do espaço para o Teatro no CAp, e que concedem destaque ao trabalho realizado pelos professores de Teatro da instituição. O arcabouço teórico da pesquisa constitui-se a partir de referenciais dos campos da Pedagogia das Artes Cênicas, Educação, Psicologia e História, dentre outros. Para a análise dos dados produzidos na investigação, mobilizam-se alguns conceitos-chave, tais como: memória, hábito, tática, lugar e espaço. Ao longo do trabalho, as narrativas dos docentes colaboradores do estudo delineiam processos vivenciados em distintas épocas históricas da instituição, que tiveram por objetivo principal praticar o espaço do teatro no colégio da UFRGS. As ações empreendidas pelos professores passam por análise e demonstram que algumas táticas necessitam ser executadas no ambiente escolar a fim de assegurar a presença do teatro como disciplina reconhecida e valorizada na matriz curricular da escola. Na condição de habitantes e praticantes do espaço do teatro no CAp, os professores entrevistados mostram-se expoentes protagonistas na pesquisa em teatro no período em que reflexões acerca da presença do teatro na educação escolar se faziam embrionárias no país. Às memórias de trabalho docente narradas pelos colaboradores da pesquisa, somam-se memórias de vida. Logo, mais do que registrar uma trajetória do objeto-processo estudado, o trabalho compartilha histórias de sujeitos, perpetua ações e conquistas individuais e coletivas de docentes responsáveis mais diretamente pelas bases do ensino de teatro no CAp/UFRGS.

**Palavras-chave:** Ensino de teatro; Colégio de Aplicação; Memória; Narrativa docente; História Oral; Educação Básica.

## **ABSTRACT**

The Thesis proposes to reconfigure a historical and pedagogical trajectory about theater teaching at the Colégio de Aplicação (CAp) of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) in the period between 1954 and 1996. The documentary corpus of the research consists of memorial narratives by six theater teachers who taught at the institution in the 1970s, 1980s and 1990s. The memories, and the forgetfulness, of these first inhabitants, founders of a place for theater in CAp, support the analysis undertaken in the investigation, which is based on Oral History methodologically. Initially, the context of foundation of the Application Schools in Brazil is approached, identified with the educational principles that guided its creation, and which are reflected today in the school practices developed in the federal institutions of Basic Education, with emphasis on the CAp. In a narrative built from “borrowed memories”, the places occupied by the UFRGS college are revisited from the perspective and memories of the research collaborators. In this process, some of the main founding actions of the space for the Theater at CAp are reconfigured, and which highlight the work carried out by the institution's Theater teachers. The theoretical framework of the research is based on references from the fields of Pedagogy of the Performing Arts, Education, Psychology and History, among others. For the analysis of the data produced in the investigation, some key concepts are mobilized, such as: memory, habit, tactic, place and space. Throughout the work, the narratives of the collaborating professors of the study outline processes experienced in different historical periods of the institution, whose main objective was to practice the space of theater at the UFRGS college. The actions undertaken by the teachers undergo analysis and demonstrate that some tactics need to be carried out in the school context in order to ensure the presence of the theater as a recognized and valued subject in the school curriculum. As inhabitants and practitioners of the theater space at CAp, the teachers interviewed showed themselves to be protagonists in theater research in the period when reflections on the presence of theater in school education were embryonic in the country. To the memories of teaching work narrated by the collaborators of the research, are added memories of their lives. Therefore, more than registering a trajectory of the object-process studied, the work shares stories of subjects, perpetuates individual and collective actions and achievements of teachers responsible more directly for the bases of theater teaching at CAp/UFRGS.

**Keywords:** Theater teaching; College of Application; Memory; Teaching narrative; Oral History; Basic education.

## RESUMEN

La Tesis propone reconfigurar una trayectoria histórica y pedagógica sobre la enseñanza del teatro en el Colégio de Aplicação (CAp) de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) en el período comprendido entre los años 1954 y 1996. El corpus documental de la investigación consta de narrativas conmemorativas de seis profesores de teatro que impartieron clases en la institución en las décadas de 1970, 1980 y 1990. Los recuerdos y el olvido de estos primeros habitantes, fundadores de un lugar para el teatro en CAp, sustentan el análisis realizado en la investigación, que se basa metodológicamente en la Historia Oral. Inicialmente, se aborda el contexto de fundación de las Escuelas de Aplicación en Brasil, identificado con los principios educativos que guiaron su creación, y que se reflejan hoy en las prácticas escolares desarrolladas en las instituciones federales de Educación Básica, con énfasis en la CAp. En una narrativa construida a partir de “recuerdos prestados”, los lugares que ocupaba la escuela son revisitados a partir de la mirada y los recuerdos de los colaboradores de la investigación. En este proceso, se reconfiguran algunas de las principales acciones fundacionales del espacio para el Teatro del CAp, y que destacan la labor desarrollada por los profesores de Teatro de la institución. El marco teórico de la investigación se basa en referencias de los campos de la Pedagogía de las Artes Escénicas, la Educación, la Psicología y la Historia, entre otros. Para el análisis de los datos producidos en la investigación, se movilizan algunos conceptos clave como: memoria, hábito, táctica, lugar y espacio. A lo largo del trabajo, las narrativas de los docentes colaboradores del estudio perfilan procesos vividos en diferentes periodos históricos de la institución, cuyo principal objetivo fue practicar el espacio del teatro en la escuela. Las acciones realizadas por los docentes son objeto de análisis y demuestran que es necesario realizar algunas tácticas en el ámbito escolar para asegurar la presencia del teatro como asignatura reconocida y valorada en el currículo. Como habitantes y practicantes del espacio teatral del CAp, los docentes entrevistados se mostraron protagonistas de la investigación teatral en la época en que las reflexiones sobre la presencia del teatro en la educación escolar eran embrionarias en el país. A las memorias de la labor docente narradas por los colaboradores de la investigación, se suman memorias de vida. Por tanto, más que registrar una trayectoria del objeto-proceso estudiado, la obra comparte historias de sujetos, perpetúa las acciones individuales y colectivas y los logros de los docentes responsables más directamente de las bases de la enseñanza del teatro en la CAp/UFRGS.

**Palabras clave:** Enseñanza del teatro; Colegio de Aplicación; Memoria; Narrativa Docente; Historia Oral; Educación básica.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Prisma de Memórias .....	60
Figura 2 – <i>Frame</i> de vídeo-convite aos colaboradores da pesquisa .....	69
Figura 3 – Memória puxa memória .....	70
Figura 4 – Algumas ações e caminhos da pesquisa .....	71
Figura 5 – Araçá-vermelho .....	85
Figura 6 – Pasta com documentos guardados por Malinoski .....	92
Figura 7 – Encontro com a professora Jussindra Krüger Malinoski .....	93
Figura 8 – Encontro virtual com a professora Virgínia Bressani Vieira .....	98
Figura 9 – Segundo encontro com a professora Miriam Benigna Lessa Dias .....	103
Figura 10 – Encontro virtual com a professora Suzana Saldanha .....	106
Figura 11 – Encontro virtual com o professor José Ronaldo Faleiro .....	109
Figura 12 – Encontro virtual com a professora Carmen Célia Guarita .....	112
Figura 13 – Prédio da Faculdade de Filosofia da UFRGS (construído entre 1951 e 1954) .....	138
Figura 14 – As “brizoletas” que abrigaram o CAP a partir de 1960 .....	141
Figura 15 – Desenho do Projeto do prédio do CAP .....	142
Figura 16 – Prédio do CAP sendo construído .....	142
Figura 17 – Vista aérea do Campus Centro da UFRGS (década de 1960) .....	143
Figura 18 – A “Torre Azul”, atual prédio da FACED/UFRGS .....	144
Figura 19 – Professor Faleiro orientando um jogo em aula .....	199
Figura 20 – Espontaneamente, um aluno prepara o espaço de atuação .....	202
Figura 21 – Trabalho em aula .....	202
Figura 22 – Formação circular inicial .....	203
Figura 23 – Relação no espaço .....	204
Figura 24 – Trabalho com gestos .....	210
Figura 25 – Trabalhar sentados .....	210
Figura 26 – Cena com utilização de planos espaciais .....	211
Figura 27 – Ensaio (cena com exploração de planos) .....	211
Figura 28 – Confeção de máscaras .....	212
Figura 29 – Preparação de cena no corredor .....	212
Figura 30 – Registro do jogo “Planta Mágica” .....	215

Figura 31 – Trabalho no espaço amplo .....	219
Figura 32 – Ensaio no corredor .....	219
Figura 33 – Aula ao ar livre .....	220
Figura 34 – Grupo no Parque da Redenção .....	221
Figura 35 – No palco do Auditório Araújo Vianna .....	222
Figura 36 – Professora Olga Garcia Reverbel .....	227
Figura 37 – Apresentação na Assembleia Legislativa .....	271
Figura 38 – Alunos do CAp no palco da Assembleia Legislativa .....	271
Figura 39 – Estudantes do CAp no Fórum de Debates sobre a Juventude .....	272
Figura 40 – Professora Miriam Dias e os alunos no palco da AMRIGS .....	273
Figura 41 – Apresentação de estudantes do CAp sob coordenação de Dias e Reverbel .....	274
Figura 42 – Alunas trabalhando em grupo na sala de aula .....	280
Figura 43 – Momento durante a aula de Teatro .....	282
Figura 44 – Alunos organizados em grupo .....	283
Figura 45 – Grupo de meninos em aula .....	283
Figura 46 – Foto de cena .....	284
Figura 47 – Notícia em jornal sobre apresentação na Sala Qorpo Santo .....	291
Figura 48 – Grupos de alunos saindo para viagem .....	356
Figura 49 – Descontração juvenil na viagem de Kombi .....	356
Figura 50 – Confeção de bonecos .....	370
Figura 51 – Estudantes e os bonecos confeccionados em aula .....	370
Figura 52 – Trabalho com manipulação de bonecos .....	371
Figura 53 – Trabalho com improvisação .....	371
Figura 54 – Estudantes em cena .....	372
Figura 55 – Professora Miriam e estudantes na Sala 402 .....	372
Figura 56 – Vista aérea do Campus Centro da UFRGS e de seu entorno (2020) .....	396
Figura 57 – Prédio Sede do CAp no Campus do Vale da UFRGS .....	399
Figura 58 – Momento em aula na Sala de Teatro do CAp (Campus do Vale) .....	400
Figura 59 – Vieira, Malinoski e Dias na nova sede do CAp.....	404
Figura 60 – Vista aérea da nova sede do CAp e de seu entorno (2020) .....	409

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Docentes de Teatro do CAp/UFRGS (1971-1996) .....	68
Quadro 2 – Colégios de Aplicação no Brasil .....	116
Quadro 3 – Organização das seções nas Faculdades de Filosofia Federais .....	128
Quadro 4 – Os primeiros Colégios de Aplicação do Brasil .....	132
Quadro 5 – Textos com memórias sobre o teatro no CAp .....	173
Quadro 6 – Noções teatrais, atividades e recursos nas aulas de Teatro (1971-1972) .....	205
Quadro 7 – Temas abordados nas Atividades Dramáticas Culminativas .....	256
Quadro 8 – Objetivos da disciplina de Teatro ministrada por Reverbel no CAp (1978) .....	267
Quadro 9 – Conteúdos no currículo de Teatro do CAp (1989) .....	307
Quadro 10 – Alguns dos referenciais para o currículo (1989) .....	308
Quadro 11 – Artigos publicados pelas colaboradoras na Revista Cadernos do Aplicação ....	324
Quadro 12 – Focos da disciplina em cada uma das séries escolares (1994) .....	363
Quadro 13 – Conceitos teatrais .....	366
Quadro 14 – Perdas e ganhos envolvidos na mudança de sede do CAp em 1996 .....	406

## SUMÁRIO

<b>PRÓLOGO .....</b>	<b>19</b>
<b>LUGARES QUE ME LEMBRAM... .....</b>	<b>23</b>
<b>1      MINHAS MEMÓRIAS DOS OUTROS: procedimentos para narrar          uma história .....</b>	<b>40</b>
<b>1.1    EM DIREÇÃO ÀS MEMÓRIAS DOCENTES .....</b>	<b>47</b>
<b>1.2    HISTÓRIA ORAL: memória é documento .....</b>	<b>53</b>
<b>1.2.1    Recriar o (seu) passado, visitar o (seu) vivido .....</b>	<b>56</b>
<b>1.3    UM PRISMA DE MEMÓRIAS .....</b>	<b>59</b>
<b>1.3.1    A experiência das entrevistas .....</b>	<b>68</b>
<b>1.3.2    Encontros de colaboração .....</b>	<b>75</b>
<i>1.3.2.1    Gosto de memórias .....</i>	<i>78</i>
<i>1.3.2.2    Quinze anos (ou minutos) depois .....</i>	<i>86</i>
<i>1.3.2.3    Memórias transbordam .....</i>	<i>94</i>
<i>1.3.2.4    A memória é um respiro .....</i>	<i>98</i>
<i>1.3.2.5    Entre (:) histórias .....</i>	<i>103</i>
<i>1.3.2.6    Conectados .....</i>	<i>107</i>
<i>1.3.2.7    Como não sorrir ao lembrar? .....</i>	<i>110</i>
<b>2      COLÉGIOS DE APLICAÇÃO .....</b>	<b>114</b>
<b>2.1    ESTRUTURA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A CRIAÇÃO DOS          CAPS .....</b>	<b>118</b>
<b>2.1.1    As Faculdades de Filosofia Federais .....</b>	<b>124</b>
<b>2.1.2    Dos Ginásios aos Colégios de Aplicação .....</b>	<b>129</b>
<b>2.1.3    Por uma educação de excelência .....</b>	<b>134</b>
<b>2.2    COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS .....</b>	<b>137</b>



<b>2.2.1</b>	<b>Em busca do seu lugar .....</b>	<b>137</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Lugar praticado se torna espaço .....</b>	<b>145</b>
<b>2.2.3</b>	<b>Histórias de um Aplicação habitado em outro tempo .....</b>	<b>146</b>
2.2.3.1	<i>Há perigo na esquina...</i> .....	150
2.2.3.2	<i>A elite intelectual no CAp</i> .....	156
2.2.3.3	<i>O processo de seleção docente</i> .....	161
<b>3</b>	<b>UMA HISTÓRIA SOBRE O ENSINO DE TEATRO NO CAP/UFRGS .....</b>	<b>168</b>
<b>3.1</b>	<b>PRIMEIROS MORADORES .....</b>	<b>173</b>
<b>3.1.1</b>	<b>Perspectivas pedagógicas para o teatro na escola .....</b>	<b>178</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Cursos de formação em Arte-Educação .....</b>	<b>187</b>
<b>3.1.3</b>	<b>Protagonismo docente .....</b>	<b>190</b>
<b>3.2</b>	<b>MARCO ZERO: Teatro como componente curricular .....</b>	<b>194</b>
<b>3.2.1</b>	<b>Faleiro e as primeiras aulas de Teatro no CAp .....</b>	<b>197</b>
3.2.1.1	<i>Concepções de ensino e metodologia das aulas</i> .....	203
3.2.1.2	<i>A redescoberta do corpo como objetivo pedagógico</i> .....	212
3.2.1.3	<i>O Teatro ocupa a escola – e vai além</i> .....	217
3.2.1.4	<i>Trabalhos integrados e as experiências de recepção teatral</i> .....	223
3.2.1.5	<i>Lembranças que ficam no ir-se</i> .....	225
<b>3.3</b>	<b>A ERA REVERBEL .....</b>	<b>227</b>
<b>3.3.1</b>	<b>Experiências, influências e percursos de uma trajetória .....</b>	<b>232</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Aspectos de uma perspectiva cognitiva e ético-social .....</b>	<b>245</b>
3.3.2.1	<i>O jogo dramático: de Chancerel a Reverbel</i> .....	246
3.3.2.2	<i>Atividades Dramáticas nas aulas do CAp</i> .....	251
3.3.2.3	<i>A disciplina de Técnicas Dramáticas Aplicadas à Educação</i> .....	260
3.3.2.4	<i>Aulas memoráveis</i> .....	265
3.3.2.5	<i>Apresentações em grandes eventos</i> .....	270

<b>3.4</b>	<b>QUATRO PROFESSORAS E OS PILARES PARA O ENSINO DE TEATRO .....</b>	<b>275</b>
<b>3.4.1</b>	<b>O Teatro passa a habitar a escola: a conquista da Sala 402 .....</b>	<b>286</b>
<b>3.4.2</b>	<b>Práticas inovadoras, perenidade e interdisciplinaridade .....</b>	<b>289</b>
3.4.2.1	<i>Apresentações na escola e em outros eventos .....</i>	289
3.4.2.2	<i>Uma experiência continuada e interdisciplinar .....</i>	291
<b>3.4.3</b>	<b>Em busca de metodologias para o ensino .....</b>	<b>293</b>
<b>3.4.4</b>	<b>Fundamentação da prática num trabalho em conjunto .....</b>	<b>303</b>
3.4.4.1	<i>Um currículo para Teatro .....</i>	306
3.4.4.2	<i>Laboratório de práticas pedagógicas .....</i>	311
<b>3.4.5</b>	<b>O fim de uma Era? .....</b>	<b>315</b>
<b>3.5</b>	<b>OUTROS RUMOS PARA A ÁREA DE TEATRO .....</b>	<b>319</b>
<b>3.5.1</b>	<b>Pesquisa e Extensão .....</b>	<b>320</b>
<b>3.5.2</b>	<b>Mostra de Teatro do CAp .....</b>	<b>325</b>
3.5.2.1	<i>Um projeto coletivo .....</i>	327
3.5.2.2	<i>Na Sala Qorpo Santo .....</i>	332
3.5.2.3	<i>Montagens e apresentações .....</i>	335
3.5.2.4	<i>Desafios em busca do reconhecimento no currículo: algumas reflexões .....</i>	338
<b>3.5.3</b>	<b>Jogar e assistir, um duplo acesso. ....</b>	<b>346</b>
3.5.3.1	<i>Idas ao teatro e a formação de espectadores .....</i>	347
3.5.3.2	<i>Apresentações além do campus .....</i>	354
<b>3.5.4</b>	<b>Revisão curricular .....</b>	<b>357</b>
3.5.4.1	<i>Uma perspectiva “artista” para o ensino .....</i>	358
3.5.4.2	<i>Princípios orientadores .....</i>	360
3.5.4.3	<i>Conceitos teatrais para as aulas .....</i>	365
3.5.4.4	<i>Registros de algumas atividades .....</i>	369
3.5.4.5	<i>Teatro político na escola .....</i>	373

3.5.4.6	<i>Procedimentos de avaliação</i> .....	375
3.5.5	<b>Um olhar crítico sobre o estabelecimento do currículo</b> .....	378
3.5.6	<b>Lutar para garantir espaço</b> .....	383
3.6	<b>UM NOVO LUGAR PARA HABITAR</b> .....	391
3.6.1	<b>Arquitetar a despedida</b> .....	394
3.6.2	<b>Entre perdas e ganhos</b> .....	398
3.6.2.1	<i>Comunidade: dentro e fora</i> .....	406
	<b>ÀS GERAÇÕES DO PORVIR</b> .....	413
	<b>EPÍLOGO</b> .....	432
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	434
	<b>APÊNDICES</b> .....	453
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido .....	454
	APÊNDICE B – Roteiro para entrevista .....	456
	<b>ANEXOS</b> .....	458
	ANEXO A – Pedido de cedência de docente encaminhado pela FACED ao CAp .....	459
	ANEXO B – Resumo das atividades desenvolvidas nas aulas de Teatro (1972) .....	461
	ANEXO C – Texto manuscrito (Malinoski, 1994) .....	465

# **PRÓLOGO**

## **ME CONTA UMA HISTÓRIA?**

*Te contar uma história? Mas são tantas. Pensa no tempo que já temos de vida. Agora calcula: cada minuto tem sessenta segundos, cada hora tem sessenta minutos, cada dia tem vinte e quatro horas, cada ano tem trezentos e sessenta e cinco dias... Quantos dias tu já viveste de verdade? Quanto tempo? E quantas histórias? Escolher as histórias que vamos contar — e como vamos nos contar em cada história — não é tarefa simples, pois exige escolhas e renúncias. O que escolhemos para que nos constitua? Do que abdicamos? E o que não está sobre o nosso domínio escolher ou não?*

*Te contar uma história... Espera só eu colocar esta água para aquecer. Pronto. Agora deixa só eu me ajeitar por aqui. Podes segurar os meus óculos, por favor? Não preciso dos óculos para lembrar. No mundo real, preciso utilizá-los para enxergar com precisão, para ver os outros, pois enxergo o outro através dos meus próprios óculos, entende? Já sei, vais dizer que tu não usas óculos e que isso não faz o menor sentido para ti. Então faz assim: imagina que todas as pessoas, ao acordarem, pegam seus óculos imaginários, que ficam do lado da cama, sobre a mesinha de cabeceira. Ah, vamos, não é tão difícil assim. Imaginaste? Então, logo ao acordar, as pessoas todas já põem os seus óculos. Ainda que imaginários, todas usam óculos – objetos personalizados – e é através deles que veem o mundo, que olham para o(s) outro(s).*

*Antes que tu me digas, eu sei que tu vais pensar que eu não consigo enxergar direito sem os meus óculos, e é verdade, pois as coisas de fora perdem a forma e se mesclam umas com as outras. Porém, para te contar uma história, eu prefiro ficar sem eles e fechar os olhos. As coisas de dentro, assim, tornam-se mais nítidas. Os olhos são como janelas que, abertas, permitem que olhemos para fora e que, estando fechadas, despertam-nos para o que há por dentro. De olhos fechados, nós conseguimos visitar um pouco daquilo que vivemos, lembrar de lugares por onde passamos e recordar de pessoas com quem nos encontramos durante todo o nosso tempo. Esse sentimento de estar acordado, mas de olhos fechados, é muito bom. Experimenta.*

*Quando fecho os olhos, me sinto como se estivesse dentro de uma casa, uma casa própria. Eu, morador dessa casa, vou mobiliando-a com aquilo que vivo. Cada vivência, cada experiência, cada memória vai se transformando, ora em uma poltrona muito confortável, ora em um souvenir; há vezes em que ponho armários enormes e pesados para*

*dentro da sala; outras, porém, entro em casa com uma simples e delicada pena que deposito dentro do travesseiro – para sonhar com ela. Com tudo isso, vou criando e organizando o meu espaço. Tem coisa que escolho colocar bem na entrada da casa: um objeto especial que considero ter relação com aquilo que acho que sou, aquilo com que sempre vou me deparar ao entrar em casa. Há também aquilo que não gosto de ver, e que vou guardando no porão: móveis que já não estão mais em uso, objetos quebrados e que, embora eu tenha tentado, não tiveram conserto. Eles vão para o porão e ficam lá com muitos outros objetos esquecidos que, volta e meia, podem ser lembrados – esqueci de mencionar: nenhum móvel ou objeto sai dessa casa, o que me obriga a uma constante (e necessária) busca por organização. Há algum tempo venho tentando desenvolver o projeto de um incinerador para construir no porão, mas, como disse, é um projeto que ainda não saiu do papel, pois sua construção é complicada... é um processo, como costume dizer.*

*Do mesmo modo que levo para o porão aquilo que não quero lembrar, vou dispondo mais lembranças em outros cômodos da casa, organizando esse lugar para que eu me sinta bem dentro dele. Um deles é especial: o sótão. Ah, gosto muito do sótão porque ele é o lugar mais iluminado da casa. Nele, a luz do sol incide com intensidade, seja manhã ou tarde. Nas prateleiras que se estendem pelas laterais, vou dispondo minhas memórias mais preciosas: as lembranças trazidas de viagens, as fotografias com pessoas especiais, os CD's com as músicas preferidas, cartas que recebi de alunos e alunas – os meus souvenirs biográficos. No sótão é que está posicionada, sob a janela redonda de vitrais coloridos, a poltrona confortável da qual te falei.*

*Mil desculpas se me perco em elucubrações, mas tenho gosto por reformas e decoração de ambientes internos. Enfim, vamos à história. Apesar de eu ser o narrador dos fatos, quero que saibas que são histórias de outras pessoas, são memórias que outras pessoas – tão especiais – me emprestaram. Isso mesmo, me emprestaram. E tu sabes que quando pegamos algo emprestado de alguém temos de cuidar muito bem, não é mesmo? Conversei com essas pessoas, assim como nós dois estamos conversando agora, frente à frente, e elas me (se) contaram sobre um lugar que habitaram num outro tempo – e que eu habito hoje; um lugar que, para cada uma delas, teve muito significado, e construiu muitas memórias.*

*Essas histórias dos outros entrelaçaram-se às minhas. Por isso, na história que vou te contar, é muito provável que esses fios de lembranças se enredem por vezes, mas isso, te*

*garanto, é bom. Tu vais ver. Vou iniciar te (me) contando um pouco de mim, para depois te contar o que os outros me contaram. Tudo bem? Aconselho-te a, de tempos em tempos, se te sentires confortável, ir fechando os olhos para imaginar as passagens dessas histórias, assim como eu vou fazer a partir de agora. Vou te emprestar as minhas memórias. É bom compartilhar memórias contigo, isso nos conecta.*

*Era uma vez...*

**LUGARES QUE ME LEMBRAM...**



Tem lugares que me lembram  
 Minha vida, por onde andei  
 As histórias, os caminhos  
 O destino que eu mudei  
 Cenas do meu filme em branco e preto  
 Que o vento levou e o tempo traz [...]

“Minha Vida”, versão de Rita Lee  
 para a canção “In my life” dos Beatles.

Uma casa branca com telhado vermelho: duas salas, banheiro – muito gelado em dias frios – cozinha, dois quartos. O Minuano passava assobiando pelas frestas das persianas de madeira e balançava as folhas verdes do cinamomo que ficava no pátio. O quintal era amplo, e foi o lugar escolhido para a comemoração do meu aniversário de cinco anos – filmado em fita VHS, um acontecimento para a época – que contou com a presença dos amigos da quadra, da escolinha e de crianças das famílias amigas.

Pelos cômodos dessa casa, eu brincava: de ser cantor das músicas temas de telenovelas; de ser bailarino ao som da música de piano que soava do contato mágico da agulha com os discos de vinil no toca-discos; de ser pintor de quadros e de paredes – e, numa dessas, caí da cadeira e quebrei o dente da frente. Ah, também brincava de teatro – e certamente não chamava de “teatro”, mas de “brincar” de “faz de conta”.

Nesse lugar, lençóis se transformavam em telhado da casa habitada por uma família inventada (os amigos e amigas da quadra e eu); cadeiras da mesa da cozinha emprestavam suas formas à criação de uma sala de aula e de situações que se desenvolviam nesse lugar. Uma caixa de sabão em pó incrementada com tampinhas de garrafa transformava-se em câmera filmadora, equipamento imprescindível aos telejornais apresentados nas esquadrias das janelas da casa em Bagé/RS. Lá, brinquei de ser nem bem sabia o quê, mas adorava. Dali, parti pedalando em minha *Caloi* amarela e rosa para outro lugar na mesma cidade que iria (me) habitar.

Sobrado, dois andares, fachada estreita com sacada. Enquanto a mudança chegava, meu irmão e eu, deslumbrados, conhecíamos o novo quarto. A felicidade da família era estar em um lugar que nos seria, dali a alguns anos, próprio. Não havia mais um grande pátio e as brincadeiras tiveram que se adaptar.

Nesse tempo, os idos de 1996, eu percorria a pé três quadras até a Escola Estadual Silveira Martins, e nos minutos que antecediam o sinal para a entrada no prédio do colégio, alguns colegas e eu aguardávamos, à sombra de uma pequena árvore, a chegada de uma professora em especial, Tereza, que lá estacionava seu carro, um Corsa

*Wind* bordô. Eu subia os três lances de escada até a sala de aula da terceira série carregando ora a bolsa da professora, ora uma sacola com os materiais e livros didáticos que seriam utilizados nas tarefas de aula. Na terceira série, a turma 31 – ou seria 33? – fez muitas apresentações na escola, sempre nas datas festivas.

Morei em Bagé até meados de 1997. Nesse ano, deixei minha terra natal em direção a um novo lugar. Dessa vez, no entanto, não deu para percorrer de bicicleta a distância até a nova casa onde fui morar, então, os quilômetros até a outra cidade foram percorridos de carro. Foram quase quatro horas de viagem. Pela janela, vi campos verdes, fábrica de cimento, passei por trevos e por placas indicando a entrada de outras cidades. Lugares e pessoas ficavam para trás. Quando à volta da estrada apareceram plantações de arroz, o destino se aproximava: Camaquã/RS. Nessa nova cidade, estive em muitos lugares – e eles em mim. Se, antes, eu *brincava* de ser, ali, eu entenderia melhor o que gostaria realmente de ser e de viver, pois esse seria um tempo de experiências valiosas à minha construção individual como sujeito.

Tomo aqui a viagem como uma mudança de território. Ao sair da minha cidade natal e embarcar numa viagem, eu, um viajante estrangeiro, deparei-me com um *lugar outro* ao chegar ao meu novo destino. Essa foi uma das experiências em minha vida que envolveram deixar um território para, quem sabe, vir a *habitar* outro. Nesse processo de (des/re)conhecimento de um novo lugar, minha capacidade de aprendizagem foi posta à prova, pois tive, desde cedo, de compreender os novos costumes, memórias e histórias do novo lugar e das pessoas que nele habitavam.

“Aprendizagem inventiva” é o nome dado por Virgínia Kastrup (2000) ao processo realizado pelo viajante e pelos sujeitos em geral nas inúmeras situações de vida em que se colocam diante de um lugar ou situação desconhecidos e enfrentam e formulam problemas para realizar atividades que, até então, eram normalmente desenvolvidas no cotidiano. Segundo a autora, a aprendizagem “é sobretudo invenção de problemas, é *experiência de problematização*” (KASTRUP, 2000, p.17, *grifo meu*). Logo, problematizar surge, especialmente, como uma *experiência*.

A palavra “experiência” vem do latim *experiri*, que significa provar, experimentar (LARROSA, 2002). O radical da palavra é *periri*, que também é encontrado na palavra *periculum* (perigo). Jorge Larrosa analisa a palavra experiência na língua alemã (*Erfahrung*), considerando suas relações etimológicas com o “viajar” e o “por em perigo”. De acordo com o autor, o “sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante

que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2002, p.25). Inspirado por esses estudos, compreendo a palavra “experiência” relacionada à ideia de “travessia”.

No campo da Pedagogia do Teatro, a experiência é tomada como uma ação realizada (ou sofrida) que gera consequências. Por conseguinte, a experiência envolve, em muitos níveis, mudança.

Pedagogicamente, a medida do valor de uma experiência está na percepção de relacionamentos ou extensões a que conduz (indica para algo ou tem significado). Para Dewey, a natureza da experiência é *experimental* (*trying*) e a passiva é *experientiar* (*undergoing*). Quando experimentamos alguma coisa agimos sobre ela e depois sofremos as consequências. É a conexão entre essas duas fases da experiência que dá a medida do seu sucesso ou valor. Mera atividade não é experiência, pois ela envolve uma mudança. E essa mudança só pode se processar quando a atividade é conscientemente relacionada com consequências que provêm dela. [...] Portanto, “aprender por meio da experiência” significa o estabelecimento entre antes e depois, entre aquilo que fizemos com as coisas e aquilo que sofremos como consequência. Nessas condições, fazer torna-se experimentar (KOUDELA, 2013, p.30).

Abordo a experiência pela ótica da situação que nos põe à prova, que indica travessia, como discorre Larrosa, compreendendo-a como um fazer que instaura alguma transformação, conforme elucida Koudela. Esse entendimento dialoga com a proposição de Kastrup, que considera que cruzar limites de territórios instaura *experiências de problematização*. Quando extrapolamos as fronteiras de um território e, estrangeiros, chegamos a um novo lugar, entramos em contato com novos signos que nos impelem a transformações, reconfigurações. Conforme Kastrup (2000, p.24),

O encontro com os signos é então uma experiência crítica, pois se dá sobre os limites do território que é habitado. O signo põe problema, força a pensar e exige decifração e sentido, produzindo uma reconfiguração permanente dos limites da subjetividade e do território. Toda aprendizagem inventiva é crítica, no sentido em que concerne aos limites e envolve sua transposição, impedindo o sujeito de continuar sendo sempre o mesmo.

Diferentemente de uma experiência de reconhecimento que envolve a percepção, sensações e memória atuando em um processo de reconhecimento, na *experiência de problematização* as faculdades da sensibilidade, memória e imaginação, por exemplo, atuam de um modo divergente.

Por exemplo, quando alguém viaja a um país estrangeiro, as atividades mais cotidianas como abrir uma torneira para lavar as mãos, tomar um café ou chegar a um destino desejado, tornam-se problemáticas. Ao ser bruscamente transportado para um novo ambiente, os hábitos anteriores não servem e o viajante vive sucessivas experiências de problematização. Não se trata de mera ignorância, mas de estranhamento e tensão entre o saber anterior e a experiência presente. Quando viajamos somos forçados a conviver com uma certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas. Somos forçados a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram tão simples e corriqueiras, que havíamos esquecido seu caráter inventado (KASTRUP, 2000, p. 17).

Kastrup traz o exemplo do viajante como ilustrativo de uma situação de aprendizagem. Conforme a autora, a própria viagem se coloca como um momento de aprendizado – e aqui se reforça o entendimento de que aprender envolve, inevitavelmente, movimentar-se, sair de um lugar de origem para enfrentar o desconhecido, atravessar, forçar limites de um território. Nessa perspectiva, o sujeito, ao viajar, se depara com a necessidade de encontrar soluções imediatas aos problemas formulados, mas a sua aprendizagem extrapola o tempo da viagem, pois permanece no viajante a potência de problematização que pode fazer com que ele, ao retornar à sua cidade natal, perceba seu lugar de origem com estranhamento, atentando para sinais que, até então, lhe passavam despercebidos. Ou seja, a viagem estimula a abertura da sensibilidade que, por sua vez, colabora para o processo de aprendizagem. De acordo com Kastrup (2000, p.18), “a aprendizagem começa quando não reconhecemos mas, ao contrário, estranhemos, problematizamos”.

Os novos lugares por onde passei na minha trajetória, além de me possibilitarem inventar problemas e, assim, buscar soluções, transformaram-me em muitos sentidos. Em Camaquã, por exemplo, deixei o sotaque comum aos moradores da fronteira do estado, suavizando naturalmente a pronúncia do “de” — que passou a soar mais como “di”. Mas, entre essa e outras tantas transformações, aprendizagens e adaptações que as vivências na cidade me propiciaram, uma foi muito especial, pois despertou o meu interesse e paixão pelo campo de conhecimento e atuação ao qual viria a me dedicar profissionalmente.

Foi como estudante do Colégio Estadual Sete de Setembro, situado à uma quadra do prédio do apartamento onde morava, que eu descobri o teatro, ou, que eu me descobri no teatro. Nessa escola, aprendi que o teatro, assim como as outras matérias, podia ser ensinado, e que podia ocupar um lugar no currículo escolar.

É possível dizer que o teatro, de uma maneira informal, já fazia parte da minha vida escolar, afinal, eu e alguns colegas de turma costumávamos apresentar trabalhos “na forma de” teatro em aulas de diferentes disciplinas. Mas a partir da chegada à escola da professora Clarissa Meroni de Souza, licenciada em Educação Artística e com experiência em teatro, quando eu e meus colegas passamos a frequentar o grupo de teatro coordenado por ela, a minha relação com essa arte ganhou novos contornos. A experiência foi transformadora para os envolvidos, culminando na formação do grupo de teatro “Persona”, que seria um marco na minha trajetória como artista, apreciador e entusiasta do teatro.

O grupo era formado por jovens estudantes de 7<sup>a</sup> série até o 2<sup>o</sup> ano do Ensino Médio, que se encontravam semanalmente à tarde para as aulas de teatro, realizadas no contraturno escolar. A sala “Maria e Tereza”, localizada no segundo andar do prédio e utilizada principalmente para a exibição de vídeos ou para a realização de reuniões de pais e professores, foi o primeiro lugar ocupado pelo teatro. Retirávamos as cadeiras da sala, dispendo-as no corredor e, no espaço amplo que surgia, realizávamos jogos teatrais e ensaiávamos os pequenos espetáculos que iam sendo criados pelo grupo. A ocupação daquela sala ressignificou o lugar da escola como um todo para mim. Desde então, a ida ao colégio se tornou mais potente, mais presente, pois eu me sentia pertencente àquele lugar.

O grupo conquistou o reconhecimento dos professores, dos colegas, da escola em geral, chegando até a ganhar uma sala própria, num espaço que, anteriormente, servia de depósito para materiais da escola: um lugar muito apertado e estreito para abrigar as atividades do grupo, mas que já configurava uma grande conquista para seus integrantes. Por ser um dos únicos grupos de teatro da cidade, o “Persona” destacou-se realizando apresentações nas praças, no teatro municipal (o Cine Teatro Coliseu), no Centro de Tradições Caúchas (CTG), em escolas do município e de cidades vizinhas, dentre outros lugares. Bastava o convite para que fôssemos apresentar alguma de nossas peças onde quer que fosse.

No decorrer da sua trajetória, o grupo participou de diversos festivais de teatro estudantil – vivências que estão até hoje bem nítidas na memória. Como membro do “Persona”, tive minhas primeiras oportunidades de atuar como ministrante de pequenas oficinas de teatro em centros comunitários municipais.

Nesses lugares que descrevi, vivi o teatro – e o teatro me fez vivo. E se neste momento pareço me perder nessas recordações distantes no tempo, responsabilizo a memória, que tem essa capacidade de nos puxar e de nos levar por seus caminhos encantadores. As memórias do “Persona” são daquele tipo que fica guardado em um lugar especial dentro de nós, sabe? Mas vou me apurar um pouco nos fatos. Outras mudanças de casa e de escola aconteceram – e, com elas, outras aprendizagens – até que vim estudar na capital do estado, onde venho fazendo a minha vida e (re)construindo mais memórias – ora minhas, ora dos outros.

Em Porto Alegre, ao final do ano de 2011, depois de quatro anos de estudos, estágios e algumas experiências significativas como artista e como espectador, concluí o Curso de Licenciatura em Teatro pelo Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tão logo havia me formado, já tendo conquistado a aprovação em um concurso público para professor de Artes no município de Sapucaia do Sul/RS, iniciei minha atuação profissional docente no ano de 2012. Na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Plácido de Castro, encontrei um lugar onde pude ensinar teatro a jovens estudantes que, em breve, seriam jovens espectadores<sup>1</sup>. Essa instituição escolar acolheu o ensino de teatro de um modo que me foi bastante gratificante; e as ações lá realizadas ficaram guardadas com muito carinho na minha memória. Fui o primeiro professor de teatro da instituição e, como acredito que deva proceder um docente especializado, procurei abordar o teatro como área do conhecimento, com seus saberes específicos.

A escola não dispunha de um currículo a ser seguido para o ensino de teatro, pois na disciplina de Artes, que assumi, os conteúdos descritos eram majoritariamente relacionados às Artes Visuais. Considerando o conhecimento construído na graduação, referenciais teóricos e documentos oficiais com diretrizes para o ensino de teatro, e aliando-os ao meu conhecimento, fruto da experiência com o teatro na escola e em grupos profissionais, estabeleci uma sequência de noções a serem trabalhadas com os estudantes em cada ano escolar.

Nessa escola, o teatro, até então, não tinha lugar nem espaço. Aos poucos, a ocupação foi acontecendo e, ao final de meu período por lá, confio que os estudantes já

---

<sup>1</sup> Um grupo de jovens estudantes dessa escola participou do Projeto de formação de espectadores que foi objeto de minha investigação no Mestrado Acadêmico pelo PPGAC/UFRGS sob orientação do Prof. Dr. Clóvis Dias Massa (MOLINA, 2016).

viam o teatro como matéria, como “aula de”<sup>2</sup>. No salão paroquial em frente à instituição, utilizado em muitas ocasiões para atividades escolares, a construção de um pequeno palco permaneceu como um dos registros de que, naquela comunidade, o teatro teve lugar e conquistou seu espaço.

Depois de alguns anos, vivi experiência semelhante na cidade de Canoas/RS, na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Palma da Silva, outro lugar que habitei, e que me habita. Também na condição de professor concursado para a disciplina de Arte, posso dizer que inaugurei o ensino de teatro na instituição. Foram dois anos e meio de aulas de teatro para todas as turmas de 6º a 9º anos da escola. Cada turma tinha apenas um período semanal de aula e, nesses cinquenta e cinco minutos, os trinta alunos (em média) de cada turma e eu organizávamos a sala para que todos pudessem aprender, praticar e assistir teatro.

Nessa escola também não havia um currículo determinado, prevendo objetivos, conteúdos ou métodos para o ensino de teatro e, outra vez, fui eu, o professor de teatro, a partir de minha formação e experiência, a definir os conhecimentos a serem abordados com os estudantes durante sua formação escolar. Por vezes, não foi possível alcançar o êxito almejado nas atividades, pois a estrutura física e o tempo reduzido de aula mostravam-se empecilhos ao trabalho. Mas houve também momentos esplêndidos, nos quais alunos, professores e comunidade em geral puderam fazer teatro e assistir a espetáculos dentro e fora da escola. Os trabalhos realizados junto às turmas foram levados à público em um festival de teatro, em centros comunitários do bairro e na feira do livro do município. A presença do ensino de teatro em sala de aula, aliada à parceria e confiança da Direção da escola e ao envolvimento de colegas professores de outras disciplinas nas propostas de teatro colaboraram para que o teatro fundasse o seu espaço naquela escola.

Esses relatos demonstram que a inserção do teatro na escola ainda é fruto de trabalho, de luta, de ação docente, pois, diferentemente de outras áreas do conhecimento, é raro encontrarmos lugar e espaço garantidos para o teatro na escola. Como provável causa da desvalorização das áreas da Arte na escola está o fato de grande parte das redes municipais e estaduais de educação não preverem aulas específicas de Teatro, Música, Dança e Artes Visuais em suas matrizes curriculares. Outro dos fatores

---

<sup>2</sup> Na seção 3.1.1 desta Tese, diferencio as expressões “aula com teatro” e “aula de teatro” ao discorrer sobre as diferentes abordagens do ensino de teatro na história da educação.

que leva ao desconhecimento do teatro como componente curricular é o fato de a maioria dos professores que atuam na disciplina de Arte não possuírem habilitação específica<sup>3</sup>. Desse modo, além da luta pelo reconhecimento do ensino de Arte na Educação Básica, é preciso, ainda, que o professor empreenda esforços próprios nas escolas em que atua para que a comunidade escolar reconheça e valorize o teatro como área do conhecimento.

Felizmente, ainda que não houvesse espaço pré-existente para o ensino de teatro nessas duas escolas onde atuei, obtive muito apoio por parte dos colegas e da comunidade escolar. A ocupação dos lugares foi uma característica presente nas duas experiências para que o ensino de teatro pudesse se efetivar com maior qualidade. As aulas de teatro, por necessidade, extrapolaram os muros da escola e aconteceram em outros locais além das salas de aula das turmas. Em uma das experiências, elas aconteceram no salão paroquial que contava com mais espaço para as atividades; em outra, as aulas tomaram lugar em uma das salas de um centro comunitário localizado na mesma quadra da escola.

Essas escolas onde atuei lembram-me os modos através dos quais aprendi a ser professor de teatro. Em comum, as duas instituições possuem o fato de terem vivenciado a experiência do ensino de teatro a partir da chegada de um professor especialista. E constituem fundamentais à minha formação docente, na medida em que me lembram, ou não me permitem esquecer, da necessidade de lutar permanentemente pela conquista do espaço para o ensino de teatro na Educação Básica.

Graças ao empenho e às conquistas de colegas professores de teatro, é possível identificar escolas em que o ensino de teatro já tem muita história, já constituiu o seu espaço há algum tempo. Eu, inclusive, fiz morada em uma delas – é como mudar-se de casa: caixas e mais caixas de mudança. É sobre esse lugar que vou falar.

Guardei as experiências profissionais e de vida – pois elas se entrelaçam – em caixas que, hoje, carrego comigo. Agora me encontro professor de teatro em um lugar que, quando realizei meus estágios de docência, figurava como um dos meus objetivos

---

<sup>3</sup> De acordo com Censo realizado no ano de 2013 pelo Ministério da Educação (MEC) sobre a situação dos docentes de Arte na educação básica brasileira, somente 6% dos docentes tinham formação específica na área de Arte e apenas 3% eram licenciados em alguma graduação em Arte (Artes Visuais, Música, Dança ou Teatro). Em Teatro apenas 0,1% tinha licenciatura e em algumas regiões dos país 0,0% (Disponível em: <<https://www.teatronaescola.com/index.php/noticias/item/409-sobre-a-formacao-do-professor-de-teatro>>. Acesso em: 24 jun. 2019).



profissionais, como um dos lugares onde queria chegar, um sonho que transformei em meta. Hoje, estou professor no Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp).

Fundado no ano de 1954, o CAp da UFRGS oferece atividades teatrais aos seus estudantes desde suas primeiras décadas, quando, de alguma forma, já anunciava seu compromisso com a difusão e inovação do ensino. Atualmente localizada em sede própria no Campus do Vale da UFRGS (fato que antecipa a informação de que nem sempre a escola teve o seu lugar garantido), a escola tem seu espaço físico assegurado na Universidade à qual pertence, ainda que esse pertencimento necessite ser constantemente reafirmado por discursos e práticas dos seus docentes e servidores.

Na verdade, retorno a esse lugar, pois, em 2014, atuei no CAp, a partir de um contrato temporário de professor substituto da disciplina de Teatro. E, logo na chegada ao colégio, diferentemente do que ocorrera nas instituições em que eu atuara até então, recebi da coordenação o currículo de Teatro, no qual figurava a previsão de conteúdos e noções em teatro a serem desenvolvidas em cada uma das etapas escolares, organizadas em equipes<sup>4</sup>. Além disso, tive a possibilidade da realização de reuniões com os colegas da Área de Teatro da escola, o que me permitia a revisão e a atualização sistemáticas do documento.

Três anos antes dessa minha primeira incursão profissional no CAp, ou seja, desde 2011, quando lá realizei meus estágios de docência, lembro de percorrer o caminho entre a parada de ônibus e a entrada da escola, pensando: “um dia eu vou trabalhar aqui”. Os motivos do meu querer eram diversos, mas o que mais me chamava atenção era a excelente estrutura oferecida pela escola para as aulas de teatro: sala ampla, possibilidade de utilização de iluminação cênica, acervo de figurinos, objetos e acessórios. Em suma, uma realidade rara e privilegiada para o ensino de teatro no contexto de educação pública brasileiro. Outro dos motivos que despertou o meu interesse e motivou-me a querer habitar o lugar foi a possibilidade de integrar um corpo docente qualificado e com habilitação específica. A perspectiva de atuar profissionalmente numa unidade da UFRGS e de estar balizado pelos pilares do ensino, da pesquisa e da extensão também aguçaram a minha vontade. Desde 2017, ano em que

---

<sup>4</sup> No CAp, atualmente, as etapas de ensino se estruturam em equipes de trabalho: Projeto Unialfas (1º a 5º ano do Ensino Fundamental), Projeto Amora (6º e 7º ano do Ensino Fundamental), Projeto Pixel (8º e 9º ano do Ensino Fundamental), Projeto Ensino Médio em Rede (1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio) e Projeto EJA (nos níveis Fundamental e Médio). Cada uma das equipes atende a um público específico e conta com corpo docente próprio, na maioria dos casos, que desenvolve diferentes projetos pedagógicos com os estudantes.

passei no Concurso Público de Provas e Títulos, sou professor efetivo de Teatro na instituição e, nesta Tese, dedico-me a pesquisar o histórico do ensino de teatro no CAp.

O encantamento pelo lugar, no momento em que me vi, em 2017, (re)iniciando o processo para habitá-lo, causou-me também estranhamento, não posso negar. Do instante em que tomei posse em diante tornei-me professor em uma escola na qual o ensino de teatro data de longo período, um espaço-tempo que, antes de iniciar a pesquisa, eu não tinha noção exata, mas que sabia já possuir décadas de história.

Diferentemente de outras escolas nas quais lecionei, no CAp existe um currículo de teatro pensado e elaborado por professores especialistas. Deparar-me com um contexto “ideal” para a prática docente em teatro suscitou inúmeros questionamentos e impeliu-me à reorganização de formas de pensar o ensino de teatro e de me pensar nesse ofício. Do mesmo modo, a estrutura organizacional da instituição foi, aos poucos, revelando-se para mim, impelindo-me a experiências de problematização, e me vi tendo de assumir funções associadas ao exercício da docência em uma instituição federal de ensino que, até habitar esse lugar, eram desconhecidas por mim.

Essa nova realidade abateu-se com vigor no meu trabalho, afetando os meus interesses de pesquisador, a ponto de me levar a estabelecer o ensino de teatro no CAp como objeto da minha investigação de Doutorado. Nesse processo de delineamento da questão de pesquisa e do detalhamento das suas ações, realizado em consonância com minha orientadora, a colaboração das professoras que compuseram a banca examinadora do exame de Qualificação<sup>5</sup> do meu Projeto foi decisiva, pois, além de me apontarem limites e possibilidades do trabalho, elas destacaram a relevância dos meus objetivos, avalizando a continuidade da investigação. Assim, passei a definir a pesquisa como um modo de ampliar a minha compreensão acerca do lugar onde atuo e, paralelamente, de compreender-me como docente nesse território.

Num processo de pesquisa, sujeito e objeto afetam-se mutuamente. Na busca por compreensão, a pesquisa não visou apenas ao conhecimento do objeto, mas ao autoconhecimento, pois pesquisar

[...] não consiste unicamente em extrair conhecimento do objeto como uma entidade separada do sujeito que o analisa, mas também (ou talvez principalmente) em saber como o sujeito é afetado por essa interação e como se

---

<sup>5</sup> Exame de Qualificação realizado no dia 13 de novembro de 2019 no Departamento de Arte Dramática da UFRGS. Integraram a Banca de Avaliação do Exame de Qualificação as professoras Cleusa Joceneia Machado (CAP/UFRJ), Taís Ferreira (FACED/UFRGS) e Silvia Balestreri Nunes (PPGAC/UFRGS).

define em relação a ela. Em comparação com a maneira usual da pesquisa (como um sujeito estável que analisa um objeto com uma identidade anterior a fim de extrair conhecimento dele), com essa figura [da compreensão] é desenhada uma distribuição diferente: a pesquisa consiste – primeiro e acima de tudo – em um encontro em que duas entidades se definem reciprocamente em sua inter-relação. Nesse caso, trata-se de saber a maneira como se age; de conhecer a maneira própria de formular problemas e de resolvê-los (ROYO, 2015, p.539).

Nesta via recíproca de afetos, a relação estabelecida entre pesquisador e objeto faz com que o olhar para o mundo contenha sempre um apego ao objeto, ou seja, olha-se para o que acontece à volta com uma visão pesquisadora que vai relacionando o conteúdo da vida ao processo de trabalho empreendido. Assim, “o conteúdo que aparece na *vida pessoal*, de *não pesquisa* do pesquisador [...] é encarado em termos de sua semelhança com o objeto de estudo, o quanto lhe ajuda a discerni-lo e compreendê-lo” (ROYO, 2015, p. 543-544, *grifos da autora*). Quando me vi habitando – ou em processo de (re)habitar – o Colégio de Aplicação da UFRGS, os âmbitos profissional, acadêmico e pessoal convergiram fazendo com que a compreensão do lugar em que me encontro se transformasse em minha questão de pesquisa.

No Colégio de Aplicação da UFRGS o ensino de teatro tem *lugar*, pois além da ampla sala para as aulas com as turmas, há uma sala exclusiva aos professores de teatro, o nosso gabinete, no qual temos armário, prateleiras, escrivaninhas e caixas com materiais guardados de outros professores e professoras que habitam ou habitaram esse território. As caixas a que me refiro são concretas mesmo, de plástico ou papelão, e estão identificadas pelos nomes dos seus proprietários e proprietárias. Mas consigo sentir também a presença de outras caixas que ocuparam e que ainda ocupam o lugar, pertencentes a outros docentes que ali estiveram.

Em 1996, quando o CAP foi transferido do Campus Central da UFRGS para a sua sede exclusiva no Campus do Vale, muitas caixas de mudança foram realocadas e, em algumas delas, mesmo que imaterialmente, foram trazidas histórias de docentes que inauguraram o ensino de teatro na instituição. Desde o ano de 2017, quando regresssei ao CAP na condição de professor concursado, e passei a vivenciar o cotidiano da instituição, me senti interpelado pelas inquietações surgidas naquele novo contexto de atuação profissional, afetado drasticamente por uma grande transformação nas perspectivas docentes, motivado a acessar as memórias do teatro nessa escola, principalmente para compreender como esse lugar (o CAP) veio se transformando ao longo dos anos, até se constituir num *espaço* privilegiado para o ensino de teatro na cidade de Porto Alegre, no

Estado e no país. Essa curiosidade em relação ao passado da escola, no que se refere à presença e consolidação do ensino de teatro, levou-me à formulação de uma primeira questão de pesquisa, tal seja: como se deu, efetivamente, a conquista do espaço do teatro no CAp da UFRGS?

Assim como observa Michel de Certeau (2014), uma rua só passa a ser efetivamente uma rua no momento em que for praticada como rua, ou seja, quando os pedestres andarem por ela. Assim é uma escola: ela precisa de professores, de estudantes e da comunidade escolar como um todo habitando o lugar e nele realizando ações para configurá-lo como escola.

Logo, se o teatro tem espaço no CAp é porque esse lugar (do teatro na escola) foi praticado. Mas como foi que esse lugar para o teatro se constituiu, efetivamente, no colégio? Desde quando as aulas de teatro passaram a acontecer na escola? Quem foram os professores responsáveis pelo ensino de teatro? Como foi se estabelecendo o currículo para o ensino de teatro praticado no CAp? Quais foram as bases teóricas e as experiências práticas sobre as quais a pedagogia do teatro na escola se construiu?

Partindo dessas inquietações, realizei a pesquisa como forma de organizar informações referentes a um período de fundamental importância na trajetória do ensino do teatro no CAp, desde as primeiras manifestações envolvendo teatro na escola, passando pela sua incorporação como componente curricular e avançando até a década final do século XX,

Percebi a existência de um hiato em relação aos registros que narram a presença do teatro no CAp ao longo da história da instituição. As publicações teóricas (artigos, produções acadêmicas, livros) às quais tive acesso e que abordam o teatro e seu ensino no CAp entre as décadas de 1950 e 1990 são em número reduzido e, a meu ver, não revelam grande parte de sua trajetória nem registram todas as ações desenvolvidas pelos docentes que habitaram a escola durante esses anos. Percebi, então, a necessidade – que veio acompanhada do meu forte desejo – de documentar esse percurso histórico, verificando os modos pelos quais as ações realizadas ao longo do tempo foram construindo uma identidade para o ensino de teatro no CAp.

Neste estudo, o ensino de teatro no CAp é objeto-processo. A pesquisa que realizei foi guiada pelo meu desejo de ouvir as histórias de antigos habitantes do CAp, professores de teatro na escola em outras épocas, para, a partir de suas versões, narrar, aqui, uma história sobre o ensino de teatro no CAp entre os anos de 1954 e 1996.

O recorte temporal no escopo de análise da pesquisa justifica-se por dois marcos importantes à história da instituição e da Educação nacional. Um deles é o da fundação da escola, o ano de 1954, pois meu desejo de pesquisa foi investigar o histórico da presença do teatro na escola desde a criação do CAp. Já o ano de 1996 foi estabelecido como limite no período estudado porque congrega uma série de mudanças ocorridas na Educação nacional e no colégio, importantes transformações que descrevo a seguir.

No ano de 1996 efetuou-se a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9.394/96, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Arte nos diversos níveis da Educação Básica. A promulgação dessa lei teve reflexos na organização da educação nacional e, entre as ações realizadas nos anos subsequentes, esteve a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Com a publicação dos PCNs em 1998, alguns conteúdos relacionados ao teatro foram determinados para o Nível Fundamental; normativas que, a partir de então, passaram a regulamentar a organização curricular da área de Arte e, por conseguinte, a estrutura do currículo para o ensino de teatro. Logo, por considerar que a partir de 1996 o contexto para o ensino de teatro se alterou em nível nacional, e por pensar que as transformações ocorridas desde então demandariam levar em conta outras múltiplas questões, optei por fixar o ano de 1996 como limite temporal satisfatório ao estudo.

Se no contexto macro (Educação Nacional) houve a publicação da LDB 9.394/96, no contexto micro (CAp) duas mudanças significativas ocorreram: em 1996 o colégio mudou-se do prédio que ocupava no Campus Central da Universidade para a sede atual no Campus do Vale da UFRGS, momento em que a Área de Teatro, assim como outras áreas do conhecimento, foram contempladas com espaços específicos e apropriados destinados às aulas; além disso, esse foi o último ano em que uma das professoras colaboradoras da pesquisa lecionou no CAp, alterando, a partir de então, a configuração do grupo de docentes que, por muito tempo, constituiu e construiu a Área de Teatro da escola.

Como objetivos da pesquisa, figuraram: averiguar como o ensino de teatro se desenvolveu na escola; constatar quais são os seus princípios e referenciais; identificar as ações pedagógicas que foram realizadas ao longo das décadas; observar as transformações que se efetivaram em diferentes perspectivas (currículo, presença do teatro nas equipes de trabalho, quadro docente, metodologia de ensino, formas de avaliação, oferta de experiências como espectador aos estudantes, entre outras) e

refletir em que medida elas construíram uma identidade para o ensino de teatro na instituição.

A investigação caracterizou-se, por conseguinte, como um trabalho de reconhecimento de território, ou seja, um estudo para compreender os modos pelos quais se efetiva o ensino de teatro no CAP. A pesquisa adveio da necessidade de conhecer, com maior propriedade e detalhamento, o histórico do ensino de teatro no colégio para, a partir desse entendimento, vislumbrar possibilidades de ação nesse espaço escolar, promovendo a manutenção de princípios identitários e podendo, assim, investigar possibilidades de atualização ou revisão de algumas propostas pedagógicas no âmbito teatral da escola.

Na medida em que me propus a realizar uma narrativa de caráter histórico do ensino de teatro no CAP, utilizei-me, no estudo, de arquivos históricos e da memória entendida como documento (ALMEIDA, 2009). Nesse sentido, não objetivei simplesmente encontrar vestígios do passado da instituição que determinaram o seu presente, mas sim refletir sobre essa trajetória, a fim de identificar novas formas de ação relacionadas ao ensino de teatro no CAP hoje. Considero importante vislumbrar a história a partir das memórias, mas com a consciência de que o conhecimento do passado traz possibilidades de transformação no presente, pois, assim como menciona o pesquisador José Sánchez,

Seja no seio de um grupo, de uma comunidade, de um segmento social ou de grupos sociais mais amplos, o importante é que esse trabalho na memória não se traduza na constatação de nossas determinações, mas que manifeste os sintomas que permitam o diagnóstico e a apropriação do presente. O trabalho na memória só tem sentido enquanto abre o pensamento sobre o presente e convida inelutavelmente à ação (SÁNCHEZ, 2013, p.47).

Além de responder às inquietações de pesquisa numa perspectiva acadêmica, o estudo fundiu-se com a busca por objetivos pessoais e profissionais. Dito de outro modo: já estabelecido no lugar onde tanto almejava chegar, que caminho trilhar? Que outras linhas imaginárias de desejo poderiam ser vislumbradas nesse lugar agora habitado? As respostas a essas perguntas dependiam, entre outros fatores, do reconhecimento do território que, desde então, comecei a habitar.

Os questionamentos apresentados motivaram a pesquisa. Relacionado a eles estive o desejo de conhecer com profundidade o lugar que espero habitar por um longo período da minha carreira. Investir esforços na pesquisa a respeito da história do ensino

de teatro no CAp é também um investimento em qualificação profissional, afinal, no processo de pesquisa, conheci um pouco mais do lugar onde darei sequência a uma história iniciada por brilhantes profissionais que, com o seu trabalho, efetuaram valiosas contribuições ao campo da Pedagogia das Artes Cênicas.

O trabalho justifica sua relevância no momento em que visa constituir-se como um referencial para profissionais que queiram compreender o ensino de teatro na instituição; e como contribuição aos novos profissionais da área de teatro que venham a ingressar na escola. Aos demais professores de teatro, o trabalho mostra-se fonte de conhecimento em relação às transformações efetuadas ao longo dos anos no sistema de educação nacional e dos reflexos que tiveram no ensino de teatro. Ademais, constitui material pedagógico referencial para planejamento curricular e de ações com o teatro na escola.

No processo de constituição de uma narrativa acerca do histórico do ensino de teatro no CAp realizado nesta Tese, apresento e analiso narrativas de docentes que atuaram na instituição durante o período definido para a investigação, compreendido do ano de 1954 ao ano de 1996. A memória de professores, portanto, foi o principal documento consultado, constituindo o referencial mais relevante a este estudo.

Dentre os procedimentos possíveis a serem tomados como método para acessar informações e dados acerca da história do ensino de teatro no CAp, optei por escutar os docentes atuantes na escola no período mencionado, na perspectiva de valorizar o que eles têm a dizer, a lembrar, a narrar. Para a escrita deste trabalho, portanto, seis colaboradores emprestaram-me suas memórias: a professora Carmen Célia Guarita, o professor José Ronaldo Faleiro, a professora Jussindra Krüger Malinoski, a professora Miriam Benigna Lessa Dias, a professora Suzana Saldanha e a professora Virgínia Bressani Vieira.

Considerei simbólico o fato dos docentes contarem, eles mesmos, essa história, pois foram eles que praticaram o *lugar* da escola, transformando-o em um *espaço* de educação de sujeitos; foram eles que inauguraram o ensino de teatro na instituição e que, ao longo dos anos, experimentaram e estabeleceram formas de ensinar teatro no CAp. Na pesquisa, portanto, os professores foram colaboradores fundamentais ao estudo.

No primeiro capítulo da Tese, descrevo e referencio os procedimentos metodológicos que inspiraram a pesquisa e que, em seu desenvolvimento, foram

reinventados e adaptados por mim de acordo com as necessidades encontradas no processo de investigação. Nessa seção do texto, apresento os seis colaboradores da pesquisa e descrevo como foram as experiências de encontro que vivi junto deles em busca das memórias do ensino de teatro no CAp.

Dedico o segundo capítulo da Tese para caracterizar o histórico de fundação dos Colégios de Aplicação no Brasil. Nesse trecho do texto e em suas seções, descrevo o contexto sócio-histórico que resultou na criação das escolas que passaram a integrar as Faculdades de Filosofia das universidades federais a fim de se tornarem campo preferencial para a prática pedagógica dos professores em formação. Na sequência, abordo especificamente a história da criação do Colégio de Aplicação da UFRGS e, a partir das memórias emprestadas pelos colaboradores da pesquisa, reconfiguro algumas das características físicas e simbólicas do lugar em décadas anteriores. As lembranças dos antigos moradores da escola, portanto, permitem imaginar como a instituição foi sendo construída e tendo sua identidade moldada por meio da ação de seus habitantes.

O terceiro capítulo da Tese apresenta uma extensa narrativa histórica sobre a trajetória pedagógica do teatro praticado no CAp que é contada por meio do imbricamento das memórias dos professores colaboradores do estudo que lecionaram na instituição a partir da década de 1970. Às lembranças docentes, combinam-se outros registros documentais que auxiliam no trabalho de reconfiguração histórica do objeto-processo investigado. O capítulo reflete a respeito de etapas significativas no percurso do ensino de teatro no CAp e de seus habitantes, descrevendo importantes ações empreendidas pelos professores que, ao longo dos anos, foram responsáveis pela conquista de espaço para a disciplina de Teatro na escola.



**1.**

**MINHAS MEMÓRIAS DOS OUTROS:  
procedimentos para narrar  
uma história**

Muitas histórias já foram contadas ao longo do tempo, transmitidas oralmente ou pela palavra escrita, atravessando sucessivas gerações. Outras tantas se fazem contar por meio de distintas materialidades que não a palavra como, por exemplo, os artefatos e vestígios deixados por um povo, que carregam marcas de suas histórias. Algumas dessas histórias, portanto, permanecem entre nós, registradas em textos, áudios, vídeos ou matéria (pigmentos, volumes e texturas), revelando discursos produzidos em outros tempos, acerca de acontecimentos, posicionamentos ou crenças referentes a uma população, a uma classe social, a indivíduos ou a grupos.

A maior parte da história que se conhece advém de narrativas daqueles que estiveram no poder, e que enaltecem ideais individuais, ou restritos a grupos privilegiados, em detrimento do registro histórico de experiências de grupos sociais seguidamente marginalizados. Para garantir a continuidade das relações de dominação e subserviência, seja de uma nação, de um sistema socioeconômico ou de uma instituição, os protagonistas dessas experiências consideradas à margem da história são silenciados por quem ocupa e se vale do poder, e, como tais, são condenados ao esquecimento.

Assim, o que não fica registrado na história dita “oficial”, ou seja, aquela que contém a versão dos fatos narrados sob a ótica de quem ocupa uma posição privilegiada, precisa ser acessado de outros modos que não por meio de documentos oficiais, mas através do trabalho com a memória. Ouvir/contar histórias silenciadas é ato em favor do reconhecimento – e do não esquecimento – das histórias que nos constituem.

As lutas da nossa sociedade por respeito, justiça e igualdade entre os indivíduos passam, necessariamente, pela ruptura desse silenciamento imposto a determinados indivíduos, grupos e culturas, em favor da (re)escrita da história, de modo a contemplar as suas narrativas. Afinal, quem conta a história dos outros?

A pesquisadora Ecléa Bosi (2003) menciona que as histórias da cultura popular e das classes dominadas são tecidas por silêncios. Entretanto, muitas dessas histórias silenciadas, ou partes delas, são salvaguardadas por guardiões vivos, permanecendo presentes. Os que vivem essas histórias fazem surgir em si e em suas comunidades experiências que fundam memórias e que, ciclicamente, se transformam em histórias que vão sendo contadas. A memória é documento que registra o passado e, por isso, tem valor histórico e é fonte preciosa de informações que nos auxiliam a compreender diferentes perspectivas de acontecimentos vividos pela sociedade, por um grupo, em

lugares e épocas diversos. Histórias são narradas, contadas e recontadas a outros que, por sua vez, mantêm vivas as memórias de um grupo.

Neste trabalho acerca da história do Colégio de Aplicação da UFRGS, quem guarda as memórias dos outros sou eu: um pesquisador brasileiro, docente de Escola Pública, com formação acadêmica em Teatro, pertencente ao quadro de professores do CAP; e que vem construindo uma carreira no magistério por meio da soma de experiências em espaços públicos de Educação Básica.

A Educação Básica pública brasileira constitui-se, ao longo da sua história, como uma instituição impelida constantemente a um embate político em busca de visibilidade, valorização e legitimidade. Seja pelo desprezo em relação às classes populares, cujo acesso à educação depende de políticas públicas, seja pela ameaça que uma educação inclusiva e de qualidade significa a uma sociedade estratificada e desigual como a nossa, o sistema político vigente ainda parece muito distante de contemplar os anseios da população por um projeto educacional para todos.

Por ter habitado a escola pública desde o início de minha carreira docente, vivi inúmeras situações que evidenciam a desvalorização enfrentada pelos profissionais da educação em diferentes âmbitos: condições de trabalho inadequadas, estrutura física precária das escolas, número elevado de estudantes por turma, ausência de recursos materiais, entre outros fatores que impactam o trabalho docente. Carrego muitas histórias que constituem meu acervo memorial em relação às experiências docentes vividas em escolas e comunidades de realidades específicas.

Defendo, portanto, que muitos dos fatos que compõem a história de uma instituição de ensino e, por conseguinte, de um sistema de educação, provêm dos sujeitos que habitam e que habitaram esses lugares. Essas memórias, para mim, constituem a história empírica, aquela que é vivenciada, que é sentida. Registrar o discurso de professores que atuam na escola, portanto, é assegurar-lhes visibilidade, valorização e legitimidade.

Nesta Tese, compreendo o meu trabalho de pesquisa acerca da história do CAP como o de um guardião de memórias, que se dedica ao trabalho de registrar e de narrar histórias minhas e dos outros, na intenção de legitimar discursos e práticas que evidenciem a presença do ensino Teatro na instituição. Esses “outros” incluem o próprio CAP, através de seus documentos, os docentes colaboradores da pesquisa (Dias, Faleiro, Guarita, Malinoski, Vieira e Saldanha) e o ensino de teatro no Brasil.

O título desta seção do texto não surgiu por acaso. “Minhas memórias dos outros” foi o nome dado a um documentário produzido por mim e por um grupo de colegas do Curso de Licenciatura em Teatro, como trabalho de finalização de semestre da disciplina de Metodologia do Ensino do Teatro, ministrada pela Professora Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos no DAD/UFRGS, no ano de 2010. Inspirado livremente no documentário “Jogo de Cena”, de Eduardo Coutinho (2007), o trabalho buscava contemplar algumas das memórias de experiências em Teatro e Educação dos alunos da referida disciplina, por meio de relatos de histórias que, por vezes, se misturavam e se confundiam. A descoberta do gosto pela Arte, os primeiros contatos com a Educação e os personagens que marcaram a trajetória dos acadêmicos foram alguns dos temas dessa produção. A semelhança dessa experiência com a tarefa que executo nesta Tese, portanto, justifica o empréstimo.

Naquele período, julguei estar fazendo um jogo de palavras com o título do livro “Minhas histórias dos outros”, do jornalista Zuenir Ventura, obra recomendada à leitura no período em que cursei Comunicação Social. No entanto, ao tomá-lo como título desta seção da Tese, realizei uma pesquisa que me levou à obra “Minhas memórias dos outros”, livro do escritor Rodrigo Octavio Filho (1892-1969) que, por sua vez, inspirou Ventura. Tratou-se, portanto, de um processo de reapropriação e adaptação, tal qual o trabalho com as narrativas memoriais que, neste texto, são histórias de outros narradas por mim.

As minhas memórias dos outros compõem este texto. As memórias desses “outros”, aqui, passam por mim a fim de chegar a outros “outros” – o leitor, a quem eu conto essa história, e quem porventura quiser saber dela (lê-la). Guardar lembranças de outros sujeitos, tempos e lugares para trazê-las aqui, emprestadas, foi um trabalho que realizei a partir de registros bibliográficos, documentais e memoriais que, cada um ao seu modo, me ajudaram na tarefa de narrar a história do ensino de teatro no CAp entre os anos de 1954 e 1996.

As informações com as quais trabalhei para analisar a presença do teatro e do seu ensino no CAp no recorte temporal definido no estudo diferenciou-se em relação às características das fontes de pesquisa empregadas. No período compreendido entre os anos 1954 e 1970, as informações que dispus vieram de narrativas textuais de ex-alunos e de professores que atuaram na instituição nesse período e de produções acadêmicas

(artigos e dissertações), principalmente. Não houve, portanto, nenhuma consulta direta a sujeitos que me emprestassem memórias em “primeira escuta”.

Já para a investigação, descrição e análise do histórico do ensino de teatro o CAp a partir de 1971 até o ano de 1996, associei às fontes secundárias de pesquisa (livros, artigos, dissertações, teses etc.) os relatos dos colaboradores do estudo que se constituíram fonte de informação primária para a investigação.

As fontes bibliográficas de pesquisa – memórias de outros autores e pesquisadores que já passaram por análise (e, por isso, são caracterizadas como fontes secundárias) – auxiliaram-me a compreender, principalmente, o contexto de fundação dos Colégios de Aplicação no Brasil. Elas foram também referencial teórico para a análise dos dados produzidos ao longo do estudo. O arcabouço bibliográfico da pesquisa contou com livros, dissertações, teses, artigos, periódicos e ensaios versando sobre o tema da investigação e sobre assuntos a ele relacionados.

A consulta a maior parte da bibliografia do estudo foi feita por meio virtual, com acesso a *sites* de bibliotecas e de revistas especializadas. Em relação aos exemplares físicos, alguns puderam ser retirados na biblioteca da UFRGS, mas outros foram adquiridos por meio de *sites* de venda na internet, visto que as bibliotecas da UFRGS estiveram fechadas por longo período devido à Pandemia do novo coronavírus<sup>6</sup>.

A maior parte dos livros que adquiri para a pesquisa proveio de sebos. Consultar (e ter em mãos) os exemplares de obras publicadas há mais de 50 anos e que foram lidas por outros professores em um tempo passado gerou em mim um misto de emoções. Tento descrever a experiência que vivi ao desembulhar as obras adquiridas: foi como se eu estivesse abrindo um grande baú com as memórias do ensino de teatro carregado de preciosos artefatos que, em outras épocas – e até hoje – vieram guiando os passos daqueles que escolhem a docência em teatro como profissão, assim como eu. As folhas amareladas, as frases destacadas, os grifos, as imagens e as ilustrações datadas da metade do século passado, entre muitas outras materialidades palpáveis e perceptíveis fizeram surgir em mim um sentimento que congrega as sensações de descoberta,

---

<sup>6</sup> As bibliotecas da UFRGS estiveram fechadas ao público desde o dia 16 de março de 2020, momento em que passaram a vigorar na Universidade as medidas para a contenção da disseminação do novo coronavírus (Covid-19). Da mesma maneira, as aulas e outras atividades presenciais foram suspensas e se mantiveram apenas os serviços essenciais. Mensalmente um comitê responsável pelo Plano de Contingenciamento frente ao Covid-19, composto por técnicos administrativos, docentes e alunos, analisava a situação e, no Conselho Universitário, as ações a serem realizadas eram estabelecidas. Até o momento da revisão final deste texto, as bibliotecas da UFRGS permaneciam fechadas.

fascínio e pertencimento. Ao revirar esse “baú” em busca de memórias sobre o ensino de teatro, encontrei histórias e teorias que me compõem, afinal, em minha formação docente, as reflexões feitas por autores do passado chegaram a mim por meio das palavras de professores que leram e/ou escutaram as mesmas reflexões, associando-se a elas e/ou confrontando-as. Tive acesso ao conhecimento registrado por autores da Pedagogia do Teatro que se somam ao meu repertório de conhecimentos. A sensação de acrescentar esses livros e essas histórias a minha biblioteca pessoal foi muito gratificante – mágica, eu diria.

Concomitantemente à constituição das referências bibliográficas da pesquisa, efetuei a busca documental e encontrei materiais que ainda não haviam passado por nenhuma análise qualitativa (considerados, por sua vez, fontes primárias de informação). O estudo de documentos colaborou com a investigação, uma vez que as informações que podem surgir ou ser recuperadas da análise documental tornam possível “ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

O procedimento de consulta documental foi, portanto, complementar à pesquisa bibliográfica. Os dois processos, juntos, colaboraram com o principal método de estudo adotado na pesquisa: a metodologia amparada na História Oral e nas narrativas docentes, foco da investigação. Desse modo, os documentos em papel (matérias de jornal, fotografias, planos de aula, rascunhos/esboços de textos, anotações, documentos oficiais, entre outros) somaram-se ao acervo imaterial das memórias dos colaboradores do estudo como forma de expandir os ângulos de análise sobre os arquivos e possibilitar ampliar a contextualização das experiências narradas.

Alberti (2004) menciona que há uma relação mútua ou bidirecional entre a História Oral e a busca por documentação (arquivos, bibliotecas). Segundo a autora, a pesquisa em arquivos fomenta o surgimento de novas questões e também estimula a realização das entrevistas que, por sua vez, irão se integrar ao conjunto de fontes e documentos para novas pesquisas.

Ainda que tenha me dedicado à compreensão do método de abordagem na pesquisa com ênfase na História Oral, e que a identifique como abordagem de maior ênfase na pesquisa, saliento que a metodologia do estudo foi desenvolvida de forma fluida, buscando superar padrões e procedimentos técnicos, em favor da criação de métodos próprios. No decorrer do processo de pesquisa, consultei os referenciais

metodológicos ao estudo e os organizei ao meu modo, ou seja, permiti que o trabalho fosse assumindo contornos próprios, inspirado nas sequências de ações estudadas. A metodologia, portanto, constituiu-se de forma híbrida, mediante arranjos de procedimentos metodológicos estudados e transformados/apropriados à medida que as etapas do estudo foram se desenvolvendo.

Como modo de visualizar a forma metodológica empregada na pesquisa, recorro à imagem de uma colcha feita de retalhos. Cada retalho corresponde a uma parte da história aqui narrada, ao passo que as linhas, formadas por diferentes materiais, cores, formatos e texturas, que unem esses retalhos, constituem a metodologia. Mesmo que diferentes na sua constituição, as linhas compartilham uma mesma função na tecitura: unir os pedaços de tecido para formar a colcha.

Fosse outro encarregado pela costura, as linhas escolhidas, os pontos empregados e a forma final seriam bem diferentes do conjunto que compus, mas, ainda assim, por fim, teríamos uma colcha de retalhos. Nesta, que aqui se apresenta, cada uma das linhas foi cuidadosamente escolhida pela sua possibilidade de destacar, valorizar, tornar vivos os fragmentos de memórias, de modo a unir partes de uma história que precisa ser narrada.

## 1.1 EM DIREÇÃO ÀS MEMÓRIAS DOCENTES

Quando eu cursava o primeiro ano do Doutorado, um dos textos discutidos na disciplina de Seminário de Tese em Artes Cênicas propôs a análise das etapas de uma pesquisa acadêmica sob uma ótica diferenciada, a do relacionamento amoroso. Tratava-se de um artigo publicado pela Revista Brasileira dos Estudos da Presença, no qual a autora, a pesquisadora Victoria Pérez Royo, analisa a relação entre pesquisador e objeto de estudo utilizando-se de figuras de amor contidas no livro “Fragmentos de um Discurso Amoroso” de Roland Barthes (1977). Nesse exercício de escrita, Royo (2015) busca apresentar novas possibilidades para a construção da pesquisa artística na academia a partir da abordagem e análise da subjetividade do artista.

Nesta Tese, opto por me apresentar como “artista-escritor-pesquisador-docente”. E ainda que não seja necessária a explicação, deixo-a evidente. Algo que tenho certo para mim é que, independentemente da função que desempenho, o viés “artista” sempre me acompanha. Logo, como fazer arte *na* escrita? Como fazer arte *da* escrita? Não tenho respostas, mas uma hipótese: mostrar a criação envolvida no processo. Ao escrever estas linhas, estou criando. Busco por palavras, relaciono-as, encontro nexos, penso no melhor modo de colocá-las em cadência, sigo o fluxo do meu pensamento e a ele dou forma, faço surgir um *outro*, conformo-o. O que resulta é, espero, algo que possa causar reflexão, que possa mobilizar, sensibilizar. No registro desta pesquisa, portanto, crio.

Segundo Royo (2015, p.534), “é fundamental adentrar o tempo real em que a criação está ocorrendo e prestar atenção às fases que o pesquisador atravessa, juntamente com os processos de trabalho e as emoções, humores e perturbações a eles vinculados”. Para ela, é necessário reformular as relações entre pesquisador e objeto de estudo para descobrir novos modos de abordagem nos processos investigativos.

Em uma pesquisa, o momento da definição do objeto de estudo pode ser o mais sensível. Conforme Royo (2015, 534),

O momento mais frágil na pesquisa artística se encontra em seu nascimento, quando ainda não tem nem mesmo um nome, muito menos resultados visíveis e quantificáveis em potencial. Esse é o momento criativo em que a artista se encontra trabalhando com o objeto de pesquisa sem saber ainda exatamente aonde ele a levará sem conseguir imaginar como tornará seu trabalho público. Esta é uma fase no processo criativo que recebe atenção mínima em discussões sobre pesquisa nas artes e sobre a pesquisa em termos mais amplos (pesquisa em outros campos do conhecimento situados no campo acadêmico).



Na perspectiva da autora, o início de um processo de pesquisa pode ser comparado a um dos fragmentos amorosos expostos no texto de Barthes. Compartilhando da proposição de Royo, comparo o momento da escolha por um tema de pesquisa e seus procedimentos iniciais ao período inicial de um relacionamento amoroso, quando não se sabe onde se vai chegar, mas em que há investimento e certa imersão para perceber as trocas que a relação pode gerar, e no qual também pode haver surpresas. Nesse caso, afirmar pode ser arriscado, pois não se pode prever o modo de operação de um objeto, afinal “o que alguém decide conhecer – tendo elaborado hipóteses em graus variáveis de certeza desde o começo – revela-se menos valioso que a experiência ou o conhecimento imprevisível que emerge sem ter sido desejado de antemão” (ROYO, 2015, p.538). Em um processo de pesquisa, portanto, vai-se descobrindo novidades que o próprio objeto apresenta – ou elas mesmas vão se revelando aos poucos.

Entre as colocações expostas por Royo em seu texto, destaco a que é referenciada como o momento de catástrofe, quando o pesquisador pensa que não há mais nada a questionar sobre o seu objeto e decide abrir mão dele e partir para um novo projeto. Segundo a autora, o momento de crise no processo de criação pode ser compreendido como “fase necessária que emerge mais cedo ou mais tarde em cada processo criativo, em que a pesquisa é questionada em seus próprios fundamentos; em que o valor de todas as atividades realizadas até o momento é reexaminado” (ROYO, 2015, p.538).

Sob essa ótica, a catástrofe pode ser encarada pelo pesquisador como oportunidade de se desvincular do trabalho para vê-lo com certo distanciamento, o que tende a possibilitar novas formas de compreender a investigação e posicionar-se em relação a ela. Por vezes esta crise pode trazer novos rumos para um mesmo objeto, mas também pode ser, se inicialmente vivida, o instante propício a rever a relação que se estabeleceu com o objeto para se certificar de que é a ele mesmo que os esforços da pesquisa serão investidos.

A busca por refletir acerca do o espaço do teatro no currículo do Colégio de Aplicação da UFRGS por meio de memórias e narrativas de docentes que atuaram na instituição não foi um objetivo estabelecido de antemão. Alguns desvios – aos quais sou

extremamente grato – impuseram-se no caminho da pesquisa, promovendo uma guinada que me levou a reconfigurar os seus propósitos e a delinear novos percursos.

Como momento-chave para esta guinada no processo de investigação, destaco o Exame de Qualificação da Tese, cuja banca de avaliação, composta pelas professoras Dra. Celeia Machado (CAP/UFRJ), Dra. Taís Ferreira (FACED/UFRGS) e Dra. Silvia Balestreri Nunes (PPGAC/UFRGS)<sup>7</sup>, significou importantes reflexões sobre o objeto da minha pesquisa.

A avaliação do estudo feita pelas docentes questionou a abordagem e a metodologia que, até então, eu conferira à pesquisa. Foram as suas palavras e sugestões que, associadas às indicações da minha orientadora, Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos, e às reverberações dos questionamentos realizados no Exame de Qualificação, me possibilitaram ajustar a abordagem metodológica da pesquisa, em sintonia com os meus interesses de docente e pesquisador. As provocações significadas naquele momento foram decisivas para que eu revisse a minha relação com o trabalho e viesse a definir um novo rumo.

A partir da perspectiva de Royo (2015), identifico a experiência de Qualificação na trajetória da minha pesquisa como fator de incitação à catástrofe, ou seja, um momento privilegiado, em que, subjetivado pelos olhares das professoras em relação ao meu trabalho, me permiti tomar certa distância do objeto investigado, e pude reavaliar o processo de pesquisa, reestabelecer seus objetivos e planejar as ações subsequentes. Assim, a investigação envolvendo a presença do ensino de teatro ao longo da história do CAP passou a focar a perspectiva dos professores que lecionaram na escola num determinado período de tempo (que abrange as décadas de 1970 a 1990), para, através das narrativas desses docentes, refletir sobre as bases do ensino de teatro na instituição.

A perspectiva de refletir acerca da Educação implica conferir valor aos sujeitos que efetivamente atuam com e na educação. Desse modo, ouvir as considerações dos professores sobre os processos educativos desenvolvidos em suas escolas corrobora para a construção de um panorama histórico da educação nacional, composto não apenas por documentos e registros descritos pela ótica de quem está de fora, mas, sobretudo, por narrativas dos agentes da educação, que vivenciam diretamente as

---

<sup>7</sup> O convite às três professoras baseou-se fundamentalmente na sua relação com o tema abordado no estudo, mas representou também o meu reencontro com docentes e colegas que admiro e respeito, e que, dois anos antes, ou seja, em 2017, compuseram a Banca Avaliadora do Concurso de Provas e Títulos para Professor de Teatro do Colégio de Aplicação da UFRGS, através do qual se deu o meu ingresso no quadro docente da Instituição.

relações, tensões, limites e possibilidades do cotidiano escolar.

O entendimento exposto vai de encontro ao “estatuto de marginalidade” (NÓVOA, 1994 *apud* ALMEIDA, 2009, p.213) que, por muito tempo – e ainda hoje – a história da educação carrega. A marginalidade à qual o autor faz referência se traduz no afastamento ou silenciamento dos educadores nos estudos sobre a própria educação. Seria, portanto, uma crítica à história que é contada e registrada por historiadores sem a colaboração e a ação dos professores.

Logo, a opção por tomar as narrativas docentes como documentos para o trabalho foi uma forma de escutar memórias de experiências de sujeitos que, na história formal, são frequentemente desvalorizadas. Antoinette Errante (2002 *apud* ALMEIDA, 2009) aponta que, nas pesquisas que versam sobre a história da educação, o trabalho com história oral é importante porque revela dados que não estão registrados na documentação oficial. Assim, as experiências dos sujeitos que habitam o contexto escolar são validadas e somam-se às informações oficiais.

Outra especialidade própria do trabalho a partir de narrativas docentes – e que justificaram a escolha por essa abordagem metodológica – é o reconhecimento de que o currículo escolar é construído pelos sujeitos que praticam e que habitam a escola. Os professores colaboradores da pesquisa, produziram o currículo para o ensino de teatro durante os anos em que atuaram o CAp, e essa produção curricular não se ateve apenas aos limites da instituição. A raiz identitária do CAp como campo de atuação para professores em formação foi um dos modos pelos quais o currículo praticado na escola extrapolou as suas fronteiras, figurando como exemplo e conectando, para além dos seus muros, as identidades docentes que ali se constituem ao longo dos anos.

Nesse sentido, abordar a construção do currículo escolar a partir da narrativa de professores com experiência efetiva em sala de aula e no cotidiano das instituições escolares é uma forma de conferir visibilidade a esses espaços. De acordo com as pesquisadoras Graça Reis e Marina Santos Nunes de Campos (2019, p.178), “o que parece posto como política de Formação Continuada e de Currículo é um processo de embates que se tece coletivamente e cotidianamente”. Ouvir as narrativas memoriais de docentes que atuaram no CAp foi um modo de acessar a memória da instituição que, conforme Magalhães (1999, p.69 *apud* ALMEIDA, 2009, p.215), está assentada “nas tradições orais que são transmitidas pelas gerações que se sucedem e contemplam uma cultura escolar marcada pelas práticas cotidianas vividas na escola”.

O trabalho com as narrativas de professores da Educação Básica constitui-se, também, como ação política, pois, muitas vezes, o conteúdo do que é narrado vai de encontro às cartilhas e manuais, que insistem em indicar como devem proceder os professores. Conforme Reis e Campos (2019), são frequentes as recomendações por parte de pesquisadores da Educação e por parte dos gestores das políticas educacionais a respeito do que os professores devem ou não fazer em sala de aula, tomando os sujeitos-docentes como indivíduos que “não sabem fazer” e que precisam ser ensinados a todo momento em relação ao jeito certo de operar.

A proposta de escutar os professores corresponde, portanto, a uma inversão dessa lógica de tutoria em relação ao professorado, em prol da valorização do conhecimento de quem habita e pratica a escola. Dessa forma, o “conhecimento narrado é potente para compreendermos que saberes circulam nos *espaçostempos* escolares para além do que as políticas hegemônicas de Formação Continuada percebem e valorizam” (REIS; CAMPOS, 2019, p.178, *grifos das autoras*).

A pesquisadora Dóris Almeida (2009) colabora com a compreensão acerca da importância das narrativas de professores na pesquisa em educação. Segundo a autora,

Os estudos desenvolvidos referentes às relações entre história da educação, memória e história oral promovem uma revisão de antigos conceitos, desestabilizam o que antes era tido como "certo", insinuaram novos olhares, indicaram entendimentos plurais, enfim, revelaram outras possibilidades de investigar aquilo que é marginal [...] (ALMEIDA, 2009, p. 237).

A fim de possibilitar, ou mesmo elucidar, novos entendimentos em relação ao ensino de teatro no CAp desde sua inserção no currículo é que me dediquei à pesquisa. Esta Tese propõe-se a registrar – a partir do meu olhar como pesquisador e professor – as narrativas das experiências dos colaboradores em forma de texto escrito, ou seja, como documento textual. As memórias e narrativas docentes ganham aqui outro suporte e, conseqüentemente, se adaptam às suas possibilidades e limitações.

Bosi (2003, p.35) comenta que “ao narrar uma experiência profunda, nós a perdemos também, naquele momento em que ela se corporifica (e se enrijece) na narrativa”. Se a simples transposição da memória para uma narrativa oral já é um modo de perdê-la, pois ela “endurece” ao ser narrada, grafá-la em texto escrito é submetê-la a mais um processo de cristalização e, desta vez, sob a minha regência.

A autora defende que “a expressão oral da memória de vida tem mais a ver com a música do que com o discurso escrito” (BOSI, 2003, p.45). No entanto, esta Tese, por hora, configura-se como texto escrito com palavras e não como notações musicais em uma partitura – ainda que a ideia de imaginar sua elaboração como música seja fascinante. Evidentemente, não é possível transpor literalmente as memórias que os professores me emprestaram, pois a experiência de encontro é efêmera. Ainda que as conversas tenham sido gravadas em áudio, o instante presente que compartilhamos em diálogos com intuito de rememorar o passado, naturalmente, já é passado.

Neste texto, adapto as considerações feitas pelos colaboradores e as histórias contadas a estas páginas em formato A4, constituídas por sequências de frases, parágrafos e imagens. Do mesmo modo, a experiência que vivi e a emoção que senti ao ser ouvinte das narrativas não pode ser expressa totalmente aqui – embora eu tenha buscado formular a escrita de modo mais sensível e aproximado aos sentimentos, que, por sua vez, já são memória. Conforme Bosi (2003, p.53), apenas “os artistas podem remontar a trajetória e recompor o contorno borrado das imagens, devolvendo-nos sua nitidez”. Neste trabalho, em busca de deixar transparecer as lembranças a mim emprestadas, as memórias grafadas deixam de ser literais, e tornam-se literárias.

## 1.2 HISTÓRIA ORAL: memória é documento

Na busca pelas histórias vividas pelos professores de teatro no CAp que me auxiliaram a escrever a Tese, utilizei-me dos princípios da metodologia da História Oral, que se caracteriza por partir de relatos orais (entrevistas, narrativas) de sujeitos que podem produzir informações e conferir novas abordagens a acontecimentos históricos, épocas distintas da sociedade, histórias de pessoas e de instituições, entre outros aspectos historiográficos.

O desenvolvimento dessa abordagem como técnica de pesquisa vincula-se à invenção do gravador, na década de 1950 (CPDOC, 2020). Desde que entrevistas puderam ser gravadas e armazenadas em documentos de áudio, a metodologia da História Oral tem inspirado pesquisas de distintas áreas (História, Antropologia, Pedagogia, Literatura, Artes, entre outras).

Em grande medida, a História Oral democratiza a produção de conteúdo histórico nas diversas camadas da sociedade, pois não privilegia um ou outro grupo social, já que todos os sujeitos, por meio de seus depoimentos memoriais, podem ajudar a recapitular momentos da história relacionada aos objetos investigados em uma pesquisa. Conforme Bosi (2003, p.15), “a história, que se apoia unicamente em documentos oficiais não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios”. Desse modo, na História Oral, camadas desvalorizadas e silenciadas da população e que não integram a história que é ensinada nas escolas apropriam-se da palavra. De acordo com o sociólogo e pesquisador Michael Pollak (1989, p.4),

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “Memória oficial”, no caso a memória nacional. Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados estudados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade.

A História Oral é utilizada para relacionar a teoria com os dados empíricos advindos de narrativas de sujeitos. Um de seus preceitos fundamentais é o de “retorno ao fato” (ALBERTI, 2004). Essa característica do método proclama a busca por descobrir acontecimentos que engendrem transformações de sentidos em relação àquilo que já se sabe a respeito de um objeto, tema, lugar, indivíduo ou acontecimento. Logo, os dados produzidos a partir dessa metodologia podem operar autenticamente sobre a história.

Conforme Alberti (2004, p.9), “a história oral tem o grande mérito de permitir que os fenômenos subjetivos se tornem inteligíveis – isto é, que se reconheça, neles, um estatuto tão concreto e capaz de incidir sobre a realidade quanto qualquer outro fato”.

Um dos principais objetivos do trabalho com a metodologia da História Oral é produzir fontes históricas, ou seja, dar origem a documentos que serão armazenados e conservados em arquivos para novas investigações (FREITAS, 2006). Existe, portanto, um processo de trabalho próprio e peculiar à História Oral, que, segundo a pesquisadora Sônia Maria de Freitas (2006, p. 75),

[...] pressupõe projeto, pesquisa, técnica de entrevista, postura ética com relação ao entrevistado, assim como de respeito ao entrevistado, ao que foi dito. Aliás, saber ouvir é a característica fundamental do oralista. O entrevistador não é passivo e nem neutro, na medida em que, com suas perguntas, ele participa e dirige o processo da entrevista, prepara o roteiro, seleciona as perguntas e introduz questões e temas a serem abordados pelo entrevistado. O documento final é o resultado de um diálogo entre pesquisador e pesquisado.

Conforme observa Almeida (2009), uma perspectiva mais tradicional da história não costumava considerar as narrativas memoriais dos sujeitos como dados válidos a um arcabouço histórico, por inferir que relatos advindos de pessoas comuns, sobretudo as mais velhas, perdiam a credibilidade, visto que poderiam carregar um tom nostálgico, inimigo à verdade. A subjetividade revelada nos depoimentos baseados em recordações pessoais também era considerada fator suficiente para invalidar os registros. Assim, a pesquisa histórica deixava de considerar os significados subjetivos trazidos à tona a partir de relatos memoriais.

Freitas (2006) contesta essa posição histórica tradicional, ao expor que, mesmo nos registros escritos ou visuais há presença de subjetividade por parte de seus autores. Conforme a pesquisadora, sobretudo num tempo em que os avanços tecnológicos já mostram outras formas de registro, as narrativas orais podem e devem passar a ser consideradas documentos.

Foi na segunda metade do século XX que uma importante transformação ocorreu no campo historiográfico. A partir desse período, outras metodologias de pesquisa passam a ser reconhecidas e incorporadas ao trabalho de registro histórico. Segundo a pesquisadora Ângela Maria de Castro Gomes (1998, p.122), essa transformação foi “marcada pelo abandono de ortodoxias e pela aceitação da pluralidade de escolhas” que conduziram à “diversidade de abordagens no ‘fazer

história”.

A chamada nova história cultural – cujas bases já assimilam a diluição das fronteiras entre os campos cultural, social e político – passa a valorizar as experiências dos atores históricos que, são, afinal, sujeitos das próprias ações (GOMES, 1998). De acordo com Gomes,

Por repensar modelos macro-históricos e por considerar a "experiência" dos homens em seu tempo e lugar como crucial para o entendimento dos processos sociais, essa história cultural floresceu em grande parte associada a uma mudança na escala de trabalho do historiador, vale dizer, associada à micro-história (GOMES, 1998, p. 123).

Com o desenvolvimento desse novo modo de compreender a história, a utilização de fontes orais, assim como outras fontes, teve sua importância, valor e credibilidade reconhecidos. A memória, assim, pode e vem sendo pensada e tratada como documento histórico. Assim, a História Oral, que tem na memória seu objeto de análise, desenvolveu-se como método legítimo de pesquisa. Um dos méritos da memória, segundo Almeida (2009), é possibilitar o acesso a questões não reveladas em outros documentos:

A memória, portanto, carrega as marcas da relatividade, da descontinuidade e da impossibilidade de se atingir um conhecimento pleno daquilo que se passou. Entretanto, guarda o mérito de trazer à tona nuances do passado, que podem estar esquecidas e, por vezes, se encontram inatingíveis em outras formas de documentação, além de dar visibilidade aos sujeitos na construção da história (ALMEIDA, 2009, p. 216).

No processo de realização da pesquisa, a partir do entendimento de Almeida (2009, p. 220), considerei a memória como “documento histórico” e adotei a História Oral como metodologia, “no intuito de operacionalizar o diálogo entre teoria e os dados empíricos”.

Na concepção de Freitas (2006), a abordagem investigativa com História Oral compreende três tipos, que a autora classifica como gêneros. São eles: a tradição oral, a história de vida e a história temática. A tradição oral lida com as narrativas que são transmitidas verbalmente de uma geração para a outra, geralmente em comunidades tidas como “iletradas”, mas não necessariamente. A história de vida, por sua vez, realiza um levantamento autobiográfico sobre um sujeito que se narra, podendo implicar a documentação de toda a vida desse indivíduo, e, assim, demandar muitas horas de entrevistas e gravações. Já o terceiro modo de abordar a História Oral, o de gênero



temático, compõe-se de entrevistas que podem ser realizadas com um grupo de pessoas, e que versam sobre um tema único, delimitado como objetivo na pesquisa. De acordo com a pesquisadora,

Essa entrevista – que tem característica de depoimento – não abrange necessariamente a totalidade da existência do informante. Dessa maneira, os depoimentos podem ser mais numerosos, resultando em maiores quantidades de informações, o que permite uma comparação entre eles, apontando divergências, convergências e evidências de uma memória coletiva, por exemplo (FREITAS, 2006, p. 21-22).

Na pesquisa que realizei, a abordagem adotada para buscar informações sobre o ensino de teatro no CAP a partir das narrativas dos colaboradores do estudo pode ser caracterizada como de gênero temático. Todavia, como será percebido, há momentos em que, para relatar períodos históricos do teatro no CAP, os sujeitos narraram *a si mesmos*, contaram-se nas suas histórias. Assim, considero que, embora as narrativas dos docentes tenham versado, de maneira geral, sobre o tema de estudo, a condução das entrevistas não se identifica inteiramente à abordagem do tipo temática, evidenciando nuances do gênero história de vida, na medida em que se deixou levar por narrativas de memórias que extrapolam o tempo e o espaço da atuação docente no CAP, em direção à reflexões mais amplas.

### **1.2.1 Recriar o (seu) passado, revisitar o (seu) vivido**

De acordo com Alberti (2004), uma das principais características do trabalho com a História Oral no processo de pesquisa é a possibilidade revisitar aquilo que foi vivido de acordo com a concepção de quem viveu propriamente os fatos. Nas palavras da pesquisadora,

[...] a principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, nem tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua peculiaridade – e da história oral como um todo – decorre de toda uma *postura* com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a *recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu* (ALBERTI, 1990 *apud* ALBERTI, 2004, p.16, *grifos da autora*).

Ao abordar os estudos de Maurice Halbwachs e sua teoria da memória psicossocial, Freitas (2006) observa que é impossível reviver o passado acessando a

memória. O que acontece, na verdade, é uma recriação do passado, que é refeito e repensado a partir do hoje de cada sujeito. Segundo ela,

A conservação total do passado e a sua ressurreição só seriam possíveis se o adulto mantivesse intacto o sistema de representações, hábitos e relações sociais da sua infância – o que é impossível. O passado não sobrevive “tal como foi”, porque o tempo transforma as pessoas em suas percepções, ideias, juízos de realidade e de valor (FREITAS, 2006, p. 65).

Na perspectiva construtivista do entendimento da memória, segundo Pollak (1989, p.4), observa-se que não se pode mais abordar os fatos sociais como sendo coisas, mas que é necessário “analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade”. São sujeitos, portanto, que efetuam essa transformação. Segundo o autor, a abordagem construtivista se interessa pelos sujeitos (atores) e pelas ações que atuam no processo responsável por constituir e dar forma às memórias (POLLAK, 1989). A memória de um grupo tem a capacidade de reforçar o sentimento de pertencimento que os sujeitos têm/sentem junto àquele grupo e estabelece diferenças entre um coletivo particular e os demais. Conforme Pollak, a

[...] memória coletiva de um determinado grupo [é] uma memória estruturada com suas hierarquias e classificações, uma memória também que, ao definir o que é comum a um grupo e o que, o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras socioculturais (POLLAK, 1989, p. 3).

O autor atenta para o fato de que as histórias de vida são consideradas “instrumentos de reconstrução da identidade” (POLLAK, 1989, p.13). Desse modo, quando contamos nossa vida para alguém, dispomos em ordem as situações que nos deram existência, e, nesse processo, é muito provável que procuremos definir uma sequência lógica de acontecimentos a fim de determinar nosso lugar social e as relações que estabelecemos com os outros. No caso da pesquisa que realizei, a memória coletiva dos colaboradores do estudo evidenciou não apenas aquilo que é relacionado ao ensino de teatro no CAP, mas também revisitou cada uma de suas existências e relações, especialmente as relações de trabalho.

Antes de querer assumir o estatuto de verdade, a História Oral compreende que um depoimento “é construído socialmente pelo entrevistado que, dando sentido à sua vida, arquiteta um ponto de vista, uma representação sobre determinado momento relacionado à sua trajetória” (DAVID, 2013, p. 160). Segundo Alberti (2004, p. 16), a

forma como elaboramos nossa concepção de mundo é sempre feita “de modo descontínuo, agrupando e relacionando conceitos, justapondo contradições e procurando resolvê-las em sínteses”.

Nessa perspectiva, as memórias “são acessadas por meio de entrevistas que têm valor de documento, e sua interpretação tem a função de descobrir o que documentam”. (ALBERTI, 2004, p.19). Na entrevista, assim como em um filme, ouvimos, ou assistimos a uma sequência encadeada de fatos memoriais organizados conforme a situação do encontro entre colaborador e pesquisador. Não é possível, portanto, reconfigurar o passado vivido de maneira exata, pois haverá versões da história. Segundo Alberti (2004, p. 15), é por meio “desses pedaços [que] temos a sensação de que o passado está presente”.

As memórias ocupam regiões limítrofes, ou seja, estão situadas “entre verdade e ficção, entre o real e o não real” (PESAVENTO, 2003, p. 107 *apud* ALMEIDA, 2009, p. 213). O trabalho com a memória, portanto, se propõe à reinvenção do passado, uma vez que à história, por vezes já conhecida (ainda que por meio de vestígios), somam-se as reconstruções elaboradas por outros sujeitos que, cada um a seu modo, reinventam momentos e situações acerca de um mesmo fato ou período. Para Roger Chartier (2002 *apud* ALMEIDA 2009, p. 213), “todo relato histórico é uma narrativa imaginária”. Tal fato, segundo o autor, não a exime de ser considerada, assim como o mito e a literatura, uma forma de conhecimento.

Almeida (2009, p. 215) observa que “as lembranças podem se apresentar como a ponta de um *iceberg*”. Através dessa metáfora a autora expande o entendimento da memória para além daquilo que é lembrado. Faz parte da memória, igualmente, aquilo que é esquecido. Processos envolvendo memória, portanto, articulam lembrança e esquecimento. De acordo com a pesquisadora,

A memória é uma teia de subjetividades, por mais que haja imersão, por mais que se provoque o/a narrador/a, por mais que se evite a superficialidade durante a entrevista, não há como atingir a totalidade daquilo que foi vivido no passado. Portanto, a memória constitui-se dos atos de lembrar e de esquecer, a um só tempo, e estes são produzidos socialmente (ALMEIDA, 2009, p. 215).

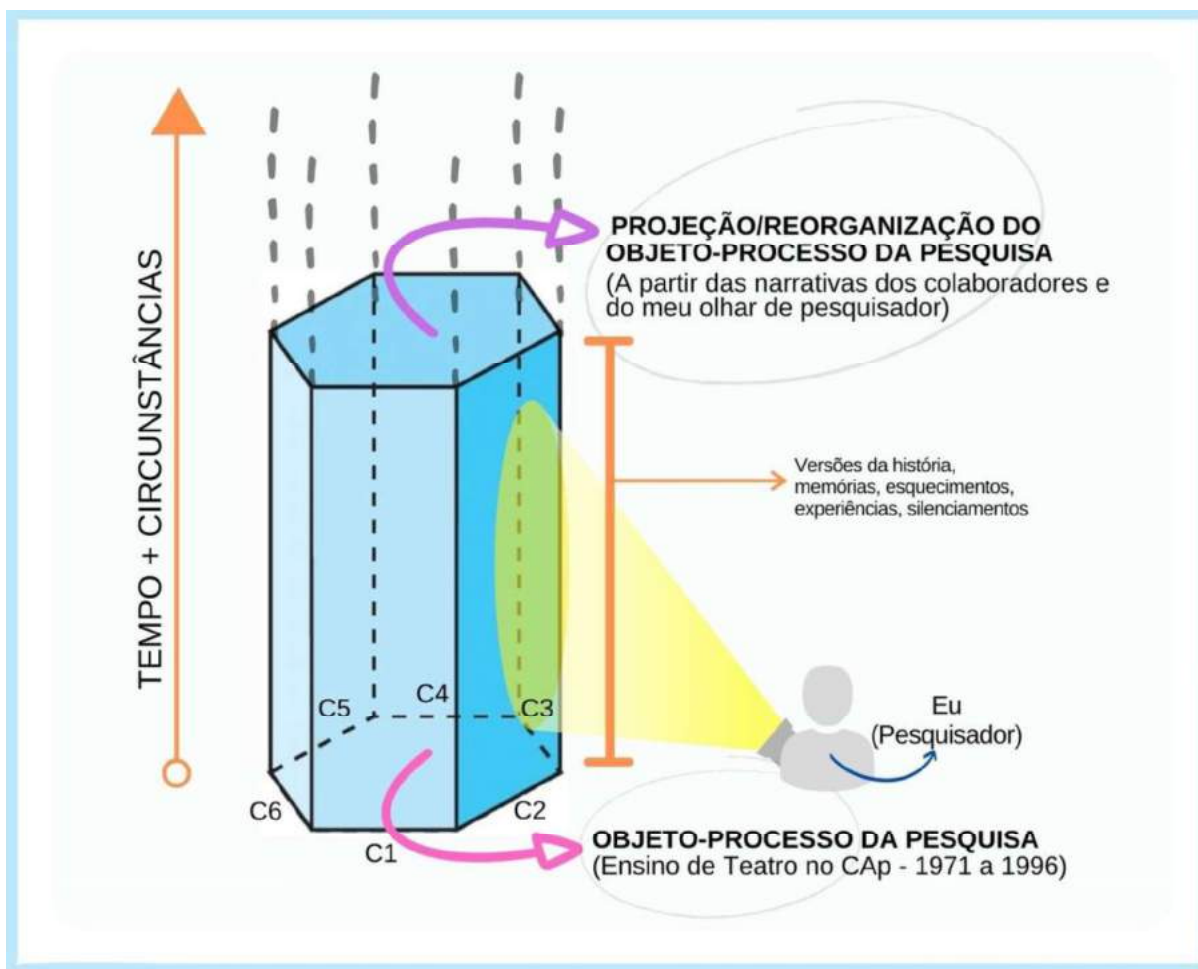
### 1.3 UM PRISMA DE MEMÓRIAS

Na metodologia da História Oral (ALBERTI, 2013), os entrevistados assumem o papel de colaboradores na pesquisa, visto que participam do processo de constituição do conhecimento acerca do tema abordado. Nesse método, o processo de trabalho dá ênfase ao diálogo e à colaboração de sujeitos que compartilham suas memórias, experiências, aspectos identitários e subjetivos para produzir conhecimento.

Assim, as memórias sobre um mesmo objeto foram reorganizadas, neste estudo, pelo entrelaçamento de memórias individuais e coletivas. De acordo com o pesquisador Alistair Thomson (1997 *apud* ALMEIDA, 2009), são várias as camadas que compõem a memória e, no processo de rememoração de um tempo-espaço, diferentes narradores podem trazer distintas recordações. Ao mesmo tempo, o momento em que as lembranças são narradas influencia o seu conteúdo, ou seja, podemos recordar de alguns detalhes em certos momentos e, em outros, contar versões aprimoradas ou divergentes do mesmo acontecimento porque as circunstâncias para narrar a história se alteram e, assim, outras memórias vêm à tona.

A reflexão acerca dos procedimentos metodológicos da pesquisa a partir das narrativas dos seis professores colaboradores levou-me a imaginar e elaborar, através do desenho, o que chamei de “prisma de memórias” (Figura 1): uma forma visual que me auxiliou a compreender o processo de observação, análise e criação desenvolvido ao longo do processo investigativo.

**Figura 1 – Prisma de Memórias**



Fonte: Esquema gráfico elaborado pelo pesquisador.

Na representação imagética, cada uma das faces do prisma hexagonal representa a narrativa (memória individual) de um dos colaboradores da pesquisa (identificadas por C1, C2, C3, C4, C5 e C6) e a base inferior representa o objeto-processo tomado no estudo, tal seja, o ensino de teatro no CAp. Assim, as memórias emprestadas pelos docentes apoiam-se nas suas experiências individuais relacionadas a esse objeto-processo, constituindo narrativas referentes a ele. A base superior é uma projeção da inferior, construída a partir dos relatos memoriais dos colaboradores. Ela não é um reflexo exato do objeto, mas uma versão alicerçada em fatos narrados (memória coletiva), logo, representa um espaço-tempo a partir das subjetividades dos sujeitos do processo educativo de ensino de teatro no CAp entre as décadas de 1970 e 1990, base para essas recordações.

As linhas pontilhadas que dão prosseguimento a cada uma das arestas da forma comunicam a ideia de continuidade do objeto-processo, de sua permanência e existência

no decurso do tempo.

Ao redor do esquema encontra-se um eixo representativo dos fatores tempo e circunstâncias, que incide nas narrativas dos professores, visto que as experiências às quais se referem se constroem de acordo com a época vivida e com o tempo em que atuaram na escola, o que inclui os momentos da vida pessoal aos quais as memórias dessas experiências se vinculam. O mesmo eixo também aponta que, com mais tempo de pesquisa e contato com as fontes, outras projeções do objeto podem ser vislumbradas. Do mesmo modo, as circunstâncias em que as histórias foram narradas a mim conferem características específicas a essas recordações do vivido (local da entrevista, clima/atmosfera do encontro, receptividade às questões, estado de humor, entre diversos fatores).

Ainda compõe a representação visual do processo metodológico a figura de um foco de luz, que faz as vezes do meu olhar de pesquisador, que observa (ilumina) o prisma face a face e que, de forma mais ou menos intencional, privilegia uma ou outra versão memorial na reconfiguração do objeto investigado. Esse foco de luz “passeia” pela forma, procurando iluminá-la na sua totalidade, mesmo não sendo possível, visto que o que se constrói é meramente uma projeção datada e circunstancial da história que, sob outros olhares, em outros tempos e em contextos diversos, assumiria contornos distintos.

Parte fundamental dos dados que compuseram a base empírica da pesquisa foi produzida, então, por meio de entrevistas com seis docentes, guardiões viventes das memórias do ensino de teatro no CAp e colaboradores no estudo, que me emprestaram suas lembranças e que, desse modo, tornaram-me, igualmente, guardião de algumas de suas memórias. São eles: Miriam Benigna Lessa Dias, Jussindra Krüger Malinoski, Virgínia Bressani Vieira, Suzana Saldanha, José Ronaldo Faleiro e Carmen Célia Guarita. As cinco professoras e o professor que participaram da pesquisa atuaram no CAp no período compreendido entre os anos de 1971 e 2005, cada um(a) em intervalos de tempo específicos.

Professora do CAp entre os anos de 1978 e 1997, a primeira colaboradora entrevistada foi a professora Miriam Benigna Lessa Dias. Dias nasceu em 1953 na cidade Gravataí/RS, onde morou até 1976, ano em que se mudou para a capital gaúcha. Em

1972, Dias ingressou como aluna no Centro de Arte Dramática (CAD<sup>8</sup>) da UFRGS, obtendo, em 1976, o título de Bacharel em Direção Teatral e, em 1979, o de Licenciada em Arte Dramática. Em 1978, Dias foi convidada pela professora Graciema Pacheco<sup>9</sup> a trabalhar no CAp, instituição na qual realizara seu estágio de docência.

Dias lembra que, quando chegou ao CAp, foi recebida pela professora Olga Reverbel (1917-2008), que atuava na instituição desde o ano de 1973, e que a convidou a permanecer na escola. Reverbel e Dias desenvolveram grande amizade nos anos em que conviveram e trabalharam juntas, não só no CAp, mas em outros espaços de ensino de teatro<sup>10</sup>.

Durante o período em que Dias esteve no CAp, as saídas com os estudantes para assistir teatro e as oportunidades de mostrar os trabalhos desenvolvidos no colégio em outros lugares (escolas, feiras e seminários, por exemplo) foram incentivadas. Dias, que tinha larga experiência de participação em festivais de teatro no interior do estado e que atuou durante alguns anos junto ao Grupo TEAR<sup>11</sup>, manteve e estimulou, no CAp, o hábito de proporcionar o contato das produções teatrais dos alunos com os espectadores.

Dias permaneceu no CAp até o ano de 1997, quando pediu sua aposentadoria proporcional e, assim, deixou a UFRGS. Segundo a colaboradora, a decisão de desligar-se do CAp ocorreu em função da soma de alguns fatores que coincidiram: o desejo de cursar a Pós-Graduação (Mestrado), que fora frustrado por aspectos institucionais do trabalho; o fato de ter sido contemplada com uma bolsa para dirigir um espetáculo de

---

<sup>8</sup> De acordo com a pesquisadora Juliana Wolkmer (2017), em sua origem, o Curso de Arte Dramática da UFRGS esteve vinculado à Faculdade de Filosofia da mesma Universidade. Foi no ano de 1967 que aconteceu a sua transformação em Centro de Arte Dramática (CAD), quando passou a oferecer cursos de formação em nível superior (Curso de Direção teatral e Curso de Formação para Professor de Arte Dramática) e técnico (cursos de formação para ator, cenógrafo, sonoplasta, contra-regra e cenotécnico). Foi após a Reforma Universitária de 1968 que, em 1970, o CAD se desvincula da Faculdade de Filosofia da UFRGS e se passa a ser denominado Departamento de Arte Dramática (DAD) (WOLKMER, 2017).

<sup>9</sup> Graciema Pacheco (1910-1999) foi uma das fundadoras do Colégio de Aplicação da UFRGS. Foi Diretora do CAp entre os anos de 1954 e 1981. Como será visto, o vocativo “Dona” utilizado para fazer referência à docente é muito presente nas menções dos colaboradores do estudo feitas à docente. Nas seções 2 e 3 deste trabalho constam mais informações sobre essa professora.

<sup>10</sup> A colaboradora relatou que foi chamada para trabalhar em uma escola de teatro criada por Olga e Nydia Guimarães. Nessa escola, Miriam ministrava praticamente todas as aulas com as turmas formadas, em sua maioria, por crianças e jovens da alta sociedade (DIAS, 2020b).

<sup>11</sup> O TEAR foi um importante grupo de teatro gaúcho fundado no ano de 1980 sob a direção de Maria Helena Lopes (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2020). Conforme o pesquisador Clóvis Massa (2013), uma das principais características do grupo era a utilização da improvisação como mote em suas criações, entendidas como formação continuada, visto que muitos de seus integrantes eram estudantes e professores do DAD.

teatro, que percorreu muitos estados brasileiros<sup>12</sup>; e a escolha pessoal por afastar-se do ambiente institucional e das discussões que nele se desenvolviam, que, segundo ela, comprometiam a saúde de muitos professores (DIAS, 2020a).

Depois de viajar o Brasil com o referido espetáculo, Dias realizou cursos de Pós-Graduação na Área de Educação e de Teatro e, atualmente, é professora no Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A segunda colaboradora, Jussindra Krüger Malinoski, nasceu em 1955 na cidade de Porto Alegre. Em 1975, Malinoski ingressou no curso Licenciatura em Arte Dramática no DAD/UFRGS, concluindo o curso no ano de 1980. Nesse mesmo ano, após ter realizado seu estágio docente no CAp, Malinoski foi convidada pela diretora da escola naquele período, a “Dona Graciema Pacheco”, a atuar como professora contratada na instituição. Malinoski foi professora de Teatro no CAp durante vinte e cinco anos, longo período de sua vida, que definiu como “desafiador” e, ao mesmo tempo, “encantador”.

A professora vivenciou grandes transformações na escola, como a modificação no sistema de ingresso que diversificou o perfil do alunado atendido, a reconstrução curricular do ensino de teatro e, até mesmo, a mudança de sede da escola, fazendo-se presente em muitos dos espaços de discussão e definição de importantes diretrizes para a instituição e, sobretudo, para a Área de Teatro do CAp.

Entre os anos de 1986 e 1987, Malinoski realizou o curso de Especialização pela Faculdade de Música Palestrina<sup>13</sup>. Em 2005, Malinoski conquistou sua aposentadoria, encerrando as atividades naquela que foi a primeira escola onde trabalhou. Depois de aposentada, a docente deixou Porto Alegre e foi morar em Garopaba, cidade de praia no litoral do estado de Santa Catarina.

Virgínia Bressani Vieira, terceira professora colaboradora da pesquisa, nasceu em Porto Alegre no ano de 1955, cidade onde sempre morou. Vieira cursou Magistério no Instituto Estadual Dom Diogo de Souza, localizado em um bairro da Zona Norte de Porto Alegre, escola na qual o teatro integrava o currículo do curso de Magistério e onde

---

<sup>12</sup> De acordo com a professora, o espetáculo (uma ópera para o público infantil) foi promovido e patrocinado pela empresa Bayer. Conforme a colaboradora, “toda vida eu gastei para fazer teatro e, dessa vez, eu ganhei” (DIAS, 2020a).

<sup>13</sup> A Faculdade de Música Palestrina foi reconhecida como curso de nível superior pelo Governo Federal no ano de 1972. Sua origem advém do Liceu Musical Palestrina, fundado em Porto Alegre no ano de 1938 pelo maestro Ângelo Crivellaro. Entre os anos de 1972 e 1989, a instituição contou com cursos de Bacharelado em Música e de Formação de Professores de Educação Artística com Habilitação em Música. Além dos cursos de graduação, a Faculdade Palestrina ofereceu cursos de pós-graduação nas áreas de Arte-Educação, História da Arte e Folclore (CAMPOS, [2016?]).



ela foi aluna da professora Suzana Saldanha, que futuramente a aconselha a realizar o seu estágio docente no Colégio de Aplicação da UFRGS. Vieira iniciou o Curso de Licenciatura em Arte Dramática pelo DAD/UFRGS no ano de 1971, concluindo-o em 1979. Recém-formada, iniciou seu contrato de trabalho no CAp em 1979, também à convite da diretora da instituição.

Em sua narrativa, a docente mencionou que o CAp era o lugar onde almejava trabalhar, e que o convite para continuar na escola, feito ao final de seu estágio, foi motivo de grande felicidade. Junto das colegas da, até então, Divisão de Educação Artística, Vieira iniciou o processo de estruturação curricular da Área de Teatro e também dedicou esforços ao desenvolvimento de um projeto de mostra de teatro estudantil na escola.

Vieira disse orgulhar-se das mudanças batalhadas e realizadas por ela e por suas contemporâneas, professoras da Área de Teatro durante os vinte e quatro anos de docência no CAp, que abarcam quase toda a sua vida profissional. Sua aposentadoria foi conquistada no ano de 2003, quando deixou o CAp levando consigo a lembrança de experiências “maravilhosas”.

A quarta docente com quem conversei foi a professora e atriz Suzana Saldanha, ligada ao Grupo de Teatro Província<sup>14</sup>, formada em Direção Teatral, também licenciada em Arte Dramática pelo CAD/UFRGS. Saldanha nasceu em Porto Alegre no ano de 1946 e, aos 20 anos, ingressou no CAD (SALDANHA, 2016). Dentre as instituições onde lecionou ao longo de sua carreira docente, encontram-se escolas de reconhecido prestígio na capital gaúcha como o Colégio Anchieta, o Instituto Educacional Dom Diogo de Souza, o Instituto de Educação General Flores da Cunha e o Colégio de Aplicação da UFRGS.

Saldanha destaca-se dos demais colaboradores por ter lecionado a disciplina de Teatro no CAp em diferentes momentos da sua vida e da história da escola. Segundo ela, o primeiro desses momentos ocorreu a partir de um convite feito pela professora Isolda Paes, então vice-diretora da escola, em seguimento ao estágio docente curricular, realizado em 1972, sob supervisão do professor José Ronaldo Faleiro; e os demais aconteceram nos anos de 1974, 1976, 1979 e 1980.

---

<sup>14</sup> Destacado grupo de teatro gaúcho criado no ano de 1970 formado por alguns alunos e professores do CAD/UFRGS. O grupo desenvolveu um caráter experimental em suas produções, trazendo propostas de renovação à estética teatral. De acordo com o pesquisador Clóvis Dias Massa (2013), o Província se diferenciava dos demais grupos porto-alegrenses da sua época pelo fato das suas produções relacionarem-se ao ambiente universitário.

Das memórias que Saldanha guarda das experiências como docente no CAp, vieram à tona aquelas referentes a momentos de qualificação de professores ocorridos em eventos promovidos pelo Colégio de Aplicação e pela Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS e alguns episódios ocorridos em sala de aula.

Logo após sua primeira experiência docente no CAp, Saldanha morou três anos na França, onde realizou seu Mestrado em Teatro-Educação<sup>15</sup> na Universidade de Paris VIII. Ao regressar ao Brasil, Saldanha atuou, inicialmente, como professora horista no DAD a convite de Lygia Vianna Barbosa<sup>16</sup> que, na época, era chefe de Departamento do DAD. Em seguida, ainda na década de 1970, ingressou como docente efetiva na UFRGS por meio de aprovação em concurso para professora. No início da década de 1980, conforme relatou, Saldanha recebeu muitos pedidos de Bárbara Heliodora<sup>17</sup> para que fosse trabalhar no Rio de Janeiro. A professora, então, pediu transferência, deixou a UFRGS e foi lecionar Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), instituição onde trabalhou até a sua aposentadoria no final da década de 1990. Depois de aposentada, lecionou durante nove anos na Escola e Faculdade de Dança Angel Vianna, no Rio de Janeiro.

José Ronaldo Faleiro, porto-alegrense nascido em 1947, formou-se Bacharel em Direção Teatral pelo CAD/UFRGS e foi aluno da primeira turma do Curso de Formação

---

<sup>15</sup> Pelo fato de educação e teatro serem áreas de conhecimentos distintos, por muito tempo convencionou-se utilizar o binômio teatro/educação para nomear e fazer referência às ações de ensino com o teatro realizadas na Educação Básica, no Ensino Superior e também em ações culturais e de formação artística (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015). O campo do conhecimento denominado teatro-educação fundou-se, portanto, locus de estudo para o ensino de teatro em diferentes espaços educativos. Contemporaneamente, o campo de estudos envolvendo teatro e educação vem sendo vislumbrado pela ótica da “Pedagogia do Teatro”, terminologia que “incorpora tanto a investigação sobre a teoria e a prática da linguagem artística do teatro quanto sua inserção nos vários níveis e modalidades de ensino” (KOUDELA; SANTANA, 2005, p.152). Conforme Koudela (2015), essa compreensão engloba as possibilidades do ensino e da pesquisa em Teatro, não os restringindo a um lugar específico (à escola ou à universidade, por exemplo). Por isso, segundo a autora, é que, atualmente, compreende-se o termo Pedagogia do Teatro como mais abrangente e habilitado a congregar as perspectivas de ação com/em Teatro.

<sup>16</sup> Biblioteconomista de formação, Lygia Vianna Barbosa integrou grupos de teatro gaúchos como o “Teatro do Estudante” e o grupo “Comediantes da Cidade” nas décadas de 1950 e 1960, desenvolvendo funções administrativas e de produção (MASSA; MENDONÇA, 2012). Em 1969, participou junto de estudantes e de professores da ocupação feita no prédio que viria a se tornar sede do CAD (prédio na Avenida Senador Sagado Filho onde, atualmente, localiza-se a Sala Alziro Azevedo). Prestou concurso e, aprovada, tornou-se Professora Assistente do CAD, assumindo, em alguns períodos alternados do final da década de 1970, o cargo de Chefe de Departamento, função que também foi ocupada pelo professor Luiz Paulo Vasconcellos (MASSA; MENDONÇA, 2012).

<sup>17</sup> Heliodora (1923-2015) foi uma importante crítica de teatro brasileira, tradutora de peças teatrais, ensaísta, especialista na obra do dramaturgo inglês William Shakespeare (1564-1616), e docente de História do Teatro na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) até o ano de 1985 (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2016).

para Professor de Arte Dramática, na mesma instituição, iniciando o curso no ano de 1967 e concluindo-o em 1971. Assim como Saldanha, Faleiro integrou o Grupo de Teatro Província durante o período em que realizou os cursos universitários e participou também do Grupo de Teatro Independente<sup>18</sup>.

Seu estágio docente para a conclusão do curso de formação para professor aconteceu com duas turmas no CAP, no ano de 1971. Depois de completar a formação superior, Faleiro foi contratado pela escola a convite da professora Isolda Paes, de quem fora aluno na disciplina de Didática. De acordo com o colaborador, a disciplina que cursou durante sua formação no CAD foi, na verdade, a de Didática da Língua Portuguesa porque, segundo ele, era provável que a Faculdade de Educação (FACED) “ainda não tivesse onde encaixar aquele ‘corpo estranho’ que era a didática do Curso de Professor de Teatro, posteriormente Licenciatura em Teatro” (FALEIRO, 2020b).

Passados dois anos de vínculo com o CAP, Faleiro encerrou seu contrato com a escola, pois foi contemplado com uma bolsa de estudos na Europa. Apesar de Faleiro ter lecionado no CAP durante um curto período, suas narrativas trouxeram memórias muito vívidas da sua experiência na escola, tendo muito presente o contexto acadêmico e educacional no qual o teatro na escola era pensado. Em 1972, o professor iniciou o seu Mestrado Especializado em Estudos Teatrais na Universidade Sorbonne Nouvelle (Paris III), concluindo o curso em 1975. Faleiro permaneceu morando em Paris por quatorze anos. Em 1998, o colaborador concluiu seu Doutorado em Artes do Espetáculo pela Universidade Paris Nanterre (Paris X). Desde 1989, Faleiro é professor no Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Carmen Célia Guarita nasceu em Porto Alegre no ano de 1940. Em 1960, formou-se no Curso Normal do Instituto de Educação General Flores da Cunha (IE), tradicional escola estadual da capital gaúcha. Guarita graduou-se em Pedagogia com ênfase em Supervisão Escolar pela UFRGS e em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas no Departamento de Arte Dramática da UFRGS na década de 1970.

Sua carreira docente iniciou no próprio IE, em 1963, assim que recebeu o convite da professora Olga Reverbel para que fosse sua assistente nessa escola. Na década de 1970, ao substituir Reverbel em algumas aulas no Colégio de Aplicação,

---

<sup>18</sup> Fundado em 1965, o Grupo de Teatro Independente deu origem, em 1967, ao Teatro de Arena de Porto Alegre, responsável por um destacado trabalho de contestação ao regime autoritário imposto ao país pela Ditadura Militar (MASSA, 2013).

Guarita foi convidada pela diretora da escola a permanecer, ou seja, foi contratada como docente. Durante dois anos (1976-1978) a colaboradora lecionou no CAP a disciplina chamada “Técnicas Dramáticas Aplicadas à Escola”. Sua saída da instituição no ano de 1978 deveu-se à aprovação na seleção do Mestrado em Educação da FAGED/UFRGS que veio acompanhada de uma bolsa de estudos para cursar a Pós-Graduação.

O fato de os professores colaboradores terem habitado o CAP em épocas diferentes fez com que, a partir de cada narrativa emprestada, eu pudesse ir reconfigurando o passado da presença do teatro no colégio. Desse modo, considero ter sido auxiliado pelas memórias de todos os colaboradores, e de cada um, recorrendo às narrativas de uns ou de outros em momentos distintos do trabalho, e dependendo do aspecto a ser focado ou evidenciado.

Além dos dados produzidos a partir das contribuições orais desses seis professores colaboradores, referentes às suas próprias experiências, a pesquisa recorreu também a informações envolvendo a figura da professora Olga Garcia Reverbel, referência nacional para o Teatro na Educação a quem dedico a seção 3.3 desta Tese.

As memórias dos docentes em relação à Reverbel auxiliaram-me sobremaneira no processo de reconfiguração do histórico do ensino de teatro no CAP. As experiências dos colaboradores vividas junto à professora Reverbel constituíram memórias imprescindíveis para a compreensão de um importante contexto envolvendo teatro e educação que se desenrolava a partir de meados dos anos 1950 no sul do país, que se refletiu de muitas maneiras na introdução do teatro como componente curricular no Colégio de Aplicação da UFRGS na década de 1970.

A partir das considerações feitas nas narrativas dos seis docentes e da busca por registros junto à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP) da UFRGS, elaborei um quadro (Quadro 1) que apresenta os professores de teatro que atuaram no CAP no período tomado como recorte para a pesquisa<sup>19</sup>. Como se pode constatar, entre os anos de 1954 e 1970 não há registros de docentes especialistas com atuação no CAP.

---

<sup>19</sup> O ano de 1996 marca o fim do recorte temporal considerado na pesquisa, entretanto, no quadro elaborado, as datas equivalentes ao período de atuação de três professoras ultrapassam esse limite. Optei por apresentar os registros completos, abarcando a totalidade do tempo de atuação das docentes na UFRGS, a fim de contribuir com pesquisas futuras.

**Quadro 1 – Docentes de Teatro do CAp/UFRGS (1971-1996)**

<b>Docentes</b>	<b>Período de atuação no CAp</b>
José Ronaldo Faleiro	1971 a 1972*
Olga Garcia Reverbel	1973 a 1989**
Suzana Saldanha	1974, 1976, 1979 e 1980*
Carmen Célia Guarita	1976 a 1978*
Miriam Benigna Lessa Dias	01/08/1978 a 11/04/1997***
Virgínia Bressani Vieira	01/08/1979 a 05/11/2003***
Jussindra Krüger Malinoski	01/03/1980 a 24/03/2005***

Fonte: \*Informação dos colaboradores; \*\*Varela (2017); \*\*\*PROGESP/UFRGS.

### **1.3.1 A experiência das entrevistas**

O motivo disparador da minha pesquisa foi, desde o princípio, o desejo percebido de refletir acerca das bases teóricas, práticas e pedagógicas que alicerçam o ensino de teatro no CAp a fim de compreender o seu presente e, assim, planejar o seu futuro. Para tanto, desenvolvi o estudo de modo a compreender as bases para o ensino de teatro efetivado no CAp em outras décadas, investigando suas origens para assim, registrar sua história. Nesse sentido, julguei ser necessário conversar com docentes de teatro que habitaram a instituição em décadas anteriores e que, com sua atuação, estabeleceram princípios orientadores para o currículo de teatro praticado no CAp.

O processo de seleção dos colaboradores da pesquisa se desenvolveu, basicamente, em três etapas. Na primeira delas, estabeleci o que considerava ser o “marco zero” da pesquisa, o princípio das aulas de teatro no CAp. Antes da realização da minha investigação, ouvia que a professora Olga Reverbel havia inaugurado a docência em teatro no CAp. Por isso, debrucei-me sobre as produções da referida docente e de autores que fizeram de Reverbel sujeito em suas pesquisas em busca de compreender como havia sido sua experiência nas aulas de teatro do CAp.

Na segunda etapa, em consenso com a orientadora do estudo, selecionei as três docentes que participariam da pesquisa, pois a atuação de Dias, Malinoski e Vieira no CAp era de nosso conhecimento. A princípio, a pesquisa se restringiria à colaboração das

três professoras mencionadas. No entanto, durante a realização das entrevistas, Dias Malinoski e Vieira informaram que, antes delas – e, até mesmo, de Reverbel – outros professores haviam lecionado Teatro no CAp. Assim, em busca das primeiras memórias a respeito do ensino de teatro no CAp, a última etapa do processo de seleção dos colaboradores consistiu em contatar os demais docentes que se somaram à pesquisa (Saldanha, Faleiro e Guarita).

O contato inicial com as três primeiras colaboradoras foi intermediado por uma ex-colega do CAp, a professora aposentada Nara Beatriz Kreling da Rosa, que fora contemporânea das três docentes na instituição. Após entrar em contato com cada uma delas, informar-lhes a respeito das minhas intenções de pesquisa e consultá-las sobre a possibilidade de contato comigo, Nara da Rosa me forneceu os endereços de *e-mail* e os números telefônicos das professoras Miriam Benigna Lessa Dias, Jussindra Krüger Malinoski e Virgínia Bressani Vieira.

Em seguida, redigi uma mensagem, que enviei por *e-mail* a cada uma delas, convidando-lhes a colaborar com a pesquisa. Além do texto escrito, o *e-mail* trazia, em anexo, um convite em vídeo, produzido por mim no intuito de explicar um pouco mais os objetivos da pesquisa. Minha intenção ao produzir esse material foi a de me apresentar às professoras pessoalmente (ainda que por vídeo), como forma de me dar a ver previamente a elas e favorecer as interações futuras entre nós.

**Figura 2** – *Frame* de vídeo-convite às colaboradoras



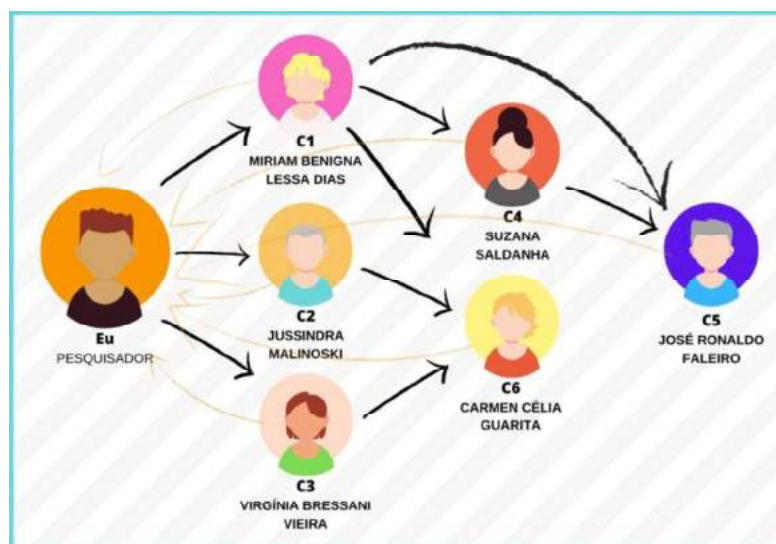
Fonte: Arquivo do pesquisador.

Gravei o vídeo na minha própria casa, buscando revelar um pouco de mim e do meu lugar a elas. Pensei que, se minha intenção era contar com a confiança das docentes para que elas me recebessem em suas casas e compartilhassem comigo suas valiosas

experiências e memórias, já, de início, eu deveria me mostrar também – nada mais justo. Como fui perceber depois, em seus relatos, a recepção do vídeo-convite foi bastante amigável e efusiva por parte das professoras que disseram ter adorado a possibilidade de me conhecer de antemão.

Após realizar as três primeiras entrevistas, a vontade crescente de produzir registros a respeito do princípio das aulas de teatro na instituição, fruto do início do trabalho de campo da pesquisa, me fez aguçar o interesse por ouvir memórias de outros docentes referenciados pelas três colaboradoras iniciais em suas falas. Memória puxa memória e, assim, uma conversa foi levando à outra, ou seja, ao encontro com outros professores (Figura 3).

**Figura 3 – Memória puxa memória**



Fonte: Esquema elaborado pelo pesquisador.

Ao narrar-me suas memórias relacionadas ao CAp, Dias mencionou que Saldanha e Faleiro já haviam trabalhado no colégio. Ao contar-me sobre sua experiência no CAp, Saldanha iria mencionar ter realizado seu estágio de docência no CAp sob a supervisão de Faleiro. Já Guarita foi mencionada por Dias, Malinoski e Vieira ao relembrares que, à época em que iniciaram sua atuação docente no CAp, fazia pouco tempo que Guarita havia deixado a instituição.

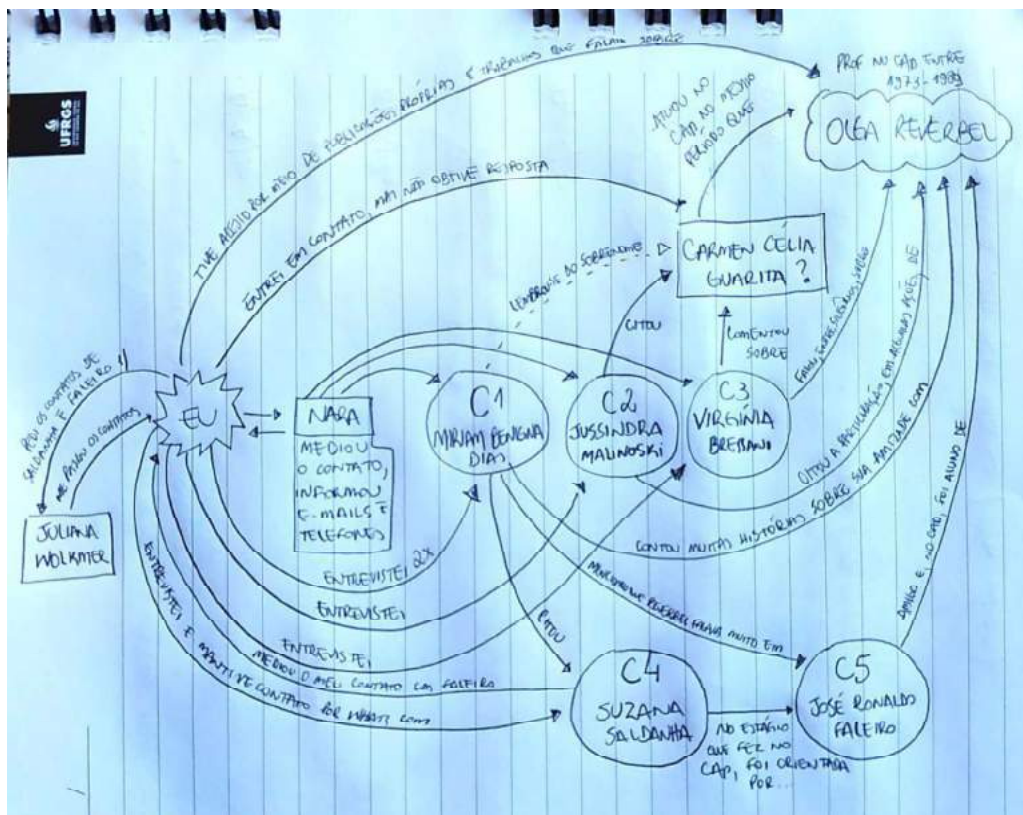
Para conseguir os contatos da professora Suzana Saldanha, pedi auxílio a uma colega da Pós-Graduação, a doutoranda Juliana Wolkmer que, na sua pesquisa de Mestrado, havia entrevistado Saldanha. Carinhosamente, Wolkmer me passou o contato

telefônico da professora. O meu contato com Faleiro teve mediação de Saldanha que, por meio de mensagens pelo aplicativo *WhatsApp*<sup>20</sup>, avisou o professor que eu entraria em contato com ele.

O contato com a professora Carmen Célia Guarita foi o último a ser realizado, quando eu já não pensava que iria conseguir contatá-la, pois já tivera feito tentativas pelas redes sociais sem obter respostas. Foi Dias quem me passou o *e-mail* da docente, informação que recuperou de uma antiga agenda guardada.

A fim de evidenciar ainda mais os caminhos que foram desenhando a pesquisa no que tange ao contato com os colaboradores, compartilho um esquema (Figura 4) elaborado durante o processo de pesquisa que, visualmente, expressa algumas das relações (e das lembranças) estabelecidas entre os docentes e eu – e entre os próprios professores. Também registrei no fluxograma algumas das ações que desenvolvi para ir ao encontro de cada um deles, além de outras informações pontuais que fui assinalando sobre as fontes.

**Figura 4** – Algumas ações e caminhos da pesquisa



Fonte: Esquema elaborado pelo pesquisador.

<sup>20</sup> Aplicativo de troca de mensagens instantâneas e para chamadas de voz e vídeo disponível para smartphones.



Os colaboradores da pesquisa trouxeram pontos de vista ora semelhantes, ora distintos sobre situações e períodos da história do ensino de teatro no CAp. Esse ponto de divergência nas impressões é mencionado por Bosi (2003) como sendo a grande riqueza da memória oral, faculdade que não tem pretensões de fundar-se como uma teoria da história. Segundo a autora, a memória oral “ilustra o que chamamos hoje a História das Mentalidades, a História das Sensibilidades” (BOSI, 2003, p.15). Outro aspecto do qual é necessário ter consciência é o de que “os fatos à distância só existem como versões, o que não deixa de ser uma forma de ficção” (VENTURA, 2005, p.13). As experiências narradas por esses sujeitos foram, por conseguinte, o *corpus* (i)material utilizado no processo de resignificação da história do ensino de teatro no CAp.

Alguns dos colaboradores da pesquisa emprestaram-me documentos (fotos, principalmente) que me possibilitaram visualizar uma escola de outro tempo, na medida em que registram momentos significativos da história do ensino de teatro no CAp e de seus guardiões. Em colorido desbotado ou em preto e branco, essas imagens – que serão encontradas ao longo do texto – narram os percursos docentes dos colaboradores, de modo complementar às suas palavras. Amparada no entendimento suscitado pela socióloga Violette Morin, Bosi (2003) comenta que os objetos que envelhecem junto de seus possuidores sem se deteriorar com o tempo são chamados *objetos biográficos*. Como exemplos desses artefatos, a pesquisadora menciona “o relógio da família, o álbum de fotografias, a medalha do esportista, a máscara do etnólogo, o mapa-múndi do viajante”, objetos que as pessoas guardam por muito tempo em suas casas e que se incorporam às vidas dos sujeitos, pois cada um deles representa uma experiência vivida, ou, como a autora define, “uma aventura afetiva do morador” (BOSI, 2003, p.26).

Nas conversas, procurei escutar atentamente as recordações dos professores colaboradores e, sobretudo, o modo como as lembranças das experiências do passado se apresentavam, sem impor uma lógica precisa para reconstruir os acontecimentos. A liberdade para recordar-se foi característica fundamental que me propus a manter em todos os encontros. Em relação a esse aspecto do encontro com os sujeitos, Bosi salienta que “se a memória é não passividade, mas *forma organizadora*, é importante respeitar os caminhos que os recordadores vão abrindo na sua evocação porque são o mapa afetivo da sua experiência e da experiência do seu grupo” (BOSI, 2003, p.56, *grifos da autora*).

As duas primeiras entrevistas, com as professoras Miriam Benigna Lessa Dias e Jussindra Malinoski, foram realizadas pessoalmente, e ocorreram nas residências das

colaboradoras. Já as conversas com as professoras Virgínia Bressani Vieira, Suzana Saldanha e Carmen Célia Guarita e com o professor José Ronaldo Faleiro aconteceram de forma virtual, visto que, à época da realização dessas entrevistas, vigoravam no país os protocolos de distanciamento social, devidos à pandemia de Covid-19<sup>21</sup>. Esses quatro colaboradores, então, me concederam suas entrevistas por meio de videochamadas realizadas pelo aplicativo *WhatsApp*, ou seja, cada um deles estava em sua própria casa e conversou comigo através da mediação da tela do aparelho celular.

Desse modo, obtive dois tipos de ciência e consentimento referentes à participação dos colaboradores na pesquisa: nas duas visitas presenciais, coletei as assinaturas das docentes ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Nas demais entrevistas, feitas de forma remota, a ciência da participação na pesquisa e a autorização para a utilização do conteúdo das suas falas foi expressa verbalmente pelos docentes.

A fim de organizar os tópicos da conversa, elaborei um roteiro de assuntos e de perguntas a serem abordados no diálogo com os colaboradores (APÊNDICE B). As questões constantes no documento tinham por objetivo convidar os professores a comentarem sobre as metodologias desenvolvidas nas aulas, os referenciais teóricos e experienciais utilizados nos planejamentos e práticas docentes, o currículo de teatro vigente, as ações realizadas em relação à formação de professores, dentre outros aspectos referentes à estrutura pedagógica e organizacional do CAp.

O roteiro elaborado serviu como base, sobretudo, para o início das conversas, visto que, ao longo das narrativas, os docentes foram fazendo referência a diversos dos pontos definidos de maneira espontânea, ou seja, sem que eu precisasse questioná-los a respeito. Assim, os tópicos listados previamente para a organização dos diálogos foram, por vezes, adaptados às questões surgidas no instante das conversas, na medida em que já tinham sido contemplados nas lembranças narradas pelos professores.

Realizar a escuta às narrativas dos colaboradores em meio à pandemia, que por sua vez exigia medidas de restrição de circulação e de contato social, tornou-se um desafio à reconstrução de muitas lembranças. Nos encontros presenciais fui convidado a entrar nas casas das professoras e, juntos, tomamos um ou dois cafés, desfrutamos de

---

<sup>21</sup> Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou como pandemia o surto de doença causado por um novo tipo de coronavírus — doença que teve seus primeiros casos registrados no mês de dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, capital da Província de Hubei na China. No Brasil, as medidas de isolamento e distanciamento social passaram a ser adotadas a partir do mês de março de 2020.

um espaço-tempo que nos conectou de um modo mais próximo; e, nesses momentos, ou seja, nas pausas dadas ao trabalho de falar sobre sua trajetória no CAp, outras lembranças ressurgiram. Já nos encontros virtuais com os colaboradores, o tempo de conversa restringiu-se aos propósitos da pesquisa, não sendo possível conviver com os professores, e nem desfrutar de momentos mais livres em sua companhia. Ao descrever algumas de suas experiências de entrevistas com fontes orais, Bosi comenta que

A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afluíam depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão. Muitas passagens não foram registradas, foram contadas em confiança, como confidências. Continuando a escutar, ouviríamos outro tanto e ainda mais. Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito (BOSI, 1994, p.39).

Em função das condições de realização, cada uma das conversas teve um tempo diferente de duração. Minha intenção era a de que os encontros presenciais não ultrapassassem duas horas. Já nas conversas por videochamada, os diálogos tiveram menor duração (uma hora, em média). Independentemente do tempo de duração, todas as narrativas feitas deram-me “a sensação de ouvir a história sendo contada em um contínuo, [...] de que as descontinuidades são abolidas e recheadas com ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiossincrasias, relatos pitorescos” (ALBERTI, 2004, p.14). E esta é, sem dúvida, uma das características mais fascinantes do trabalho com a História Oral.

Depois de cada um dos encontros com os colaboradores, efetuei a transcrição completa das conversas e retornei as transcrições das conversas àqueles que disseram concordar com a minha proposta de enviar-lhes o texto para leitura, conferência e, até mesmo, correção. Alguns docentes preferiram não receber o texto de suas falas, alegando confiar no tratamento que eu daria às suas palavras. Minha postura em relação ao retorno das narrativas às fontes apoiou-se no posicionamento expresso por Bosi, que indica que, após a realização da conversa com as fontes,

O depoimento deve ser devolvido ao seu autor. Se o intelectual quando escreve, apaga, modifica, volta atrás, o memorialista tem o mesmo direito de ouvir e mudar o que narrou, mesmo a mais simples das pessoas tem esse direito, sem o qual a narrativa parece roubada (BOSI, 2003, p.66).

Assim, portanto, procedi. Entre aqueles que efetuaram a leitura do texto, houve a ocorrência de pedidos de ajustes como a supressão de passagens de suas narrativas ou de referências a alguns nomes citados, alterações que efetuei prontamente em respeito ao desejo dos docentes.

Um aspecto que considero importante e que auxiliou muito no desenvolvimento das conversas diz respeito ao fato de os colaboradores e eu já compartilharmos, de antemão, de uma base comum entre as nossas memórias em alguma medida: foram conversas entre professores com saberes teóricos e empíricos relacionados ao fazer teatral na escola, ao habitar uma instituição escolar. Muitas experiências, portanto, já nos aproximavam. Ao combinar as memórias individuais e coletivas, realiza-se um processo de “negociação”, pois, segundo Halbwachs (1968, p.12 *apud* POLLAK, 1989, p.3-4),

Para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum.

Ao final de todas as conversas, senti-me vibrante, agradecido, honrado e conhecedor de mais fatos, histórias e memórias sobre o ensino de teatro no CAp. Foi um privilégio escutar atentamente as falas dos colaboradores, seus tons e nuances, além de observar seus olhares, expressões e gestos ao lembrar. Assim como afirma Bosi, depois dessas experiências,

Narrador e ouvinte irão participar de uma aventura comum e provarão, no final, um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte, pelo que aprendeu; o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de rememorar quanto o das pessoas ditas importantes (BOSI, 2003, p.61).

### **1.3.2 Encontros de colaboração**

Uma das tarefas a que me propus no decorrer do trabalho de campo foi descrever cada um dos encontros com os colaboradores do estudo em forma textual, mediante narrativas que pudessem auxiliar o leitor a imaginar as experiências vividas e compreender a sua significação na pesquisa. Em alguns casos, esse registro de

acontecimentos e impressões foi feito de imediato, ou no dia seguinte às entrevistas, noutros, após alguns dias, outros, ainda, demandaram recorrer às gravações ou mesmo aos documentos transcritos, para me aproximar novamente das sensações dos momentos vividos.

Em cada um dos textos que narram um pouco das experiências dos encontros que tive com os colaboradores, propus uma escrita que intenciona evidenciar as sensações e percepções mobilizadas no diálogo direto (pessoal ou virtualmente) com cada docente.

Quando iniciei a redação da Tese, diversificava a forma de redação dos nomes dos colaboradores da pesquisa utilizando-me ora dos nomes próprios, ora dos sobrenomes. No entanto, percebi que, aos olhos e à interpretação do leitor, essa variação poderia soar como desvalorização ou intimidade excessiva não indicada a uma Tese em moldes tradicionais. Logo, ao longo do trabalho, optei por referenciar os colaboradores por meio dos seus sobrenomes.

Frequentemente, em trabalhos acadêmicos, a citação a autores (teóricos, pesquisadores) é feita por meio de seus sobrenomes, sistema de referência que é tomado como padrão de acordo com as normas técnicas para a elaboração de textos científicos ditados pela ABNT. Assim, são os sobrenomes que identificam, reconhecem e valorizam os sujeitos.

Na maior parte da Tese, portanto, identifico os colaboradores e a eles faço menção por meio de seus sobrenomes: Dias, Malinoski, Vieira, Saldanha, Faleiro e Guarita. Fiz essa escolha porque reconheço que todos eles são teóricos, são docentes-pesquisadores, tal como os autores que constituem o arcabouço bibliográfico da Tese. Essa opção também leva em conta o meu desejo de que suas falas e reflexões não caiam no esquecimento e não corram o risco de serem desvalorizadas, porventura, pelo leitor.

No entanto, em minha visão, seria impessoal demais imaginar-me relatando a experiência de encontro que tive com os professores tratando-os pelos seus sobrenomes. Nesta seção do texto, então, faço um aparte<sup>22</sup> e convido a uma escuta mais próxima, mais íntima.

As generosas trocas efetuadas entre mim e os docentes durante as nossas

---

<sup>22</sup> Recurso literário utilizado no teatro que “consiste em um comentário feito por personagem presumivelmente não ouvido pelos demais personagens que estão em cena” (VASCONCELLOS, 2010, p.27). O aparte pode ser dado diretamente aos espectadores ou pode se caracterizar por um comentário dado pela personagem para ela mesma.

conversas autorizaram-me, aqui, a referenciá-los, pelos seus nomes próprios. Tratá-los pelo primeiro nome foi o modo que encontrei para, nos textos que seguem, referir-me a cada docente em sua individualidade. Nas narrativas que compus, por conseguinte, utilizei os nomes próprios de cada um dos colaboradores como recurso de escrita empregado ao meu desejo de comunicar maior intimidade do leitor com os sujeitos.

Julgo importante atentar para o fato de que a escolha pelo registro dos nomes próprios dos colaboradores nesta seção do texto não os retira do patamar de teóricos da pesquisa. Ao narrarem suas histórias e experiências, os seis colaboradores teorizaram a respeito do teatro e do teatro na educação. As memórias desses guardiões são reconhecidas por mim como documentos oficiais ao trabalho de reconfiguração histórica do ensino de teatro no CAP e aos estudos referentes à Pedagogia do Teatro e das Artes Cênicas aos quais minha pesquisa venha a colaborar.

Por se tratar de uma seção da Tese que considero mais pessoal, não segui à risca as normas técnicas no que diz respeito ao alinhamento, ao espaçamento entre as linhas e ao tipo de letra utilizados nos textos. Os diálogos que aparecem ao longo das narrativas dos encontros não correspondem, por vezes, exatamente àquilo que me foi dito pelos professores, pois não são em sua totalidade a transcrição dos arquivos de áudio gravados. Esses trechos que defino como “diálogos de memória” são, na verdade, reconfigurações memoriais apoiadas na minha lembrança dos acontecimentos e que intencionam, a minha maneira, levar o leitor a imaginar do seu modo cada um dos momentos vividos na experiência da entrevista<sup>23</sup>.

A transposição da experiência vivida para a palavra escrita que, muitas vezes, pode aprisionar significados, exigiu de mim um trabalho sensível. Assim, vi-me frente a uma questão que demandou minha atenção e reflexão: Como comunicar ao leitor aquilo que não tem forma precisa, aquilo que está – e que acontece – no espaço intermediário entre os sujeitos no momento do encontro?

Neste trabalho, não tive outra opção senão valer-me das próprias palavras para imbricar os caminhos da minha memória com os da imaginação do leitor. Contudo, de antemão, já deixo saber que me mobilizei para, quando possível, utilizar significantes abertos a fim de convidar o leitor ao trabalho de interpretar por si mesmo, recriar,

---

<sup>23</sup> Os diálogos mencionados encontram-se grafados em *itálico*, com alinhamento de texto à esquerda e espaçamento entrelinhas 1,15.

imaginar, inventar. Dediquei-me artística e literariamente à escrita das narrativas que apresento.

Os títulos de cada um dos relatos, por exemplo, foram elaborados por mim de modo a congregar sensações, percepções, acontecimentos e relações vivenciadas durante e após os encontros e, ainda, depois de concluir a escrita completa de cada um dos textos. Nos títulos, escolhi minuciosamente cada palavra e símbolo empregados, convidando o leitor a uma interpretação baseada nas relações que pode estabelecer com a Memória, com as atitudes inerentes ao processo de lembrar – e, até mesmo, com o de esquecer – e com os instantes sensíveis vividos nos encontros com os colaboradores que são descritos por mim em cada texto.

As narrativas que redigi contemplam momentos prévios às entrevistas (combinações feitas com cada colaborador, minha preparação para os encontros e o contexto situacional para as entrevistas) e descrevem detalhadamente as experiências. A aparição dos textos respeita a ordem cronológica dos encontros de colaboração. Ao total, foram sete encontros, pois dois deles ocorreram com uma mesma professora.

### 1.3.2.1 Gosto de memórias

Quando enviei o convite por *e-mail* para as três professoras, imaginei que o contato com a professora Miriam Dias seria o mais demorado a se efetivar porque soube que ela estava em período de realização do seu Pós-Doutorado na Cidade do Porto, em Portugal. No entanto, fui surpreendido por sua pronta resposta ao convite feito para colaboração na pesquisa. Miriam disse-me que estava em Porto Alegre e que poderia me receber em sua casa. Nas mensagens que trocamos por *e-mail*, Miriam perguntou se eu conhecia as “bandas” por onde ela morava (Zona Sul de Porto Alegre), ao que respondi dizendo que ainda não tinha estado naquela parte da cidade. Ela, então, deu-me indicações de modos de como chegar até a sua casa.

Combinamos nosso encontro trocando *e-mails* e, no dia 04 de fevereiro de 2020, aprontei-me para realizar a primeira entrevista do estudo. Na mochila, levei comigo um caderno para anotações, dois aparelhos celulares para efetuar a gravação da conversa, o roteiro da entrevista e uma singela lembrança de agradecimento à professora por sua

colaboração (um pacote de café, uma caixinha de chás e uma barra de chocolate, os três itens em uma embalagem para presente presa com um laço de fita).

Parti de ônibus rumo ao destino. Durante a viagem, fui retomando o roteiro dos pontos que deveria atentar em nossa conversa. Acompanhei minha localização no GPS do celular para verificar onde eu estava e, assim, calcular o momento em que deveria acionar o sinal sonoro para sair do ônibus e descer na parada mais próxima ao número informado pela professora. Quando o ônibus tomou a rua indicada, fui observando os números das residências até que acabei desembarcando justamente em frente ao condomínio residencial onde fica a casa de Miriam.

Havíamos combinado a conversa para as 14h30, mas preferi chegar ao local com antecedência. Na meia hora de que dispunha até o horário acertado, permaneci na calçada, na sombra de uma das muitas árvores que circundavam a rua. Aquele, para mim, era um lugar desconhecido e, por isso, entreguei-me ao exercício de percebê-lo.

Do outro lado da rua ficava uma grande casa de esquina, com pátio. Mais à esquerda, na calçada, quatro pessoas esperavam por um ônibus que, supus, partiria rumo ao centro da cidade. Junto dessas pessoas estava um cachorro que, assim que ficou sozinho no local após a chegada do ônibus, levantou-se da sombra em que estava deitado e seguiu novo rumo, dobrando a esquina.

O vento balançava as copas das árvores e deixava a temperatura amena, visto que o sol era intenso naquele dia. Ao longe (que depois fui saber que não era tão longe, e sim na casa vizinha ao condomínio) ouvia-se o som de galos cantando. Já habituado aos ruídos do centro da cidade, deliciar-me com o som do vento batendo nas folhas e com o canto dos galos foi algo que me mostrou uma Porto Alegre que eu desconhecia.

Às 14h30, então, dirigi-me ao interfone que ficava ao lado do portão de entrada do condomínio para anunciar minha chegada. Nem mesmo tocara o botão quando ouvi a voz da professora me chamando.

— *William?*

— *Sim, sou eu.*

— *Pode entrar.*

Com o controle, ela abriu o portão de acesso para os carros e fui entrando no residencial. A professora Miriam, que vestia uma linda bata colorida, esperava-me à



sombra de algumas árvores do pátio do lugar. Ao me encontrar, despediu-se de vizinhas que ali estavam — as quais cumprimentei — e convidou-me a segui-la até sua casa.

— *Pode entrar. Eu estava aqui embaixo escrevendo porque lá em cima a internet não funciona. Tu aceitas alguma coisa para beber? Água? Refrigerante?*

— *Água, por favor.*

— *Eu já pego pra ti.*

— *Obrigado.*

Enquanto esperava pela professora, o nervosismo sentido na primeira ocasião de entrevista não permitiu que eu passeasse com o olhar pelo espaço da casa da professora a fim de percebê-lo com atenção. Permaneci em pé perto da porta da casa, repassando mentalmente o roteiro dos pontos que gostaria de abordar na conversa. Miriam voltou da cozinha, entregou-me o copo d'água e, sentados nos sofás da sala, conhecemo-nos um pouco melhor antes de iniciar a gravação da entrevista.

— *Sabe que eu cheguei há pouco de viagem, estava em Portugal.*

— *Sim. E eu gostaria muito de agradecer pela sua resposta, por ter aceitado colaborar com a pesquisa.*

— *Mas eu adoro. Eu adoro o Colégio de Aplicação. E tu és professor lá?*

— *Sim, desde 2017.*

— *E quem é que está lá no colégio agora?*

Assim iniciamos nossa conversa, falando sobre a escola e sobre as professoras que, junto de mim, compõem a Área de Teatro do CAp. Miriam, sem que eu precisasse perguntar, relatou algumas de suas memórias referentes à sua experiência no colégio, falou sobre o início de sua carreira docente na escola, comentou sobre a relação de amizade que tinha com a professora Olga Reverbel e contou outras histórias. Nesse momento, apurei minha atenção para não esquecer o que ela dizia, uma vez que ainda não havia começado a gravar a conversa. Aproveitando uma pausa em sua exposição, pedi-lhe autorização para gravar a entrevista e informei que ainda não havia redigido nenhum termo de consentimento para ser assinado, pois o faria depois de transcrever a conversa para que, desse modo, ela pudesse autorizar a utilização dos trechos que indicasse, ou seja, do texto com as correções e ajustes que considerasse necessários.

Logo, abri os aplicativos de gravação nos dois aparelhos celulares de que dispunha, peguei meu caderno, a caneta e o roteiro elaborado para a conversa e iniciei o

registro pedindo que a professora, de uma forma geral, contasse como foi a sua experiência como professora de Teatro no Colégio de Aplicação.

Miriam pareceu se sentir muito à vontade para me contar como foi sua chegada à escola, como era sua relação com Olga Reverbel, como era o CAp no final dos anos 1970, período em que ingressou na escola. Ela comentou ainda sobre muitos outros fatos presentes em sua memória. Em determinado momento da conversa, Miriam lembrou que havia separado algumas fotografias para me mostrar e, levantando-se do sofá, foi até a cozinha em busca dos registros. Aproveitei a oportunidade para pausar a gravação e colocar os celulares no “modo avião”, algo que havia esquecido, pois não queria que nenhuma mensagem ou ligação telefônica atrapalhasse o registro em áudio que estava sendo feito. Da cozinha, Miriam me chamou.

— *William, tu não queres vir para cá? Aqui está mais iluminado.*

— *Claro, onde ficar melhor para ti.*

Realmente a cozinha estava mais iluminada. Sentamo-nos em cadeiras amarelas em volta de uma mesa retangular de madeira para continuar a conversa. Miriam abriu espaço na mesa colocando seu *notebook* um pouco mais para o canto do móvel. A janela que ficava atrás da mesa e a porta que levava ao pátio da casa, ambas abertas, formavam o corredor propício à circulação da brisa fresca que diminuía o calor do dia de verão. Ali continuamos nossa conversa.

Antes, porém, fui agraciado com a exposição das fotos guardadas por Miriam e que continham registros de apresentações realizadas por alunos do CAp em alguns teatros da cidade, de momentos de viagens com os estudantes, de situações em sala de aula, de cenas apresentadas em mostras e de momentos diversos em companhia de alunos e de professores do colégio. Cada uma das fotos veio acompanhada de memórias reconstruídas a partir das imagens. Miriam disse que poderia me emprestar as fotografias para que eu fizesse cópias, mas que, antes disso, gostaria de identificá-las com as datas e com os nomes das pessoas de que lembrasse.

Enquanto Miriam me mostrava as fotos que tinha, não pude deixar de pensar no costume familiar que vivi na infância (e que ainda me é habitual) de mostrar os álbuns de fotos da família para os amigos que visitam a casa. Foi um momento muito bonito de ver e de sentir. Identifiquei-me com Miriam enquanto ela relembrava histórias junto dos seus alunos e contemplava os lugares por onde passou em sua trajetória como

professora da Educação Básica. É emocionante recordar os momentos que fazem parte do nosso percurso profissional e de vida e que, literalmente e afetivamente, ficam gravados na memória.

Depois de comentarmos sobre as fotografias, demos sequência à conversa e, seguindo o roteiro, fui lançando questões referentes a alguns aspectos da experiência docente de Miriam no CAp, assuntos que considerei importantes para investigar o ensino de teatro na escola (metodologia das aulas, referenciais utilizados, entre outros temas). Em algumas oportunidades, no entanto, deixei que as curiosidades e dúvidas surgidas no momento guiassem o nosso diálogo. Assim, compartilhamos algumas de nossas “memórias de professores” que, de muitas maneiras, aproximaram o nosso diálogo. Esse movimento se refletiu no bom andamento da conversa que, a partir de então, abandonava os ares de uma entrevista formal e se transformava em um agradável bate-papo entre colegas de profissão.

A conversa foi acontecendo de forma natural e se misturou ao ato de preparar um café. Enquanto preparávamos a mesa para o café da tarde, aproveitei o ensejo e antecipei a entrega, à Miriam, da lembrança que havia levado como agradecimento à sua participação na pesquisa.

*— Muito obrigada. Tu debes ter visto que eu amo café. Eu gosto de chá também.*

Sentamo-nos em uma mesa menor para tomar o café que Miriam havia preparado com auxílio da cafeteira elétrica. Junto dele, Miriam ofereceu alguns salgadinhos e mini-churros de doce de leite para “beliscar”.

*— Tu tomas com açúcar?*

*— Não, sem nada.*

*— Eu também.*

*— Eu tirei o açúcar do café e deixei de beber refrigerante há algum tempo.*

*— Tu sabes que neste ano eu também tirei o refrigerante? Mas tomo de vez em quando.*

*— Ah, sim, de vez em quando eu também bebo refrigerante. Em festas de aniversário, por exemplo.*

*— Isso. Esses dias mesmo eu preparei uma festinha de aniversário para o meu neto. Ele convidou os colegas da escola e vieram todos para cá. Preparamos jogos, brincadeiras. Alguns ficavam aqui dentro de casa e os que queriam ficavam jogando no pátio ou iam para a piscina.*

*— Que coisa boa.*

— *O meu neto me disse que iria convidar os colegas e as colegas. É porque na turma dele o que acontece é de os meninos convidarem apenas meninos para as festinhas e as meninas convidarem somente meninas. Ele disse “Vó, eu vou convidar todo mundo porque eu sou amigo dos meninos e das meninas”.*

— *Claro, bem que ele faz. Não tem por que fazer essa diferença.*

— *É que no colégio dele é assim, mas ele, vindo de uma família de artistas, é desse jeito, sabe conviver em grupo e também é contestador. Ele me disse que uma professora, um dia, descontou nota de algumas de suas colegas e ele levantou a mão: “Professora, por que descontar nota delas? Elas podem até conversar, mas fazem todas as tarefas”.*

*[risos nossos] Ele se importa com os colegas. E, esses dias, estavam todos aqui.*

Sentados à mesa, fomos tomando café e continuamos a entrevista. Após as perguntas e temas que constituíam o roteiro terem se esgotado, apertei *stop* na gravação. Dei por encerrada a entrevista, mas o café e o diálogo prosseguiram até às seis e meia da tarde. Conversamos um pouco mais sobre nossas histórias com o teatro, comentamos sobre o conturbado cenário político do país e ficamos tentando procurar entender o que nós, professores e artistas, podemos fazer para transformar essa realidade que, em muitos momentos, nos preocupa e amedronta, mas que tem de ser alterada. Além disso, trocamos indicações de canais no *Youtube* que discutem política, sociologia, filosofia e psicologia. Miriam também compartilhou algumas de suas histórias como professora na faculdade de Teatro em Santa Maria/RS. Ela me informou que nutre o desejo de realizar um projeto que aborde a história da Faculdade de Teatro da UFSM.

— *William, eu gosto muito de histórias, sempre adorei. O segundo curso que eu iria fazer, se não fosse o de Teatro em 1972, seria História.*

A conversa continuou e fui convidado pela colega docente a conhecer um pouco mais da casa, quando subimos até o terceiro andar para recolher algumas roupas estendidas. Era um sótão com abertura para um terraço onde estava posicionado um varal de chão com as roupas secando ao vento que, naquele dia, estava forte.

— *Cuidado com esta escada. É a escada perigosa.*

— *Tudo bem. Na casa da minha mãe também tem uma escada perigosa assim.*

— *Quem fez essa escada aqui começou com degraus de 20 cm e acabou com degraus de 10 cm.*

— *Que bonito aqui. Tu tens uma neta, não é mesmo? Ela deve adorar ficar aqui em cima.*

— *Sim, ela mora aqui comigo e com minha filha. Ela adora. Tem bastante espaço.*

— *Sim, bastante.*

- *Tu moras sozinho aqui em Porto Alegre?*
- *Sim.*
- *Quando quiseres tirar um sossego do centro, podes vir aqui.*
- *Nossa! Muito obrigado.*
- *Aqui é muito bom.*

Miriam saiu com as roupas em seus braços e eu recolhi o varal, que deixei apoiado na parede do sótão. Descemos as escadas e paramos no segundo andar para que Miriam deixasse as roupas em um dos cômodos da casa. De onde eu estava, pude ver que dentro de um dos quartos havia um teclado sobre o seu cavalete. O instrumento chamou minha atenção porque também tenho um desde a adolescência, quando comecei a fazer aulas de música.

- *Minha filha é professora de Música, sabe? Nessa viagem que fiz, encontrei muitos instrumentos que trouxe para ela. Ela adora dar aula para crianças.*

Pelo adiantado da hora, embora a professora houvesse dito que tinha todo o tempo livre, agradei imensamente por sua colaboração e anunciei que já estava de saída. Deixamos acertado que iríamos combinar por *e-mail* o outro dia em que eu retornaria até sua casa e faria o registro das fotos que ela possui. Miriam pediu-me alguns dias para conseguir conversar com uma de suas ex-alunas do CAP que, segundo ela, saberia dizer os anos em que as fotos foram tiradas.

Deixamos a casa em direção ao portão de saída e Miriam me informou que aquele lugar onde o condomínio foi construído possuía uma parte de mata nativa, mais abaixo no terreno, próxima à área da piscina. Ela me perguntou se eu queria conhecer o lugar, mas não quis prolongar o tempo do nosso encontro e disse-lhe que poderia conhecer o lugar na próxima visita. Ela me acompanhou até o portão e, no celular, abri o aplicativo para chamar por um motorista. Enquanto esperava que o motorista do aplicativo chegasse em frente ao condomínio para seguir rumo ao meu apartamento no centro da cidade, Miriam me ofereceu uma fruta que eu nunca havia experimentado.

- *Já comeste araçá?*
- *Já ouvi falar e devo ter experimentado sorvete de araçá, eu acho.*
- *Vem cá, pega uns pra ti.*

Provei, então, araçá apanhado do pé, uma grande árvore que cresceu rente ao muro do condomínio onde Miriam mora.

— *Ali em casa eu tenho do amarelo, este é vermelho. Pra mim parece ter gosto de goiaba. Prova.*

**Figura 5 – Araçá-vermelho**



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Na primeira mordida, diferentemente do sabor que havia sido relatado por Miriam, senti gosto de pitanga. No mesmo instante, por meio da memória, fui transportado ao pátio da casa onde morei quando criança. Lá havia uma pitangueira que ficava encostada no muro e que, com seus frutos, servia ao apetite infantil dos amigos da quadra quando iam brincar lá em casa comigo e com meu irmão. A árvore crescera no quintal da vizinha, mas sua copa adentrava o nosso pátio em uma altura perfeita para ter suas frutas colhidas e saboreadas. As de vermelho mais intenso (quase bordô) eram as mais doces.

— *Sim, parece goiaba por causa da textura, mas o gosto me lembrou um pouco de pitanga também.*

— *Pra mim parece mesmo goiaba. Quer pegar alguns para levar? Leva, aqui tem bastante.*

— *Tá bom, obrigado.*

— *Tu tens namorado, não é?*

— *Sim, tenho.*

— *Leva uns para ele também. E se quiserem vir para cá algum dia para ter sossego, podem vir.*

— *Muito obrigado pelo convite, Miriam.*

— *Eu gosto dos que não estão tão vermelhos porque são mais azedinhos. Leva esses daqui.*

— *Lá em Bagé, no pátio de casa, a gente tinha uma árvore de ameixa, daquela amarela, sabe?*

– *Sim, como aquela ali [Miriam apontou para o outro lado do pátio frontal do condomínio onde, encostada em uma das casas, estava uma ameixeira, menor do que a das lembranças da minha infância, mas que logo reconheci por causa do formato e da cor das folhas].*

– *Minha mãe plantou muitas árvores na casa que os avós deixaram para ela. Tem amora, laranja, limão, romã.*

– *Eu adoro romã. Me lembra aqueles filmes em que as pessoas nobres ficam comendo romã [e, com a cabeça inclinada para trás, fez o gesto de levar pedacinhos da fruta à boca].*

Eu guardava os arazás na mochila quando o carro do aplicativo chegou. Despedimo-nos com um abraço e um até breve. De dentro do carro, dei um “tchau” para a professora. Deixei-me perceber, por alguns instantes, a vibração e a boa energia que me tomavam. Se antes da entrevista estava nervoso sem saber como seria nosso encontro, saía da casa de Miriam muito satisfeito com a experiência vivida. Acredito que o momento tenha sido significativo para nós dois.

#### *1.3.2.2 Quinze anos (ou minutos) depois*

Ao responder ao meu convite feito por *e-mail*, a professora Jussindra Malinoski se disponibilizou a colaborar com a pesquisa, mas apontou que, por estar morando em Garopaba, talvez fosse difícil nos encontrarmos pessoalmente. No entanto, como eu cumpria afastamento de minhas funções docentes em razão da realização do Doutorado, informei à professora que eu podia viajar para encontrá-la. Assim, por *e-mail*, combinamos o melhor dia, horário e local para a realização da entrevista.

No dia 11 de março, dia anterior à conversa agendada com a professora, parti de Porto Alegre para Garopaba levando, na mochila, os equipamentos de gravação (dois celulares), o roteiro da entrevista e o TCLE para assinatura da colaboradora. Na semana anterior havia reservado meu lugar em uma carona por meio de um aplicativo de celular.

Ao percorrer os quase quatrocentos quilômetros para encontrar com a professora, senti-me empolgado na expectativa de escutar novas histórias sobre o ensino de teatro no CAp e sobre a própria escola em outros tempos. Que as memórias da professora Jussindra possuíam intersecções àquelas que Miriam havia me emprestado? Seria também a primeira oportunidade de confrontar visões e versões sobre o mesmo objeto – e isso me instigava.

Ao chegar a Garopaba, instalei-me em uma pousada próxima à parte histórica da cidade, local que ficava a cerca de 20 minutos de caminhada da casa da professora. Nunca tinha estado em uma cidade de praia no mês de março e, de fato, percebi que esse período é muito mais tranquilo se comparado aos meses de janeiro e fevereiro. Na pousada onde fiquei, apenas o meu quarto estava ocupado.

No dia 12 de março, às 14h10, saí da pousada e me encaminhei à casa da professora Jussindra para a realização da segunda entrevista da pesquisa. Escolhi fazer o trajeto caminhando pela avenida beira-mar. O sol incidia forte e as ondas do mar quebravam levemente, um convite ao mergulho. Guardei esse desejo para depois e fui em direção à outra imersão: na história do teatro no CAp. Como de costume, fui retomando o roteiro de perguntas e repassei mentalmente o protocolo de ações: apresentar o objetivo do estudo, apresentar o TCLE, acionar os gravadores, seguir o roteiro, finalizar a conversa, entregar o presente de agradecimento, registrar o encontro em uma foto (algo que não havia feito ao final da primeira entrevista e que queria muito me lembrar de fazer dessa vez).

Fui guiado pelo GPS do celular que não me conduziu precisamente para o destino. Pedi informação a um jardineiro que trabalhava em frente a uma das casas da rua. Ele, então, me indicou qual era a rua que estava procurando. Agradei e segui rapidamente em direção à casa da professora, pois nosso encontro estava marcado para às 14h30.

O atraso de cinco minutos deixou-me um pouco nervoso, pois não queria demonstrar falta de compromisso com o horário estabelecido. Na rua informada, avistei a segunda casa à esquerda.

Uma mureta branca complementada por pilares de mesma cor nos quais havia uma cerca de metal faziam frente à casa branca com telhado vermelho. No espaço entre o muro e a residência, havia gramado e um jardim com árvores, flores e folhagens. Os latidos insistentes de uma cachorrinha anunciaram minha chegada. Parei em frente ao portão de entrada e fui recebido por um rapaz.

— *Boa tarde.*

— *Olá, boa tarde. Aqui é a casa da professora Jussindra?*

— *Sim.*



Ele se levantou da rede pendurada na varanda da casa para chamar a professora. Do lado de fora do portão de entrada, onde eu estava, vi a professora, dentro da casa, levantando-se do sofá para vir ao meu encontro. Uma moça e o rapaz vieram junto dela.

— *Olá, professora. Boa tarde.*

— *Boa tarde, William.*

A moça abriu o portão para mim.

— *Adorei a camiseta* — disse ela, fazendo menção à frase “Lute como um professor” que estampava a peça.

— *Sim, sempre na luta.*

Cumprimentei os três.

— *Esta é minha filha e este é o namorado dela.*

— *Tudo bem?*

— *O William é professor no Colégio de Aplicação.*

— *Que legal. Espero que a conversa de vocês seja boa. Nós já estamos de saída e vamos deixar tu e a mãe mais livres para conversar. Daqui a pouco nós voltamos, mãe.*

A filha e o genro da professora saíram e ela me convidou para entrar.

— *Não sei onde tu preferes ficar. Tem a sala aqui e tem aquela outra ali, mas acho que está quente. Se quiser, podemos ficar ali na rua.*

— *Onde ficar melhor para ti.*

— *Ali na rua está correndo um ventinho.*

Na área dos fundos da casa havia uma mesa que Jussindra foi preparando para que pudéssemos nos instalar. Ela retirou alguns objetos de cima do móvel para que tivéssemos mais espaço: eu para dispor o meu caderno e os equipamentos para gravação; ela para colocar uma pasta que parecia estar cheia de papéis.

— *Eu deixei muita coisa lá no Aplicação, mas, quando tu falaste comigo, encontrei essa pasta aqui. Não sei tudo o que tem nela.*

— *Nossa! Com certeza serão materiais valiosos ao estudo.*

Sentamo-nos e, seguindo o protocolo que estabeleci, informei a professora sobre o objetivo da pesquisa e disse a ela no que consistia a sua participação. Apresentei-lhe, então, o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE).

— *Espera que eu vou ali pegar meu óculos de leitura. Se quiser um cafezinho é só me pedir.*

No tempo em que ela foi até o interior da casa em busca de seus óculos, pude apreciar o som intervalado de alguns pássaros que passavam pelo céu e de outros que estavam pousados ali mesmo na árvore do pátio da casa. Latidos de cachorro, ao longe, também compunham a atmosfera sonora.

Ao regressar, a professora leu o TCLE e, em seguida, assinou o documento, ainda que, como ela disse, não houvesse necessidade de “tanta formalidade”.

De início, ao ser convidada a compartilhar sua experiência e suas memórias do Colégio de Aplicação, Jussindra falou sobre a “maravilha” e o “desafio” de ser professora no CAp. Em muitos momentos, ela se mostrou modesta, dizendo que suas contribuições talvez não fossem suficientes ou que não sabia se me ajudava ao trazer tais informações. Eu, prontamente, disse a ela que, certamente, suas contribuições eram (e são) fundamentais e importantes à pesquisa.

Um sinal sonoro vindo de um dos celulares que eu estava utilizando para gravar a entrevista desviou-nos, por instantes, da conversa. Percebi que ele não estava conseguindo efetuar a gravação e optei por desligá-lo. Por sorte eu havia levado dois equipamentos.

Nosso tempo de diálogo, na sequência, sucedeu-se tranquilamente. Pouco a pouco, à medida que as questões iam surgindo, a entrevista foi se transformando em uma conversa entre colegas professores de uma mesma escola, diferenciando-se apenas pela época de atuação no colégio, instituição que, como nós dois percebemos, mantém arraigadas algumas de suas características ao longo do tempo.

Diferentemente da entrevista que realizei com a outra colaboradora, na qual me detive com mais rigor à ordenação do roteiro de perguntas estabelecido, neste encontro, as perguntas foram sendo feitas com mais naturalidade, ou seja, o roteiro foi avançando e retrocedendo de acordo com as colocações da professora. Pude fazer menção a algumas informações que já havia obtido na primeira entrevista da pesquisa e, assim,

caracterizar com mais detalhes determinadas ações realizadas pela Área de Teatro na escola.

Ao ouvir a narrativa da professora sobre as conquistas que efetuou, percebi que há bastante tempo na história da escola os movimentos políticos são fundamentais para as transformações (ou manutenções) almejadas.

Não controlei o tempo de conversa minuciosamente, mas fiquei atento ao relógio porque não queria extrapolar as duas horas que tinha estipulado como limite.

A filha da professora regressou depois de cerca de uma hora de conversa e, assim que chegou, abordou-nos.

— *Vocês querem um café?*

— *Eu quero, meu amor. O William está resistindo [risos].*

— *Eu aceito, muito obrigado.*

Logo em seguida, ela nos trouxe o café que acabara de passar e continuamos conversando um pouco mais. Em seguida, Jussindra me diria que a filha estava prestes a se mudar para Florianópolis e, por conseguinte, ela também iria para lá.

Antes do fim da entrevista, perguntei à professora o que guardava a pasta que estava sobre a mesa. Ela, que havia se esquecido de abrir a pasta, mostrou-me, então, o conteúdo: anotações; esboços de textos que se transformariam em documentos da área; textos teóricos; entre outros papéis contendo apontamentos sobre e para as aulas de Teatro no CAP.

— *Talvez, alguma coisa, tu quisesse...*

— *Pois é, como eu fico aqui até amanhã...*

— *Tu podes levar para ler.*

— *Eu posso levar os documentos para fazer cópias?*

— *Claro.*

Combinei com a professora que devolveria a pasta a ela no dia seguinte, antes do meu retorno à Porto Alegre. Por fim, agradei à colaboração da professora e entreguei-lhe uma lembrancinha de agradecimento.

— *Eu amo café, tu deves ter visto.*

— *Eu não sabia se tu preferirias café ou chá, então eu trouxe...*

— *Os dois! Obrigada.*

Pedi uma indicação à professora de algum local onde eu poderia fazer as cópias dos documentos. Ela descreveu o caminho que eu deveria percorrer para chegar até um posto telefônico que contava com serviço de *xerox* e *scanner*. Recolhi os meus materiais e, enquanto eu guardava os equipamentos, a professora percebeu que eu tinha um livro na minha bolsa.

— *Eu vi que tu estás com um livro aí dentro.*

— *Sim, quando vim para cá, queria ler na praia, mas esqueci o livro que estava lendo lá em Porto Alegre. Então, eu comprei um por aqui.*

— *O mesmo?*

— *Não, um outro.*

— *Ah, bom. Menos mal.*

— *Este aqui é o “Hibisco roxo”.*

— *[lendo] Chimamanda Ngozi Adichie. Tu estás gostando?*

— *Sim, muito.*

— *Tu compraste aqui na nossa livraria?*

— *Comprei em uma livraria que é...*

— *Em uma livraria? Não, aqui em Garopaba só tem uma [risos]. Tu compraste na “nossa” livraria, eu costumo dizer, porque é a única que tem.*

Antes de sair, conversei com a professora sobre a beleza da praia de Garopaba, principalmente. Trocamos impressões e Jussindra me aconselhou a voltar à cidade para ficar por mais dias. Fomos nos encaminhando para o quintal da frente da casa, em direção ao portão de saída. Lá, a filha da professora estava deitada na rede.

— *Conversaram bastante, mãe?*

— *Sim, bastante.*

— *E foi bom relembrar?*

— *Foi bom relembrar. Eu nunca mais tinha pensado nisso.*

A entrevista, conforme a professora disse ao final do nosso encontro, foi uma visita a um período de seu passado que ela já não rememorava havia quinze anos. Jussindra se aposentou no ano de 2005 e, desde então, segundo me informou, não havia falado tanto sobre sua experiência docente e, devido à nossa conversa, algumas lembranças escondidas voltaram ao seu pensamento. Uma delas foi a história do “cubo

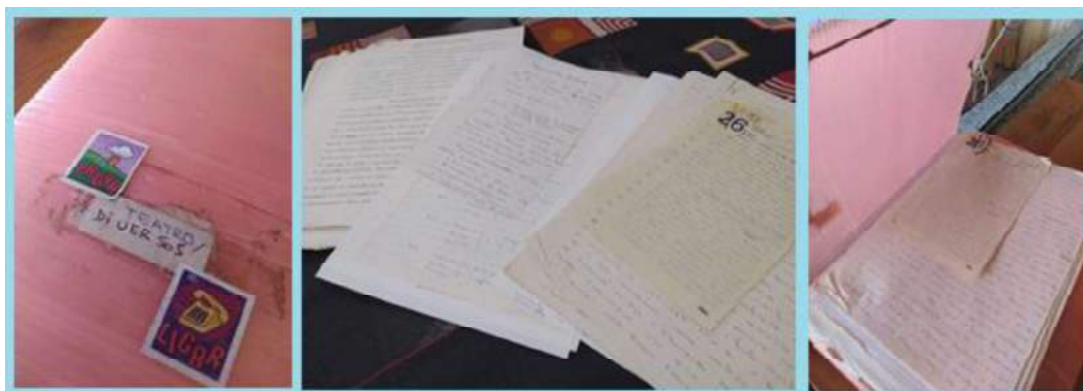
andante”, que ela me contou durante a entrevista e que retomou quando eu já estava de saída.

*— Foi durante um ensaio, na Sala 402. Enquanto alguns alunos estavam apresentando sua cena, um dos estudantes do mesmo grupo, sem muita explicação, atravessou a cena lentamente segurando um dos cubos de madeira que ficavam na sala de Teatro. Aquilo não fazia parte da história, mas eu achei muito engraçado [risos]. Conversei com o grupo depois para que mantivéssemos aquele momento na cena, mas eles não quiseram, não houve jeito. Eu não me lembrava mais dessa história [risos].*

Despedi-me de Jussindra com um abraço e saí com a pasta sob o braço em direção ao posto telefônico indicado por ela, lembrando a orientação de caminho dada pela professora. Depois de cerca de quinze minutos de caminhada, lembrei-me de algo que eu havia esquecido de fazer: “A foto com a professora!”. Como sabia que voltaria a vê-la para devolver-lhe a pasta, tranquilizei-me, deixando para fazer o registro no dia seguinte.

No caminho para o posto telefônico, passei em frente a uma casa de chás, que chamou minha atenção. Fiz uma pausa, pois a curiosidade de saber quais eram todos os documentos guardados na pasta era grande. Além disso, precisava organizar o material que seria documento para pesquisa. Sentei-me em uma mesa bastante iluminada situada ao lado de uma grande janela com vista para a rua. Antes mesmo de fazer o pedido, coloquei a pasta sobre a mesa para descobrir que documentos ela preservava. Encontrei esboços de textos, planejamentos, dentre outras anotações da professora.

**Figura 6** – Pasta com documentos guardados por Malinoski



Fonte: Arquivo do pesquisador.

No outro dia pela manhã, pouco antes de regressar a Porto Alegre, voltei à casa de Jussindra para devolver-lhe a pasta com os documentos. Agradei novamente pela confiança em ceder-me os registros e pela hospitalidade com que me recebeu em sua casa. Perguntei à professora se ela aceitava tirar uma fotografia comigo antes de eu partir. Ela aceitou o convite e, na varanda de sua casa, registramos o nosso encontro – que, naquele instante, já era, na verdade, despedida.

**Figura 7** – Encontro com a professora Jussindra Krüger Malinoski



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Naquele dia não podia prever que, dali a alguns meses, receberia a notícia do falecimento da professora Jussindra Krüger Malinoski. Aos sete dias do mês de novembro do ano de 2020, a professora despediu-se, deixando-nos como legado uma extensa trajetória de trabalho qualificado e de lutas assumidas que foram extremamente necessárias à garantia e ao incremento do espaço para o Teatro no CAP. Entre os ex-colegas professores do CAP houve forte comoção, pois Jussindra construiu grandes amizades em sua passagem pela escola. Ela será lembrada pelos habitantes do colégio como uma das grandes responsáveis por realizar inovações curriculares na instituição, e também pela seriedade que se fazia notar em seu competente trabalho.

A mim, que havia conhecido a professora há alguns meses, o impacto de sua ausência também se fez fortemente presente. Embora tivéssemos nos encontrado

pessoalmente apenas duas vezes (no dia da entrevista e no dia posterior, quando fui devolver-lhe a pasta com documentos que havia tomado de empréstimo), mantive contato com a colaboradora desde o mês de fevereiro (quando fiz o convite para participar da pesquisa) e, desde então, trocamos alguns e-mails a fim compartilhar materiais produzidos e de confirmar algumas informações. Além disso, a voz e as palavras da professora (transcritas por mim e manuscritas por ela nos documentos que me concedeu) foram minha companhia em muitos de meus momentos de escrita da Tese. Logo, mesmo sem dispor da presença física, convivi quase que diariamente com suas memórias que, fio a fio, auxiliaram-me enormemente na tessitura do texto. Sou extremamente grato à professora Jussindra por ela ter confiado a mim algumas de suas recordações.

O fato de ela ter compartilhado comigo suas memórias nos aproximou, tornou-nos íntimos em relação a nossos fazeres docentes. Ela soube de algumas das minhas histórias e eu ouvi dela muitas de suas lembranças acerca do seu tempo no CAp. Queria muito poder contar com sua presença na defesa da Tese, entregar-lhe uma cópia do texto e convidá-la a próximos encontros comigo e com outros professores do CAp para falarmos sobre nossas histórias, o que não será possível. Infelizmente, Jussindra faleceu antes de poder ler algumas páginas de sua trajetória de vida no CAp escritas e documentadas na história.

Seu adeus, enfim, foi vivido com luto. No entanto, pensar que parte das memórias de Jussindra Krüger Malinoski ficará registrada nesta Tese acalenta o pesar. Indubtavelmente, a ausência repentina da professora me fez perceber ainda mais acentuadamente a responsabilidade que me cabe de conferir todo o cuidado às lembranças que ela, carinhosamente, me emprestou.

### *1.3.2.3 Memórias transbordam*

Os acertos para a entrevista com a professora Virgínia Vieira coincidiram com um momento no qual o país e mundo enfrentavam uma situação atípica: a discussão a respeito do distanciamento social como medida fundamental de prevenção à transmissão do novo coronavírus.

Foi por sugestão da minha orientadora que, no dia 23 de março, enviei uma mensagem por *WhatsApp* para a professora Virgínia perguntando-lhe se seria viável um encontro virtual por meio de chamada de vídeo. No mesmo dia ela me respondeu que sim e deixamos a entrevista agendada para o dia seguinte às 14h30.

Na noite anterior à entrevista, levei um tempo planejando como faria o registro das informações compartilhadas pela docente, afinal, deveria gravar a entrevista para, depois, transcrever seu conteúdo e, assim, utilizá-lo como documento no trabalho. Busquei, na internet, por aplicativos que gravassem a chamada diretamente do *WhatsApp*. Infelizmente, encontrei apenas programas que efetuavam a gravação do vídeo da conversa, mas não do áudio. Assim, decidi que efetuaría a gravação do áudio da conversa com auxílio de dois aparelhos celulares antigos que estavam guardados e sem uso. Com sorte, consegui carregar a bateria do mais antigo deles, já obsoleto, mas que sabia que continha um dispositivo de gravação dentre os seus aplicativos instalados.

No dia da entrevista, antes de encontrar com a colaboradora, como de costume, retomei o roteiro de perguntas e acrescentei algumas dúvidas surgidas a partir das entrevistas já realizadas com Miriam e Jussindra, questões que gostaria de rever para buscar mais detalhes, impressões e versões. Reorganizei os móveis do apartamento JK para realizar a conversa por vídeo. Dispus, sobre a mesa, o *notebook* e os três celulares que iria utilizar. Às 14h30, pontualmente, abri o aplicativo de mensagens e, ao ver que a professora estava *on-line*, convidei-a para a videochamada.

Mediados pelas telas de nossos aparelhos celulares, nós dois nos conhecemos virtualmente. Agradei à professora pela sua disponibilidade e por ter aceitado realizar o encontro de forma virtual. Ela comentou que adorou o convite que enviei por vídeo e que gostou da ideia de conversarmos daquela forma. Falei com ela sobre os objetivos da pesquisa e, à distância, mostrei-lhe o TCLE, dizendo-lhe que, assim que o período de isolamento chegasse ao fim, eu a encontraria pessoalmente para coletar sua assinatura no documento e para entregar-lhe uma lembrança de agradecimento. Pedi autorização da professora para realizar a gravação da conversa, ao que ela concordou. Em seguida, iniciamos a entrevista.

Ao convidar a professora para que falasse livremente sobre suas memórias em relação ao período em que foi professora no Colégio de Aplicação, Virgínia foi tomada por grande emoção. Seus olhos transbordaram revelando o apreço e o afeto que guarda



pela escola e pelas experiências que lá viveu. Empaticamente, a emoção da professora e o carinho expresso em suas lembranças me sensibilizaram.

— *Eu sou super emotiva. Espera só um pouquinho. Deixa eu fechar a porta senão meu marido vai dizer que eu sou muito chorona [risos]. E eu sou [risos marejados].*

— *Eu estou nesse clube também, o clube dos chorões [risos].*

O relato inicial das lembranças relacionadas à sua experiência no CAp foi expresso por Virgínia com algumas pausas para respiração e para reflexão. Essas pequenas pausas me permitiram perceber a intensidade que as memórias que nela habitam conferem ao seu sentir. Revisitar o passado é um retorno a lugares outrora habitados, um movimento que nos leva a acessar (com)portas que podem estar fechadas há algum tempo, consciente ou inconscientemente. Ao mesmo tempo em que me senti emocionado ao partilhar da narrativa inicial da professora, me vi assumindo a grande responsabilidade de, em minha escrita, conseguir, de algum modo, reverberar esse instante tão bonito.

— *Coisas muito boas que, quando a gente via... É... um aluno... crescer com as nossas atividades, sabe? E, durante esse tempo todo... realmente tiveram vários alunos que a gente viu ter dificuldades de... não precisa nem ser de expressão, mas de relacionamento, dificuldades... motoras até que nem tanto, mas alguns até com dificuldade nesse sentido... e a gente ver esses alunos progredindo e conseguindo enfrentar essas dificuldades e vencer muitas delas... isso é uma coisa que é muito legal para a gente... muito.*

Reconheci muito do meu sentimento nas palavras da professora, identifiquei-me com suas alegrias, pois também me encanto ao ver alunos superando suas dificuldades e se mostrando cada vez mais confiantes e autônomos a partir da nossa colaboração como professores. Depois de compartilharmos nossos sentimentos em relação ao fazer docente, encontrando afinidades, estabeleceu-se um vínculo de reconhecimento e de identificação que colaborou para que a entrevista fosse mais fluida.

Assim como na segunda entrevista que havia realizado para a pesquisa, as perguntas do roteiro não seguiram sua ordem sequencial, pois eu já me sentia mais confortável ao ocupar a posição de entrevistador. Dessa maneira, as questões que lancei foram se encaixando nos assuntos abordados na narrativa da professora. Operaram-se, então, idas e vindas no tempo e conversamos sobre um mesmo tema em diferentes épocas da escola. Como já havia realizado duas entrevistas, pude trazer informações que

Miriam e Jussindra haviam compartilhado para complementar colocações da professora Virgínia e também para solicitar que ela me explicasse melhor alguns dos procedimentos e ações realizados pela Área de Teatro no período em que trabalhou no CAp.

Houve algumas interrupções na videochamada em razão da instabilidade do sinal da internet durante a conversa. As quedas no sinal nos obrigaram a, em alguns momentos, repetir nossas colocações.

— *Tu estás me ouvindo?*

— *Estou.*

— *Aqui o vídeo parou.*

— *Vou trocar a conexão. E agora?*

— *Agora eu estou te escutando.*

— *Se esses problemas persistirem, professora, penso que podemos nos falar por telefone mesmo.*

— *Bah, mas... mas é? Tu que sabes.*

— *Eu ligaria para o teu celular e colocaria no viva-voz para poder fazer a gravação da conversa. Mas vamos continuar tentando conversar pela chamada de vídeo porque eu acho que vai dar certo.*

— *Vamos tentar porque é sempre melhor nos enxergamos, não é?*

Felizmente, essas ocasiões não comprometeram o desenvolvimento da nossa conversa, que prosseguiu por uma hora e quarenta minutos. Durante esse tempo, Virgínia mencionou novas informações sobre as ações da Área de Teatro do CAp e falou com entusiasmo sobre muitas das ações que desenvolveu na escola. No entanto, quando comentávamos a respeito da participação de todas as professoras nas ações realizadas, Virgínia optou por interromper sua fala e silenciar informações e opiniões.

— *[Depois de levar a mão à boca] Isso eu não vou dizer.*

Percebi que a omissão da professora advinha do desejo de não causar qualquer possível constrangimento e de preservar a imagem de uma das professoras que atuou na escola. Não insisti para saber o que não fora dito por ela como forma de respeitar a vontade da colaboradora em não revelar determinadas passagens de suas lembranças. No entanto, entendi que esse seria um ponto importante para minha investigação, pois o que não é dito carrega grande importância e exige aprofundamento para, ao menos, encontrar hipóteses para compreender o porquê da omissão.

Havia me programado para realizar uma entrevista mais rápida em comparação com as demais, pois, dessa vez, havia dependência dos equipamentos técnicos. Antes de ter que resolver problemas possivelmente relacionados à bateria dos equipamentos ou ao sinal de *internet*, preferi encerrar a entrevista já tendo dado ênfase a algumas questões em detrimento de outras das quais já tinha obtido informações com a primeira e a segunda colaboradoras da pesquisa. Certamente outra perspectiva sobre um mesmo assunto seria relevante, mas, mesmo assim, optei por concluir a entrevista.

Estávamos quase encerrando a videochamada quando me lembrei de registrar nosso encontro em uma foto. Virgínia aceitou o convite e fez o registro realizando um *printscreen* da tela do celular. Depois disso, despedimo-nos com um “até mais ver”.

**Figura 8** – Encontro virtual com a professora Virgínia Bressani Vieira



Fonte: Arquivo do pesquisador.

#### 1.3.2.4 A memória é um respiro

Os meses de março e abril foram marcados pelo replanejamento de ações da pesquisa e de rotinas de vida. O avanço da pandemia de Covid-19 exigiu que, para resguardar a nossa saúde e a das pessoas de nossas comunidades, ficássemos isolados em casa.

Até então, acreditava que todas as entrevistas com as colaboradoras já tinham sido realizadas e dediquei-me à realização das próximas etapas do trabalho de pesquisa: transcrição e categorização dos dados obtidos nas três entrevistas realizadas. Havia, ainda, documentos que eu precisava analisar. Contudo, faltavam-me algumas fotos e outros registros da história do teatro no CAp que eu ficara de pegar emprestados com a professora Miriam. Entrei em contato com a professora por *e-mail* e perguntei-lhe se poderia ir até a sua casa, tomando todas as precauções necessárias ao momento, apenas para buscar os referidos documentos e adiantar o trabalho de registro e catalogação. Recebi resposta afirmativa por parte da professora e combinamos que eu passaria em sua casa na tarde do dia 07 de abril.

Naquele dia, antes de sair de casa, vi a rua vazia pela janela do apartamento – mas que me pareceu mais movimentada do que na semana anterior. Depois do almoço, preparei-me para ir até a casa da professora. Dessa vez, levei comigo apenas uma sacola de tecido para guardar as fotos que seriam tomadas de empréstimo. Dentro da sacola, coloquei um pequeno frasco de álcool em gel e um livro para ler durante o trajeto.

Eu tinha esperança de conseguir pegar um ônibus e, por isso, fui até a parada. Muitos minutos se passaram e o ônibus que eu precisava pegar para ir até a casa de Miriam não passou. Mudei os planos, então, e acionei um motorista pelo aplicativo. No banco de trás do veículo e com as janelas abertas, fui guiado até a Zona Sul da cidade. As ruas estavam praticamente vazias. O motorista e eu conversamos sobre o momento atual de crise nacional e internacional em função da pandemia e nos atualizamos com as notícias que sabíamos. Ele, com voz de locutor, disse-me que naquele dia havia sido aprovado o projeto de lei que liberava o acesso ao auxílio emergencial financeiro de 600 reais que seria disponibilizado aos trabalhadores autônomos. Ele receberia o auxílio, mas o valor, como relatou, não seria suficiente para custear as despesas mensais de sua família. Continuamos conversando sobre o contexto brasileiro frente a mais uma crise que se anunciava e também tratamos de outros assuntos durante os vinte minutos de percurso, aproximadamente. Quando estávamos subindo a rua da casa da professora, ele indicou que, assim que a vida “voltasse ao normal”, eu deveria visitar o Parque Knijnik, lugar situado naquelas proximidades e de onde se tem uma bela visão da cidade.

Se da primeira vez que fui até à casa da professora o silêncio na rua já era “escutado”, dessa vez ele imperava. Fui até o portão de entrada para anunciar minha chegada, porém, o botão do interfone com o número da casa de Miriam estava com

defeito e não consegui chamá-la. Como ainda não dispunha do seu contato telefônico, enviei um *e-mail* informando que havia chegado e decidi que ficaria ali esperando algum tempo até que ela visualizasse a mensagem ou então, pediria um favor à casa vizinha, chamando outro número no interfone. Por sorte o zelador do condomínio me viu e se disponibilizou a ir até a casa da professora para avisar sobre a minha chegada. Agradei.

A professora veio ao meu encontro no portão do condomínio e, seguindo as recomendações expressas nos meios de informação, cumprimentamo-nos com um aceno à distância. Havíamos combinado que eu só pegaria os documentos e sairia. Ao entregar-me as fotos, Miriam falou-me de outras lembranças que reapareceram depois de ler a transcrição da entrevista que eu havia lhe enviado no final da semana anterior. Agradei pelas novas informações, que escutei atentamente, e, antes de fazer menção de sair, perguntei à professora se poderíamos registrar nosso encontro em uma fotografia, já que, na primeira vez que estive com ela, não me lembrei de fazer o pedido. A professora, que já parecia estar desconfortável com a situação de não podermos conversar demoradamente e apenas trocarmos algumas palavras ali na calçada não hesitou:

— *Vamos entrar ali rapidinho que eu me arrumo para tirarmos uma foto. Aí eu já te falo outras coisas que lembrei.*

Será que isso configuraria uma transgressão às medidas de saúde indicadas para o momento? A pergunta surgiu, mas a curiosidade e o desejo de ouvir mais histórias sobre o teatro no CAp se sobressaíram e, sem ponderar muito, respondi:

— *Tudo bem.*

Sentamo-nos em sofás da sala, distantes um do outro. Perguntei à professora se eu poderia gravar o áudio da conversa com as novas informações que ela traria à pesquisa. Ela autorizou a gravação e deixei o celular sobre a mesa de centro que nos separava. A partir dali, Miriam mencionou mais detalhes às situações que havia rememorado na primeira entrevista e trouxe novos dados, sobretudo em relação à primeira década de ensino de teatro no CAp e à figura marcante da professora Olga Reverbel. Fui apresentado a uma Olga extravagante, que adorava estar presente na mídia; uma pessoa admirada por todos, mas guardiã de certos rancores e que, por vezes, agia como uma “mãe possessiva” com as pessoas de seu entorno.

Nos primeiros minutos da nossa conversa, comentei com Miriam que as professoras Virgínia e Jussindra haviam me informado que, antes de as duas entrarem no CAp, outra professora trabalhava junto de Olga. Miriam lembrou-se da atuação de Carmen Célia Guarita e disse-me que, até recentemente, mantivera contato com ela, uma “pessoa fantástica”, “da alta sociedade”, “sensacional”, “muito alto astral”.

Ao imaginar que poderia conseguir o contato de Carmen através de Miriam, passei a me questionar se deveria partir ou não em busca de mais uma colaboradora para a pesquisa. Deixei a questão de lado, momentaneamente, e voltei meu foco para a entrevista que prosseguiu. Miriam retomou lembranças que já havia me contado na primeira entrevista, mas, desta vez, trouxe mais informações às descrições.

Como já era a segunda vez que nos encontrávamos, a conversa fluiu mais livremente.

- *Está tão frio. Tu não queres subir ali para o terraço?*
- *Minha intenção não é me demorar.*
- *Mas, então, tu bebes alguma coisa? Um café? Um vinhozinho do Porto?*
- *Olha, um vinhozinho eu aceito.*
- *E olha que vem direto de lá.*
- *Sim, por isso não posso recusar.*

Miriam serviu-me de vinho do Porto em um pequeno copo também vindo de Portugal. A conversa seguiu-se até o momento em que, já tendo registrado as novas informações e sanado algumas das dúvidas que tinha, finalizei a gravação. A partir de então, o diálogo foi, novamente, entre dois colegas professores. Compartilhamos experiências de vida, encontramos histórias e pessoas em comum. O diálogo deixou-me à vontade e, por isso, permiti ao meu olhar um passeio pela casa.

— *Minha filha se mudou faz pouco tempo. Agora estou sozinha aqui. Estou trazendo tudo aqui para baixo da escada para depois ir subindo aos poucos. Aquele armário ali vai para o meu escritório que é aqui em cima.*

Além dos móveis dispostos sob a escada que levava ao segundo andar da casa, observei os artefatos antigos dispostos em prateleiras acima das janelas: máquina de costura, ferro de passar roupas, entre outros objetos dignos de antiquário.

- *Eu gosto dessas coisas antigas e a minha filha também. Sabe o que é aquilo ali? Uma torradeira antiga. Vem cá, tu não queres comer alguma coisa?*
- *Olha, como eu disse, eu não pretendia me demorar.*
- *Mas não toma um café? Come um pão?*

Mais uma vez, caí em tentação.

- *Ah, um café eu tomo sim.*
- *Pois é, já que estamos aqui. Vamos ali para a cozinha.*

A conversa que se sucedeu não teve relação direta com a pesquisa, embora, por vezes, comentássemos sobre situações do passado (e do presente) do Colégio de Aplicação. Penso que, para nós dois, o preparo daquela refeição embalado por uma agradável conversa tenha suprido um desejo latente de contato interpessoal que já havia alguns dias que não acontecia devido às restrições de convívio que enfrentávamos em função das medidas de distanciamento social. Quando foi passar o café, Miriam anunciou:

- *Vou passar aquele café que tu me deste de presente, eu ainda não provei. Tu podes abrir o pacote para mim?*

Tomamos o café em xícaras de alumínio e comentei com Miriam que havia adorado os objetos (“Quando tu te mudares, já que tu disseste que logo vais te mudar, eu vou te presentear com um conjunto de xícaras dessas”). Na mesa do café havia pão integral (“Com o tempo, tu deixas de investir em quantidade e escolhe melhor aquilo que vais comer; não é o ‘muito’, mas é o ‘bom’”), além de fatias de queijo colonial, mel e geleia orgânica de figo.

Sentados em volta de uma mesa circular situada em uma varanda repleta de folhagens – área da casa em que Miriam toma costumeiramente o seu café – trocamos impressões de mundo e falamos sobre a importância dos momentos de reflexão que propiciam pausas no cotidiano e que auxiliam a compreender os fatos ao nosso redor. Foi, ao final, um instante para respirar em meio a um momento do mundo que, de muitas formas, nos sufoca(va).

Foi apenas no momento em que já estava partindo, perto das 18h, que me lembrei de pedir que registrássemos o encontro em uma foto.

— *E eu nem me arrumei. Vamos tirar ali na frente daquelas flores que estão bonitas.*

**Figura 9** – Segundo encontro com a professora Miriam Benigna Lessa Dias



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Feito o registro, anotei o número do celular da professora para podermos nos falar pelo *WhatsApp*. O nosso “tchau” foi à distância. Em seguida, o carro que havia solicitado pelo aplicativo no celular chegou. A caminho de casa – ainda que, naquela tarde, eu tivesse me sentido em casa – fui revisitando as novas memórias emprestadas que tinha para contar.

#### 1.3.2.5 *Entre (:)* histórias

Entrei em contato com a professora Suzana Saldanha por *WhatsApp* no dia 10 de abril de 2020, apresentando-me, explicando os objetivos de minha pesquisa e convidando-a a colaborar com o estudo. Poucos minutos após o envio da mensagem recebi a resposta da professora por áudio, informando-me que teria imenso prazer em conversar comigo a respeito da pesquisa. Além disso, apresentou-se, salientando seu signo (“ariana”) como modo de dizer que gosta de atitudes diretas, ou seja, que era só marcar o dia e o horário para nosso encontro virtual que ela estaria disponível. Nesse



primeiro áudio que me enviou, a colaboradora já compartilhou algumas de suas memórias e falou sobre o contexto educacional do início dos anos 1970, mencionando a entrada do Teatro, nesse período, como componente curricular da área de Comunicação do CAp.

Agendamos nosso encontro virtual para o dia 14 de abril. Em casa, preparei minha central de entrevistas com os equipamentos eletrônicos e com o roteiro de pontos a serem abordados na conversa. Às 15h45 iniciamos nossa videochamada:

— *Eu fico muito feliz com seu aceite de participar da pesquisa, de contar um pouco mais da história do Colégio de Aplicação, da presença do teatro na escola.*

— *Mas nós estamos trabalhando com a memória, não é?*

— *Exatamente.*

— *De quantos anos?*

— *Olha, desde 73...*

— *73. Quanto dá?*

— *47 anos. E, por coincidência, hoje, dia 14 de abril, é aniversário do Colégio de Aplicação. O colégio está fazendo 66 anos.*

— *E não vai ter nada? Ou já teve alguma coisa?*

— *Como as aulas estão suspensas em função do isolamento social, o que está acontecendo são manifestações virtuais. Existe o desejo de que, assim que as atividades forem retomadas, uma comemoração presencial possa ser realizada.*

Inicialmente, convidei Suzana a compartilhar comigo livremente suas memórias sobre o período em que foi professora de Teatro no CAp. Ao retomar as lembranças, a colaboradora discorreu sobre passagens de sua vida pessoal e profissional ocorridas na mesma época. Soube de sua viagem para realizar a Pós-Graduação na Europa e da sua experiência como professora no Instituto Estadual Dom Diogo de Souza.

Suzana também compartilhou comigo uma experiência que lhe rendeu, naquele período, o reconhecimento como “professora comunista” por parte de outras docentes da cidade. O ocorrido se deu após a realização de um Auditório Cívico, evento que acontecia na cidade durante o período da Ditadura Militar. Segundo a professora, esses eventos eram de “extrema-direita” e serviam para exaltar os feitos do governo, para “mostrar como eram maravilhosos”.

Nessa ocasião, a professora conduziu uma grande encenação realizada por centenas de estudantes no Ginásio Gigantinho<sup>24</sup>. Suzana comentou que o rótulo que lhe conferiram foi devido ao teor da encenação orientada por ela que representava a exploração das riquezas naturais do país efetivada pela Família Real Portuguesa na época do Brasil Colonial.

Suzana mencionou que, aos olhos de outras escolas, o título de “professora comunista” pudesse ser algo que a impediria de conseguir um contrato de trabalho em algumas escolas da cidade. Porém, segundo ela, é provável que, aos olhos da Direção do CAP, essa característica tenha sido favorável e interessante, tanto que ela foi convidada a lecionar na escola logo após a realização de seu estágio docente realizado em 1972.

Durante a entrevista, Suzana percorreu o seu domicílio em busca de documentos e de imagens que lhe/me ajudassem a reconstruir o (seu) passado. Dentre eles, um texto em especial: um artigo de autoria da “Malu” (professora Maria Lúcia Souza de Barros Pupo) que versa a respeito das diferentes abordagens para o ensino de teatro<sup>25</sup>. Porém, por não lembrar onde exatamente estavam os documentos, Suzana disse-me que em outra oportunidade poderia me mostrar os textos.

As fotografias que me mostrou com muito orgulho e emoção apresentavam a professora em companhia de grandes nomes do teatro mundial:

— *Eu vou te mostrar os amores da minha vida, um tu conheces muito bem. Um eu não vou me exhibir porque aí seria para me exhibir contigo. Pina Bausch<sup>26</sup>, aqui, olha. Enxergas? Esse aqui tu sabes quem é e esse aqui é o meu professor, continua sendo meu professor até hoje... vou botar aqui para tu veres. Este é o grande homem, olha. Este é Mario González<sup>27</sup>. E esse aqui tu conheces, Peter Brook<sup>28</sup>.*

---

<sup>24</sup> Complexo poliesportivo localizado na cidade de Porto Alegre, integrado ao complexo esportivo Beira-Rio, estádio de futebol do Sport Club Internacional.

<sup>25</sup> Suzana não se lembrou do título do texto, mas informou-me o *e-mail* da professora Profa. Dra. Maria Lúcia Pupo, com quem entrei em contato, mas que, por estar envolvida na produção de um relatório de pesquisa, não conseguiu me enviar o documento, mas indicou-me outras leituras.

<sup>26</sup> Pina Bausch (1940-2009) foi uma dançarina e coreógrafa alemã mundialmente reconhecida pela criação da “Dança-Teatro” contemporânea. Dirigiu inúmeros espetáculos de grande sucesso e repercussão com a companhia de Dança-Teatro Tanztheater Wuppertal Pina Bausch.

<sup>27</sup> Ator, diretor e professor de teatro guatemalteco radicado em Paris. Teve expressiva atuação junto ao Teatre du Soleil, companhia dirigida por Ariane Mnouchkine, e é reconhecido por seu trabalho com máscaras da Commedia Dell’Arte, clown e máscara neutra (GENÉ, [s.d.]).

<sup>28</sup> Diretor inglês de teatro e cinema. Na década de 1970, destacou-se pelos trabalhos que realizou na Royal Shakespeare Company, onde foi co-diretor. Em 1971, Peter Brook fundou, junto de Micheline Rozan, o Centro Internacional de Pesquisa Teatral em Paris.

De fato, fui percebendo cada vez mais, no decurso da entrevista, que as experiências de Suzana e as memórias que carrega consigo têm muito a contar sobre o Teatro e sua pedagogia em diferentes períodos da (sua) história.

Ao relatar sua experiência no CAp, Suzana contou um pouco de si para mim. Sobre as memórias no Aplicação, especificamente, a docente comentou a respeito dos seminários realizados para professores sediados na instituição e sobre a metodologia das suas aulas de Teatro no CAp. Além disso, auxiliou-me no trabalho de contextualização do período, permitindo-me visualizar como era o clima no colégio, ou seja, como eram as relações estabelecidas entre os professores e entre os professores e os alunos.

Nossa conversa teve alguns momentos de pausa, pois Suzana, por vezes, pediu-me que eu aguardasse que ela auxiliasse sua mãe, que mora com ela, a realizar alguma atividade. Acompanhei momentos da vida familiar da docente por meio do áudio e vídeo da câmera. Assim, mesmo não estando presencialmente junto da colaboradora, de alguma forma, estive integrado ao seu espaço e ao seu cotidiano.

Depois de uma hora de conversa, finalizei a entrevista e comentei que esperava que o canal de comunicação que inauguramos continuasse aberto para conversas futuras. Quando perguntei se Suzana queria receber a transcrição do nosso diálogo para conferência, ela me disse que não era preciso e me autorizou a utilizar seu relato na íntegra, se preciso. Registramos o encontro em uma foto e, em seguida, despedimo-nos.

**Figura 10** – Encontro virtual com a professora Suzana Saldanha



Fonte: Arquivo do pesquisador.

### 1.3.2.6 Conectados

Meu contato com o professor Faleiro<sup>29</sup> teve intermediação da professora Suzana Saldanha, que foi quem me passou o número de telefone do docente e, além disso, disse-me que falaria com ele, explicando sobre minha pesquisa e avisando-lhe que eu entraria em contato em breve. Enviei mensagem por *WhatsApp* para Faleiro que retornou meu contato no mesmo dia. Ele se mostrou disponível para que conversássemos à distância, mediados pelas telas dos *smartphones*, já que as medidas de distanciamento social ainda vigoravam.

Iniciamos nossa conversa na tarde do dia 17 de abril, quando recebi uma ligação do professor. Nesse mesmo dia, antes de nos falarmos, Faleiro já havia me enviado algumas fotos que ele mesmo fizera dos registros de sua história no CAP e de sua carreira (fotos tiradas com a câmera do seu celular das fotografias impressas/reveladas que guarda consigo). Além dos registros de momentos junto das turmas, Faleiro enviou-me fotos de páginas de um jornal do ano de 1972 no qual consta uma entrevista que ele concedeu abordando as aulas no CAP naquela época para que eu pudesse fazer a leitura do texto. Porém, as imagens ficaram desfocadas. Quando comentei com ele sobre a dificuldade que tive para ler as reportagens, Faleiro gravou prontamente um vídeo de cada uma das páginas do jornal para que, assim, ficasse mais fácil para eu ler o conteúdo.

Os arquivos que o colaborador me enviou eram grandes achados para a pesquisa. Nesse gesto, já pude sentir toda a generosidade do professor que, mesmo depois da nossa conversa por vídeo — que aconteceria dali a dois dias — continuou enviando-me outros registros que guarda do seu tempo no Aplicação.

Por telefone, havíamos agendado a entrevista para o dia 18 de abril. No entanto, recebi uma mensagem do professor perguntando se seria possível remarcar a data, pois, nesse dia, aconteceria uma série de shows *on-line* com inúmeros artistas nacionais e internacionais unidos no combate à pandemia de coronavírus. Assim, deixamos o sábado livre para que pudéssemos prestigiar as apresentações musicais e reagendamos a entrevista para domingo, dia 19 de abril.

---

<sup>29</sup> O emprego do sobrenome do docente, aqui, não pretende conferir *status* diferenciado a ele em relação às demais colaboradoras do estudo de nenhuma maneira. A utilização, neste relato, do sobrenome do professor se faz apenas em função da familiaridade de seu uso nas mensagens que trocamos. O fato de estar habituado a ouvir referências feitas ao “Professor Faleiro” no ambiente acadêmico também pode ter operado no sentido de naturalizar a forma de tratamento utilizando o seu sobrenome em vez de seu nome (José Ronaldo).

No domingo, às 15h, convidei o professor para nossa chamada de vídeo. Minha expectativa para essa entrevista era grande, pois sabia que as histórias narradas, ou melhor, as *memórias emprestadas* pelo professor seriam, em sua maior parte, inéditas à pesquisa, pois relacionavam-se a um período histórico do ensino de teatro no CAp sobre o qual eu ainda não tinha informações.

— *Agora, sou professor no Colégio de Aplicação e esta emoção é muito grande, esta de poder falar contigo. Eu estou muito emocionado.*

— *Ah, tu estás lecionando no Colégio de Aplicação?*

— *Sim, estou.*

— *Que ótimo. É uma credencial [risos]. Que ótimo.*

Nosso diálogo decorreu agradavelmente e pude ouvir muitas das memórias que Faleiro guarda do período em que atuou no CAp. As lembranças de Faleiro vieram em profusão, muito bem descritas, com inúmeros detalhes (datas, locais) e propriamente fundamentadas. Cogito que entre os fatores motivadores da narrativa “derramada” e contínua do professor estejam o seu apego às palavras e às histórias e o seu vínculo permanente com a docência na Universidade. A forma com que Faleiro retomou suas memórias foi cuidadosa, afetuosa e precisa, demonstrando o retorno a um passado bastante presente e que ainda mobiliza o docente.

Em muitos momentos o colaborador chegou a se desculpar porque estava fazendo muitas elucubrações e tratando de assuntos que não se relacionavam com a sua atuação no CAp. A esse respeito, disse-lhe que as informações que trazia e as histórias que ele contava enriqueciam sobremaneira a sua narrativa, pois me ajudavam a compreender o contexto da educação e da inserção do ensino de teatro na escola na década de 1970.

A memória de Faleiro avivou seus sentimentos e o CAp foi lembrado como um lugar muito importante para a sua carreira. Ele se lembrou da sua experiência de estágio docente, do convite que lhe foi feito pela Vice-Diretora do CAp naquela época, a professora Isolda Paes, para trabalhar na escola, dos trabalhos com suas primeiras turmas, da relevância do colégio em relação ao desenvolvimento de novas práticas em educação.

Ao final das quase duas horas de entrevista, já não éramos mais pesquisador e colaborador. Algumas experiências em comum (estágio docente, que ambos realizamos

no CAP; características da relação com os alunos; apreço pela escola; entre outras) nos conectaram e, talvez por isso, finalizei a conversa com a impressão de que o diálogo aconteceu entre dois colegas, professores de instituições públicas de ensino federal combinando projetos futuros a serem realizados em parceria, interessados em investigar as transformações ocorridas com o ensino de teatro e com sua presença na Educação Básica ao longo do tempo.

— *Vamos manter contato para que nós registremos essa história do teatro na educação, não apenas a do colégio. E, aqui, eu falo como professor e não apenas como doutorando, falo como professor do Colégio de Aplicação da UFRGS.*

— *Claro. Vamos registrar essas ideias que nós tínhamos que são muito, muito importantes.*  
— *Exato.*

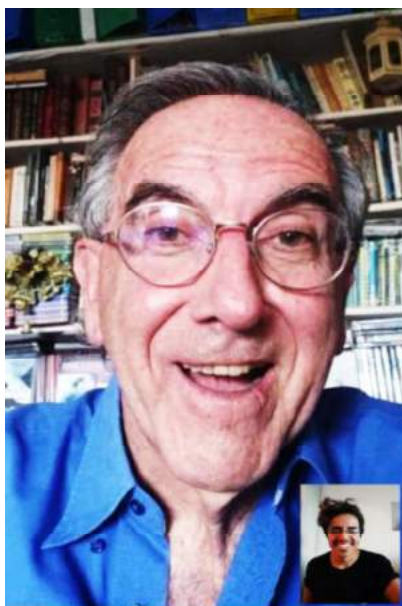
— *Vai dar um belo livro.*

— *É... tomara... quem sabe.*

— *É sim. E depois também, vários. No que eu puder colaborar, eu estou às ordens.*

Antes de desligar, como de costume, pedi ao professor que registrássemos o momento em uma fotografia. Fiz, então, uma foto da tela do aparelho celular.

**Figura 11** – Encontro virtual com o professor José Ronaldo Faleiro



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Logo depois do registro, Faleiro perguntou-me como fazer o *printscreen*. Assim, no final de nossa conversa, trocamos informações sobre modos de captura de tela nos aparelhos de celular e mostrei ao professor como fazer o procedimento.

Despedimo-nos amigavelmente, deixando vigente a comunicação para planejar projetos futuros. Poucos minutos depois do término do nosso encontro, recebi do professor a captura de tela que fez do seu celular enquanto eu lhe mostrava como deveria proceder para fazer o registro.

Embora distantes fisicamente, senti que a conversa aconteceu de maneira muito próxima entre nós dois, professores que habitaram o CAp em espaços e tempos diferentes, mas que, pude perceber, estão juntos, conectados.

#### 1.3.2.7 Como não sorrir ao lembrar?

A professora Carmen Célia Guarita foi a última das colaboradoras a somar à pesquisa. Ela fora mencionada nas narrativas das professoras Miriam, Jussindra e Virgínia, que disseram que Carmen havia trabalhado ao lado de Reverbel no CAp na década de 1970. Ouvir sua narrativa seria reconstruir a memória viva de um período que, até então, eu só tivera acesso por meio de registros bibliográficos que mencionavam apenas a professora Olga Reverbel.

O processo para entrar em contato com a professora Carmen envolveu maior tempo de investigação. Ao saber do seu nome completo (informação passada por Miriam), procurei pela professora nas redes sociais *Facebook* e *Instagram*, encontrando seu perfil em ambas. Enviei mensagens, mas, ao não receber resposta e nem confirmação de leitura (informação fornecida pelos próprios aplicativos), pensei que não conseguiria falar com a docente. Foi então que, certo dia, a professora Miriam enviou-me uma mensagem na qual disse ter encontrado o endereço de *e-mail* de Carmen, informação que a docente recuperou ao fazer uma busca em uma agenda antiga que permanecia guardada.

De posse da informação, escrevi um *e-mail* para a professora no dia 04 de maio de 2020, convidando-a para colaborar na pesquisa. A resposta da professora ao contato veio no dia 22 de maio, por *e-mail* e também por rede social.

Recuperar a memória de 50 anos atrás, segundo Carmen, seria um desafio — mas, como perceberia em nossa conversa dali a alguns dias, as lembranças da professora permaneciam muito vivas. Com a resposta afirmativa da colaboradora, que também me informou seu contato telefônico, pudemos marcar nosso encontro para conversar sobre o ensino de teatro no CAp. Assim como nas conversas com Virgínia, Suzana e Faleiro, o encontro marcado seria virtual, ou seja, por videochamada, pois ainda cumpríamos medidas de distanciamento social.

No dia 29 de maio, às 14h30, encontramos-nos via chamada de vídeo no *WhatsApp*. Carmen recebeu-me com um grande sorriso e disse estar muito alegre em poder participar da pesquisa. Ela estava em Porto Alegre no momento de nosso encontro, mas disse-me que em poucos dias retornaria à Garopaba, cidade onde foi morar há alguns anos para fazer companhia aos filhos. A vinda em alguns períodos para Porto Alegre, segundo a professora, tem relação com o acesso facilitado que tem a serviços de saúde na capital do estado.

Cumprimentei Carmen e agradei enormemente por sua colaboração ao trabalho. Comentei com ela que já havia conversado com outras professoras que me informaram de sua atuação no Aplicação. Ao receber o aceite da professora em relação à gravação da conversa, iniciei a entrevista pedindo que Carmen compartilhasse comigo suas memórias em relação ao período em que foi docente de Teatro no CAp.

*— Com a tua solicitação eu voltei atrás, esses 50 anos. Eu disse “Meu Deus, o que eu vou me lembrar de 50 anos atrás?“, mas uma coisa puxa a outra.*

A professora, por muitas vezes, usou adjetivos como “fantástico”, “incrível” e “maravilhoso” ao se referir aos momentos vividos na escola e em sala de aula ao longo dos dois anos em que esteve no Aplicação, de 1976 a 1978. Antes de lecionar no CAp, Carmen trabalhou ao lado da professora Olga Reverbel, de quem foi aluna no Instituto de Educação. No ano de 1963, no dia em que foi deixar seu convite de casamento na casa da professora, Carmen recebeu a “intimação” para ser assistente de Reverbel no IE.

O contato próximo entre as duas professoras e a confiança que Reverbel depositava em Carmen conduziu-a ao CAp, onde passou a atuar, em substituição à professora Reverbel, a convite da diretora da escola, Graciema Pacheco. Segundo a colaboradora, a maior referência que utilizou para o planejamento de suas aulas no CAp



foram as aulas de teatro que teve no curso Normal realizado no IE e que eram orientadas por Reverbel.

A respeito das aulas que lecionou no CAp, Carmen comentou com alegria sobre as atividades que realizava com os alunos e sobre a rapidez com que eles ajeitavam a sala para as aulas de Teatro. Comentou ainda sobre algumas saídas de turmas da escola para apresentar espetáculos pela cidade.

À medida que a professora ia narrando os fatos vivenciados, eu fui adaptando o roteiro com as questões que gostaria de contemplar. Houve momentos em que, no instante em que eu estava prestes a colocar uma questão, a docente lembrava-se de outra história. Nessas ocasiões, eu aguardava que Carmen concluísse seu pensamento, pois não queria interromper o processo do lembrar. No transcorrer do nosso encontro, houve tempo necessário para que todas as perguntas que eu tinha fossem feitas, cada uma ao seu tempo.

Ao final da conversa, compartilhei com a professora o meu desejo de dar sequência à pesquisa após o Doutorado e disse a ela que gostaria muito de poder contar com sua participação futura. Ela agradeceu o convite e se mostrou disposta a colaborar. Antes de desligarmos, registramos o encontro em uma foto que, em seguida, enviei à professora.

**Figura 12** – Encontro virtual com a professora Carmen Célia Guarita



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Durante toda a nossa conversa, pude perceber a felicidade que Carmen expressou ao relembrar cada uma das memórias associadas à sua experiência no CAp.

Foram muitos sorrisos. Foi apenas no final do encontro que a colaboradora se lembrou que, por ocasião da realização de um procedimento odontológico que fizera há pouco, não podia se estender em gargalhadas. Mas já era tarde.

*— Eu esqueço que eu não posso rir. O meu filho que é dentista diz que eu não posso... Agora eu me esqueci, durante todo esse tempo eu me esqueci que eu não podia sorrir [risos]. Agora já foi [risos].*

**2.**

## **COLÉGIOS DE APLICAÇÃO**

Foi em um Colégio de Aplicação que os colaboradores da pesquisa fundaram suas memórias e registraram parte da (sua) história em relação ao ensino de teatro no CAp. Por isso, nesta seção da Tese, dedico-me a descrever a trajetória dessas instituições de ensino federal no país, contextualizando o momento histórico em que foram fundadas, desde o seu vínculo inicial às Faculdades de Filosofia e aos cursos de formação de professores até as políticas atuais de acesso promovidas pelos Colégios de Aplicação no Brasil. Nas seções subsequentes deste mesmo capítulo, tematizo a respeito do histórico do CAp/UFRGS e, para isso, tomo emprestadas algumas das memórias compartilhadas comigo pelos seis colaboradores da pesquisa, entre outras fontes de pesquisa.

Conforme consta na portaria Portaria 959 (BRASIL, 2013), que estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação (CAPs), essas instituições constituem unidades de educação mantidas e administradas por Universidades Federais, integrando o sistema federal de ensino; e são, por definição, “unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (BRASIL, 2013).

Regimentalmente são determinadas quatro diretrizes a serem seguidas pelos CAPs. As duas primeiras diretrizes definem a oferta gratuita das suas vagas discentes e a igualdade de condições de acesso e permanência dos estudantes nas escolas. A terceira diretriz determina uma das características fundamentais dessas escolas, que interessa especialmente a este trabalho, tal seja: a sua integração com os cursos de licenciatura das universidades, o que confere aos CAPs um papel de corresponsabilidade pela formação docente realizada nessas instituições, mais evidente nos estágios curriculares oferecidos nesses cursos. E a quarta das diretrizes apontadas pela portaria reforça o caráter de formação de professores, a ser desenvolvido pelas unidades universitárias mediante participação institucional em programas de formação docente, a exemplo do que atualmente ocorre com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> O PIBID constitui uma iniciativa implementada em 2007, pela Coordenação Geral de Desenvolvimento de Conteúdos Curriculares e de Modelos Experimentais da Diretoria de Educação Básica (DEB) Presencial, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES) de Nível Superior do Ministério da Educação (MEC), que visa à integração do Ensino Superior e da Educação Básica. Por meio da participação no Projeto, estudantes dos cursos de Licenciatura de diferentes áreas do conhecimento interagem com

De acordo com a Portaria 959 (BRASIL, 2013), são dezessete os CAPs integrantes de instituições federais brasileiras de ensino (Quadro 2). Cada um deles tem suas características particulares em relação ao período de fundação, à oferta de ensino, à forma de ingresso de estudantes, ao número de servidores docentes, dentre outros aspectos. Entretanto, todos têm em comum o fato de serem guiados pelos mesmos princípios definidos em legislação específica.

**Quadro 2 – Colégios de Aplicação no Brasil**

<b>IFES (Instituição Federal de Ensino Superior)</b>	<b>UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA</b>
1. UFPA - Universidade Federal do Pará	ESCOLA DE APLICAÇÃO
2. UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte	NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA
3. UFPE - Universidade Federal de Pernambuco	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
4. UFS - Universidade Federal de Sergipe	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
5. UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora	COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII
6. UFV - Universidade Federal de Viçosa	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
7. UFU - Universidade Federal de Uberlândia	ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - ESEBA
8. UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
9. UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
10. UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
11. UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina	NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL - NDI
12. UFG - Universidade Federal de Goiás	CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO - CEPAE
13. UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais	CENTRO PEDAGÓGICO - CP
14. UFMA - Universidade Federal do Maranhão	COLÉGIO UNIVERSITÁRIO (COLUN)
15. UFRR - Universidade Federal de Roraima	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
16. UFF - Universidade Federal Fluminense	COLÉGIO UNIVERSITÁRIO (COLUNI)
17. UFAC - Universidade Federal do Acre	COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Fonte: Portaria nº 959 de 27 de setembro de 2013 do Ministério da Educação (com atualizações nos nomes das unidades feitas a partir do acesso aos *sites* de cada uma das escolas).

---

professores do Ensino Superior e das escolas de Ensino Fundamental e Médio e têm contato com a realidade das instituições da Rede Pública de Educação (SANTOS, 2012a).

Segundo a publicação do Ministério da Educação e do Desporto, intitulada “Repensando as Escolas de Aplicação” (1993), desde a sua fundação, essas instituições mostram-se campos próprios para experimentar novos modelos de metodologia, didática e de organização escolar, o que faz com que se diferenciem cada vez mais de outras escolas.

## 2.1 ESTRUTURA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A CRIAÇÃO DOS CAPS

A criação dos CAPs no Brasil ocorre em função de significativas transformações no sistema de educação nacional, processadas desde a década de 1920, que têm, entre os seus marcos, a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento elaborado no ano de 1932, por intelectuais, escritores e educadores brasileiros, em reflexo da necessidade de organização de um sistema escolar nacional democrático. Todavia, antes mesmo da divulgação dos ideais educacionais dos *pioneiros*, alterações que vinham sendo sentidas na matriz produtiva nacional desde o início do século principiaram transformações no pensamento e nos objetivos da educação no país, principalmente ao final da segunda década, devido à guinada em favor da ampliação da industrialização nacional, influenciada pela crise econômica então deflagrada.

É importante ter em mente que as transformações sentidas no âmbito da educação nacional são influenciadas, permeadas e, por fim, efetivadas em razão dos interesses do governo e dos rumos que grupos e arranjos políticos almejam para o país, pois

Cada época possui suas manifestações culturais próprias, emanadas da forma como se vive e se organiza a sociedade. Da mesma forma, produzem-se os discursos, suas justificativas e seus termos próprios para expressar o poder e suas determinações. Não sem contradições, mas sob o espírito inovador do capitalismo, geram-se novas sociabilidades adaptadas aos interesses dos grupos no poder (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.13-14).

No Brasil das décadas de 1920 e 1930 ocorre uma importante alteração na matriz produtiva nacional, antes oligárquica, que passa a ser industrial (FRANGELLA, 2000), exigindo do Estado uma revisão da sua atuação, principalmente no que diz respeito à estrutura elitista da educação, e gerando a necessidade de se repensar o sistema educacional como um todo.

Nas primeiras décadas do século XX, a preocupação com a promoção do acesso à educação a todas as parcelas da sociedade é praticamente inexistente, pois não interessa às classes que detêm o poder educar a população trabalhadora<sup>31</sup>. A pesquisadora Helena Bomeny menciona que, naquele período,

---

<sup>31</sup> Dados do Recenseamento realizado em 1906 no Brasil apresentam uma média nacional de analfabetismo na ordem dos 74,6% (BOMENY,, 2003).

Educação básica não era, de fato, um problema ou uma questão que sensibilizasse a elite brasileira. Por isso é que podemos afirmar que o estranhamento e a perplexidade com os quase 80% de analfabetos são uma reação pública posterior ao final do século XIX. Em uma sociedade basicamente rural, – mais de 80% da população –, comandada pelos grupos oligárquicos, com precários sistemas de comunicação, a demanda social de educação era também muito baixa (BOMENY, 2003, p. 3).

Entretanto, a necessária adequação do país às demandas da industrialização obriga o Estado a repensar a sua organização. E reestruturar o sistema educacional passa a ser necessário e inevitável. Conforme Joycimar Lemos Barcellos (2015), no período da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e nos anos subsequentes, o país teve de realizar uma guinada industrial, diversificando sua produção, pois a importação de produtos já não acontecia da mesma forma que antes em função dos impactos causados pela guerra na economia mundial. Naquele contexto, novas formas de divisão social do trabalho tiveram de ser organizadas, resultando na transformação das estruturas da sociedade.

Segundo Barcellos (2015, p.796), a “classe dominante brasileira passou a considerar o proletariado como elemento integrante do jogo político”, visto que, em âmbito nacional e internacional, ocorriam movimentos populares que exigiam melhores condições sociais.

O crescente aumento da população brasileira também traria novas necessidades e problemáticas para o cotidiano. De modo que, repensar as formas de organização e de acesso à educação torna-se uma meta a ser assumida por parte do Estado e da sociedade. Colaboraram ainda para a mudança no sistema de educação brasileiro as reformas educacionais, implementadas pouco a pouco nos estados da federação, responsáveis por impulsionar grandes movimentos para a transformação do pensamento e dos objetivos da educação brasileira.

Na década de 1930, o ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, implementa uma Reforma educacional no país, que tinha por objetivo estruturar o sistema de ensino brasileiro (FRANGELLA, 2000). Dentre os seus atos, destaca-se a emissão do Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), que estabelece o sistema universitário, definindo-o como a forma de organização didático-administrativa das instituições de ensino superior nacionais. Desde então, o ensino superior no Brasil passa a obedecer, preferencialmente, ao sistema universitário.



Em meados da década de 1940, a administração pública nacional vivencia um período de forte conservadorismo. A presidência do Brasil, ocupada pelo General Eurico Gaspar Dutra, que governa entre os anos de 1946 e 1951, adota diversas medidas de restrição e cerceamento, dentre elas, a proibição dos jogos e o fechamento dos cassinos, o congelamento do salário mínimo, a repressão ao movimento operário e o fechamento da Confederação Geral dos Trabalhadores (BENITES, 2006). Além disso, o então presidente se alinha às políticas norte-americanas, rompendo relações diplomáticas com a União Soviética e decretando a ilegalidade do Partido Comunista do Brasil.

Recém saído do período denominado historicamente como Estado Novo, sob a presidência de Getúlio Vargas, mas ainda sob um regime de governo conservador, o Brasil vivencia alguns avanços que apontam para uma possível redemocratização. Transformações significativas no pensamento político da administração pública são efetuadas, promovendo modificações nos rumos da educação nacional. Uma nova Constituição Federal é publicada em 1946, trazendo uma série de determinações que indicam relativo progresso.

Com a nova constituição, são tomadas importantes medidas no sentido da restauração democrática e da liberdade de expressão e organização, tais como, o restabelecimento da autonomia dos estados e municípios, a ampliação da participação política da população, com a extensão do direito de voto às mulheres, e a extinção da pena de morte (BENITES, 2006).

Se na política e na economia grandes mudanças eram sentidas, no que tange à educação nacional ocorrem transformações no pensamento e posicionamento da administração, por meio de movimentos realizados na época. De acordo com Frangella (2000), na década de 1920 já se realizam reformas no ensino, promovidas por alguns estados brasileiros, que se mostraram precursoras das lutas que viriam a ser travadas entre o movimento renovador, inspirado por ideais da Pedagogia Nova, e um grupo ligado à Igreja Católica, ambos querendo promover, cada um ao seu modo, mudanças no sistema educacional brasileiro.

Se, por um lado, o movimento renovador agiria em defesa da escola pública, obrigatória, laica e gratuita, por outro, os católicos defenderiam a integração dos preceitos religiosos aos currículos escolares. Segundo Barcellos (2015), a laicidade do Estado, defendida pelos pioneiros, seria um elemento político a somar forças ao movimento renovador da educação.

No ano de 1931, a publicação do Decreto nº 19.941, pelo ministro Francisco Campos, sancionado por Getúlio Vargas, então chefe do governo Provisório, acirra as críticas dos pioneiros à forma de como o sistema educacional do país vem se organizando. De acordo com o decreto (BRASIL, 1931), o ensino religioso deveria ser reintroduzido nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, com programas elaborados pelos ministros dos respectivos cultos religiosos, numa perspectiva de controle e inspeção sistemática da doutrina e da moral dos professores.

Impulsionadas pelo movimento *Escola Nova*, difundido no meio educacional brasileiro, as críticas às medidas conservadoras ganham força nas primeiras décadas do século XX, propondo uma renovação do ensino, até então pautado por modelos de educação clássicos e humanistas. Tomaz Tadeu da Silva (2015) refere-se à modificação no currículo proposta pelo modelo considerado progressista do movimento *Escola Nova* como reação ao que vigorava até então. Segundo Silva (2015), o modelo de currículo dominante era o clássico, humanista, estabelecido na educação da Idade Média e no Renascimento, que tinha por objetivo apresentar aos estudantes as grandes obras literárias e artísticas da Antiguidade Clássica, sob as formas do *trivium* (gramática, retórica, dialética) e do *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética).

Um dos expoentes do movimento *Escola Nova* é o pedagogo e filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), para quem “a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos” (SILVA, 2015, p.23). Outros pensadores da educação, a exemplo de Montessori e Claparède, também se relacionam a esse movimento, que propõe transformações pedagógicas ao sistema educacional, colocando o indivíduo (ou a criança) como elemento central no processo educativo em todos os níveis e campos de conhecimento (SANTOS, 2012b).

No ano de 1932, em meio à efervescência das discussões sobre a educação brasileira, é divulgado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, assinado por um grupo de intelectuais do meio educacional<sup>32</sup>. O documento parte de uma forte crítica ao

---

<sup>32</sup> Assinaram o documento: Alceu Amoroso Lima, Almeida Júnior, Anísio Teixeira, Aparecida Joly Gouveia, Armanda Álvaro Alberto, Azeredo Coutinho, Bertha Lutz, Cecília Meireles, Celso Suckow da Fonseca, Darcy Ribeiro, Durmeval Trigueiro Mendes, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Frota Pessoa, Gilberto Freyre, Gustavo Capanema, Heitor Villa-Lobos, Helena Antipoff, Humberto Mauro, José Mário Pires Azanha, Julio de Mesquita Filho, Lourenço Filho, Manoel Bomfim, Manuel da Nóbrega, Nísia Floresta, Paschoal Lemme, Paulo Freire, Roquette-Pinto, Rui Barbosa, Sampaio Dória e Valnir Chagas.

governo, apontando as fragilidades do regime republicano, que, nos últimos 43 anos, não foi capaz de criar um sistema de organização escolar correspondente às necessidades da modernidade e do país. A reformulação e renovação da educação nacional proposta a partir daí passa a reivindicar o ensino público laico, gratuito e obrigatório, e a chamada “co-educação”, que compreende meninos e meninas compartilhando o mesmo ambiente escolar.

A defesa do *Manifesto* era para que a educação fosse um direito de todos os indivíduos, independentemente das suas condições sociais e econômicas. A garantia de oferecimento das mesmas oportunidades de educação a todos os brasileiros estaria intimamente relacionada aos propósitos de democratização da escola.

De acordo com Frangella (2000), a educação brasileira da década de 1940 centrava-se mais na instrução do que na formação dos sujeitos, cabendo às elites uma educação diferenciada do restante da população. Com o *Manifesto*, os intelectuais da educação nacional decidem apresentar ao governo a necessidade de modificar a estrutura de ensino vigente no país, expressando textualmente o desejo por uma nova educação, que deveria servir aos interesses do indivíduo e não ao das classes.

As palavras do educador Fernando de Azevedo, redator do *Manifesto*, atestam esses aspectos:

A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve, aliás, seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes (AZEVEDO, 1932 *apud* BRASIL, 2010, p.40-41).

Segundo Benites (2006), o propósito essencial do movimento definido por Dewey como *Escola Nova* era transformar as escolas em pequenas comunidades, destituindo a educação da função de mera transmissora de conhecimentos e vinculando a escola à função social e aos ideais de solidariedade, serviço comunitário e cooperação. Nas novas escolas, o trabalho em comunidade seria estimulado, o que envolveria abdicar do silêncio nas aulas e estimular o diálogo entre os estudantes. A partir da ideia de relacionar a escola e os conhecimentos com a vida e com a experiência dos alunos, a

nova escola tinha por intuito trabalhar conteúdos de forma crítica e promover a escuta às diferentes vozes dos indivíduos da classe (BENITES, 2006).

Nessa nova visão de escola, a função do professor também se altera: sua figura perde a centralidade no processo educacional, passando a identificar-se à função de orientador do percurso dos estudantes, tomados nas suas individualidades. Em oposição à educação por modelos, que impunha, reproduzia e perpetuava valores da sociedade, oferecendo uma integração dos alunos de forma passiva, as ações docentes passaram a orientar-se pelos chamados métodos ativos.

Segundo o *Manifesto*, o educador necessita de formação cultural diversificada, pois “ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, ‘o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social’” (BRASIL, 2010, p.34-35). Um saber diversificado auxiliaria na compreensão por parte dos professores da posição da escola na sociedade e da função que representa. A posição de pesquisador de suas próprias ações também é exposta no documento como papel dos educadores.

Se tem essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares (AZEVEDO, 1932 *apud* BRASIL, 2010, p.35).

Verifica-se, portanto, o desejo por uma formação qualificada dos professores, a fim de que os ideais presentes no *Manifesto* pudessem ser efetivados na sua prática em sala de aula. De acordo com Frangella (2000), a busca por novos professores e pela profissionalização da função docente é reflexo do debate travado em torno das questões educacionais desde a década de 1920. O desejo por um país industrializado e urbanizado, segundo a autora, não poderia estar dissociado da promoção de transformações nas atividades educacionais, a começar por uma escola que atendesse a uma parcela maior da sociedade.

Nesse contexto político, o debate sobre a necessidade de qualificação docente amplia-se largamente, envolvendo especialistas e setores governamentais, até culminar na criação, no âmbito federal, de instituições de ensino primário e secundário nas quais

os estudantes dos cursos superiores de Didática<sup>33</sup> pudessem exercer a docência. Assim, a partir de 12 de março de 1946, pelo Decreto nº 9.053 da presidência da república, fica estabelecida a obrigatoriedade da manutenção dos chamados “ginásios de aplicação” nas dependências das Faculdades de Filosofia. Conforme os termos do Decreto:

Art. 1º As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática (BRASIL, 1946).

Depois da publicação do Decreto 9.053, as faculdades deveriam assumir o compromisso de cumprir suas determinações no prazo de um ano, e os ginásios funcionariam nos prédios sede das faculdades, ou em espaços físicos próximos a elas. A direção e a responsabilidade pelos ginásios de aplicação ficariam a cargo de catedráticos de Didática geral de cada faculdade. Nos cursos ginásiais, os alunos dos cursos de Didática das faculdades de Filosofia teriam de assumir as diversas cadeiras em cada turno, sob orientação do catedrático de Didática geral e dos assistentes de didática especializada.

A fim de melhor compreender a estrutura dos cursos oferecidos nas faculdades de Filosofia – dentre eles, o de Didática – que se transformaram em sede dos ginásios de aplicação, apresento, a seguir, uma breve contextualização referenciada nos decretos que estabelecem sua criação e definem os cursos que estariam presentes nas faculdades de Filosofia nacionais.

### **2.1.1 As Faculdades de Filosofia Federais**

Em 7 de setembro de 1920 é criada a Universidade do Rio de Janeiro, primeira instituição universitária concebida pelo Governo Federal brasileiro (FÁVERO, 2006), e que, em 1937, viria a ser denominada Universidade do Brasil; e a segunda universidade a ser fundada é a de Minas Gerais, em 1927. As duas instituições são criadas por meio da

---

<sup>33</sup> O Curso de Didática passa a ser um curso ordinário, que compõe uma seção especial entre as seções fundamentais estabelecidas, pelo Decreto-lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939 como constituintes das Faculdades de Filosofia nacionais.

união de faculdades com caráter profissionalizante<sup>34</sup>. No entanto, de acordo com o pesquisador Alexandre Marcos de Mattos Pires Ferreira (2012), dentre as áreas abrangidas por essas faculdades, faltavam algumas, consideradas fundamentais à formação docente, tais como: Filosofia, Ciências e Letras.

A criação da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras brasileira dá-se somente no ano de 1934, integrada à recém fundada Universidade de São Paulo (USP). Conforme Ferreira,

A conjuntura histórica que precedeu a criação da Universidade de São Paulo (USP) foi relevante para que a USP carregasse um diferencial em relação às universidades anteriormente criadas, isto é, de possuir um espaço institucionalizado dedicado à formação de professores e pesquisadores na área das ciências puras, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) (FERREIRA, 2012, s.p.).

Em 1937, a Lei nº 452 organiza a Universidade do Brasil e dispõe que, entre os estabelecimentos de ensino que a constituiriam, estaria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (BRASIL, 1937). Essa forma de organização passa a ser tomada como modelo e parâmetro para a criação das demais universidades que viriam a surgir.

A partir da publicação do Decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, ocorre uma mudança de nomenclatura dessas faculdades, que passam a ser denominadas apenas Faculdades de Filosofia (BRASIL, 1939). Tal decreto, no primeiro artigo, define como finalidades dessas faculdades: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; e c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino.

A forma de organização da Faculdade de Filosofia estabelecida então pelo decreto compreende quatro seções *fundamentais*: seção de Filosofia, seção de Ciências, seção de Letras e seção de Pedagogia; e uma seção *especial*, a de Didática. De acordo com o documento, o curso de Didática deveria ter duração de um ano e ser constituído pelas seguintes disciplinas: Didática geral, Didática especial, Psicologia educacional, Administração escolar, Fundamentos biológicos da educação e Fundamentos

---

<sup>34</sup> No caso da Universidade do Rio de Janeiro, o Governo Federal reuniu em universidade a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade Livre de Direito, conforme já dispunha o Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915 (BRASIL, 1915). Em Minas Gerais, as faculdades de Direito, de Odontologia, de Medicina e de Engenharia é que, agrupadas, formaram a universidade de caráter privado com subsídio estatal federalizada somente no ano de 1949.

sociológicos da educação. Para obter o diploma de Licenciatura, portanto, os estudantes dos cursos de Bacharelado deveriam cursar Didática.

O termo “didática” tem origem grega (*didaskhein*), e designa aquilo que se refere ao ensino, seja a própria ação de ensinar ou um objeto qualificado para tanto. No livro “Léxico de Pedagogia do Teatro”, organizado por Ingrid Dormien Koudela e José Simões de Almeida Junior, o verbete “didática”, de autoria da Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos, indica que o termo adjectiva os procedimentos “relativos à arte, ou à técnica, de ensinar ou de orientar a aprendizagem” (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p.50), realizados no meio familiar, no meio escolar e em demais instâncias que põem os sujeitos em situação de aprendizagem. Historicamente, antes de ser sistematizada e teorizada, a didática se manifestava sob a forma dos ensinamentos pautados nos costumes vigentes que eram feitos de modo intuitivo, por exemplo, pelos pensadores gregos antigos, como Sócrates, Platão e Aristóteles (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015). Somente na modernidade é que a didática passa a ser delimitada como disciplina específica e autônoma, tendo por base as concepções filosóficas e as ideias políticas e religiosas de Comenius e de sua obra<sup>35</sup>.

Em linhas gerais, a doutrina de Comenius concebe o desenvolvimento do homem solidário à natureza; articula elementos técnicos da pedagogia a reflexões sobre a ética, a religião e a formação humana; defende necessidade de formação escolarizada desde a primeira infância; e apresenta métodos para o ensino e a aprendizagem de conhecimentos (de línguas, ciências e artes), de sentimentos (como devoção, ou a piedade) e de formas de conduta (como as próprias condutas de ensinar e de aprender) (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p.50).

Na esteira do movimento de renovação do campo da didática, as teorias do filósofo Jean-Jacques Rousseau promovem uma cisão no transcorrer da educação moderna. Seu modelo posiciona a criança no centro da educação, perspectiva que, futuramente, é adotada pelo movimento da *Escola Nova*. Dentre as contribuições de Rousseau ao pensamento sobre didática e procedimentos didáticos, encontram-se:

---

<sup>35</sup> Na “Didática Magna” (1621), Comenius versa a respeito das possíveis bases para um projeto educativo que objetivava a universalização da educação. Entre outras questões, o autor discorre sobre a importância a ser conferida aos interesses e possibilidades da criança na aprendizagem, ao papel do professor (que não deveria ser vislumbrado como um missionário, mas como um profissional a ser remunerado para realizar seu ofício) e à organização de um currículo que levasse em conta as demais atividades a serem realizadas no dia-a-dia de alunos e estudantes (FERRARI, 2008).

[...] uma proposta de educação na qual a política e a pedagogia complementam-se em favor da recuperação da condição natural do homem e em respeito às diferentes etapas do desenvolvimento ontogenético; a ampliação do conceito de infância, a partir da teorização acerca da criança como um ser diferenciado do adulto; o estreitamento de vínculos entre motivação e aprendizagem; a atenção às relações entre o ensino e a experiência concreta de quem aprende; e a ênfase no caráter dialético e paradoxal da educação (que confronta liberdade e autoridade) (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p.51).

As premissas apontadas por Rousseau reverberariam, em grande parte, entre os teóricos da *Escola Nova*, movimento propagado em países da Europa Ocidental e da América entre o final do século XIX e meados do século XX, que propõe novas formas para a articulação da educação em seus distintos níveis. Entre os princípios do movimento relacionados a uma nova forma de compreender a didática como disciplina estão: “o princípio de ‘aprender fazendo’; a descoberta de conexões entre atividade lúdica e o desenvolvimento da infância; e a perspectiva de valorização do papel da ‘ação criadora’ na relação do sujeito com o meio” (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p.51).

Nas Faculdades de Filosofia, as seções fundamentais existentes – regulamentadas pelo decreto nº 1.190 de 1939 (BRASIL, 1939) – eram compostas por cursos ordinários<sup>36</sup>, também organizados pela mesma determinação. De acordo com os artigos 4º a 8º do documento, as seções da faculdade deveriam ser assim constituídas (Quadro 3):

---

<sup>36</sup> Eram chamados cursos ordinários aqueles compostos por um conjunto harmônico de disciplinas, cujo estudo fosse necessário à obtenção de um diploma. Havia também cursos extraordinários que poderiam ser de aperfeiçoamento ou cursos avulsos (para ministrar o ensino de disciplinas não incluídas nos cursos ordinários).



**Quadro 3** – Organização das seções nas Faculdades de Filosofia Federais

Seção da Faculdade de Filosofia	Curso ordinário oferecido
Seção de Filosofia	Curso de Filosofia
Seção de Ciências	Curso de Matemática Curso de Física Curso de Química Curso de História Natural Curso de Geografia e História Curso de Ciências Sociais
Seção de Letras	Curso de Letras Clássicas Curso de Letras Neolatinas Curso de Letras Anglo-germânicas
Seção de Pedagogia	Curso de Pedagogia
Seção de Didática	Curso de Didática

**Fonte:** Decreto-lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 7929, 06 abr. 1939.

Segundo a pesquisadora Léia de Cássia Fernandes Hegeto (2017, p.539), a disciplina de Didática teve a sua inclusão no ensino superior brasileiro justificada pelo propósito de desenvolver “os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino”, visando a uma formação crítica dos professores para a escola secundária, sobretudo nos âmbitos político e social. Entretanto, conforme aponta Bomeny (2000), as Faculdades de Filosofia não cumpriram propriamente o papel de formar professores para a atuação na escola secundária, visto que, com o passar do tempo, o foco do ensino ministrado e praticado nessas instituições tendeu mais à especialização dos estudantes nas disciplinas específicas, e menos à formação de professores para atuação em escolas de nível secundário. Para a autora,

A verdade é que as faculdades de filosofia falharam em sua missão pedagógica, em sua tarefa de preparar professores para a moderna escola secundária, de formar educadores especializados capazes de planejar o sistema escolar de uma sociedade que se transforma e elaborar novos métodos que possibilitem a renovação didática de uma escola média e primária que se expande desordenadamente (BOMENY, 2003, p.22).

### 2.1.2 Dos Ginásios aos Colégios de Aplicação

Os chamados Ginásios de Aplicação começam a ser concebidos e estabelecidos nas faculdades federais a partir do final da década de 1940, estendendo-se pelas décadas posteriores, com a finalidade de se constituírem campo de atuação para os estudantes do curso de Didática das Faculdades de Filosofia. O primeiro dos Colégios de Aplicação é criado em 1948, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, sendo chamado, à época, de Colégio de Demonstração. Segundo Frangella (2000, s.p.),

A ideia de um colégio de demonstração nasce no interior das Faculdades de Filosofia tendo em vista a necessidade desta no que refere-se às aulas de prática de ensino ali ministradas aos futuros professores do ensino secundário. Instituições de caráter semelhante já funcionavam na Alemanha e Estados Unidos. A criação do CAp se dá entrelaçada à preocupação com formação de professores e remete aos objetivos estabelecidos no Estatuto das Universidades Brasileiras que é, além da formação e habilitação ao exercício de atividades que requeiram preparo técnico científico, estimular a investigação científica. O colégio de aplicação aponta também para o fomento de uma tradição de pesquisa educacional.

O início das tratativas que dão origem às escolas de Educação Básica estabelecidas nas faculdades de Filosofia tem como um dos pontos de partida a constatação cada vez mais presente na época, de acordo com Ernesto de Souza Campos<sup>37</sup> (1957), de que era necessário investir na preparação dos estudantes ingressantes em cursos superiores. Segundo ele, era preciso preparar os professores que atuariam junto aos estudantes secundaristas para que, com a formação devida, estivessem preparados a prestar as provas de ingresso nas escolas superiores.

Em relato publicado em artigo da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do ano de 1957, Campos revela, de forma crítica, algumas das características das aulas de ensino secundário ministradas nas primeiras décadas do século XX no Brasil:

No que tange aos estudos de segundo grau, estavam estes, como todos sabem, sobrecarregados de disciplinas, ministradas através de programas extensos e impraticáveis, dos quais apenas alguns pontos eram versados em aulas e sem a competente objetivação. E não passavam de aulas de repetição livresca, ministradas apressadamente, porque os mestres, mal remunerados, eram obrigados a correr de um lado para o outro, dando oito a dez aulas diárias, a fim de conseguir salário mesmo assim modestíssimo. O equipamento era inexistente ou precário. No horário escolar nem se cogitava de tempo para aulas práticas. Aulas teóricas maciças sucediam-se durante todo o período

---

<sup>37</sup> Ministro da Educação e Saúde Pública em 1946 no governo de Eurico Gaspar Dutra. Foi professor emérito da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP).

escolar. Os mestres, embora alguns fossem realmente dedicados a seu mister, eram autodidatas ou eram oriundos de outros setores de atividade e que naquele magistério procuravam apenas um reforço para sua situação financeira. Ficavam, assim, os alunos em posição passiva, ouvindo, ouvindo, ouvindo, sem participação ativa nos trabalhos. Esta era a regra. Seria inútil prolongar tais comentários em assunto assaz conhecido (CAMPOS, 1957, p. 234).

Cabe aqui considerar, tendo por base observações assistemáticas e pesquisas acadêmicas sobre o cotidiano da Educação Básica, que, apesar de se referir a metodologias e procedimentos de ensino empregados no início do século passado, a descrição feita por Campos parece fazer sentido, em diversos pontos, se comparada ao ensino escolar processado em muitas escolas brasileiras do início do século XXI. Do mesmo modo, a rotina de trabalho descrita não parece muito diferente da rotina vivida por professores hoje em dia. Já em relação ao pertencimento de professores a outras áreas do saber, pode-se pensar especificamente sobre os professores do componente curricular Artes na escola no contexto brasileiro, dos quais, segundo o levantamento da ONG Todos pela Educação para o Observatório do Plano Nacional da Educação (PNE), com dados do Censo Escolar de 2013, uma parcela de 92,3% não possui habilitação específica.

Campos (1957) menciona que, na década de 1930, a partir da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, o Colégio Universitário<sup>38</sup>, integrado à instituição, destaca-se por realizar um trabalho de formação coordenado dos estudantes secundaristas. Conforme o autor, os professores dos cursos superiores começam a observar o grau elevado de conhecimento dos egressos do Colégio Universitário. De acordo com Maria Arminda do Nascimento Arruda<sup>39</sup>, somente “jovens com a sorte de terem um estudo prévio de elite conseguiam entrar no Colégio Universitário, que em dois anos preparava os estudantes para a graduação na USP”. O

---

<sup>38</sup> Originou-se de um curso complementar de preparação para a faculdade de Medicina, o curso pré-médico com duração de dois anos. Foi nomeado Colégio Universitário em 1934. Atuava como uma escola preparatória para o ingresso dos estudantes no ensino superior (na USP, especialmente). Para ingressar no colégio, entre os anos de 1934 e 1941, eram exigidos exames de admissão de Física, Química, Zoologia e Botânica. O exame de admissão ao superior foi implantado a partir de 1938, sendo exigido Física, Química, História Natural, Sociologia, Inglês e Desenho (NICIOLI JÚNIOR; MATTOS, 2012).

<sup>39</sup> Diretora da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP em 2017. A fala transcrita no texto advém da matéria intitulada “USP 83 anos: a história dos primeiros professores da Universidade” publicada no *site* da universidade em 24 jan. 2017. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/universidade/eventos/usp-83-anos-a-historia-dos-primeiros-professores-da-universidade/>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

Colégio Universitário extinguiu-se e foram criados outros cursos de preparação para ingresso nos cursos superiores, pertencentes ao ensino privado.

Reitores da Universidade do Brasil e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro são consultados, segundo Campos (1957), para conferirem seu apoio à iniciativa da fundação de Ginásios de Aplicação nas Faculdades de Filosofia federais. E o Decreto-lei federal nº 9.053, de 12 de março de 1946, é, então, assinado, passando a definir a obrigatoriedade da existência dos Ginásios de Aplicação nessas instituições.

De início, de acordo com Campos (1957), define-se que o ensino nos cursos de aplicação seria limitado a apenas ao ciclo o ginásial<sup>40</sup>. O prazo de um ano para que as faculdades atendessem a essa determinação também influenciaria na definição de apenas um dos ciclos. No entanto, como aponta Minoru Martins Kinpara (1997), as primeiras escolas que começam a funcionar de acordo com o referido decreto não são os Ginásios de Aplicação, mas os Colégios, pelo fato de ministrarem não apenas o ensino ginásial, mas também o colegial.

Um dos maiores objetivos para a criação dos Colégios de Aplicação foi possibilitar a prática docente nos cursos de Didática oferecidos pelas faculdades – função tomada como essencial nessas instituições. Segundo Campos (1957, p. 237), *grifos do autor*):

A didática, dispensável para os que não se destinam ao magistério secundário, deve ser *obrigatória*, sob modelos adequados, para os que visam ao professorado naquele grau de ensino. Mas a didática teórica, apenas ditada por ensinamentos de pedra e giz, pouco valor prático apresenta. Para a plenitude de sua eficiência deve a didática se operar ao vivo, sob o calor da prática de ensino em estabelecimentos que, para o caso, representam análoga função que tem o hospital na formação do médico.

No Decreto-lei 9.092 de 26, de março de 1946, foi definido que “Para obter o diploma de licenciado, os alunos do quarto ano receberão formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação e serão obrigados a um curso de psicologia aplicada à educação” (BRASIL, 1946). A respeito das intenções em relação à criação dos ginásios de aplicação, Campos (1957, p. 238) considera:

Em suma, criando o Ginásio de Aplicação, desejamos:

---

<sup>40</sup> Correspondia ao que hoje são os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). O ciclo colegial (correspondente ao Ensino Médio) não foi instituído como campo de atuação para os cursos de aplicação conforme o decreto. Além dos dois, existia o Primário (correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental).

1º — Proporcionar a prática didática em casa de ensino apropriada, dotada de todos os recursos para tal finalidade.

2º — Instituir uma casa de ensino modelar para estímulo e emulação de outras do mesmo grau.

3º — Abrir, sob a égide da Faculdade de Filosofia, um campo experimental palpitante e evolutivo.

Tudo isso vale muito mais do que qualquer reforma de ensino, em que o mecanismo fique girando com as mesmas rodas, apenas mudadas de lugar, ou então ampliadas ou reduzidas em suas proporções, sem os ditames de um campo experimental ativo e real.

Os primeiros Colégios de Aplicação criados no Brasil foram os da Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, em 1948, e da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia, em 1949 (KINPARA, 1997). No final da década de 1940 e durante as décadas de 1950 e 1960, são criados colégios do mesmo tipo em outras instituições federais (Quadro 4). Nas décadas seguintes, outros CAPs vão sendo criados, com intuito de auxiliar na formação dos profissionais docentes do Ensino Superior. Segundo Benites (2006, p.35):

[...] foram criados, alimentando a valorização do ensino superior. Tinham a função específica de ser um tipo de estabelecimento em que os próprios alunos dos cursos de licenciatura fizessem a aplicação, em uma situação real, das aprendizagens e dos conhecimentos técnicos adquiridos nos cursos de graduação, servindo também de campo de experimentação pedagógica para a renovação e melhoria do ensino hoje denominado Fundamental e Médio.

**Quadro 4** – Os primeiros Colégios de Aplicação do Brasil

ANO	INSTITUIÇÕES
1948	Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro
1949	Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia
1954	Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
1958	Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco
1960	Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Sergipe
1961	Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina
1965	Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Juiz de Fora

**Fonte:** Informações obtidas nos *sites* das instituições.

Ainda que no âmbito governamental os movimentos renovadores não avançassem na mesma medida, o contexto de criação dos CAPs é fortemente

influenciado por ideais escolanovistas e renovadores presentes nos discursos dos educadores, que, segundo Frangella (2000, s.p.), “ganham espaço privilegiado no processo de constituição dos colégios de aplicação”.

Concebidos como campo preferencial para a atuação dos professores em formação nos cursos de Didática das Faculdades de Filosofia e Letras, com vistas e propiciar a experimentação de novas metodologias de ensino, os inicialmente denominados Ginásios de Aplicação passam por algumas alterações importantes, realizadas no ano de 1962 (Parecer 292/62 do Conselho Federal de Educação), até serem considerados “centros de experimentação e demonstração”. Conforme o Parecer, “as práticas de ensino deveriam ser realizadas nas próprias escolas da comunidade” (BRASIL, 1993, p.12), o que torna as escolas das comunidades campo preferencial para aplicação das teorias estudadas pelos licenciandos nos cursos universitários, cabendo aos CAPs a função de experimentação e demonstração.

A pesquisadora Evelline Soares Correia (2017) reflete sobre o papel assumido pelos CAPs ao longo dos anos, chamando atenção para o desequilíbrio da atuação dessas instituições no que se refere às funções de experimentação, que, segundo ela, passaram a ser relegadas a um segundo plano, em favor das práticas de estágio de docência aos licenciandos dos cursos universitários. Segundo Correia, a experimentação refere-se à investigação de soluções a problemas e dúvidas encontrados nas situações da prática profissional, relacionando-se, portanto, à pesquisa. Já o estágio curricular se apresenta como um treinamento para a prática profissional dos futuros professores. Assim, na medida em que a experimentação foi sendo desvalorizada nas práticas de formação docente realizadas nos CAPs, a discussão e a reflexão sobre a própria prática pedagógica nos estágios, tidas como funções dessas instituições, foram deixando de acontecer (CORREIA, 2017).

Os estudos aqui apresentados mostram que os Colégios de Aplicação, desde as suas origens, são espaços direcionados à formação docente nas universidades, constituindo um campo propício à prática profissional de estudantes dos cursos de licenciatura e à experimentação de novas propostas e projetos de ensino. Primeiramente vinculados às faculdades de Filosofia, com o passar dos anos e por meio de definições e alterações na legislação, as escolas de aplicação foram se constituindo como unidades autônomas na estrutura das universidades, ou seja, deixaram de pertencer ou estarem vinculadas a outras faculdades, ganhando sede própria e se constituindo como escolas

de Educação Básica nos níveis Fundamental e Médio e também na Educação Infantil e de Jovens e Adultos (EJA).

### 2.1.3 Por uma educação de excelência

Desde sua criação, os Colégios de Aplicação integram as Universidades, constituindo-se como tais. Não são meramente “anexos”, ou “apêndices”, que a elas se acrescentam, mas Unidades consolidadas institucionalmente, que aliam o ensino na Educação Básica à formação de professores. Essa função primordial faz parte da natureza dessas instituições, que têm foco no ensino, na pesquisa e na extensão universitária, fator que as diferencia da grande maioria das escolas de Educação Básica, públicas ou privadas. O fato de constituir-se como Universidade, inevitavelmente, confere aos CAPs, em certa medida, o *status* que as instituições de Ensino Superior brasileiras carregam desde seu princípio, e que, por força das desigualdades sociais que se acirram no país, ainda perdura: o de ser um “lugar para poucos”.

Fávero (2006, p. 19) problematiza as origens da Universidade brasileira,

[...] criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. Produção essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas.

Tratando-se da formação de professores, um dos objetivos principais dos CAPs e que, na década de 1940, justificaram sua criação, é preciso atentar para o fato de que não são todos os docentes (estudantes das Licenciaturas ou já atuantes em redes de ensino) que conseguem realizar a sua qualificação nos Colégios de Aplicação. Frangella (2000) observa uma contradição no discurso e na prática dessas instituições, pois, ao mesmo tempo em que defendem que a prática continuada em educação é indispensável à melhoria de sua qualidade, indicam que é na Universidade que uma formação qualificada acontecerá. No entanto, em nosso país, o acesso à Universidade é bastante restrito. Conforme a pesquisadora, fazer da Universidade o local privilegiado para o processo de formação continuada dos docentes impossibilita que muitos professores

possam realizá-la. Assim, permanecem resquícios de uma educação elitizada nesse sistema.

Se, por um lado, a natureza dos CAPs faz com que gozem de um *status* diferenciado, em relação às demais escolas de Educação Básica, por outro, esses colégios estão sujeitos ao rigor das normativas (práticas de planejamento, avaliação e controle) da Universidade, bem como aos jogos de poder/saber que se constituem nesse espaço (questões de pertencimento e afirmação do território que ocupam). A organização funcional universitária vigente nos CAPs, por exemplo, pode interferir na realização de atividades que levem à construção de novos conhecimentos e ao trabalho integrado de docentes. Fávero (2006) menciona que a departamentalização (organização das áreas do conhecimento em Departamentos) encontra resistências no ambiente universitário e, por vezes, impede o desenvolvimento de práticas inovadoras. Segundo a autora, “o departamento, frequentemente, [é] um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo” (FÁVERO, 2006, p.34).

Outro fator que influencia diretamente na identidade dos CAPs e que os conforma é a busca por excelência e inovação no ensino, valores presentes na descrição das finalidades e dos objetivos estabelecidos para essas escolas. Essas instituições prezam pela formação de professores e de estudantes que vise a inovações pedagógicas. O processo educacional realizado nos CAPs, portanto, deve corresponder à excelência esperada e almejada pelos diversos órgãos da educação nacional, sobretudo àquela que cabe à Universidade.

Por muito tempo, a excelência esperada dos CAPs justificava o fato de haver processos de seleção, os chamados exames admissionais, para ingresso nessas escolas. Assim como nas Universidades, o acesso aos Colégios de Aplicação era restrito a fim de manter o padrão educacional elevado e formar uma elite intelectual. Durante muitos anos, então, a matrícula nos CAPs esteve condicionada à aprovação em provas de seleção. A necessidade de realização de provas de ingresso, tais como os vestibulares, acabava por selecionar os indivíduos que poderiam gozar do ensino de qualidade e de excelência desenvolvido nessas escolas. No entanto, num país em que o interesse por expandir o acesso à educação é (ou era) recente, realizar exames que premiariam os melhores candidatos com a aprovação e, por conseguinte, com vagas nos CAPs constituía-se como uma forma de perpetuar o modelo educacional elitista do passado.



Uma análise da política de ingresso dos dezessete CAPs federais constantes na Portaria 959 (BRASIL, 2013) permite observar que, atualmente, apenas três dessas escolas condicionam o ingresso de estudantes a provas de seleção, ainda que seja prevista reserva de vagas de algum caráter para os candidatos aprovados. Nos demais casos, ou seja, em quatorze escolas, realiza-se o sorteio público de vagas, sendo que: seis realizam sorteio público de ampla concorrência, não prevendo qualquer tipo de reserva de vagas; seis operam o sorteio com reserva de vagas para pessoas com deficiência; e duas realizam o sorteio com reserva vagas em função de critérios de renda familiar, cotas raciais e cotas sociais, para candidatos oriundos de escolas públicas<sup>41</sup>.

O fato de alguns CAPs ainda realizarem provas de seleção ou testes de nivelamento leva a crer que, de algum modo, a educação ofertada nessas escolas prioriza o acesso a uma elite, em detrimento de crianças e jovens oriundos de grupos sociais menos privilegiados. A despeito disso, cabe observar que, na maioria dos CAPs, o sorteio público de vagas é o responsável por selecionar os estudantes que irão ingressar nessas escolas. O sorteio público de ampla concorrência prevê a possibilidade de igualdade de acesso, embora atualmente se tenda a crer que, principalmente por se tratar de uma instituição pública federal, seria mais coerente que se promovesse a equidade, como medida para a superação das profundas desigualdades sociais existentes no país, que tange ao acesso à educação na Universidade.

Assim, ainda que o acesso à Educação Básica na Universidade pública brasileira esteja longe de abranger os estudantes de forma a corresponder às expectativas de formação dos diferentes grupos que integram a nossa sociedade, é possível observar mudanças significativas no modo de se pensar o ingresso nos CAPs, na medida que, por meio da política de cotas e de reserva de vagas, o acesso a essas instituições mostra-se mais diverso e mais democrático.

---

<sup>41</sup> Os dados foram obtidos por meio da leitura dos editais para ingresso de alunos disponibilizados nos sites dos dezessete CAPs federais.

## 2.2. COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS

O Colégio de Aplicação (CAp) é a Unidade de Educação Básica, Técnica e Tecnológica da UFRGS. Sua fundação foi resultado do esforço de um grupo de professores da Faculdade de Filosofia dessa Instituição de Ensino Superior. De acordo com Liane Saenger Schütz (1994) e com informações disponíveis no *site* do CAp, as atividades da escola iniciaram no dia 14 de março de 1954, mesmo ano em que a Faculdade de Filosofia da UFRGS se estabeleceu num prédio próprio.

O CAp compartilhou espaço com a Faculdade de Educação, Unidade Acadêmica localizada no Campus Centro da Universidade<sup>42</sup>, até o ano de 1996, quando passou a desenvolver suas atividades numa sede exclusiva, no Campus do Vale, situado num bairro afastado do centro da cidade.

### 2.2.1 Em busca do seu lugar

Foi o Decreto Estadual nº 6.194, de 30 de março de 1936 (UFRGS, 1978), que instituiu a Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade de Porto Alegre<sup>43</sup>, atual Faculdade de Filosofia da UFRGS. Nos anos iniciais de funcionamento, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras oferecia os cursos de Matemática, Ciências Físicas, Ciências Químicas, História Natural, Filosofia, Filologia, Educação Geografia e História (GOMES; LEITE; LHULLIER, 1999), cuja integralização curricular era prevista em três anos, mediante oferecimento de disciplinas comuns a cada uma das áreas, bem como de disciplinas para a formação pedagógica.

O curso de Didática, pertencente à denominada Faculdade de Educação, Ciências e Letras, obteve permissão de funcionamento pelo Decreto nº 13.386, de 11 de maio de 1943, e entrou em atividade a partir do ano de 1945.

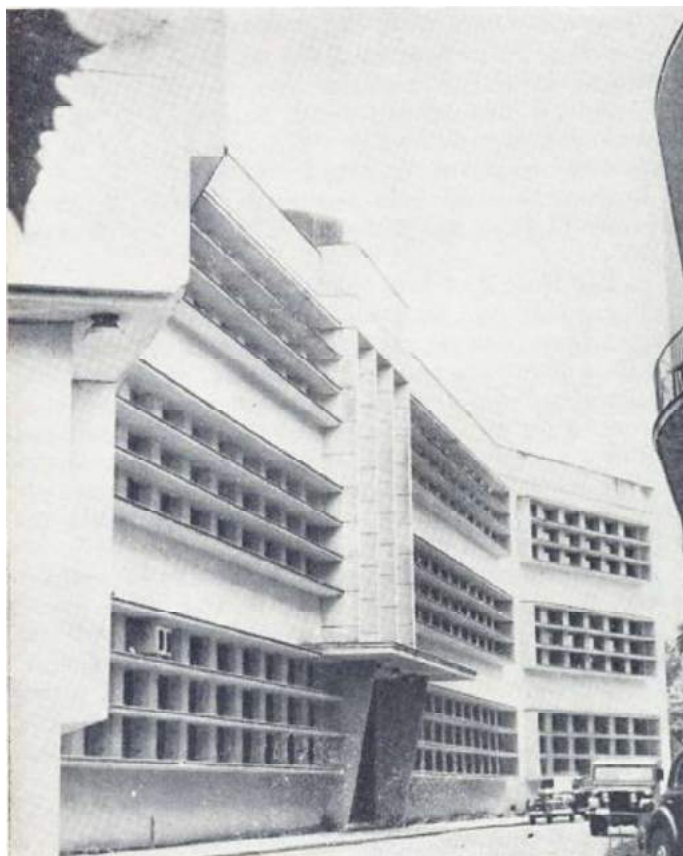
---

<sup>42</sup> A UFRGS possui cinco campi: o Campus Centro, o Campus do Vale, o Campus Saúde e o Campus Olímpico, localizados na capital, Porto Alegre; e o Campus Litoral Norte localiza-se na cidade de Tramandaí (RS), situada a aproximadamente 120 km de Porto Alegre.

<sup>43</sup> Na sua criação, no ano de 1934, a atual UFRGS recebeu a sua primeira nomeação: “Universidade de Porto Alegre”. Treze anos depois, ou seja, em 1947, a instituição passaria a chamar-se “Universidade do Rio Grande do Sul”, de modo a agregar institutos de cidades do interior do estado. A denominação atual seria recebida somente em 1950, quando a Universidade, com todos os seus cursos, faculdades e escolas, passa a integrar o sistema Federal de Ensino Superior (UFRGS, 2019).

A princípio, as aulas eram dadas no edifício da Faculdade de Direito (cursos de História Natural, Letras, Filosofia, Geografia e História, Pedagogia e Didática); no edifício do Instituto de Física (cursos de Matemática e Física); e no Instituto de Química (curso de Química). Mais tarde, com exceção dos cursos de Ciências, passaram todos eles a funcionar no Instituto de Educação, onde estava também uma parte da Secretaria da Faculdade. Só em março de 1953 a faculdade foi instalada no seu novo prédio que se completou no ano seguinte, com a construção do Instituto de Ciências Naturais (UFRGS, 1978, p.104).

**Figura 13** – Prédio da Faculdade de Filosofia da UFRGS (construído entre 1951 e 1954)



Fonte: UFRGS, 1978, p.105.

No ano de 1939, o reitor da UFRGS, professor Ary de Abreu Lima, que também era membro do Conselho Federal de Educação, já “concordava com o projeto de uma Faculdade para preparar professores para os cursos ginasiais” (GOMES; LEITE; LHULLIER, 1999). Foi em 1953, quando o professor Luiz Pilla era Diretor da Faculdade de Filosofia, que novas unidades foram criadas na UFRGS, dentre elas, o Colégio de Aplicação:

Sob nosso reitorado e atendendo ao crescente desenvolvimento da Instituição, tratamos logo de criar o Instituto de Filosofia, o Instituto de Ciências Naturais, o Colégio de Aplicação, o Centro de Estudos Filológicos, o Centro de Estudos Sociais e o Curso de Arte Dramática (UFRGS, 1978, p.106).

De acordo com Shütz (1994), a fundação do CAP na UFRGS foi fruto do esforço de um pequeno grupo de educadores que viram na proposta a possibilidade de ampliarem seu engajamento na formação de professores, função que lhes cabia como docentes das disciplinas de formação pedagógica no curso de Didática da Faculdade de Filosofia. Conforme o decreto nº 9.053, os ginásios de aplicação deveriam ser criados junto das Faculdades de Filosofia para serem campo de atuação nos estágios do curso de Didática. O CAP, então, foi criado para que os estudantes do Curso de Didática da UFRGS tivessem sua formação docente em um espaço de real experiência de sala de aula.

Conforme as pesquisadoras Dóris Bittencourt Almeida e Valeska Alessandra de Lima (2015), a comissão formada para os estudos da implantação do Ginásio de Aplicação na Faculdade de Filosofia foi composta pelas professoras Graciema Pacheco e Isolda Paes e pelo professor Leonardo Tochtrop. Esses professores acreditavam que a instituição escolar, de modo geral, “já era uma escola cansada [que] repetia ano após ano, sempre as mesmas experiências com os alunos” (PAES, 1994, p.17). A proposta de implantação de um ginásio de aplicação seria, portanto, a possibilidade de renovar as propostas pedagógicas e proporcionar novas experiências aos alunos. A comissão designada elaborou o regulamento do Ginásio, que tinha por objetivos: “ministrar o ensino secundário a seus alunos; servir à prática docente e aos estágios dos alunos do curso de Licenciatura; servir de campo de investigação pedagógica para a Faculdade de Filosofia”. (REGNER, 1993, p. 33 *apud* ALMEIDA; LIMA, 2015, p.153).

No início das suas atividades, o CAP integrou o Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, ocupando quatro salas do prédio da instituição e utilizando os laboratórios e material didático do departamento; e a Direção da escola foi assumida pelas professoras Graciema Pacheco e Isolda Paes. Num texto memorial publicado em 1983, a professora Isolda Paes (1911-2002), vice-diretora do CAP entre os anos de 1954 e 1972, relembra os primeiros dias do colégio na sala 31 da antiga Faculdade de Filosofia da UFRGS:

As crianças eram trinta. Meninos e meninas. A sala era espaçosa e clara. Tão espaçosa que, além do lugar ocupado pelas carteiras, havia outros espaços para a movimentação produtiva dos alunos. Numa das extremidades da sala, uma longa e larga mesa preta, herdada do Instituto de Química ou da Escola de Engenharia, marcava o ponto inicial para atividades diferenciadas que animavam a vida do grupo (PAES, 1983, p. 75).

Shütz (1994) menciona que, entre os anos de 1954 e 1955, o então Ginásio de Aplicação esteve situado nas salas do prédio central da Faculdade de Filosofia; e que, entre 1956 e 1959 foi transferido para um “pavilhão” da Faculdade que havia sido adaptado para receber a escola. Paes (1983) descreve o lugar:

Eis que havia um galpão no pátio. Sem assoalho e sem forro. Nele, eram guardadas as ferramentas e materiais de trabalho das equipes de conservação do recinto universitário. Os olhos ambiciosos de duas professoras chegaram até lá<sup>44</sup>. Na verdade, o galpão os tivera sempre ali. Mas sua aparência era tão precária que não inspirara antes qualquer iniciativa. Mas, agora, era a única proposta à vista. Os funcionários que lá estavam acomodados, fizeram um coro para assustar as professoras que começaram a aparecer mais vezes por lá, observando, calculando espaços, imaginando transformações: “há grande quantidade de ratos, chove como na rua”... Esses argumentos, contudo, não influenciaram a fantasia das professoras. De repente, para elas, o galpão já tinha forro, assoalho, já teriam sido colocadas as matas-juntas nas paredes externas, já estava pintado de verde-água, já havia cortinas nas janelas e até hortênsias gloriosamente azuis, junto às paredes para esconder o mau acabamento do prédio. E havia um pequeno pátio ao lado com cinco cinamomos! O quadro está completo! Só faltava a mágica para transformar tudo, e logo. A aquiescência para esta ideia inusitada teria de vir do Reitor. E veio. Dádiosa e compreensiva. O galpão (mais tarde foi usado um eufemismo para designá-lo: pavilhão) foi aumentado com uma ampla sala para atividades artísticas, instalada a área sanitária, vieram até alguns móveis (PAES, 1983, p. 78-79).

Em 1960 a escola ocupou dois pavilhões de madeira que haviam sido construídos no Campus Central da Universidade. De acordo com Lucas Costa Grimaldi e Dóris Almeida (2018), esses pavilhões que abrigaram o CAp até o ano de 1966 eram no estilo “brizoletas”. Segundo os autores, as “brizoletas” – como eram chamados esses pavilhões escolares – eram construções de baixo custo e de rápida montagem que faziam parte da política pública de educação do estado do Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963) que disseminou construções escolares por diversas cidades do estado sob o lema “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”.

Os novos pavilhões, ocupados a partir de 1960, continham “quatro salas de aula, dois banheiros, secretaria, sala de professores e da direção [...]” (LIMA, 2004, p.101) com duas canchas de vôlei entre os edifícios. Com o passar do tempo, houve necessidade de mais espaço e outros dois pavilhões foram construídos (GRIMALDI; ALMEIDA, 2018). No

---

<sup>44</sup> Ao que tudo indica, neste trecho Isolda Paes faz referência à própria figura e também à da professora Graciema Pacheco.

texto memorial referente aos cinquenta anos da escola, o historiador Cesar Guazzelli<sup>45</sup>, que estudou no CAp de 1963 a 1969, conta que

Depois de uns dias [...] me dei conta da simplicidade material do Aplicação: dois prédios de madeira, no estilo das “brizoletas” estaduais, com um pátio de terra no centro – asfaltado apenas um ano depois [em 1964] – onde cabiam duas redes para vôlei, um microscópico bar, onde longas filas se formavam para tomar guaraná Caçula, um galpão separado, também de madeira, para as aulas de Artes. (GUAZZELLI, 2004, p.140)

**Figura 14** – As “brizoletas” que abrigaram o CAp a partir de 1960



Fonte: Cadernos do Aplicação, 2004, p.22.

Em 1966 o CAp deixa os pavilhões de madeira para se instalar no recém entregue prédio que ficou conhecido pelos alunos como “Torre Azul”<sup>46</sup>. O prédio de nove andares e com construção de concepção modernista fora erguido, inicialmente, com o propósito de abrigar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) no Campus Central da Universidade, mas se tornou sede do Colégio de Aplicação da UFRGS e, anos depois, da Faculdade de Educação. Guazzelli (2004) e a professora Joyce Pernigotti (2004), estudante do CAp entre os anos de 1967 a 1971, trazem descrições do novo prédio:

Dos velhos barracos de madeira, assistíamos à construção do garboso edifício de nove andares, apoiado em pilotis<sup>47</sup>, afinado com a melhor arquitetura da época. Foi inaugurado quando eu iniciava a quarta série do Ginásio, em 1966.

<sup>45</sup> Guazzelli é docente no Departamento de História e professor no Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS.

<sup>46</sup> Alguns estudantes da turma de formandos de 1976 do CAp escreveram e apresentaram, em seu último ano na escola, uma canção intitulada “A Torre Azul”, que trata da história dos alunos dessa turma e narra algumas de suas experiências pessoais e escolares, por vezes interligadas. A letra da música encontra-se no relato de experiência de Luciano de Mello (2004, p.170-171), aluno do CAp de 1971 a 1976.

<sup>47</sup> Conjunto de colunas que sustentam uma obra e que deixam livre o pavimento térreo. Nas construções, esses pilares sinalizam características de um estilo modernista na arquitetura.

Salas de aula grandes, vários banheiros, biblioteca, uma marquise que dava para caminhar e pregar sustos em estagiários incautos e, de acordo com as ideias libertárias que ainda vicejavam, uma enorme sala de reuniões capaz de abrigar todos os alunos, professores e funcionários do Aplicação (GUAZZELLI, 2004, p.145).

Quando tínhamos 12 anos, nos mudamos para um novíssimo e enorme prédio azul e branco bem ao lado desses barracões. Tudo muito espaçoso e cheio de novidades. Dois espaços eram “chocantes”, o salão do segundo andar, que no fundo era a nossa sala de aula, e a sala de Artes no quinto andar. No primeiro aconteceram eventos importantíssimos, como a visita do Vinícius de Moraes, dando um show não só musical, mas também na conversa que a ele se seguiu. Aquele espaço do quinto andar era maravilhoso, a sala de Artes, nele usávamos materiais completamente novos para mim e fazíamos coisas inimagináveis, como inesquecíveis xilogravuras (PERNIGOTTI, 2004, p.58).

**Figura 15** – Desenho do Projeto do prédio do CAP<sup>48</sup>



Fonte: GRIMALDI; ALMEIDA, 2018, p. 155.

**Figura 16** – Prédio do CAP sendo construído



Fonte: TONIOLI, 2014, p.187.

<sup>48</sup> Apesar de ter encontrado dados que informam que o prédio em questão não foi construído especialmente para o Colégio de Aplicação da UFRGS, optei por me referir à construção como “prédio do CAP” como modo de facilitar sua identificação.

**Figura 17** – Vista aérea do Campus Centro da UFRGS (década de 1960)



Fonte: TONIOLI, 2014, p.79.

Em 1968, com a Reforma Universitária no Brasil, algumas alterações foram empreendidas na estrutura universitária, o que possibilitou a criação da Faculdade de Educação, a qual, alguns anos depois, o CAP iria se anexar.

A partir da Reforma Universitária de 1968, foi possível a constituição dos cursos de Pós-Graduação (*stricto e latu sensu*), a extinção das cátedras, a compreensão de que ensino e pesquisa são indissociáveis, a dedicação exclusiva dos docentes à Universidade, a criação dos departamentos, entre outras ações. Cumpre ressaltar que foi naquele contexto que esta Faculdade de Educação teve seu início, em 1970, como Unidade Acadêmica, não mais vinculada ao Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia (ALMEIDA; LIMA, 2016, s.p.).



**Figura 18** - A “Torre Azul”, atual prédio da FAGED/UFRGS



Fonte: *site* da UFRGS, 2020.

Em 1971, após a referida reforma, o CAp se tornou um Órgão Anexo à Faculdade de Educação. Ambos dividiram, durante muitos anos, a “Torre Azul”.

Tínhamos muito orgulho, e ele nos cegou e fez-nos generosos: como ocupávamos cinco andares, cedemos os pisos superiores para o então curso de Pedagogia! Devíamos ter adivinhado: a primeira consequência disso foi a proibição aos alunos de usarem os elevadores, restritos aos professores e aos universitários. O tempo passou, e os “hóspedes” cresceram em relação aos “hospedeiros”: a sala de reuniões virou biblioteca; fecharam o espaço aberto dos pilotis e fizeram novas salas [...]. (GUAZZELLI, 2004, p. 145)

Em 1996 o CAp passa a ocupar a sua sede própria, situada no Campus do Vale da UFRGS, onde se encontra até hoje. O processo de mudança para a nova sede e as reverberações que teve na identidade da escola e, conseqüentemente, no ensino de teatro desenvolvido no CAp são tematizados na seção 3.6 da Tese.

### 2.2.2 Lugar praticado se torna espaço

O Colégio de Aplicação da UFRGS, desde sua fundação, se evidenciou como o *lugar* onde inúmeros estudantes vivenciaram experiências de aprendizagem. A descrição que fiz dos *lugares* ocupados pelo CAp em décadas anteriores baseou-se, até esta parte do texto, em registros históricos e relatos de egressos da escola acessados em produções bibliográficas e decretos que remontam à ocupação do prédio do CAp. Mas como será que o *espaço* do CAp se configurava em outros tempos?

Michel de Certeau (2014) estabelece uma distinção entre *lugar* e *espaço*. Segundo o autor, “um *lugar* é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” (CERTEAU, 2004, p.184, *grifos do autor*). Assim, o *lugar* pode ser próprio de algo (duas coisas não podem ocupar o mesmo lugar), visto que é estável. Já o *espaço* “é um *lugar praticado*” (CERTEAU, 2004, p.184, *grifos do autor*). De acordo com o autor,

Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto de movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como o ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas. Diversamente do lugar, não tem portanto a univocidade nem a estabilidade de um “próprio” (CERTEAU, 2004, p. 184).

Logo, ainda que exista um lugar para uma determinada operação, seu espaço não está garantido, pois é necessária a prática do lugar para conferir-lhe existência, é preciso que um lugar seja habitado para se tornar espaço. Nas palavras de Certeau (2004, p.184), “a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres”.

Um lugar torna-se *espaço*, portanto, na medida em que é praticado pelos seus sujeitos. Sob essa ótica, cabe considerar que a transformação do CAp num espaço para o ensino de teatro é feita pela comunidade que o integra, ou seja, pelos professores, estudantes, servidores e demais agentes que lá convivem, em diferentes tempos e momentos da trajetória da instituição.

Na próxima sub-seção deste capítulo, as conversas obtidas a partir de entrevistas com os sujeitos colaboradores<sup>49</sup> da pesquisa constituem a base empírica para a construção de uma narrativa acerca do espaço para o teatro no CAP. A perspectiva é que as memórias de habitantes de uma escola de um outro tempo nos conduzam pelos seus ambientes, lugares e espaços, possibilitando ampliar a compreensão acerca dos discursos e práticas a partir dos quais a escola do presente se constrói.

### **2.2.3 Histórias de um Aplicação habitado em outro tempo**

O Colégio de Aplicação representou um momento muito borbulhante, foi uma fase de ouro, áurea mesmo.

José Ronaldo Faleiro

Tanto nas narrativas orais emprestadas a mim pelos colaboradores da pesquisa como em produções escritas que consultei para a investigação, de autoria de outros docentes e pesquisadores, observei o destaque conferido às professoras Graciema Pacheco e Isolda Paes e ao importante papel que tiveram na construção da história da instituição. Nesse sentido, como modo de nos aproximarmos de um colégio habitado em outro tempo, inicio esta seção discorrendo acerca das características da gestão da instituição que, por muito tempo, moldou a identidade do CAP e das práticas pedagógicas nele desenvolvidas, influenciando a opção pela inserção do ensino de teatro na escola.

Desde 1954, e durante vinte e sete anos, quem assumiu a direção do CAP foi a professora Graciema Pacheco, professora titular da disciplina de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, que participou ativamente da fundação do CAP. Na vice-direção da escola, quem esteve ao lado de Pacheco durante dezoito anos foi Isolda Holmer Paes, assistente de Pacheco na disciplina de Didática, além de professora de Literatura e de Pedagogia do Curso de Letras e orientadora geral dos estágios (FALEIRO,

---

<sup>49</sup> Na pesquisa, apenas narrativas memoriais de professores que atuaram no CAP foram consideradas para a reconfiguração do espaço dedicado ao Teatro no CAP. Desejo que a investigação histórica sobre o tema continue sendo realizada em pesquisas futuras na instituição e, assim, narrativas de ex-alunos e de pessoas da comunidade podem vir a fazer parte do material documental a ser produzido e analisado.

2020b). Conforme Almeida e Lima (2015, p.145), as duas professoras foram “mulheres à frente de seu tempo, empreendedoras, projetaram uma instituição de ensino que pouco lembrava as escolas tradicionais da época”.

Lima e Almeida (2018) consideram que, para falar do CAp, é indispensável compreender os discursos de renovação educacional que chegavam ao país nas primeiras décadas do século XX, e que se refletiam no movimento Escola Nova. As autoras destacam os estudos na área da Psicologia associada à Educação, que passaram a embasar discussões acerca da formação de professores, tornando-se subsídios para o trabalho pedagógico.

De acordo com Lima (2016, p.8, *grifos da autora*), “Dona Graciema foi uma pessoa dedicada a pensar uma *Didática psicológica*, termo por ela usado na tentativa de aliar seus conhecimentos de Psicologia à Didática”. As teorias em voga naquele momento foram, portanto, aportes à trajetória de formação docente realizada por Pacheco e Paes.

No artigo “O Colégio de Aplicação da UFRGS e suas precursoras: memórias apagadas (1954-1996)”, Almeida e Lima (2015) escavam memórias relacionadas às trajetórias de vida e de formação das professoras Pacheco e Paes. O texto registra memórias orais e escritas que auxiliam a compreender os percursos educativos vivenciados pelas professoras na construção do seu “repertório intelectual” que, de fato, influenciou diretamente a fundação do CAp e as ações educativas realizadas na instituição ao longo de muitos anos. No artigo em questão, as autoras revelam que, dentre os autores lidos e consultados pelas professoras – e que, possivelmente, orientaram suas ideias pedagógicas – figuravam aqueles que defendiam uma concepção de educação calcada nos estudos sobre a infância e na construção de uma pedagogia associada à psicologia da criança. Alguns dos autores referenciados são William James (1842-1910), Edward Lee Thorndike (1874-1949), Jean-Ovide Decroly (1871-1932), Édouard Claparède (1873-1940) e Jean Piaget (1896-1980).

Como observei na minha pesquisa de campo, as docentes fundadoras do CAp são lembradas com muito respeito e admiração pelos colaboradores do estudo que, inclusive, utilizam-se do vocativo “Dona” para fazer referência às duas professoras, numa alusão à autoridade que suas figuras representavam. A diretora da escola, professora Graciema Pacheco, foi lembrada pelos colaboradores como uma pessoa mais reservada e que carregava consigo uma áurea austera. Na memória emprestada por

Guarita, que exponho a seguir, estão descritas algumas das características marcantes de Pacheco e do imaginário que carrega(va) junto aos docentes do CAp:

A Dona Graciema, inclusive, era prima da minha mãe. Ela impunha na sua postura um respeito. Então, para falar com ela... meu Deus! A gente tinha que se preparar para entrar no gabinete. Mas ela – na cabeça dela – se considerava aberta e permitia que tudo se falasse com ela. Mas a postura dela impedia essa relação, sabe? Se ela fosse a uma reunião de professores, as pessoas ficavam preocupadíssimas! É porque em uma reunião de professores, às vezes, vem assuntos de fora que até acrescentam. Mas não. Quando ela [Pacheco] chegava, tinha que ter um roteiro organizado. Mas ela foi uma brilhante diretora, e não veio mais nenhuma igual a ela (GUARITA, 2020).

Guarita ainda descreveu a primeira diretora do CAp como uma professora “visionária e fantástica”. Segundo a colaboradora, esses adjetivos têm relação com o fato de Pacheco ter fundado o CAp e também por ter requerido o ensino de teatro na escola tão logo fora promulgada a lei que inseria a disciplina no currículo do 1º e do 2º graus<sup>50</sup>.

Em oposição, ou complementaridade, à figura austera da Diretora, a professora Paes é identificada pelos colaboradores por sua postura mais afável e sensível na gestão da escola. Faleiro (2020a) guarda lembranças da relação de amizade estabelecida com Paes, segundo ele, um vínculo que extrapolou fronteiras. Na sua narrativa, ao comentar carinhosamente sobre a personalidade da docente e descrever parte da trajetória de vida da vice-diretora do CAp, o professor compartilhou um momento significativo de sua memória:

A Dona Isolda era professora de Literatura e de Pedagogia [do curso] de Letras. Dona Isolda foi uma pessoa que, até segundo ela mesma, era meio analfabeta até adulta. E ela casou com o professor requintadíssimo que era o Elpídio Paes, que foi meu professor de Latim. Ele escrevia em latim, mandava cartas em latim, tinha correspondências com todas as partes do mundo. Ele era uma sumidade e, ao mesmo tempo, tinha um espírito de humor muito grande porque, quanto mais velho ele ficava, mais curvado ele ia ficando, ele ia diminuindo. E ele tem uma charge em que ele põe uma porção de livros para chegar à altura dela [Isolda] e beija-lá [risos]. Mas, enfim, isso são os bastidores da coisa. Mas a Dona Isolda era uma figura maravilhosa. Aos 86 anos ela foi me visitar em Paris, foi sozinha, com uma gabardine impecável, um belo lenço de seda e seu cabelo crespo bem arrumado. Ela subiu quatro andares a pé. Foi, conversou comigo [durante] duas horas, desceu, foi caminhando quatro estações de metrô a pé com uma vitalidade incrível. Ela foi... são essas figuras maravilhosas que me ajudaram muito (FALEIRO, 2020a).

---

<sup>50</sup> Trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71, assunto comentado mais detalhadamente na seção 3.1.1 da Tese.

À frente da Direção da escola desde sua fundação, Pacheco e Paes formaram uma dupla que se complementava em muitos aspectos, como relembra Faleiro (2020b). De acordo com o colaborador, se, por um lado, a oposição entre as personalidades das duas professoras era visível, por outro, se observava uma relação de convergência entre as ações das docentes relacionadas ao ensino e ao desenvolvimento das pesquisas no CAp, pois ambas se dedicavam totalmente ao colégio.

De acordo com Lima e Almeida (2018), a partir do ano de 1971, o CAp tornou-se Órgão anexo à Faculdade de Educação da UFRGS – após a Reforma Universitária de 1968, que desvinculou a FAGED da Faculdade de Filosofia. Conforme as autoras, apesar de compartilharem o mesmo espaço físico e, por vezes, as mesmas docentes, FAGED e CAp tinham administrações distintas, ou seja, cada instituição contava com sua própria Direção. No entanto, um fato apontado por Lima e Almeida (2018) chama atenção. Segundo as pesquisadoras, “enquanto a Faced fazia eleições para Direção a cada quatro anos, o Colégio teve a presença constante de Graciema Pacheco, por vinte e sete anos à frente da instituição” (LIMA; ALMEIDA, 2018, p. 209).

O extenso período em que estiveram administrando o CAp possibilitou à Pacheco e Paes estabelecer as bases sobre as quais a educação e a formação de professores se desenvolveram na instituição. Seus nomes estão ligados não apenas à fundação da escola, mas à constituição dos princípios identitários fundamentais a partir dos quais ela se constrói.

Paes deixou a vice-direção da escola no ano de 1972; e Pacheco aposentou-se compulsoriamente em 1980. De acordo com Lima (2016), alguns anos após a saída da primeira Diretora do CAp, importantes mudanças começaram a acontecer na instituição. Entre as transformações mencionadas pela autora destacam-se: a realização de eleições para a Direção, a modificação na forma de contratação de professores, a ampliação do campo de estágios docentes e a alteração na forma de ingresso dos alunos. Conforme Lima (2016, p.12),

[...] naquela década não havia mais sentido de o colégio se manter alheio às realidades da população porto-alegrense e continuar com uma prática, de certo modo, excludente. Iniciou-se, assim um novo desenho sendo esboçado no Colégio de Aplicação que o levou para junto das camadas mais populares, ampliando a oferta de vagas, ao mesmo tempo em que o país começava a respirar os novos ares da reabertura política.

Na continuação desta narrativa, apresento mais aspectos do contexto macro e micro social vivenciado pelos docentes colaboradores do estudo que ajudam no processo de reconfiguração de um CAp habitado em outros tempos. As categorias de análise que organizei abordam o contexto político e social da época (década de 1970), descrevem as características do corpo discente e docente da instituição e refletem acerca dos processos para ingresso no CAp, tanto para alunos como para professores.

### 2.2.3.1 Há perigo na esquina...

Nós morríamos de medo de olhar para o lado.

Virgínia Bressani Vieira

No mesmo ano em que o CAp completava uma década desde a sua fundação, instalava-se no Brasil um dos períodos mais sombrios da história do país. No ano de 1964, por meio de um golpe, os militares assumiram o governo, instaurando uma ditadura que se prolongou até 1985, ano em que se realizou uma eleição indireta para escolher um presidente para o Brasil<sup>51</sup>.

Dentre as razões historicamente evidenciadas para a instauração do Golpe Civil-Militar, perpetrado no dia 31 e março de 1964, estava o descontentamento de políticos conservadores e da elite econômica do país em relação às Reformas de Base que estavam sendo propostas no governo de João Goulart (1919-1976), que, desde setembro de 1961, presidia o país após a renúncia de Jânio Quadros (1917-1992). Algumas das reformas previstas pelo Governo diziam respeito à desapropriação de terras de grandes proprietários, para uma distribuição mais igualitária entre a população, bem como à nacionalização de indústrias, como as refinarias de petróleo. Outra reforma almejada naquele momento pelo governo de Goulart era a Universitária – que veio a se efetivar mais adiante, em 1968 (BRASIL, 1968), já em pleno Governo Militar<sup>52</sup>, e sobre outras bases. De acordo com Caio Navarro de Toledo (2004, p.15, *grifos do autor*),

---

<sup>51</sup> Em 1985, um colegiado eleitoral elegeu Tancredo Neves para o cargo de presidente. No entanto, Neves faleceu antes de tomar posse. Em seu lugar, quem assumiu a presidência do país foi José Sarney, vice de Neves, que ocupou o cargo até o ano de 1990.

<sup>52</sup> A Reforma de 1968 concedeu ao governo a possibilidade de interferir politicamente nas Universidades, escolhendo os Reitores, por exemplo. Ademais, estendeu ao currículo, às disciplinas e aos docentes uma

[...] 1964 significou um golpe *contra* a incipiente democracia política brasileira; um movimento *contra* as reformas sociais e políticas; uma ação repressiva *contra* a politização das organizações dos trabalhadores (no campo e nas cidades); um estancamento do amplo e rico debate ideológico e cultural que estava em curso no país.

Durante o período da Ditadura, muitos crimes à democracia, à liberdade e aos direitos humanos foram cometidos no país: repressão, tortura, assassinatos, sequestros, invasões de propriedade, censura, desaparecimentos, mortes, dentre outras agressões ao sistema democrático e à vida. Foram anos de muita tensão, marcados pelo autoritarismo e pela publicação de Atos Institucionais, que tinham poder de lei e concediam maior força de repressão e de violência aos militares. O mais rígido dos Atos Institucionais da Ditadura foi o chamado AI-5. Na sua descrição pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, consta o seguinte:

O Ato Institucional nº 5, AI-5, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva, foi a expressão mais acabada da ditadura militar brasileira (1964-1985). Vigorou até dezembro de 1978 e produziu um elenco de ações arbitrárias de efeitos duradouros. Definiu o momento mais duro do regime, dando poder de exceção aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados (CPDOC, 2020).

Os anos finais da década de 1960 e o início da década de 1970, compreendidos pela vigência do AI-5, ficaram conhecidos pelos brasileiros como “Anos de chumbo”. E foi justamente nesse momento conturbado da política nacional que os colaboradores da pesquisa iniciaram sua atuação docente no CAP. Por isso, resolvi investigar os modos pelos quais a conjuntura do país se refletiu nas salas de aula e nos corredores do CAP, solicitando aos colaboradores do estudo que me emprestassem memórias a esse respeito.

Ao ser questionada sobre possíveis formas de repressão à ação docente, ou tensões no ambiente escolar relacionadas ao período da Ditadura, Saldanha (2020) disse não ter sido exposta a situações de fiscalização ou de controle; e foi categórica ao afirmar que “o Aplicação sempre foi de esquerda”. A colaboradora relatou também que,



muito embora tivesse vivenciado situações de censura<sup>53</sup> fora dos muros da escola, ela se sentia imensamente acolhida no CAp, motivo pelo qual, até hoje, nutre grande amor pela escola.

Faleiro (2020a) também mencionou não ter enfrentado restrições às suas aulas ou às atividades que propunha aos estudantes durante sua experiência docente no CAp; e disse não haver qualquer policiamento ou censura à sua maneira de trabalhar, entretanto, justificou a sua liberdade pela confiança que ele conquistara junto à direção da escola. Segundo ele, “a professora Isolda confiava em mim”, pois sabia que “que eu não iria sair da linha delas” (FALEIRO, 2020a). Em contraponto à realidade vivenciada por ele no CAp, o professor contou que, na mesma época em que lá atuava, lecionava também noutra instituição de ensino, na qual ele “sentia mais a ditadura”, pois era exigido dos alunos que cantassem o hino do Brasil e hasteassem a bandeira nacional.

A sensação de liberdade experimentada por Faleiro e Saldanha no CAp, no entanto, parece contrastar com os sentimentos de outros colaboradores da pesquisa. Vieira (2020), por exemplo, ao ser convidada a comentar como era o ambiente da escola quando ingressou no CAp, declarou que houve um tempo em que chegou a sentir medo de olhar para os lados. Um dos motivos dessa tensão, segundo ela, era a sua impressão de que alguns alunos da escola, pelo fato de pertencerem a famílias de uma “elite maior”, comportavam-se de maneira ostensiva, como se tivessem direito a “mandar nos professores”, controlar suas ações.

Além da fiscalização sentida no olhar de alguns estudantes, Vieira comentou que outro motivo que a levava a sentir do medo de ser reprimida na escola dizia respeito à vigilância constante enfrentada pelos professores, pois a qualquer momento os coordenadores podiam adentrar nas salas de aula. A colaboradora explica:

Era assim, a Direção e um grupo de professores – que acho que chamavam de coordenadores, não tenho muita certeza. Era um grupo... super-rígido e qualquer deslize que tu tivesses [tu] poderias ser chamado por um deles, não é? [...] de vez em quando — e nós ouvíamos — em qualquer momento essas coordenadoras poderiam abrir a porta da nossa sala e entrar para ver o que estávamos trabalhando. Então, isso era uma coisa muito ruim para nós [professores de Teatro], não é? Porque, às vezes, pela resposta do aluno em termos de trabalho, tem alguma palavra que elas pudessem não gostar, alguma

---

<sup>53</sup> Em entrevista concedida a Wolkmer (2017), Saldanha narra um episódio em que foi até o prédio onde funcionava o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) levar textos do Grupo Província para que passassem pela censura. Nessa ocasião, a colaboradora, que solicitou urgência no carimbo dos textos, foi questionada pelo funcionário do local se ela não ouvia os gritos de pessoas que estavam no andar de cima, no DOPS. A tensão da situação expressou-se em lágrimas que acompanharam Saldanha até a CASA.

reação que... não é? E tu já sabias que poderia ter alguém ouvindo a tua aula e procurando... principalmente no início, acho que para conhecer as professoras, não é? “Professora nova na escola, vamos ver como se processa o trabalho”. Mas isso não limitava muito as propostas que fazíamos até porque os alunos já sabiam que tinham uma limitação em termos de palavrões, por exemplo. Foi com o decorrer dos anos que começou a ser liberado. Podia ter um m\*\*\*\* assim meio baixinho, mas era uma coisa... sabe? Nada de falar palavrão de verdade (VIEIRA, 2020).

Apesar de reconhecer as medidas de fiscalização adotadas na escola, Vieira não considerou ter sido prejudicada no desenvolvimento de suas propostas de sala de aula, pois, segundo ela, os alunos também estavam cientes das limitações em relação às suas atitudes. Nenhum dos colaboradores comentou a respeito de algum momento em que se depararam com a presença dos coordenadores em suas salas de aula, embora algumas colaboradoras tivessem lembrado de momentos da sua trajetória docente no CAp em que foram convidadas a se adequar aos padrões esperados das professoras da instituição.

Dentre as colaboradoras do estudo, Saldanha foi a única que disse desfrutar de total liberdade em relação ao modo como ia vestida para o trabalho no CAp, que ela descreveu em detalhes: “ia de mini-saia [...] com os cabelos crespos, toda *hippie*”; e não levava nenhuma advertência. Na visão de Saldanha, o CAp era uma escola à frente do seu tempo, “*l’avant-garde de l’avant-garde*”, onde questões desse tipo não tinham lugar.

Já as demais colaboradoras relembrou situações em que foram seriamente advertidas em função da inadequação de uma ou outra peça das suas vestimentas aos padrões exigidos no ambiente escolar do CAp daquela época. Segundo Malinoski (2020), as “regras morais muito rígidas” da escola a levaram a adaptar o seu modo de vestir. Ela e Vieira, por exemplo, ainda que em momentos distintos, viveram a mesma situação: enquanto caminhavam por um dos corredores da escola, foram surpreendidas por coordenadores que lhes colocaram um “casaquinho” sobre os ombros de modo que elas ficassem com o corpo mais coberto. Desse momento em diante as professoras descobriram que naquele ambiente de trabalho não podiam trajar vestidos ou blusas cavadas, ainda que se tratassem de peças muito usuais na indumentária das mulheres da época.

Dias passou por situação semelhante, mas quem lhe fez a advertência foi a própria Diretora da escola:

Quando eu entrei [no CAP], eu andava... eu era “riponga” de teatro e usava calças boca de sino, tiara na cabeça e a Dona Graciema [Pacheco] mandou me chamar. Eu fiquei me perguntando o que teria acontecido, pois todo mundo tinha medo dela. Ela chegou lá, era muito amiga da Olga [Reverbel] e me chamou. Conversa vai, conversa vem e ela disse: “É, eu sei que os alunos estão gostando [das tuas aulas], mas será que tu não poderias mudar a tua maneira de se vestir?” [risos]. Eu fiquei chocada com isso. Porque o Colégio de Aplicação era um desfile de modas. As professoras andavam arrumadas... as da Faculdade de Educação, então, mais ainda. Imagina ir de camiseta para o colégio. Jamais! Era todo mundo andando... Aí eu fiquei um pouco menos “riponga” *para poder ser aceita*. Colocava sempre um macacão, mas tive que moderar um pouco, não é? Pelo menos não perdi o emprego [risos] (DIAS, 2020a, *grifos meus*).

Guarita (2020) explicou que a fiscalização em relação às roupas das professoras era algo que acontecia em muitas escolas naquele período, pois também havia enfrentado essa vigilância no Instituto de Educação (IE). Segundo ela, no ambiente de trabalho as professoras não podiam usar roupas decotadas, ou saias curtas, para “não provocar os alunos”. Diferentemente do IE, no CAP não havia uniforme para as professoras, cabendo a cada uma escolher vestimentas adequadas aos padrões da instituição.

Por outro lado, ao contrário do que foi imposto às professoras, Faleiro não teve de realizar qualquer adaptação no seu modo de vestir para assegurar o seu emprego no CAP. O colaborador comentou que os anos da Ditadura impunham uma espécie de autocensura, de cuidado até mesmo em relação ao jeito de se vestir. Para trabalhar, Faleiro (2020a) “ia convenientemente trajado com uma calça *Lee* e uma camisa”. Nem *hippie*, nem extravagante e nem desleixado, o estilo de vestir do jovem professor era livre de ressalvas por parte da Direção do CAP.

Em plena Ditadura, segundo o colaborador, havia censura até mesmo sobre o tipo de cabelo que as pessoas podiam usar. Faleiro, talvez como sinal de transgressão às normas estabelecidas pelo Regime, mantinha os cabelos mais compridos em relação ao padrão dos rapazes daquela época. No entanto, o que poderia vir a ser um ponto de divergência em relação às expectativas da escola sobre o modo de apresentação dos professores não foi problema para o docente. Em vez de solicitar que o professor assumisse um corte de cabelo mais adequado àqueles tempos, a Direção do CAP passou a permitir que os alunos (meninos) mantivessem seus cabelos “até o tamanho do cabelo do professor Faleiro [risos]” (FALEIRO, 2020a).

Esses fragmentos da memória dos colaboradores revelam que o CAP, mesmo tendo sido construído sobre pilares de inovação, e apresentar-se com pensamento mais

à esquerda, mantinha algumas características inerentes ao sistema e à conjuntura nacionais da época, ou seja, alguns aspectos conservadores pareciam escapar à blindagem da instituição. A fiscalização nos corredores e nas salas de aula que se estendia à vigilância em relação aos modos de expressão do corpo docente do CAP permitem observar que naqueles tempos, independentemente do lugar onde se estivesse, o medo pairava. Por outro lado, em algumas situações, a escola fazia concessões, estabelecendo um ambiente com um pouco mais de liberdade se comparado às ruas e a outras instituições de ensino.

Antes de finalizar esta seção do texto, retomo o seu título: “Há perigo na esquina...”. A frase em questão foi tomada por empréstimo da canção “Como nossos pais” de autoria de Belchior, eternizada na voz da gaúcha Elis Regina<sup>54</sup>. Lançada no ano de 1976, a canção reflete a angústia da juventude brasileira confrontada com a repressão instaurada no país durante a Ditadura Militar. A letra da canção congrega a voz de muitos jovens que viram suas liberdades sendo cerceadas, que enfrentavam a censura e que, por isso, tinham medo, viam o “sinal vermelho” para os seus ideais e sentiam o “perigo na esquina”. Apesar de um discurso inicialmente amedrontado e pessimista, a canção se revela um grito de esperança para novos tempos que podem vir, uma “nova estação” na qual se possa andar livremente pelas ruas, pois “o novo sempre vem”.

Escolhi um dos trechos dessa canção como título para esta seção da Tese pelo fato de acreditar terem sido os colaboradores da pesquisa um grupo representante dos “jovens” retratados na música de Belchior. No período da Ditadura Militar no Brasil, os seis jovens docentes ingressavam na escola pública de posse de suas próprias armas: o teatro e a educação. Eles enfrentaram as barreiras impostas ao ensino de teatro e tiveram de lidar com as medidas de controle que, ainda que sutilmente, apresentavam-se no cotidiano escolar do CAP. Observo que, muito embora se mostrasse uma instituição pautada por ideias de vanguarda, o CAP conservava alguns costumes e práticas fortemente arraigados e promovia medidas de controle, fiscalização e

---

<sup>54</sup> Elis Regina (1945-1982), uma das maiores cantoras brasileiras. Gaúcha de personalidade marcante, nascida em Porto Alegre, Elis emprestou sua voz a diversas canções, muitas delas transformadas em “hinos” de luta e de amor que marcaram época. Em sua juventude, iniciou sua carreira como cantora no “Clube do Guri”, programa de rádio com apresentação de Ary Rêgo. Elis Regina foi aluna do Instituto de Educação General Flores da Cunha, em Porto Alegre, de onde foi expulsa, conforme Saldanha (2020), em virtude da requisição de algumas mães de alunas da escola que diziam que cantar em rádio não era atitude das mulheres de respeito.

manutenção de uma ordem, ou “linha”, esperada das instituições de ensino naqueles anos.

“Ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais”, reflete o poeta, para expressar a frustração de uma geração jovem que se via obrigada a viver de acordo com modos ultrapassados de comportamento e de sociedade. Na comparação que faço dos jovens da letra da música com os jovens professores do CAp, compreendo que coube aos colaboradores da pesquisa, cada um ao seu modo, confrontar sujeitos e preceitos da gestão escolar, estabelecer proximidade, afastamento ou ruptura em relação a comportamentos herdados e construir novos tempos para o teatro na escola e para as novas gerações de professores e de alunos que viriam a habitar o CAp.

### *2.2.3.2 A elite intelectual no CAp*

Era a elite da elite.

Jussindra Krüger Malinoski

Desde a sua fundação e durante muitos anos, o Colégio de Aplicação da UFRGS foi considerado uma escola acessível predominantemente à elite cultural porto-alegrense. Ao que tudo indica, essa segmentação do público de estudantes do colégio, composto fundamentalmente por crianças e jovens de classes sociais mais elevadas, devia-se à forma de ingresso dos estudantes na escola, condicionada a exames admissionais.

O processo de seleção para o ingresso de alunos no CAp desenvolvia-se em aproximadamente uma semana, período no qual as provas das distintas áreas do conhecimento eram aplicadas (LIMA, 2016) junto aos candidatos concorrentes às vagas do primeiro ano do Ginásio<sup>55</sup>. Assim que ingressava na escola, o estudante aprovado no processo seletivo passava por uma entrevista, que tinha por objetivo conhecer os hábitos, o contexto e as experiências de vida dos novos alunos. Lima (2016) considera

---

<sup>55</sup> Até o ano de 1971 aconteceram também exames de seleção para ingresso de alunos no ciclo Colegial. Com a publicação da LBD 5.692/71, uma reforma foi proposta ao ensino que passou a ser organizado em 1º e 2º Graus. Desde então, os exames admissionais para o que hoje conhecemos como Ensino Médio deixaram de ser obrigatórios (LIMA, 2016).

que as provas visavam obter informações que poderiam qualificar o ensino na instituição.

O entendimento que muitos dos estudantes do CAP faziam parte de uma parcela privilegiada da população da capital gaúcha foi consenso entre os colaboradores da pesquisa. De modo geral, eles caracterizaram esses alunos como filhos de professores universitários, de médicos, de políticos, de grandes empresários, de escritores e de artistas. Nas palavras de Dias (2020a), “era só gente ‘bambambam’”.

Guarita (2020) lembrou que, apesar da exigência da aprovação no exame admissional para ingressar no CAP, havia estudantes “empistolados”, ou seja, que desfrutavam do privilégio de estudar na escola por serem filhos e filhas de pessoas influentes ou destacadas na sociedade porto-alegrense por ocuparem cargos ou posições importantes. Ao que parece, esses jovens não precisavam prestar o exame para garantir sua vaga na instituição.

Conforme os colaboradores, os estudantes do CAP tinham acesso a experiências culturais muito distantes da vivência dos próprios docentes. Malinoski, inclusive, mencionou que, até hoje, as experiências vividas pelos alunos estão muito além das suas possibilidades. Ela conta que alguns estudantes costumavam viajar para o exterior em períodos de férias: “iam para a Suíça esquiar, enquanto tu [referindo-se aos professores] iam para Tramandaí<sup>56</sup>, não é? [risos]” (DIAS, 2020a).

De acordo com Guarita, os valores e hábitos culturais promovidos nas famílias economicamente mais favorecidas, e cujos responsáveis possuíam graus mais elevados de escolarização, podiam ser percebidos no bom desempenho dos estudantes na escola. Segundo a professora,

Eles viajavam, liam livros, os pais liam livros, tinham biblioteca em casa. Eles tinham opinião própria. O aluno do Aplicação sempre foi diferenciado de qualquer outra escola em que eu trabalhei. Eles pegavam o contexto, elaboravam na cabeça e já tinham a sua opinião, já tinha outra forma de sair dali, criavam coisas. [...] Era uma turma diferenciada em termos de berço, era mais por aí. Eles eram elitizados, na verdade. Eles não vinham de uma favela perigosa ou de uma vila, de uma coisa assim sem ter tido uma base. Eles só tiveram essa base porque vinham de colégios bons. Isso é uma realidade (GUARITA, 2020).

---

<sup>56</sup> Balneário popular do litoral norte do estado do Rio Grande do Sul.

O contexto familiar diferenciado dos estudantes do CAp, aliado às possibilidades de acesso cultural que detinham, portanto, auxiliava-os no desenvolvimento das atividades de aula, na formulação de hipóteses para a resolução e problemas e na compreensão de posicionamentos, por exemplo. No que diz respeito às experiências com teatro, Dias (2020) relembra que muitos alunos tinham o hábito de frequentar teatro junto de suas famílias, o que auxiliava enormemente nas aulas do componente curricular. Nas palavras da colaboradora, os estudantes do CAp integravam

[...] a elite cultural. Eram filhos de escritores. Os filhos do Luís Fernando Veríssimo foram meus alunos. O pessoal do cinema, todos eram nossos alunos, então já facilitava o ensino também. Tu pegas uma criança que nunca viu uma peça de teatro e tu pegas uma criança que viaja, que vai a São Paulo ver teatro... Tu entendes? (DIAS, 2020a).

Segundo Dias, o diálogo entre professores e alunos no que dizia respeito às referências culturais e literárias abordadas nas aulas era facilitado em função do repertório de vida dos estudantes. A participação dos discentes compartilhando suas experiências como espectadores também auxiliava no desenvolvimento e na compreensão dos conteúdos e noções trabalhados nas aulas de Teatro. Malinoski (2020), por exemplo, lembra que os alunos iam passar suas férias na Europa e voltavam contando sobre suas experiências como espectadores de concertos e de óperas.

O conteúdo das narrativas dos colaboradores não me permite estimar uma porcentagem de alunos formados pela instituição que deram continuidade aos estudos num curso de Graduação; e nem era intenção da pesquisa fazer esta estimativa. No entanto, são muitos os ex-alunos citados pelos docentes que obtiveram formação superior no país e no exterior, e que atualmente se destacam como médicos, professores em universidades, advogados, artistas, dentre outros profissionais.

De acordo com as colaboradoras da pesquisa, a transformação no perfil dos estudantes da instituição começou a ocorrer depois da mudança no sistema de ingresso no CAp. Conforme Shütz (1994), no ano de 1981 um membro da comunidade moveu ação requerendo a modificação da forma de ingresso na escola, que passaria a acontecer por meio de sorteio. Contudo, Malinoski (2020) recorda que a adoção do sistema de sorteio público de vagas em caráter universal para o ingresso de estudantes no CAp só foi efetivada mais adiante, na década de 1990. As colaboradoras lembram que a alteração na forma de ingresso dos estudantes demandou adaptações curriculares e

ajustes nos modos de planejamento das aulas e dos conteúdos da Área de Teatro, pois a escola, pouco a pouco, foi ganhando um novo corpo docente que, em muitos aspectos, diferenciava-se da chamada “elite da elite” que integrara as turmas da escola até então. Tais adaptações passaram a vigorar mais fortemente a partir da mudança de sede da escola, ocorrida no ano de 1996<sup>57</sup>.

Outro aspecto que denotava essa condição elitizada da instituição decorre da qualidade do seu corpo docente, integrado por professores renomados e reconhecidos acadêmica e socialmente pelo saber que detinham e divulgavam em suas áreas de conhecimento. Dessa forma, desde a sua fundação, o corpo docente do CAp destacou-se por integrar personalidades e intelectuais de relevância no meio acadêmico, dentre eles a professora Olga Garcia Reverbel, que, conforme Dias (2020), fora “escolhida a dedo” pela então diretora, Graciema Pacheco, para atuar na escola. De acordo com a colaboradora,

[...] A Graciema [Pacheco] respeitava muito a Olga [Reverbel] porque elas eram ícones. Então, as atividades eram personalizadas, depois é que foram... Por exemplo, a Olga Paraguassu era a professora de Artes Visuais, então era “a” Olga Paraguassu. “O” Cordeiro, de Ciências, era o coordenador. Entende? Era muito personalizado, eles foram *escolhidos a dedo* para serem professores do Colégio de Aplicação (DIAS, 2020, *grifos meus*).

Esse prestígio dos docentes da escola refletia-se nas relações de sala de aula, possibilitando um ensino personalizado, fundado na experiência e na qualificação profissional dos professores, bem como na confiança por parte dos alunos e da comunidade escolar em geral. Guarita (2020) considera que o nível dos alunos e o reconhecido *status* do colégio estavam diretamente relacionados à qualificação dos docentes escolhidos para lecionar no CAp. Conforme a colaboradora, “os professores eram diferenciados”, pois “desenvolviam, estudavam e planejavam” (GUARITA, 2020).

As memórias emprestadas pelos colaboradores revelam que o incentivo à formação continuada dos professores, à reflexão e ao debate envolvendo novas teorias e vanguardas educacionais acompanhou a trajetória do CAp. Semanalmente, aconteciam

---

<sup>57</sup> O ano de 1996 foi considerado o limite para o recorte temporal ao qual a pesquisa se debruçou na construção de uma narrativa sobre o histórico do ensino de teatro no CAp. Portanto, as transformações nos modos de ensinar Teatro na instituição referenciadas pelas colaboradoras da pesquisa não são objeto de análise aprofundada nesta Tese, visto que, além da alteração do público que passou a ser atendido pelo CAp, envolvem alterações em âmbitos legais no que diz respeito ao ensino de Arte na escola. Um estudo com foco nesse importante aspecto da trajetória do ensino de teatro na escola, marcado pela mudança de sede, será realizado na continuidade da pesquisa sob a forma de projetos que pretendo desenvolver ao longo de minha trajetória profissional no CAp.



reuniões de professores para tratar de princípios metodológicos e pedagógicos da prática escolar. Essas reuniões, que durante muitos anos aconteciam nas tardes de quarta-feira, contavam com a presença dos professores do CAp e da FACED, unidade da qual o colégio era órgão anexo.

Malinoski (2020) relembra que participar das reuniões era muito produtivo, pois o contato com discussões acerca de novas teorias para desenvolver na sala de aula era enriquecedor. Para Dias, o debate promovido nesses encontros agia em prol de uma “educação democrática maravilhosa” (DIAS, 2020a). A narrativa de Faleiro traz alguns detalhes desses momentos de formação:

Na Faculdade de Educação nós tínhamos, no Colégio de Aplicação, uma tarde – que era nas quartas-feiras – em que, não lembro qual era a sequência, mas eu acho que primeiro nós fazíamos uma reunião... às 14 horas eu acho, era uma reunião da 6ª série, para quem dava aulas na 6ª série. Às 15 horas era uma outra coisa, era a coordenação do curso, uma coisa assim. Eu sei que nós passávamos a tarde toda com atividades e, depois, vinham as novidades da Faculdade de Educação, as “bambambans” da faculdade vinham conversar conosco e, às vezes, nós discutíamos alguma técnica nova, algum método novo (FALEIRO, 2020a).

De modo geral, os relatos dos docentes a respeito das reuniões de formação revelam que, desde o princípio, o CAp reservou momentos semanais na carga de trabalho dos professores visando à qualificação de seu quadro docente; e que o fato do CAp e da FACED compartilharem o mesmo prédio foi determinante na promoção de um constante intercâmbio de conhecimentos entre os professores da escola e da universidade.

Avalio a possibilidade de diálogo entre pares como importante e potente ação para a atualização, construção e revisão de conhecimentos por todos os envolvidos e não apenas pelos docentes do CAp – como é possível inferir na narrativa de Faleiro, quando as professoras da FACED são descritas, de certo modo, como superiores aos docentes da escola.

Além das reuniões semanais, realizavam-se encontros anuais mais extensos de estudos para os professores. Dias, Malioski e Vieira comentaram que, desde que iniciaram o trabalho no CAp, participaram anualmente dos eventos denominados “Seminários de Verão”, que aconteciam durante alguns dias no mês de janeiro, em meio às férias escolares. Vieira (2020) considerava os eventos muito interessantes principalmente porque outros educadores e profissionais eram convidados a

compartilhar conhecimentos com o grupo de professores do CAp. Os Seminários tinham foco no aprimoramento docente, como explica Dias (2020a):

Com esse calorão, ficar em janeiro lá [no CAp] era para matar, era horrível. Mas, ao mesmo tempo, tu tinhas tempo para debater, para preparar aulas, questionar autores. Era muito positivo. Nós tínhamos quinze dias. Eu acho que para a nossa formação é muito bom. Debater, argumentar... isso é um exercício que só se aprende fazendo.

A instituição manteve a tradição das reuniões semanais e dos Seminários de Verão, que acontecem até hoje. Contudo, como será abordado mais adiante na Tese, com o passar dos anos, os momentos de efervescente debate de teorias na área da Educação deram lugar a discussões de ordem mais burocrática, segundo as colaboradoras da pesquisa.

### *2.2.3.3 O processo de seleção docente*

Era um dedo, um convite.

Miriam Benigna Lessa Dias

Antes do ingresso docente na instituição ser realizado por meio de concurso público de provas e títulos – o que só passou a acontecer a partir da década de 1980<sup>58</sup> – a contratação de professores para o CAp era realizada diretamente pela Direção da escola. As professoras Graciema Pacheco e Isolda Paes convidavam profissionais de reconhecida competência e projeção para integrar a instituição e atuar no ensino das diversas áreas de conhecimento, incluindo as artes.

O pertencimento ao quadro docente do CAp já atestava grande prestígio aos profissionais que ingressavam na instituição. Os colaboradores da pesquisa, ao me emprestarem suas memórias, explicaram que receberam com imensa alegria o convite feito pela Direção da escola. A maioria deles disse ter sido convidada logo após a realização do estágio docente no CAp, que consistia uma atividade obrigatória à integralização dos créditos dos Cursos de Formação de Professor de Arte Dramática (no

---

<sup>58</sup> De acordo com informação averiguada junto à Divisão de Concursos Públicos (DCP) da UFRGS, no caso específico de vaga para docente na Área de Teatro do CAp, o primeiro concurso público foi realizado no ano de 1998 (edital de abertura 01/1998).

caso de Faleiro e Saldanha) e de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas (no caso de Dias, Malinoski e Vieira). Já Guarita, cujo ingresso no CAP foi anterior à conclusão da licenciatura, disse ter recebido o convite após substituir Reverbel em algumas das aulas na instituição. À exceção de Faleiro e Saldanha, as demais colaboradoras realizaram suas práticas docentes de estágio sob supervisão da própria Reverbel, professora afamada e prestigiada pela Direção da instituição. Após o aceite do convite por parte dos docentes, eles ingressaram no CAP como horistas, sob o regime celetista de trabalho (CLT), ou seja, “com carteira assinada”.

A Direção considerava ser papel do CAP dar oportunidades de docência a professores com pouca experiência, de modo a canalizar o entusiasmo inicial desses profissionais, visto que muitos não permaneciam por muito tempo na escola ao receberem ofertas de emprego mais compensadoras (SHÜTZ, 1994). Segundo Lima e Almeida (2018, p.214), realizar o estágio docente obrigatório no CAP “não garantia melhores colocações no mercado de trabalho, mas possibilitava que as professoras cultivassem um pensamento reflexivo acerca de suas práticas”. Conforme Faleiro (2020a), os professores contratados pela instituição ganhavam pouco e trabalhavam muito, mas o esforço era compensado pela possibilidade que lhes era oferecida, de “realimentar” seus conhecimentos nas “borbulhantes” discussões sobre Educação realizadas na escola.

Os depoimentos dos colaboradores levam a considerar que a motivação do convite do CAP para que assinassem seus contratos de trabalho tenha sido a competência por eles demonstrada nas atividades docentes desenvolvidas durante o período em que estagiaram na escola. Outra condição a ser considerada como motivadora à contratação dos seis docentes é o fato deles gozarem da confiança por parte das professoras que já trabalhavam no CAP, especialmente Paes e Reverbel, e sobretudo Pacheco. No caso de alguns professores, observo que, além dos seus currículos, o voto de confiança das professoras que administravam a instituição, ou nela lecionavam, foi fundamental às suas contratações.

Considero, também, o desempenho satisfatório dos seis colaboradores, cujo trabalho e postura eram condizentes com os interesses da Direção da escola, ou seja, “se encaixaram” no perfil profissional que a diretora da instituição procurava manter no CAP. Ao abordarem a forma de ingresso de docentes no CAP entre os anos de 1959 e 1981, as autoras Lima e Almeida (2018) consideram:

Ao que tudo indica, Graciema Pacheco procurava *moldar* as jovens professoras, conforme o que considerava adequado à posição que ocupavam. Cumpre destacar que algumas das estagiárias, ao final de um ano, eram chamadas pela Diretora para trabalharem no CAP como suas assistentes, convite que poderia ser renovado por mais um ano. Ao final do prazo [...] a Diretora decidia sobre a permanência dessas professoras na instituição por tempo indeterminado (LIMA; ALMEIDA, p.214, *grifos das autoras*).

No histórico de ingresso rememorado nas narrativas dos colaboradores é possível identificar uma linha de pensamento que guiava a escolha dos professores para integrar o corpo docente do CAP, sobretudo nas primeiras décadas de história da instituição, quando o ingresso se dava por meio de um convite feito pela Direção da escola. No que tange à contratação dos professores de Teatro no colégio, colaboradores na pesquisa, encontro pontos em comum, que exponho a seguir.

Cinco deles realizaram sua formação superior no CAD/DAD da UFRGS previamente à entrada no CAP (Faleiro, Saldanha, Dias, Vieira e Malinoski). Guarita, que era formada no Curso de Magistério do Instituto de Educação (onde foi aluna de Reverbel) e em Pedagogia, após seu ingresso no CAP cursou Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas no DAD, por indicação de Reverbel<sup>59</sup>.

Logo, a relação com o CAD/DAD e a oferta preferencial de estágios dos cursos de licenciatura da UFRGS no CAP foram fatores determinantes à contratação dos seis colaboradores. Seus depoimentos levam a crer que, por estudarem na Universidade e terem realizado seus estágios docentes no CAP, os jovens professores eram considerados “da casa”.

Outro dado considerado relevante à compreensão das motivações da equipe diretiva do CAP para a escolha dos seus professores diz respeito à preponderância de docentes do gênero feminino, haja visto que, dos seis colaboradores da pesquisa, apenas um é do gênero masculino. A reflexão sobre esse dado levou-se a levantar três hipóteses, tais sejam: a relação socialmente construída entre o ofício docente e o gênero feminino, operante nos discursos e práticas da época<sup>60</sup>, como determinante na montagem do quadro de professores do CAP; a preferência da Direção da escola pela contratação de

<sup>59</sup> Reverbel aconselhou que Guarita realizasse a formação superior específica em Teatro para que ampliasse suas oportunidades de trabalho como professora de Teatro em escolas particulares que exigiam o título (GUARITA, 2020).

<sup>60</sup> Segundo a pesquisadora Guacira Lopes Louro (2004) desde o final do século XIX e durante o século XX no Brasil, aconteceu um processo que ela define como “feminização do magistério”. Conforme a autora, esse processo esteve fortemente vinculado ao desenvolvimento industrial do país e à maior urbanização no período que aumentavam a oferta de trabalho para os homens, entre outros fatores (LOURO, 2004).

professoras, norteadas por outras justificativas; e a possibilidade de que, na década de 1970, a quantidade profissionais mulheres licenciadas em Teatro pelo CAD/DAD fosse superior à quantidade de licenciados, o que ocasionava uma maior incidência de estagiárias em atuação no CAp.

A formulação dessas hipóteses visa elucidar questões de gênero e educação observadas nas práticas do CAp em suas primeiras décadas de história. De acordo com a pesquisadora Cláudia Pereira Vianna (2002), examinar o magistério tomando por base uma reflexão acerca das relações de gênero pode auxiliar a compreender aspectos diretamente ligados à construção do currículo, à identidade e à organização docente, ao mundo do trabalho, entre outros fatores.

Todavia, ainda que meu desejo fosse o de investigar com mais profundidade e propriedade a questão, não disponho de dados suficientes oriundos de minha pesquisa de campo que possam servir a essa análise e à busca pelos motivos mais prováveis para comprovar ou refutar minhas hipóteses. Do mesmo modo, empreender uma investigação a esse respeito exige a busca de informações e documentos específicos, bem como a realização de entrevistas enfocando diretamente a questão. Por esse motivo, optei por apontar inquietações de pesquisador neste momento para, no futuro, torná-las objeto de investigação.

Os dados obtidos pela pesquisa indicam que, até o final da década de 1970 e início da década de 1980, a contratação de professores para lecionar no CAp esteve submetida, em grande medida, aos interesses da Direção da escola. Conforme Shütz (1994, p.44-45),

Até o ano de 1979, os professores eram, em sua grande maioria, horistas. Apenas alguns poucos professores, quase todos fundadores da Escola, tinham certeza de sua permanência junto a ela. Os demais dependiam dos resultados de sua produção, de sua relação com o grupo em geral, do quanto podiam suportar sem proteção trabalhista legal (instabilidade de emprego, ausência de férias remuneradas etc.), e, por que não dizer, dos humores de quem lhe era superior, para permanecer atuando nesse lugar, que lhe conferia relativa remuneração e importante "status" profissional.

Por serem lotados na Faculdade de Educação, unidade acadêmica da UFRGS da qual o CAp era anexo, seus docentes podiam ministrar disciplinas pertencentes aos cursos de licenciatura, como ocorreu com as professoras Reverbel e Dias, por exemplo, que lecionaram na FACED durante alguns períodos de sua carreira na UFRGS.

De acordo com as memórias emprestadas por Vieira (2020), Reverbel, além de ter as turmas do CAp, lecionava a disciplina de Didática na FAGED. Segundo as recordações da colaboradora, havia momentos em que Reverbel se ausentava de reuniões com as professoras de Teatro, muito provavelmente em função da atuação concomitante na FAGED.

Dias (2020a) relatou que, em determinada época, conciliou sua atuação no CAp à docência na disciplina Prática de Estágio de Graduação na FAGED.

Depois teve uma época que eu fiquei 20h no Aplicação e 20h na Faculdade de Educação, quando eu fiquei cuidando dos estágios, trabalhava um monte, tive que estudar muito das Artes Visuais, estudava os livros da Ana Mae [Barbosa], da Fayga Strower. Eu fui cedida para a Faculdade de Educação porque a professora Denise que era das Artes Visuais se aposentou e não havia concurso, então fui convidada a trabalhar com os estágios da Faculdade de Educação (DIAS, 2020a).

Um documento expedido no dia 24 de abril de 1989 (ANEXO A) formaliza o pedido feito pelo Departamento de Ensino e Currículo (DEC) e pelo Departamento de Estudos Especializado (DEE) da FAGED/UFRGS ao Diretor do CAp na época, o professor Jorge Luiz Day Barreto, solicitando análise da possibilidade de cedência de Dias para a atuação na disciplina de Prática de Ensino nos cursos de Licenciatura em Artes (Música, Artes Plástica e Teatro). O documento, assinado pelos professores Alfredo José da Veiga Neto (que ocupava a função de Chefe do DEC) e Ruth Baquero (que ocupava a função de Chefe do DEE) justifica o pedido relatando que ele se dava em função do desejo de formalização da atuação de Dias na referida disciplina, pois a docente já desenvolvia um trabalho informal de colaboração junto à professora Olga Reverbel, que ministrava a disciplina. Reverbel estava impedida de ministrar as aulas, pois se encontrava em licença especial, e às vésperas da sua aposentadoria, e Dias assumiu seus encargos docentes. No texto do documento está expressa a intenção do DEC e do DEE de “contar com o trabalho competente e entusiasmado da professora Miriam Benigna, de maneira regular, seja nas atividades de pesquisa e extensão, seja nas atividades didáticas”.

Dias (2020a) lembrou-se da sensação gratificante de ter seu trabalho reconhecido, ainda que, segundo ela, o convite tivesse motivado conflitos entre colegas. Sobre a sua estada na FAGED, a colaboradora comentou que frequentava os eventos promovidos pela unidade e mantinha uma relação de confiança com os colegas professores. De acordo com a docente,

[...] eu era bem conhecida deles, eu participava muito dos debates da Faculdade de Educação, o compadre do Paulo Freire gostava muito de mim, o italiano... o compadre do Paulo Freire. O Paulo Freire vinha e ficava na casa dele e eu sempre o ajudava. E o filho dele era colega da minha filha, a mais nova que mora aqui comigo. Então eu sempre ficava sabendo e participava muito. Eu era bem conhecida do pessoal da faculdade (DIAS, 2020a).

A possibilidade de intercâmbio entre docentes da Graduação e da Educação Básica não era exclusividade do CAP/UFRGS. À semelhança da instituição gaúcha, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP/UFRJ), antes da realização de concursos públicos para professores do Magistério de 1º e 2º graus do Ensino Federal (hoje EBTT), “os docentes efetivos que atuavam nos cargos de Direção e nas atividades letivas cotidianas eram [igualmente] lotados na Faculdade de Educação” (FLORES, 2019, s.p.).

A pesquisadora Jennifer Susan Webb Santos (2019, p.88) observa que “desde a criação das universidades federais, a carreira dos docentes era desmembrada, ou seja, cada instituição tinha sua própria forma de ingresso, organização dos cargos e estratificação da remuneração”. Até a década de 1980 não havia diretrizes que regulamentassem parâmetros e procedimentos comuns a serem seguidos pelas instituições.

A uniformização da carreira dos docentes federais aconteceu devido à aprovação do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) definido pela Lei 7.596 de 10 de abril de 1987. No seu terceiro artigo, a lei determina que o ingresso de professores nas Instituições Federais de Ensino Superior, nos Centros Federais de Educação Tecnológica e nos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, subordinados ou vinculados ao Ministério da Educação, seja realizado por meio de concurso público de provas, ou de provas e títulos (BRASIL, 1987).

Conforme Santos (2019), a uniformização da carreira dos professores da esfera federal foi antes o resultado de movimentos docentes organizados em defesa de uma universidade democrática e com autonomia do que uma concessão do Estado.

De acordo com três colaboradoras do estudo que vivenciaram esse momento de alteração na forma de ingresso de docentes no CAP, a escola criou o seu modo de integrar os professores que já atuavam na instituição, que eram subordinados ao regime CLT, ao regime de Dedicção Exclusiva, próprio da nova estrutura de carreira.

De acordo com Dias (2020a), foi aberta a oportunidade aos professores do CAp de pedir a transição do contrato de trabalho que tinham para o regime de Dedicção Exclusiva. O processo foi realizado através de um concurso interno, com banca examinadora constituída, resultando na efetivação dos docentes aprovados, que passaram ao Regime Jurídico Único como servidores da Universidade. Dias (2020a) acredita que esse processo de transformação dos professores contratados em servidores da UFRGS foi uma estratégia que não deixou de beneficiar a própria Universidade. Conforme a colaboradora,

Foi uma jogada porque, por exemplo, fazia muito tempo que eu trabalhava [na UFRGS]. O que eles iriam fazer? Me botar para rua? Quanto é que eles teriam que me pagar? Tem essa parte aí também. E como eles precisavam de professores, eles absorveram as professoras. Nós não fizemos concurso, nós fomos convidadas. Não sei se eu saí ganhando ou perdendo, mas nós fomos (DIAS, 2020a).

Dos seis colaboradores da pesquisa, três passaram pelo processo de adesão ao novo regime de trabalho. Dias, Malinoski e Vieira conquistaram a aposentadoria na Universidade. Guarita rompeu o contrato com o CAp antes de lhe ser possibilitada a transição para a carreira de servidora efetiva, e seguiu atuando em escolas da rede privada até a sua aposentadoria. Já Faleiro e Saldanha deixaram a UFRGS, mas seguiram carreira docente em outras Instituições Federais de Ensino. Os seis colaboradores da pesquisa, que iniciaram suas trajetórias docentes no CAp, desde o princípio de suas jornadas profissionais e ao longo de suas carreiras, fizeram (e fazem) da escola e da educação pública, principalmente, lugar de Teatro.



**3.**

**UMA HISTÓRIA SOBRE O ENSINO  
DE TEATRO NO CAP/UFRGS**

Diversos estudos realizados para a pesquisa possibilitam afirmar que, desde sua fundação, em 1954, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul vem se constituindo como *lugar* de teatro, tornando-se, com o passar dos anos, um *espaço* privilegiado para o ensino de teatro na cidade de Porto Alegre e no estado do Rio Grande do Sul. Contudo, uma vez que um *espaço* não é *próprio* a uma instituição, pois se reconfigura no tempo, de acordo com os sujeitos que o praticam, é possível considerar também que o espaço para o ensino de teatro no CAp não é garantido.

A professora e pesquisadora Cleusa Joceleia Machado (2004), apoiada nos estudos de Michel de Certeau (2000), menciona que as ações cotidianas realizadas com vistas a garantir um espaço podem ser vislumbradas como estratégias ou táticas. De acordo com a autora,

As estratégias articulam um **Próprio**, que define um nome e um espaço, que controla e organiza o tempo e ainda que produz um saber que sustenta e determina o poder de conquistar este **Próprio**. Por outro lado, as táticas são articuladas sob a não existência deste **Próprio**, como não tem nome e nem espaço, multiplicam-se, pulverizam-se e associam-se ao tempo (MACHADO, 2004, p.75, **grifos da autora**).

Desse modo, é possível inferir que, no CAp, o espaço do teatro como atividade curricular foi sendo estabelecido ao longo da história da escola, por meio de táticas, principalmente porque diferentes habitantes (docentes, discentes, dirigentes e comunidade em geral) ocuparam esse lugar e nele realizaram, apoiaram ou prestigiaram ações, mas também porque as concepções de ensino-aprendizagem e a própria instituição foram se transformando com o passar dos anos.

Assim, o teatro se fez e ainda se faz presente nas atividades docentes realizadas no cotidiano escolar dos estudantes do CAp, em função da valorização crescente do componente curricular na instituição, que se reflete em ações pedagógicas que compreendem o teatro como uma vivência regular e continuada da comunidade escolar. Tal constatação se faz devido a alguns fatores, dentre os quais figura o fato da escola constituir-se como uma Unidade da UFRGS, uma das primeiras universidades a nível nacional a oferecer a formação profissional superior em Teatro, com a criação do Curso de Arte Dramática (CAD).

Conforme as pesquisadoras Juliana Wolkmer e Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2016, p. 63), o CAD foi fundado no “dia 30 de dezembro de 1957, após reiterados esforços e pressões junto às instâncias competentes da universidade”, iniciando suas

atividades no ano seguinte, ligado à Faculdade de Filosofia da UFRGS, e tendo por propósito a formação de atores.

No seu primeiro ano de funcionamento, sem contar com uma sede própria, o CAD desenvolveu suas atividades no prédio da Faculdade de Filosofia, no Campus Central da UFRGS, compartilhando as salas de aula com o CAp, que lá funcionava. Essa convivência durou até 1959, quando o CAD passou ocupar, também de forma provisória, um casarão localizado num bairro próximo ao Centro de Porto Alegre (WOLKMER; SANTOS, 2016).

Chamo atenção para a relação de proximidade, inicialmente física, entre o CAp e CAD/DAD da UFRGS, que, em função de propósitos e vínculos em comum, se intensificou e aprofundou ao longo do tempo. A Instituição de Educação Básica e o Curso Universitário constituíram-se como espaços de formação docente em cooperação a partir do momento em que o primeiro se tornou um campo possível e preferencial de prática em sala de aula aos estudantes do curso de formação para professor de Teatro do segundo<sup>61</sup>.

No ano de 1967 o Curso de Arte Dramática passou a denominar-se Centro de Arte Dramática, vindo a oferecer formação em nível superior a diretores e professores de teatro e, em nível médio, para atores (WOLKMER; SANTOS, 2016). Desde as primeiras turmas de licenciandos em teatro, a prática docente oferecida pelo CAD/DAD passa a acontecer nas dependências do CAp<sup>62</sup>, o que possibilitava ao Curso cumprir as exigências da formação, ou seja, desenvolver atividades pedagógicas de estágio em situação real de ensino. A parceria institucional entre o CAD e o CAp propiciou à UFRGS alinhar-se aos objetivos de constituir campo de vivência e experiência para os professores em formação das universidades, que orientaram a criação dos Ginásios de Aplicação. O CAD, que em 1970 desliga-se da Faculdade de Filosofia e passa a integrar o Instituto de Artes e passa a ser denominado Departamento de Arte Dramática (WOLKMER, 2017), opta por trabalhar em conjunto com a FACED, mantendo os estágios docentes obrigatórios e algumas disciplinas gerais (do campo da Educação) e específicas

---

<sup>61</sup> Em seu princípio, no ano de 1968, o curso que formava professores de Teatro no CAD/UFRGS era denominado “Curso de Formação para Professor de Arte Dramática”. Em seguida, em 1975, passou a se chamar “Licenciatura em Educação Artística: Habilitação em Artes Cênicas” (WOLKMER, 2017). Atualmente, o curso é denominado “Licenciatura em Teatro”.

<sup>62</sup> O primeiro estágio do Curso de Formação de Professor de Teatro foi acontecer no ano de 1971 no CAp, como veremos nesta seção do texto.

(do campo do Teatro) na Faculdade de Educação, contando com docentes especialistas em diferentes campos da educação e do Teatro lotados na FACED.

Uma vez que os Colégios de Aplicação constituem campo preferencial para atuação dos professores em formação nas Universidades Federais, o acolhimento e a supervisão do trabalho dos estagiários do Curso de Licenciatura em Teatro da UFRGS têm sido prática constante no CAp. Cabe salientar que, devido à presença do ensino de teatro na escola no decurso do tempo, a supervisão a estagiários sempre foi feita por professores com habilitação específica, fator decisivo no trabalho de orientação às propostas dos estudantes nas turmas de Ensino Fundamental e Médio (Ensino Regular e EJA). Por conseguinte, outro dos principais motivos que conferem ao CAp importância no cenário da educação nacional é o fato de, ao longo dos anos, contar com docentes especializados e que, em sua história, enriqueceram o campo dos estudos em teatro e educação por meio de suas produções, discussões e propostas educativas.

Esta seção do texto, portanto, propõe-se a refletir sobre a trajetória do lugar e do espaço do teatro no CAp da UFRGS, desde os seus primeiros anos até o final da década de 1980 e o início da década de 1990, a partir da articulação entre narrativas dos colaboradoras da pesquisa, documentos de diferentes naturezas (atas, depoimentos, textos, artigos, matérias jornalísticas, imagens, dentre outras) diretamente relacionados ao ensino de teatro na Instituição e referenciais teóricos do campo da Pedagogia do Teatro e de outros campos com os quais a discussão faz fronteira.

Início a reflexão enfocando a presença do teatro no CAp em seu primeiros anos, ou seja, entre os anos 1954 e 1971, tendo como referencial alguns escritos de ex-professores e ex-alunos da escola. Além de possibilitarem a rememoração de um tempo e um espaço nos quais as práticas teatrais lá realizadas ainda não configuravam uma disciplina, ou um componente curricular obrigatório, os relatos desses “primeiros moradores” fornecem pistas para caracterizar tais práticas sob uma ótica pedagógica.

Nas demais seções que compõem o capítulo, passo a focar o histórico do ensino de teatro na instituição considerando o seu início propriamente dito, ou seja, sob os moldes de um componente presente na matriz curricular da escola.

Nesse sentido, por meio das memórias que me foram emprestadas pelo professor José Ronaldo Faleiro, reflito sobre o período da história do CAp no qual aconteceram as primeiras aulas de Teatro sob a orientação de um professor habilitado, e que corresponde ao ano de 1971. Em seguida, enfoco as memórias dos anos seguintes,

correspondentes à década de 1970, caracterizados pela marcante presença da professora Olga Garcia Reverbel, referência nacional em teatro e educação. Para realizar esse trabalho, recorri a referenciais bibliográficos e às narrativas dos colaboradores da pesquisa, e, sobretudo, às memórias emprestadas por Faleiro, Saldanha e Guarita.

Dando sequência ao texto, reflito acerca das ações e práticas em teatro narradas por docentes do CAP no período compreendido entre os anos 1973 e 1989 – momento da história da instituição no qual, além de Olga Reverbel, cuja contribuição à pesquisa ocorre de forma indireta (ou seja, pela leitura de suas obras, pelas memórias de ex-colegas professores e ex-alunos, e pelo fornecimento de entrevistas a outros pesquisadores), atuaram as professoras Miriam Benigna Dias, Jussindra Krüger Malinoski e Virgínia Bressani Vieira, hoje aposentadas do CAP, e que participam da pesquisa como colaboradoras diretas, mediante entrevistas concedidas a mim.

Em seguida, lanço o foco da pesquisa para o período em que Dias, Malinoski e Vieira estiveram à frente da Área de Teatro do CAP. Nessa seção, suas ações são tematizadas e discutidas detalhadamente, evidenciando que os projetos de autoria dessas três docentes tiveram fundamental importância no estabelecimento de um currículo para Teatro na escola. Por fim, abordo o processo de mudança de sede da escola e os reflexos que teve no ensino de teatro e no modo de pensar a educação dentro do CAP.

O cotejamento das memórias dos colaboradoras da pesquisa que compartilharam e praticaram o espaço para o ensino de teatro no CAP, relacionado aos referenciais teóricos que embasam o estudo, possibilita a construção de uma narrativa acerca de um período importante da história da escola, tendendo a ampliar a compreensão sobre o seu presente e a inspirar ações futuras em prol do ensino de teatro na própria escola e em outras instituições de Educação Básica.

### 3.1 PRIMEIROS MORADORES

Os chamados “primeiros moradores” habitaram o CAP no período inicial de funcionamento da escola, quando o seu espaço era constituído por apenas por quatro salas, e acompanharam de perto o processo de construção de um novo e grandioso prédio, que seria sua nova morada. De modo geral, as memórias desses primeiros moradores revelam que a presença do teatro no colégio acompanhou sua história.

Relatos memoriais de ex-alunos da escola que relembram situações envolvendo o teatro no CAP antes mesmo da presença oficial do componente curricular sob orientação de docente habilitado ficaram registrados sob a forma de textos não (Quadro 5<sup>63</sup>). Tais registros foram selecionados a partir da leitura de um número especial da Revista Cadernos do Aplicação<sup>64</sup> (2004), edição comemorativa aos 50 anos da escola, que reúne textos produzidos por professores que atuaram na instituição e por estudantes egressos desde a década de 1950.

Do conteúdo dos quarenta textos que compõem a publicação, busquei identificar trechos que fazem referência à presença do teatro na instituição, na busca de oferecer uma visão retrospectiva do meu objeto de pesquisa. Aqui eles nos ajudam a imaginar o teatro de outros tempos no CAP.

**Quadro 5** – Textos com memórias sobre o teatro no CAP

	<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Relação do(a) autor(a) com o CAP</b>	<b>Páginas</b>
<b>1</b>	Mágoas de março	Paulo Coimbra Guedes	Aluno (1954-1961)	85-95
<b>2</b>	Os meus cinquenta anos e os cinquenta anos do Colégio de Aplicação	Joyce Munarski Pernigotti	Aluna (1967-1971)	57-62

Fonte: Revista Cadernos do Aplicação, v.17, 2004.

<sup>63</sup> O Quadro elaborado conta com os textos de autoria de ex-alunos do CAP que estudaram no colégio entre as décadas de 1950 e 1970. Além dessas narrativas, outros textos publicados no periódico fazem menção às aulas de teatro, mas, como se referem a décadas posteriores, não foram selecionados para a análise feita nesta parte do estudo.

<sup>64</sup> Publicação científica do Colégio de Aplicação da UFRGS, voltada à pesquisa em Educação Básica, que teve seu primeiro volume publicado em 1986; e, atualmente, possui periodicidade bianual. Na publicação utilizada como referência para a pesquisa, além das narrativas de professores, ex-diretores e estudantes egressos do CAP, que compartilharam algumas de suas memórias em relação à escola por meio de narrativas textuais, outros dez textos estão presentes: produções de alunos do CAP, participantes de um concurso literário em 2004; homenagens da câmara de vereadores de Porto Alegre à escola; e um texto da comissão organizadora das comemorações do cinquentenário do CAP.

Nos textos encontrados, a referência inicial à presença do teatro no CAP consta no relato de Paulo Coimbra Guedes, aluno da escola entre os anos de 1954 e 1961 e, atualmente, professor do Instituto de Letras da UFRGS. Em seu texto, Guedes, que estudou no colégio na época em que a instituição ocupava algumas das salas da Faculdade de Filosofia, relembra alguns dos motivos pelos quais considerava que o CAP se destacava em relação a outras escolas de Porto Alegre. Entre os motivos citados, lá estava: o teatro.

Não sei se era porque a gente fazia reunião dançante no recreio no fundo da sala 310, que era um latifúndio (lá esteve a biblioteca da Faculdade de Filosofia durante um bom tempo), se era porque a gente voltava pro colégio de tarde pra fazer teatro em francês e em português ou ensaiar o jogral [...] (GUEDES, 2004, p. 88).

Conforme o antigo morador do CAP, o colégio se destacava entre as outras instituições de ensino da cidade pelo fato de oportunizar atividades de teatro, ligadas à aprendizagem de língua francesa e portuguesa. Suas palavras nos levam a crer que, de algum modo, as produções teatrais já se realizavam na escola desde os seus primeiros anos de atividade. Guedes não deixa explícito em seu relato se esse “fazer teatro” constituía uma atividade de classe orientada por professor especializado, ou se era coordenada por professores de outras áreas do conhecimento. Mas as descrições me levam a supor que as atividades teatrais pudessem ser propostas e acompanhadas por algum docente de Língua Estrangeira, ou mesmo partir da própria organização dos estudantes. Do mesmo modo que o teatro, o ensaio do jogral<sup>65</sup> indica que haveria alguma apresentação a ser realizada após esses ensaios, talvez para a turma, talvez para toda a escola.

Joyce Munarski Pernigotti, aluna do CAP entre 1967 e 1971, traz no seu relato informações sobre seu contato com a dramaturgia nas aulas do CAP.

Nessa sexta série tive o meu primeiro contato com uma proposta de renovação curricular, ou melhor, Revolução Curricular. Pastas em vez de cadernos, datilografar textos, teatro – *Tartufo*, de Molière, inesquecível! (PERNIGOTTI, 2004, p. 58)

---

<sup>65</sup> Os jograis são práticas de leitura ou declamação em que cada um dos participantes assume algumas das falas de um texto – havendo momentos de leitura em conjunto – e que podem ou não ser acompanhadas por alguma melodia.

A antiga e recorrente moradora, que também atuou profissionalmente na escola (como psicóloga e professora, entre os anos de 1974 a 1988, e como diretora, de julho a dezembro de 1992), comenta, com entusiasmo, a interação com uma clássica peça de teatro, entretanto, seu relato não menciona que tipo de experiência envolvia a peça: se foi uma leitura, ou a própria encenação do texto que marcou a sua memória. Outro texto da professora, publicado em volume anterior da revista *Cadernos do Aplicação*, apresenta mais detalhes da sua lembrança:

Jamais vou esquecer quando me vi representando “Tartufo” de Molière. Até hoje lembro trechos. “Os pequenos são dois: ela encostada à mesa, os pés cruzados, lê com muita atenção uma de nossas folhas diárias...”. Ou, então, os estudos sobre Grécia e Roma, quando buscamos objetos no Auditório Araújo Vianna para fazer cenários na nossa própria sala de aula (PERNIGOTTI, 1997, p. 281).

Essa narrativa permite verificar que o texto de Molière<sup>66</sup> foi encenado em aula, e não apenas lido. Além disso, a autora menciona outros momentos em que atividades que lidavam com princípios do fazer teatral foram realizadas durante a sua experiência como aluna da escola, como a construção de cenários. É provável que, devido à época em que Pernigotti estudou no colégio, a proposta de leitura e encenação da referida peça tenha sido realizada nas aulas de teatro que, nos anos iniciais da década de 1970, já aconteciam no CAp.

As narrativas dos ex-alunos da escola, entre outros documentos, revelam que as experiências dos discentes com atividades teatrais no CAp fazem parte da rotina escolar dos estudantes da instituição desde os seus primeiros anos de funcionamento. Nas primeiras décadas, no entanto, o teatro não configurava disciplina autônoma na matriz curricular do CAp. De acordo com Lima (2016), na década de 1960, havia oferta de teatro no CAp como atividade extraclasse optativa aos alunos que cursavam o 2º ciclo colegial. O teatro era oferecido como opção ao plano de aluno escolhido pelos estudantes, junto de uma série de outras atividades com caráter profissionalizante que também eram disponibilizadas aos discentes em caráter optativo<sup>67</sup>.

---

<sup>66</sup> Molière (1622-1673) foi um dramaturgo, ator e encenador francês que se destacou por suas peças de comédia.

<sup>67</sup> As atividades optativas oferecidas aos alunos do 2º ciclo ginásial eram: “Estágios: Instituto Tecnológico do Estado Estágio no Instituto de História Natural; círculos de estudos; imprensa escolar; projetos científico-experimentais; trabalhos técnico-produtivos; teatro; estudo dirigido; coral; grupos de discussão; atendimento tutorial; serviço social; prática de educação para o lar, datilografia, estenografia, biblioteconomia, colaboração de levantamentos ou serviços de utilidade pública (PACHECO, 1961 *apud* LIMA, 2016, p.97).



Havia ainda, no CAp, a oferta de atividades teatrais no contraturno para os estudantes das turmas do que se chamou “sexto ano polivalente” (assim chamado devido à presença de uma professora polivalente que ministrava algumas disciplinas). Nessas turmas, enquanto a professora polivalente (responsável pelas disciplinas de Português, História, Geografia, Biologia e Matemática) recebia assessoria de professores das respectivas áreas do conhecimento, os alunos realizavam atividades de teatro, música, arte e educação física (LIMA, 2016).

A primeira turma de sexto ano polivalente foi formada no CAp no ano de 1963, com alunos suplentes do Exame de Admissão realizado naquele ano. Essa turma desfrutava das mesmas experiências oferecidas à turma da 1ª série Ginásial, porém, por ser composta por alunos não aprovados no Exame, não cursava formalmente o Ginásio. Conforme previa a legislação, somente “no ano seguinte, após a aprovação em novo Exame de Admissão prestado”, os alunos da turma polivamente tinham a sua inscrição na 2ª série do Curso Ginásial (LIMA, 2016, p.103).

É importante lembrar que, até o início da década de 1970, vigoravam nas escolas as diretrizes da Lei 4024/61 (BRASIL, 1961), primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que “organizou a educação nacional em sistemas de ensino federal, estadual e municipal e dividiu sua estrutura física e curricular em quatro graus ou sistemas distintos: pré-primário, primário, médio e superior” (SANTOS, 2017, p.73).

Ao abordar o Ensino Primário, o texto da lei possibilitava aos estabelecimentos de ensino que quisessem ampliar a duração do ensino dessa etapa para seis anos e oferecer aos alunos a iniciação em “técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (BRASIL, 1961). De acordo com a pesquisadora Rosimeire Gonçalves Santos (2017, p.73),

O conceito do ensino de arte aplicada implícito no discurso sucinto deste parágrafo do Art.26 [da LDB 4024/61] é o da preparação de crianças para atividades que poderiam desempenhar na vida adulta, de acordo com o sexo. Assim, meninos deveriam ser preparados para o trabalho na indústria e meninas para o trabalho do lar, cuidados com a família e atuação em serviços similares, na indústria e no comércio.

Conforme a autora, a opção dada de prolongar os estudos em dois anos era uma maneira de, desde cedo, já possibilitar (ou indicar), sobretudo às crianças das famílias da classe trabalhadora, uma instrução que visava à qualificação para o exercício de alguma atividade no mercado de trabalho (no caso dos meninos) ou para a lida doméstica (no

caso das meninas). Além de evidenciar uma abordagem sexista da educação, esse modelo provocava o afunilamento do acesso ao ensino secundário, visto que as famílias com maiores condições econômicas tinham a possibilidade de matricular os filhos em escolas particulares para que eles continuassem seus estudos no grau médio e, assim, realizassem a preparação para o grau superior. Na perspectiva de Santos (2017), esse modelo educacional restritivo expõe a organização elitista e tecnicista do sistema de educação do país naquele período.

Do mesmo modo, o Ensino Médio, desenvolvido em dois ciclos: o ginásial e o colegial, abrangendo “os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961), não previa a obrigatoriedade do ensino de Arte. O parágrafo IV do artigo 36 da Lei 4.062/61 indica que na organização do ensino de grau médio as atividades artísticas eram previstas como complementares.

Em relação ao ensino específico de teatro, conforme o pesquisador Ricardo Japiassu (2001), a disciplina de arte dramática chegou a ser instituída em algumas escolas. Nesses casos, o ensino envolvia as questões próprias da linguagem do teatro, no entanto, segundo o autor, a repressão do governo no período da ditadura reduziu a carga-horária para o ensino das artes de modo geral nas escolas.

Ao reunir, sob a nomenclatura de *educação artística*, diferentes formas de expressão estética, o governo ditatorial reduziu a carga horária das matérias da área de artes (que vinham sendo ministradas em muitas escolas em torno de seis horas/aula por semana) para apenas duas horas/aula semanais (carga horária de *educação artística*). Os conteúdos específicos das artes plásticas e visuais, da dança, da música e do teatro passaram a ser trabalhados, todos, em apenas duas horas a cada semana e de forma “integrada” (JAPIASSU, 2001, p.63, *grifos do autor*).

Nesse contexto, o ensino de Arte em caráter optativo ou complementar foi o modo pelo qual as atividades artísticas se inseriram na escola. Conforme o relato de Faleiro (2020), no CAP, antes do início das aulas de Teatro propriamente ditas (que vieram a ocorrer somente na década de 1970), já havia aulas de Artes Plásticas e de Música com professoras especialistas, fato que sinaliza a antecedência na inserção dessas duas disciplinas na escola. O Teatro foi, portanto, a terceira das artes (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) a ter seu espaço no currículo do colégio da UFRGS. A área de Dança do CAP iniciou sua configuração em 2019, com a entrada da primeira professora de Dança no colégio.

Ainda assim, conforme os relatos dos “primeiros moradores” do CAp, a presença do teatro nas aulas era sentida sob forma de instrumento de aprendizagem de conteúdos de outras áreas do conhecimento escolar, o que nos leva a pensar sobre a inserção do teatro no meio escolar.

### 3.1.1 Perspectivas pedagógicas para o teatro na escola

O oferecimento de aulas *com* teatro ou de aulas *de* teatro remete a práticas distintas. Ambas, cada uma a seu modo, revelam a presença do teatro na escola, mas não necessariamente conferem legitimidade ao ensino de teatro no ambiente escolar. A sutil diferença da preposição empregada entre os termos indica a distância entre essas formas de abordagem do teatro, que se refletem na presença, em maior ou menor grau, do teatro no meio escolar.

A grosso modo, no primeiro caso (aula *com*), a abordagem do teatro limita-se à sua utilização como recurso didático, como prática pedagógica subordinada, ou a serviço, de disciplinas pertencentes a outras áreas do conhecimento; e, na segunda situação (aula *de*), por se tratar de um componente curricular específico, pressupõe-se a abordagem do Teatro a partir da interação dos alunos com os conteúdos fundamentais que norteiam a sua praxis. Entretanto, na realidade, a questão não é tão simples, e merece ser relativizada, na medida em que se constata, por um lado, que a prática do teatro relacionada à aprendizagem de outras disciplinas mostra-se, muitas vezes, propícia a experiências de interação com a arte e de cooperação; e, por outro lado, o fato do Teatro figurar como componente curricular específico da disciplina de Arte não implica necessariamente uma experiência teatral significativa aos alunos.

Assim sendo, as duas abordagens pedagógicas apresentadas, caracterizadas, respectivamente, como *contextualista* (ou *instrumental*) e *essencialista* (ou *estética*), podem apresentar variantes, revelando-se de forma mais ou menos dominante, ou exclusiva, nos trabalhos realizados em sala de aula e na escola, numa relação de coexistência, em duas dimensões, na prática pedagógica<sup>68</sup>.

---

<sup>68</sup> Japiassu (2001, p.30) observa que a diferenciação daquilo que ele chama de “dimensões estética e instrumental do ensino das artes” tem fins didáticos, pois, na prática em sala de aula as duas abordagens podem vir a estabelecer relação de mutualidade.

A proposta de classificação do ensino da Arte nas dimensões contextualista e essencialista é bastante presente nas discussões acerca da Arte-Educação. Uma das teorias a esse respeito provém de estudos do professor Elliot Eisner (1933-2014) que, em 1972, publica o livro “Educating Artistic Vision”, no qual aborda o tema.

De acordo com a pesquisadora Carolina Betioli Ribeiro Fisch (2006), Eisner observa que, assim como as demais disciplinas do currículo, a Arte tem suas especificidades e conteúdos próprios a serem ensinados. Segundo a autora, Eisner baseou-se na análise crítica das concepções em voga no contexto educacional norte-americano, defendendo seu posicionamento em relação ao ensino da Arte em oposição às concepções de Arte-Educação como alternativa de relaxamento ou forma de ensinar conteúdos de outros campos do conhecimento. Conforme Fisch (2006, p.45, **grifos da autora**):

Na divisão estabelecida por Eisner, a corrente **contextualista** se propõe a utilizar a arte como um meio para se atingir objetivos instrumentais não diretamente ligados à arte, mas sim às necessidades dos educandos (contexto psicológico) e da sociedade (contexto social). Já a corrente **essencialista** entende que a arte educa enquanto arte, trazendo benefícios ao educando próprios e exclusivos da área.

A distinção entre as concepções do ensino da Arte também encontra campo de discussão no campo da Pedagogia do Teatro. A dimensão de ensino *contextualista*, de acordo com Koudela (2013, p.17), “ênfatiza as consequências instrumentais da arte na educação e utiliza as necessidades particulares dos estudantes ou da sociedade para formular seus objetivos”. Nessa compreensão, o foco recai nas práticas teatrais a serviço das demais áreas do conhecimento, como trabalhos de outras disciplinas apresentados em forma de teatro ou montagens propostas por docentes de outros componentes curriculares para os quais o teatro é considerado apenas instrumento de aprendizagem de conteúdos curriculares.

Outrossim, a perspectiva contextualista abrange o que se costuma pejorativamente nomear de “teatrinho”, ou seja, montagens teatrais que propõem apenas a transposição de um texto para a cena, desvinculadas da aprendizagem de elementos específicos da linguagem do teatro, privadas de um processo coletivo de atribuição de sentido às construções cênicas, dirigidas por docentes sem habilitação específica. Conforme o pesquisador Narciso Telles (2013), a utilização do grau diminutivo – que confere diminuição do valor do substantivo – reflete a desimportância

conferida por muitos educadores ao teatro no espaço da educação que o tomam como simples entretenimento.

A pesquisadora Ingrid Koudela (2013) expõe sua visão a respeito daquilo que considera uma visão tradicional do ensino do teatro. Segundo a autora, em oposição à concepção de ensino da arte que valoriza o desenvolvimento da expressão e da imaginação criativa dos sujeitos a partir de experiências significativas em teatro e educação, a perspectiva tradicional prioriza “a função de preparar o espetáculo, não cuidando de formar o indivíduo” (KOUDELA, 2013, p.18).

Na abordagem contextualista, o argumento de o teatro provocar o entretenimento e estimular a criatividade justifica o seu uso como instrumento ou ferramenta para o aprendizado de conteúdos escolares diversos daqueles que são próprios do fazer artístico. Nesses casos, os principais objetivos, frequentemente, são facilitar ou ilustrar o aprendizado de algum conteúdo ou, no caso da produção ou apreciação de peças encenadas, apresentar uma “moral da história” tanto para quem atua como para quem assiste. De acordo com a pesquisadora Maria Lúcia Souza de Barros Pupo (1991 *apud* FERREIRA, 2010), essas práticas são reveladoras de um “didatismo autoritário” nas produções ditas teatrais; e essa faceta forçadamente didática das produções expressa-se na suposta necessidade de apresentar os conteúdos escolares e morais na encenação, o que é feito, em muitos casos, de forma apartada da ação dramática dos espetáculos, com falas e explicações dirigidas à plateia.

Na educação escolar, uma abordagem contextualista do ensino do teatro não pressupõe, necessariamente, a existência de um profissional habilitado para desenvolver as aulas junto aos estudantes. Saldanha (1999, s.p.) menciona que, antes da obrigatoriedade do ensino de Arte, os profissionais que trabalhavam com arte na escola “eram professores de língua nacional, de literatura, de história, de matemática, etc. Ou ainda aquela bibliotecária prestes a se aposentar que como ‘castigo’ ia trabalhar em teatro com os alunos”.

Ao abordar o ensino de teatro no meio escolar, Santos (2012b) observa que os modelos de teatro praticados em sala de aula, muitas vezes, não são reconhecidos e assumidos pelos próprios professores, que deles se valem em suas práticas pedagógicas. Desse modo, o teatro realizado em sala de aula fica preso a modelos desgastados e empobrecidos, principalmente quando não há conhecimento nem formação específica por parte dos docentes. Segundo a autora,

Na falta de conhecimentos específicos, o professor tende, com frequência, a orientar a prática teatral das crianças no sentido das 'clássicas' montagens cênicas (denominadas pelos próprios professores de "teatrinhos", ou "pecinhas", inspiradas em contos infantis ou ilustrativas dos eventos previstos no calendário escolar), das quais participam até mesmo as crianças bem pequenas (na faixa dos dois aos quatro anos de idade), que nem sequer são capazes de compreender o significado das ações e dos diálogos que, a duras penas (refiro-me aos métodos autoritários e coercitivos utilizados para assegurar a disciplina e o cumprimento dos desígnios do professor) conseguem memorizar e repetir (SANTOS, 2005, p. 239).

Conforme Santos (2012, p.17), o modelo pedagógico que se convencionou chamar de *Teatro Escolar* figura como "o representante 'clássico' do ensino tradicional, pois se relaciona, muito frequentemente, à postura diretiva do professor, confundida com a do 'diretor' de teatro". Segundo a autora, esse tipo de abordagem do fazer teatral evidencia-se nas escolas europeias à época do Renascimento, quando, com o objetivo de retomar valores da cultura greco-romana, a literatura dramática clássica passa a fazer parte do ensino escolar por meio de montagens teatrais. Já, no Brasil, de acordo com Santos (2012b), podem ser identificadas ao *Teatro Escolar* as práticas de doutrinação e preservação dos valores da igreja católica utilizadas pelos jesuítas na catequização dos povos nativos (preponderantemente coercitivas: baseadas em "valores" dos colonizadores, em detrimento da cultura dos participantes), em contraposição a determinadas formas contemporâneas (preponderantemente colaborativas, na medida em a ação pedagógica tenda a orientar-se por valores culturais e referências dos próprios participantes).

A utilização do teatro no meio escolar como instrumento a serviço de algo (catequizar, ensinar acontecimentos históricos, ilustrar eventos comemorativos e difundir boas maneiras, por exemplo) instaura um imaginário social segundo o qual as montagens teatrais realizadas por jovens estudantes, ou a eles dirigidas, deveriam acentuar (ou até mesmo inserir) um caráter exageradamente didático às representações. De acordo com Sidmar Silveira Gomes e Julio Groppa Aquino (2019, s.p.),

Sem contar as práticas teatrais desenvolvidas pelos jesuítas para a catequização de nativos no Brasil Colônia, passíveis de polêmica entre os historiadores quando enquadradas como teatro propriamente, as primeiras manifestações teatrais atreladas a certa ideia de educabilidade da criança teriam despontado na transição do século XIX para o século XX, por meio de peças curtas representadas por e para crianças; iniciativas que se davam nas escolas, por ocasião de comemorações de datas cívicas, ou nos domicílios, em geral em datas natalícias.

Desde então, parece perdurar, pelo menos no Brasil, uma visão genérica acerca das montagens escolares, que costuma assimilar o chamado *teatro escolar* a um tipo de encenação com fins meramente didáticos, isento de compromissos com aspectos artísticos e destituído de valores estéticos. Além disso, a prática desse tipo de teatro costuma ser associada a modelos reprodutivistas de arte, nos quais o professor assume as funções de diretor teatral, nos moldes “tradicionais”, ou seja, toma para si, com exclusividade, a responsabilidade pela criação das ações e propósitos cênicos, desconsiderando o potencial criativo dos alunos atores com os quais trabalha (SANTOS, 2012b).

Ainda que se reconheça as raízes históricas dessa maneira reducionista de compreender o chamado *teatro escolar*, como sendo tributário de modelos didatizantes e diretivos, cabe considerar os equívocos e inconvenientes dessa visão estigmatizada, que se propaga para além do teatro feito na escola, abrangendo inclusive o circuito teatral profissional e amador, nos quais a expressão “teatro escolar” costuma ser usada de forma pejorativa, para caracterizar montagens de qualidade estética duvidosa.

O estigma parece abranger especialmente os espetáculos para o público infantil, por partir do pressuposto que seus idealizadores estão preocupados apenas com os ensinamentos a serem transmitidos a crianças e jovens espectadores. Conforme Gomes e Aquino (2019, s.p.), na segunda metade do século XX, a classe artística brasileira se mobilizou em prol do reconhecimento do valor das produções do teatro infantil. Conforme os autores (2019, s.p.), a mobilização buscava primordialmente a “valorização do espetáculo infantil como espetáculo de arte, e não mais como mero instrumento de transmissão didático-pedagógica”.

Lúcia Benedetti (1969) estabelece uma distinção entre os espetáculos que são feitos para crianças por um grupo de artistas adultos e aqueles realizados no meio escolar, voltados à transmissão de conteúdos didático-curriculares.

Quando digo que o teatro escolar não pode prescindir do fundo moral, não quero dizer que o outro teatro infantil, o espetáculo de arte possa. O que acontece é que no teatro de arte há mais recursos, a lição pode ser dada indiretamente, há grandes margens para a fantasia e a conclusão final. Mas no teatrinho infantil onde tudo é esquematizado é preciso que a lição seja quase que direta (BENEDETTI, 1969, p. 101-102).

O ensino de teatro numa abordagem contextualista, relacionado ao pensamento de que a experiência artística e a fruição estética não são o foco da aprendizagem, fez-se presente durante longo período da educação escolar no país, e perdura até hoje em variados contextos de aprendizagem. Aspectos como a ausência do Teatro na matriz curricular das escolas em décadas passadas e a persistente (e ainda atual) falta de professores licenciados em Teatro refletem-se na contínua adoção de uma concepção meramente contextualista em boa parte das instituições escolares. Essa é a perspectiva pela qual muitas escolas ainda lidam com as práticas teatrais: valer-se do teatro para ensinar conteúdos alheios à sua especificidade. Passa longe de seu universo de expectativas valorizar as noções próprias ao fazer artístico, ou proporcionar aos alunos a aprendizagem de diferentes formas do fazer teatral contemporâneo, por exemplo. De acordo com Santos (2005, p.239),

As formas de teatro praticadas na sala de aula costumam processar-se apartadas da riqueza do movimento teatral que se desenvolve fora dos seus limites. Ou seja, a educação escolar parece cultivar modelos ‘protegidos’ de teatro, na ‘contramão’ das transformações que caracterizam o teatro do nosso tempo.

Outro modo de abordar conteúdos extrateatrais de forma contextualista é o que considera o teatro por sua função dita terapêutica. Essa vertente, investigada e difundida por Jacob Levy Moreno<sup>69</sup>, ficou denominada como psicodrama pedagógico e tem por objetivo utilizar o teatro como recurso aliado à cura de distúrbios comportamentais. De acordo com Japiassu (2001, p.35, *grifos do autor*), a “incorporação da teoria psicodramática na educação deu-se por conta da ênfase de Moreno na ‘espontaneidade’, na ‘criatividade’, na valorização do ‘trabalho em grupo’ e na *função terapêutica* do teatro”. Nessa perspectiva, o auxílio que a disciplina de Teatro presta à saúde mental dos indivíduos é tomado como principal objetivo da sua prática, que se processa à revelia, e em detrimento, do conhecimento artístico.

Por outro lado, a abordagem *essencialista* do teatro implica ensinar a disciplina levando em conta objetivos, conteúdos e noções que lhe são próprios, específicos. De acordo com Japiassu (2001), foi a partir da segunda metade do século XX, que a perspectiva pedagógica do ensino de teatro passou a ser pensada no contexto escolar

---

<sup>69</sup> Psiquiatra, psicólogo e dramaturgo romeno (1890-1974).



brasileiro, com vistas à superação do caráter instrumental que lhe era atribuído até então. De acordo com o autor,

Essa nova abordagem do ensino do teatro, *essencialista* ou *estética*, fundamentou-se na *especificidade da linguagem teatral* e, ao mesmo tempo, buscou compreender seus princípios pedagógicos. O eixo dessa perspectiva pedagógica teatral é a *compreensão do teatro como sistema de representação semiótico, como forma de expressão artística e linguagem acessível a todo ser humano* — e não apenas a um grupo de iniciados (profissionais de teatro ou aficionados do teatro amador) (JAPIASSU, 2001, p.28, *grifos do autor*).

O ensino do teatro na perspectiva essencialista objetiva fornecer ao aluno a experiência estética atrelada ao fazer artístico e ao conhecimento dessa forma de expressão (JAPIASSU, 2001). Segundo Koudela (2013), uma abordagem estética para o ensino de teatro valoriza a formação cultural dos estudantes a partir do momento em que enfoca o conhecimento propriamente teatral.

Conforme Saldanha (1999, s.p.), a corrente essencialista “trabalha com a essência da arte, o teatro existe independente de qualquer aspecto educativo, embora eduque”. A autora define e compara as duas abordagens, apontando a teórica norte-americana Viola Spolin<sup>70</sup> como expoente da corrente essencialista do ensino do teatro.

[...] existem as duas correntes. A essencialista é a da Viola [Spolin]. Quando conhecemos a Viola, nós nos opusemos a eles [os contextualistas], porque não tem nada a ver [...] eles contextualizam o teatro a partir dos aspectos psicológicos. A [abordagem] contextualista contextualiza a criança no seu *habitat*. Então, por isso é que ela trabalha com os aspectos psicológicos. Mas a minha... o meu raciocínio é que, embora você trabalhe com o essencialismo, que é a Viola Spolin, você não deixa de trabalhar com o outro. Agora, o contextualismo não trabalha com a Viola Spolin porque ele é da turma que acredita que as regras aprisionam e é mentira. As regras é que fazem você voar. Você só voa com as regras, você só se torna um aluno de verdade, em qualquer situação (Matemática, História, Geografia, qualquer coisa), se você tem regras para poder sair. Agora se você trabalha com os aspectos psicológicos, você fica com aquela história “Porque o meu pai... Porque a minha mãe... Porque a minha vó... Porque a minha tia... Porque onde eu moro, eu moro na vila...”. [...] A corrente contextualista é muito “mimimi”, esse é que é o problema. Agora deu um “estalo” na minha cabeça. Ela é muito “mimimi”, ela fica com os alunos “[imita fala balbuciada infantilizada]” e lá [na essencialista] não, entendeste? Tu explicas claramente, objetivamente. Sem o foco você não trabalha. O que é observação? É tu desenvolveres o ver e o ouvir. Quem não sabe ver, quem não

---

<sup>70</sup> Professora, autora e diretora de teatro, Spolin desenvolveu um sistema para o aprendizado da atuação teatral, denominado *Jogos Teatrais*. Conforme Desgranges (2011), na sistematização dos *Jogos Teatrais* Spolin foi influenciada pelo trabalho com as ações físicas na formação dos atores, proposto pelo teórico russo Constantin Stanislávski, e pelo trabalho Neva Boyd, educadora norte-americana com quem ela conviveu e aprendeu sobre a importância dos jogos na educação.

sabe ouvir, não vai ser nada nesta vida. E ali a Viola [Spolin] vai “tchacatchaca...”<sup>71</sup> (SALDANHA, 2020).

Saldanha menciona que o trabalho proposto com os *jogos teatrais* de Spolin é muito assertivo no que diz respeito aos seus objetivos e lida com a essência dos conhecimentos específicos do teatro, distanciando-se de abordagens psicologizantes nas quais a Arte figura apenas como instrumento para abordar assuntos de outra ordem que não a do conhecimento teatral. O sistema criado por Spolin é um modo indicado para abordar o teatro na sala de aula, conforme Saldanha. A fala da professora exprime o posicionamento de que, para uma abordagem essencialista do teatro na escola, faz-se necessária a presença de docentes com formação específica.

Na realidade das escolas brasileiras, ainda que se possa identificar que, ao longo das décadas, uma corrente tenha se sobrepulado à outra, as abordagens contextualista e essencialista do ensino de Arte coexistem, numa relação de alternância, e até mesmo de complementaridade. Por exemplo, conforme a LDB de 1961, as artes inseriam-se no meio escolar como atividades de caráter optativo, ou a serviço da abordagem de conhecimentos de outras áreas, constituindo-se, portanto, como meio (instrumento, ferramenta) de aprendizagem; em contrapartida, desde a obrigatoriedade do ensino de arte na escola, determinada pela Lei 5692, de 1971 (BRASIL, 1971), essa inserção passa a ocorrer mediante componentes curriculares independentes e conteúdos específicos a serem ensinados.

Um rápido olhar sobre esse exemplo tenderia a enquadrar a primeira forma de inserção da arte na escola (que compreende a atividade artística como recurso didático) como contextualista, e a segunda (que considera a especificidade do conhecimento artístico), como essencialista. Entretanto, considerando que nem sempre o pensamento educacional e as disposições legais se refletem no cotidiano escolar, e que essas formas de inserção dão margem a uma vasta gama de atividades, entendo que somente um olhar detido sobre seus processos possibilitaria estimar em que medida elas se aproximam de uma ou de outra vertente.

A partir das considerações descritas a respeito do teatro dito escolar e levando em consideração minha experiência docente em escolas das redes municipais e federal de ensino, posso apontar a coexistência das distintas abordagens descritas

---

<sup>71</sup> Em nossa conversa, nesse momento de sua fala Saldanha fez um gesto com as mãos que, no contexto da sua colocação, leva a crer que ela fazia menção ao ato de Spolin trabalhar com foco preciso nas questões propriamente teatrais, indo direto ao ponto e sem abordagens psicológicas.

(contextualista e essencialista) no cotidiano do ensino de teatro. Em minha visão, as duas perspectivas podem ser aliadas, coabitando o espaço escolar ao passo que formam uma “terceira margem”, um espaço intermediário que articula procedimentos em prol da construção de conhecimentos de teatro e de mundo com os estudantes. Logo, observo que, cada vez mais, é possível identificar (e provocar) atravessamentos do teatro com outras áreas do conhecimento a fim de que a experiência educativa se efetive de modo mais integrado junto aos estudantes.

Numa aula de Teatro (tomado como componente curricular específico), os objetivos são baseados em noções próprias do fazer teatral e a experiência de construção de conhecimentos é proposta junto aos grupos de estudantes por meio de jogos, sobretudo. Numa primeira mirada, tal perspectiva poderia ser definida como essencialista já que os saberes específicos relacionados ao teatro são o foco da aprendizagem.

Por outro lado, muitas vezes já desenvolvi importantes atividades integradas a outras áreas do conhecimento (Música, Língua Portuguesa, Artes Visuais, História, Educação Física e Ciências, por exemplo) nas quais as propostas foram criadas a partir do diálogo entre professores e entre docentes e alunos, propostas em que os objetivos conjuntos dos componentes curriculares foram combinados aos objetivos específicos de cada uma das disciplinas. Nessas ocasiões, o teatro não foi instrumento ou ferramenta para outra matéria do mesmo modo que as outras disciplinas não foram acessórias aos processos de criação teatral realizados. Nesses projetos, o modo interdisciplinar de abordagem dos conteúdos e noções das matérias envolvidas dissolveu qualquer possibilidade do uso instrumental do teatro na escola, pois docentes habilitados conduziram as atividades e acompanharam de perto os processos.

Desse modo, acredito no teatro que se faz na escola como campo aberto ao diálogo e à construção de abordagens que não se adaptam nem se prendem propriamente a definições estanques, mas que, sob o olhar e a partir da ação dos docentes habilitados, pode fluir de muitas formas no espaço escolar. Assim, a construção do conhecimento (não só de uma disciplina específica, mas do mundo) pode ser estimulada por meio de experiências significativas aos estudantes. Nessa perspectiva, o teatro opera junto com outras áreas do conhecimento e não a serviço delas.

### 3.1.2 Cursos de formação em Arte-Educação

De meados dos anos 1960 até os anos 1970, o sistema de educação nacional sofreu transformações significativas. De acordo com o pesquisador Thiago Rodrigues Nascimento (2012, p.340),

Estes anos, profundamente importantes para a constituição da política educacional que guiaria o ensino no Brasil durante as décadas seguintes, foram marcados pelo gradativo fechamento político do país, a partir da publicação dos diferentes Atos Institucionais (AI), sobretudo, o AI-5, editado em dezembro de 1968. Período que se caracteriza pela sistematização do aparato repressivo e perda das liberdades individuais e coletivas, tortura, luta armada e pelo chamado “Milagre Econômico”. Neste momento conturbado da cena política nacional, foram realizadas reformas no Ensino Superior e do Ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus que alteraram profundamente sua organização. Uma das modificações foi à criação das licenciaturas curtas em outubro de 1964 [...].

Na década de 1960, o número de professores formados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras era insuficiente para atender as demandas por docentes nas escolas brasileiras. De acordo com Nascimento (2012), entre as justificativas para a criação das licenciaturas curtas estava o fato de o acesso à formação superior ser desproporcionalmente distribuído pelo território nacional, pois a quantidade expressiva de faculdades se localizava nos maiores centros urbanos do país (região sudeste e região sul, principalmente). Outra delas dizia respeito à disparidade entre o número de professores diplomados e o número de professores lecionando em escolas, pois, nessa comparação, menos de 20% dos formados atuavam como docentes. Desse modo, as licenciaturas curtas surgiram em caráter emergencial, já que a “perspectiva era a do mínimo por menos, isto é, o mínimo de qualificação necessária ao exercício da atividade docente pelo menor custo e tempo possíveis. Nesta perspectiva mais valeria uma formação aligeirada do que formação alguma” (NASCIMENTO, 2012, p.341).

Nesse período, não havia cursos de formação em arte-educação nas universidades. Os cursos existentes visavam apenas à formação de professores de desenho, sobretudo de desenho geométrico (BARBOSA, 1989). A formação em Arte acontecia nas “Escolinhas de Arte”, que ofereciam cursos de artes para crianças e jovens e de arte-educação para artistas e professores. Em 1971, eram 32 escolas desse tipo no país, majoritariamente particulares (BARBOSA, 1989). Essas instituições caracterizaram-se pelo incentivo à expressão criativa e à livre aprendizagem. A primeira

delas, a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), foi fundada no ano de 1948, no Rio de Janeiro por iniciativa de três artistas, os brasileiros Augusto Rodrigues e Lúcia Alencastro Valentim, e a norte-americana Margareth Spencer (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2020).

Até os primeiros anos da década de 1970, a formação específica dos professores de Teatro acontecia por meio do curso denominado Professorado em Arte Dramática, que adotava “o modelo conhecido como ‘3+1’, inaugurado havia décadas, e que vigorava nas outras áreas, concedendo o bacharelado em três anos seguido da preparação didática por mais um ano, visando à habilitação ao magistério nas escolas” (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p.82).

Nesse contexto é que, no ano de 1971, uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional é promulgada, a LDB 5.692/71, que em seu artigo 7º, estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão de “Educação Moral e Cívica, Educação Física, *Educação Artística* e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971, *grifos meus*). Conforme Japiassu (2001, p.62-63, *grifos do autor*),

A educação brasileira incorporou *obrigatoriamente* o ensino do teatro com a entrada em vigor da lei 5.692 de 1971, que exigiu o ensino de *educação artística* da 5ª série do 1º grau à 3ª série do 2º grau (atuais ensino fundamental e médio) em todas as escolas do país. *Educação artística* foi, então, a nomenclatura instituída para designar a matéria que abordava de forma integrada as linguagens cênicas (teatro e dança), plástica e musical.

Sob o guarda-chuva da Educação Artística, portanto, o ensino de teatro passou a figurar como obrigatório e não mais opcional à Educação Básica. Entretanto, a lei não especificou a carga-horária destinada a cada uma das artes. Segundo Japiassu (2001, p.63), “os conteúdos específicos das artes plásticas e visuais, da dança, da música e do teatro passaram a ser trabalhados, todos, em apenas duas horas a cada semana e de forma ‘integrada’”.

Como os cursos de formação para professor de Arte Dramática eram ínfimos, após a implantação da lei, alguns cursos intensivos de preparação para professores lidando com conhecimentos do teatro começaram a se desenvolver. Conforme Roberto de Cleto (1978, p.9), o objetivo dos cursos promovidos pelo Serviço Nacional de Teatro era

[...] dar aos professores que estavam trabalhando na área alguma base para desenvolver um trabalho eficiente e que se baseasse nos conceitos mais avançados de Teatro na Educação e fugisse da ideia errônea de montagem de pecinhas com as crianças ou a organização de festinhas para comemorar datas cívicas.

Faleiro (1972), em entrevista concedida ao jornal “Exemplar”<sup>72</sup>, demonstrou sua preocupação em relação ao modo como a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul lidaria com a oferta desses cursos:

Com a nova lei se tornou obrigatória a presença de atividades dramáticas na escola. Estou muito preocupado com os professores que vão dar este tipo de trabalho. Só existe um professor de Arte Dramática formado que sou eu — sei lá, depois que eu estou fazendo análise, não tenho tantas falsas modéstias... A universidade daqui [UFRGS] é a única em todo o Brasil que possibilita esta licenciatura, feita no Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes (antigo CAD) e na Faculdade de Educação. Mas isto ainda é algo novo, porque antes não havia a possibilidade de profissionalização, o pessoal que ia fazer Arte Dramática ia fazer porque queria. Vamos ver se agora aparecem pessoas para fazer o curso. Eu dou muita importância a isso, que a pessoa tenha uma formação maior, porque em matéria de teatro o professor que tinha “mais jeito” é o que sempre ficava com esta tarefa. Sei que há professores primários que têm feito trabalhos ótimos com os alunos, mas acho que deve haver cada vez mais uma qualificação profissional. Estou preocupado é como a Secretaria de Educação vai solucionar isso, essa necessidade mais imediata. Serão dados cursos? — cursinhos eu acho um termo horrível. Penso que se isto ocorrer deveriam ser no mínimo cursos intensivos de seis meses para capacitar alguém a dar aula, porque é uma coisa muito delicada (FALEIRO, 1972, p.12).

No entanto, como o próprio professor relembra, os cursos realizados tiveram duração mínima. Uma das experiências compartilhadas pelo docente fez referência a um curso que “levou uns três dias, eu acho, de manhã e de tarde... era intensivo” (FALEIRO, 2020a). Conforme o professor, os cursos foram feitos “a toque de caixa”.

No CAp, o ano de 1971, marcado pela LDB que estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus, foi, coincidentemente, o ano em que o Teatro teve o seu espaço oficialmente reconhecido na matriz curricular da escola.

---

<sup>72</sup> Jornal alternativo que circulou em Porto Alegre entre os anos de 1967 e 1974. Segundo Susel Oliveira da Rosa (2005), o periódico surgiu como modo de divulgar as obras de construção do “Clube do Professor Gaúcho”, mas, depois de um período, foi inserindo entre suas matérias inicialmente comedidas outros assuntos que lhe conferiram o caráter alternativo, libertário e crítico (denúncias de discriminação racial, violência contra indígenas, fome, entre outros temas). Conforme Rosa (2005, p.6), o “Exemplar” “tornou-se crítico a valores sociais, culturais, educacionais, considerados ultrapassados pelos jovens questionadores da época”.

### 3.1.3 Protagonismo docente

Era tudo “a construir” na época. Não sabíamos o que estávamos tateando... íamos fazendo, procurando, e com afã.

José Ronaldo Faleiro

Por contar com a oferta de Teatro na matriz curricular da escola já no ano de 1971, o Colégio de Aplicação da UFRGS destacou-se no contexto educacional do país ao cumprir com as determinações da, àquela época, recém-promulgada LDB 5.692/71 que tornou obrigatório o ensino de Educação Artística no 1º e 2º Graus. Em especial, o CAp, em algumas das séries, ofereceu aulas de Teatro, Música e Artes Plásticas, componentes autônomos no currículo da instituição – abordagem diferenciada às indicações da legislação que previa o ensino das diferentes linguagens em um único componente curricular (Educação Artística) e que, no CAp, conferiu relativa valorização ao ensino da Arte na escola, sobretudo do ensino de teatro.

Desse modo, os colaboradores da pesquisa, professores de Teatro do CAp que atuaram na instituição desde a inserção do teatro em sua matriz curricular mostraram-se protagonistas no processo de inserção do ensino de teatro na escola. Nos anos iniciais da década de 1970, por exemplo, havia necessidade de investigar as concepções e abordagens que o ensino de teatro assumiria no contexto escolar. Conforme Faleiro (2020a), entre os estudantes de Teatro, professores recém formados e docentes do CAD/DAD e artistas havia o desejo de pesquisar para saber “o que se faria na escola e como se designaria isso?”. Essa inquietação surgia como necessidade de superação aos modelos tradicionais e antiquados que tomavam o teatro na educação como ferramenta auxiliar à construção de conhecimentos em outras disciplinas e que realizavam abordagens fortemente diretivas na orientação de atividades teatrais. Segundo Faleiro (2020a),

[...] o que se fazia no Teatro é que era o “X” da questão. Algumas pessoas chamavam Atividades Dramáticas, outros chamavam de... o jogo dramático era algo muito específico, era uma das atividades. Se nós formos ver os livros da Olga Reverbel, ela, entre várias técnicas... por exemplo, o primeiro livro dela foi “Técnicas Dramáticas aplicadas à escola”, justamente por aí – eu até escrevi um artigo sobre isso no [jornal] Correio do Povo – e ela chamava de “Técnicas dramáticas aplicadas à escola”. Havia essa, essa... a história de que teatro... porque também era a ideia de que teatro era um texto que era preciso decorar e que tinha todo... que precisava das “pecinhas” para fazer. Há livros na história

do teatro, no século XIX na França, no século XX no Brasil, há pessoas que escreveram peças de teatro para serem feitas na escola. [...] Então, as pessoas eram obrigadas a... as crianças decoravam. Então, nessa época, havia uma reação a isso.

A fim de fazer surgir um novo modo de abordagem do teatro na educação, valendo-se das noções específicas do teatro, professores e artistas empreenderam, na época, um trabalho de pesquisa por vezes autônomo, por vezes conjunto, para fundar ou reformular as maneiras para a inserção do ensino de teatro na escola. Conforme Faleiro, em Porto Alegre, a preocupação emanava das discussões acerca dos moldes que assumiria o Curso de Formação de Professores de Arte Dramática no CAD:

Nós estávamos – acho que é uma coisa importante dessa época – pensando muito no que seria esse Curso, o que nós queríamos para... assim como nos anos 20, quando eu leio [Edward Gordon] Craig, [Jacques] Coupeau, [Vsevolod Emilevich] Meyerhold... eles se preocupam com o futuro do teatro. Nós nos preocupávamos também com o que nós queríamos. Era um curso que estava começando em nível universitário e ficávamos pensando também no que pretendíamos para o teatro na educação. [...] Como eu te disse, a dificuldade de bibliografia era grande e havia um prazer de descobrir mais uma coisa e depois outra (FALEIRO, 2020).

De acordo com o professor, as referências consultadas para a reflexão e investigação dos rumos ao ensino de teatro na escola advinham, sobretudo, da biblioteca pessoal de professores e artistas que, de algum modo, dispunham de livros trazidos do exterior, principalmente da Europa. Faleiro (2020a) menciona que, nesse sentido, as contribuições da professora Olga Reverbel foram de valor incontestável. Conforme o docente rememora, a professora convidava alguns de seus alunos mais próximos para que frequentassem sua casa e, lá, pudessem ter acesso a livros em inglês, espanhol, francês e italiano que abordavam o teatro e a sua pedagogia. Os livros, segundo o professor, eram traduzidos pelos próprios estudantes e, assim, consultados no processo de construção de conhecimento em teatro, ação que se fazia necessária naquele período, pois, no contexto nacional, havia escassez de bibliografia especializada sobre o assunto.

A professora Saldanha (2020) colabora com as informações retomadas por Faleiro ao observar que, em sua formação docente no CAD/DAD, ela e os amigos e colegas que, juntos, fundaram a CASA (Centro de Artes, Sensibilização e Aprendizagem), reuniam-se para estudar os livros com conteúdos sobre a pedagogia do teatro trazidos do exterior por ocasião de viagens de alguns artistas integrantes de seu coletivo. Na CASA, Saldanha e outros professores ministravam cursos para iniciação e



desenvolvimento teatral, dentre os quais figuravam cursos de férias para professores de outras disciplinas que faziam uso do teatro como recurso didático em suas aulas. De acordo com a professora, além do trabalho de pesquisa sobre a teoria advinda de outros países, houve, naquele período, muita autoria em relação às atividades que iam sendo desenvolvidas com o teatro na escola. Segundo a docente,

A didática que fomos aprendendo, que nós aprendemos como normalistas para dar aula nas escolas foi se aplicando ao teatro, mas nós é que fomos inventando. Chamamos de Educação Dramática, Expressão Dramática... nós íamos mudando... porque nós dizíamos “Não é isso... não é isso...”. Nós conversávamos. Na CASA, nós tínhamos aula com crianças, adultos e velhos. Então, nós, que éramos a Haydée Porto, o Luiz Arthur Nunes e eu, os professores, nós íamos pensando, entende, o que era. Depois o Luiz Arthur [Nunes] trouxe Viola Spolin em inglês dos Estados Unidos. Ele traduzia e nós tomávamos nota. Depois apareceu a tradutora, a Ingrid Koudela, a tradutora da Viola Spolin veio a Porto Alegre dar um curso. Depois chega a Malu [Maria Lúcia de Souza Barros Pupo] de São Paulo para dar o curso aqui. Então, nós começamos a sedimentar o nosso conhecimento (SALDANHA, 2020).

As lembranças compartilhadas por Faleiro e Saldanha discorrem sobre um período em que o trabalho de reflexão sobre o teatro, seus métodos e formas de ensino era realizado coletivamente por profissionais, docentes e artistas locais. Nesse sentido, caracterizo as ações empreendidas por esses profissionais (busca por referências, tradução de livros, encontros coletivos de discussão, “invenções” quanto à metodologia para o ensino, por exemplo), entre os quais se encontravam os docentes que atuaram no CAp, como iniciativas valiosas no sul do país e de inestimável contribuição para o campo do Teatro na Educação.

A pesquisa, por meio dos relatos dos colaboradores do estudo, permitiu constatar que, na década de 1970, princípio das publicações nacionais a respeito de teatro e educação, os docentes que atuaram no CAp foram figuras expressivas e importantes aos primeiros estudos referentes ao ensino de teatro na escola no contexto da educação brasileiro<sup>73</sup>.

Tendo refletido acerca de alguns aspectos que caracterizam o protagonismo dos professores de Teatro do CAp, passo, portanto, à exposição e análise das épocas na

---

<sup>73</sup> Em nível nacional, também foi de grande contribuição aos estudos em teatro e pedagogia a tradução feita pela professora Ingrid Koudela do livro “Improvisação para o Teatro”, de Viola Spolin, publicado no Brasil no final dos anos 70. Essa obra apresentou o sistema dos *jogos teatrais* formulado pela autora, metodologia que já era acessada pelos docentes que atuaram no CAp por meio das traduções autônomas realizadas em seus coletivos.

história do ensino de teatro da instituição que tiveram por sujeitos os colaboradores da pesquisa.

### 3.2 MARCO ZERO: Teatro como componente curricular

A tarefa de determinar precisamente o momento em que o Teatro se tornou componente curricular obrigatório no CAp, sob orientação de docente com habilitação específica, exigiu a busca e a comparação de muitos dados, a começar pelas memórias docentes que me foram emprestadas, que, numa primeira tomada, me levaram a fixar o marco inicial das aulas de Teatro na instituição no ano de 1973, a partir da chegada da professora Olga Reverbel ao CAp.

Um exemplo de narrativa nesse sentido foi feita por Malinoski (2020), que disse imaginar que Reverbel fora a precursora do ensino de Teatro no CAp, pois assim lhe foi dito pela própria professora. Segundo a colaboradora, a maneira de Reverbel referir-se ao histórico do ensino de teatro no CAp levava a crer que ela fora pioneira. Conforme Malinoski (2020, *grifos meus*), Reverbel “*contava assim, como ela sendo a precursora*”.

Tal como foi lembrado por Malinoski, Vieira (2020) mencionou, ainda que de maneira incerta, que a professora Reverbel fora a primeira docente a lecionar Teatro no CAp. Ao ser informada por mim sobre a dificuldade que, no período em que a entrevistei, eu encontrava para descobrir quem havia sido o primeiro professor de teatro da escola, Vieira levantou sua hipótese em relação à conquista do espaço do teatro no currículo do CAp. De acordo com a docente,

[...] [o teatro] começou com a Olga Reverbel. Começou com ela, mas eu não sei te dizer também. Não tenho nem ideia. Eu acho que ela já trabalhava... isso é uma coisa que eu acho, não sei se é. Acho que ela já trabalhava com alguma outra área e, então, ela foi introduzindo o teatro. Acho que foi assim, mas não tenho certeza. Mas, com certeza, quando nós [Dias, Malinoski e Vieira] entramos, ela [Reverbel] já estava trabalhando com teatro no ensino de 1º e 2º graus (VIEIRA, 2020).

As memórias emprestadas dessas duas colaboradoras do estudo levaram-me a crer que as aulas de Teatro no CAp haviam iniciado oficialmente com a chegada da professora Olga Reverbel à escola, no ano de 1973. Ainda que sem total certeza por parte das docentes, Reverbel foi mencionada como sendo a primeira professora de Teatro no CAp. No entanto, ao analisar o relato de outra docente, encontrei novas informações sobre o tema para minha pesquisa.

Indagada sobre o início de sua carreira docente no CAp, Dias (2020a) compartilhou memórias que indicaram que, antes de Reverbel, outros professores de

Teatro já haviam habitado o colégio. No seu relato, Dias refere-se às presenças dos professores José Ronaldo Faleiro e Suzana Saldanha, que, segundo ela, teriam sido contemporâneas, ou mesmo anteriores à Reverbel.

Esses novos dados indicavam a necessidade de obter mais informações sobre o momento histórico correspondente ao ingresso de Reverbel no CAP, o que ocasionou uma mudança no trabalho de campo, que passou a contar com a colaboração dos dois professores citados.

Na conversa com Saldanha busquei confirmar as informações compartilhadas por Dias. A nova colaboradora, por sua vez, narrou lembranças que desestabilizaram algumas das certezas relatadas a mim por outras docentes e trouxeram outras possibilidades para a investigação.

Eu acho que quem foi a primeira professora foi a Olga Reverbel. Eu acho... porque elas eram amigas, ela e a Graciema [Pacheco], ela e a Isolda [Paes]. Não havia outro professor lá... que eu saiba não. A professora Olga [Reverbel] não dava mais aulas lá. [...] Eu não me lembro, mas acontece que é por isso que eu te disse que tu tens que falar com o Faleiro, não sei nem se o Faleiro não foi professor lá. Ele foi meu orientador [...] Ele é maravilhoso, eu amo! Ele morou a vida toda em Paris (SALDANHA, 2020).

A partir das considerações de Saldanha, algumas dúvidas me ocorreram. Teria, a professora Reverbel, lecionado na escola antes do ano de 1973? E quanto à atuação do professor Faleiro como docente da escola? Teria ocorrido antes ou depois de Reverbel? Nesse caso, teriam as aulas de Teatro iniciado na escola anteriormente ao período estipulado por mim como marco inicial do ensino de teatro no CAP?

Saldanha relembra, no seu depoimento, que, na década de 1980, depois de retornar de um período estudando na Europa, onde realizou seu Mestrado em Teatro e Educação (SALDANHA, 2020), substituiu Reverbel no Instituto de Educação (IE), e que, nos anos de 1974, 1976, 1979 e 1980, atuou como professora contratada do CAP, onde, no ano de 1972, tivera a sua experiência de estágio docente obrigatório ao Curso de Formação para Professor de Arte Dramática.

Esse retrospecto de Saldanha, referente a diversos tempos e espaços da sua formação e trajetória profissional, ligados à figura de Reverbel, em contraste com outros dados relativos à atuação de Reverbel no CAP, levou-me a questionar a afirmação anterior de Saldanha, de que, no momento do seu ingresso no CAP, Reverbel “não dava mais aulas” na escola. Afinal, a memória, como um território sujeito a esquecimentos,

que tendem a acentuar-se com a passagem do tempo, pode levar o sujeito a confundir lembranças, misturar eventos, ou mesmo criar situações (IZQUIERDO, 2013).

A certificação de que o início da atuação de Reverbel no CAp fora mesmo no ano de 1973 foi possível por meio da análise do currículo da docente, documento anexo à tese de Varela (2017), que me levou a refutar a hipótese de que ela tivesse lecionado na escola em anos anteriores. De todo modo, ao fazer menção ao professor Faleiro, tanto Saldanha, como Dias, indicaram que outro professor de teatro já havia atuado no CAp antes de Reverbel.

Para encontrar respostas às novas questões levantadas no decorrer das entrevistas, e para desembaraçar os fios de memórias das colaboradoras, que se emaranhavam (assim como os meus), fui em busca de novas informações com o professor José Ronaldo Faleiro, cujo contato foi intermediado pela professora Suzana Saldanha. Na conversa com Faleiro, a hipótese de que as aulas de teatro no CAp teriam iniciado em 1973 foi definitivamente refutada. Sua narrativa revelou, de forma muito assertiva, que, nos anos de 1971 e 1972, ou seja, anteriormente à professora Reverbel, ele já havia atuado como professor de teatro no Colégio de Aplicação da UFRGS.

As contradições evidenciadas nas narrativas dos colaboradores envolvendo esse dado fundamental da história do ensino de Teatro no CAp reforçaram a necessidade de investigar a fundo as informações, ampliar o quadro de colaboradores, afinar as questões a eles formuladas, de modo a confrontar suas narrativas entre si, e recorrer a documentos que as complementassem. Entretanto, como a pesquisa histórica é sempre refém da memória, sujeita, por sua vez, às condições e vontades humanas, os dados levantados a partir das narrativas dos colaboradores, e mesmo dos documentos consultados, não são tomados aqui como verdades absolutas, mas como hipóteses, que perduram como verdades até que outras se apresentem.

Sob essa ótica, cabe ressaltar um aspecto apontado pelo historiador Jan Vansina (1982 *apud* FREITAS, 2006), acerca dos modos de como (nos) contamos (em) nossa própria história que, segundo Vansina, são as formas que encontramos para dar ao outro uma imagem consistente de nós mesmos. Para o autor, na narração sobre o próprio passado pode acontecer de as pessoas inventarem acontecimentos ou versões de si mesmas, a fim de preservar suas crenças e ideologias.

Penso que outra das razões para esse processo de reinvenção de memórias seja o desejo de nos perpetuarmos no tempo de um jeito que nos pareça agradável e

importante, ou seja, de acordo com a forma que nos compreendemos ou que gostaríamos que fôssemos lembrados pelos demais. Nesse sentido, Freitas (2006) menciona que aquilo em que um sujeito acredita assume maior importância do que aquilo que de fato aconteceu.

Logo, é possível imaginar que a história que as colaboradoras ouviram sobre o início das aulas de teatro no CAp tenha sido contada a elas por Reverbel a partir de crenças da própria professora, pois sua posição de destaque no cenário do teatro-educação legitimava suas práticas e ações – ao mesmo tempo que dava credibilidade ao seu discurso, à sua versão da história. Como vimos, nossa construção como sujeitos está associada ao modo como nos contamos aos outros e muito do conteúdo expresso nas narrativas que contamos (e que contam sobre nós) constituirão, de fato, a maneira como seremos lembrados.

### **3.2.1 Faleiro e as primeiras aulas de Teatro no CAp**

As memórias dos colaboradores da pesquisa, tomadas por empréstimo como forma de levantar dados remotos sobre o ensino de teatro no CAp, possibilitaram-me constatar que o marco inicial dessa história corresponde ao ingresso do professor José Ronaldo Faleiro no quadro docente da instituição, no ano de 1971. Oficialmente, portanto, esse ano marca o início das aulas de teatro no CAp, momento em que a escola, contando com professor especialista na área, abre espaço para o ensino formal de Teatro no seu currículo.

Faleiro foi aluno da primeira turma do Curso de Formação para Professor de Arte Dramática do CAD/UFRGS, no qual ingressou no ano de 1967. De acordo com o colaborador, antes de decidir tentar ingresso no CAD, ele havia cursado Letras durante um ano. O colaborador emprestou-me memórias a esse respeito:

Fiz o exame para ingresso no curso de Letras um ano antes de ingressar no CAD (hoje DAD). Com a ditadura, a qualidade do curso "se ressentiu". Eu me interessava sobretudo por Literatura e crítica, mas gostei também das aulas de Linguística do professor Bunse (alemão). Fiz todo o primeiro ano, fiz optativas no segundo (lembro de ter feito Grego e Crítica Literária no segundo ano). Pensei até em terminar o curso de Letras e depois cursar teatro, mas no ano seguinte àquele em que cursei todo o primeiro ano de Letras, ingressei no CAD porque pessoas com quem eu já havia feito teatro (no Colégio Anchieta, no Colégio Anchieta/Sévigné, etc. – Luiz Arthur Nunes, Graça Nunes, Luiz

Francisco Fabretti et alii) ingressaram também naquele ano. O CAD me entusiasmou cada vez mais, e deixei o curso de Letras, no qual, entre outras disciplinas, tive aulas de Latim com o professor Elpídio Paes, excelente latinista, marido (e "Pigmaleão", segundo ela própria) de Dona Isolda Holmer Paes, a qual era de origem sueca, nascida, creio, em Taquara (FALEIRO, 2020b).

Em entrevista concedida ao jornal “Exemplar”, no ano de 1972, o colaborador mencionou que ele foi um dos primeiros professores de Arte Dramática formados no Brasil<sup>74</sup>, visto que, naquele período, a UFRGS era uma das únicas universidades brasileiras que ofereciam esse curso de licenciatura (FALEIRO, 1972). Este dado trazido por Faleiro explica, de certa forma, a ausência de um professor que pudesse supervisionar o seu estágio docente no CAP, bem como o fato dele ter sido orientado e recepcionado na escola pela professora Isolda Paes. Faleiro comenta a esse respeito:

[...] no momento em que houve a necessidade de fazer um estágio, porque além do curso de Diretor de Teatro eu fiz o curso de Professor de Teatro — esse é o título oficial, como eu tinha te dito. Então, eu precisei fazer as disciplinas pedagógicas e também o estágio. Aí surgiu aquele impasse: quem vai me orientar? Quem vai orientar o Faleiro? E eu era o único aluno na época porque o curso era anual e muitos colegas meus não fizeram o curso. Luiz Arthur Nunes, por exemplo, [...] pela metade do ano, lá por setembro, foi para a França e, assim, perdeu o primeiro ano, perdeu o ano seguinte e se formou bem mais tarde. A Suzana [Saldanha] tinha entrado depois. Da minha turma, da primeira turma de 67, só eu me formei naquele ano. Maria da Graça Nunes [...] também foi para o Rio [de Janeiro], Irene Brietzke... Enfim, ninguém terminou aquele curso, só eu. Então, tinham que achar alguma solução para alguém me orientar. Então a professora Isolda Paes, que era orientadora geral do estágio no Colégio de Aplicação, na Faculdade de Educação, ela me orientou oficialmente, ela me deu carta livre. Ela apareceu assim e disse “É da técnica?” e eu disse “É da técnica” [risos]. Ela me deixou completamente livre para fazer o meu estágio [...] (FALEIRO, 2020a).

A professora Isolda Paes é lembrada com muito carinho por Faleiro. As memórias do colaborador sobre a docente foram retomadas com brilho no olhar e gratidão. Faleiro refere-se carinhosamente à “Dona Isolda” como uma figura muito especial na sua trajetória, seja pela relação de coleguismo e amizade que se desenvolveu entre eles, fortalecida com a convivência de muitos anos, seja pela história de vida da professora, que ele descreve como uma mulher forte e carismática.

---

<sup>74</sup> Em nossa conversa, Faleiro mencionou que, possivelmente, a professora Ingrid Koudela teria realizado a sua formação docente de nível superior no mesmo período (início dos anos 1970), mas na Universidade de São Paulo, figurando, junto dele, como uma das primeiras docentes de Arte Dramática tituladas no país. Koudela, em 1968, foi aluna da primeira turma do Curso de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, onde formou-se no curso teórico de Crítica e Dramaturgia Teatral, o primeiro a ser oferecido pela instituição, para, posteriormente, realizar a Licenciatura em Arte Dramática também na ECA/USP (KOUDELA, 2015).

Segundo ele, Isolda Paes “era totalmente coração”, uma pessoa “derramada” e “afável”, em oposição à figura da diretora do CAP, professora Graciema Pacheco: mulher de poucas e preciosas palavras, de ações mais diretas e que “via tudo” (FALEIRO, 2020a).

As lembranças emprestadas por Faleiro refletem a profundidade dos sentimentos de apreço e reconhecimento do professor em relação às docentes que o receberam e orientaram suas ações pedagógicas iniciais no CAP, que, de diferentes formas, exerceram influências importantes à sua formação profissional.

**Figura 19** – Professor Faleiro orientando um jogo em aula



Fonte: Jornal “Exemplar”, 1972, p.11.

Os estágios realizados por Faleiro no CAP aconteceram junto a uma turma da segunda série do 2º Grau e com uma turma de 6ª série do 1º Grau. Na primeira aula do estágio com os alunos mais velhos, na faixa dos 16 anos, o jovem estagiário foi posto à prova pelos estudantes que, de acordo com narrativas dos próprios alunos egressos da escola naquele período<sup>75</sup>, gostavam de “aprontar” com os professores. A narrativa a seguir refere-se à sua primeira aula de estágio no CAP:

---

<sup>75</sup> Em alguns textos que compõem o volume 17 da Revista Cadernos do Aplicação (2004), ex-alunos do CAP rememoram histórias de brincadeiras realizadas com colegas e professores como, por exemplo, o alagamento proposital da sala de Artes Plásticas.



Lembro da primeira aula que foi sobre um poema concretista do Cassiano Ricardo, “Espera, espera, espera, espera...” e formava um desenho. Os alunos, para brincar comigo... na época nós usávamos... como se chama? Projetor de *slides*. E era uma tortura porque tu não sabias se iria funcionar ou não [risos]. E eles, muito marotamente, desligaram [o projetor]. Eu fiquei em pânico porque a minha aula estava baseada naquilo, mas eles foram bondosos a ponto de me dizer que estavam brincando comigo (FALEIRO, 2020a).

A turma de 6<sup>a</sup> série em que o professor realizou sua primeira experiência de estágio docente era organizada de maneira semelhante à turma polivalente estabelecida na década de 1960 (LIMA, 2016), ou seja, contava com uma professora regente de classe que se encarregava do ensino de disciplinas de um núcleo específico (Língua Portuguesa, Matemática e Ciências) e professores que assumiam outras matérias. Nessa turma, as aulas das disciplinas de Artes eram dadas por professores especialistas. Antes da chegada de Faleiro ao CAp, já havia aulas de Artes Plásticas e de Música; e devido à realização do seu estágio de docência, ou seja, a partir de março de 1971 (FALEIRO, 1972), a turma passou a ter aulas de Teatro.

De acordo com o colaborador, cada Área contava com um professor coordenador. No período em que atuou no CAp, quem coordenava as Artes em geral era a professora Olga Paraguassu<sup>76</sup>. Faleiro comentou que chegou a assumir a coordenação da Área por determinado tempo e que estabeleceu relação amistosa com as demais professoras de Arte.

Faleiro conta que, depois de licenciado pelo CAD, continuou sua atuação no CAp como professor contratado da instituição, a convite da professora Isolda Paes. Segundo ele, o convite foi algo “meio tácito”, mas existiu. A relação de amizade e de confiança estabelecida entre o professor e a Direção do CAp, o bom relacionamento do docente com as turmas e o reconhecimento conquistado a partir de seu trabalho dedicado são, sob minha perspectiva, algumas das razões que justificaram a escolha e a decisão pela contratação de Faleiro. A partir da convocação de Faleiro para lecionar no CAp como professor contratado, o ensino de teatro conquistou oficialmente seu lugar no currículo da instituição.

---

<sup>76</sup> Olga Paraguassu foi professora de Artes Plásticas no Colégio de Aplicação da UFRGS e no Colégio Estadual Júlio de Castilhos (Porto Alegre/RS), lembrada por ser “detalhista, inteligente, organizada e organizadora” (LIMA; LEDUR, 2000, p.45). De acordo com o professor Círio Simon (2016), Paraguassu foi aluna de artistas renomados como Francis Pelichek (1896-1937) e Libindo Ferrás (1877-1951), um dos criadores do Instituto de Artes de Porto Alegre (UFRGS, 2020).

Os relatos de Faleiro sobre o início das suas atividades no CAp levaram-me a concluir que a proposta de inserção do ensino de teatro na escola deu-se da seguinte forma: nas turmas de 1º Grau, a cada ano, uma nova série iria contar com a oferta de aulas de Teatro, além de Música e Artes, ao passo que ; nas turmas de 2º Grau, as experiências seriam mais escassas, pois as atividades de Teatro teriam caráter opcional.

No início desse processo de inserção no currículo do CAp, a disciplina de “Teatro”, como foi denominada, fazia parte da Área de Comunicação e Expressão. Em anos subsequentes à saída de Faleiro do CAp, houve alteração dessa denominação – como veremos a partir do próximo capítulo da Tese. De acordo com o colaborador, as aulas de Teatro iniciaram

[...] na 6ª série e, depois, ele foi para a 7ª série porque eu acompanhei a turma. [...] Ah não, eu acho que aí eu comecei a dar aula para 7ª e para a 6ª série também. E eu fiz um trabalho com a segunda série do Ensino Médio... não continuou muito. Eu fiz no meu estágio e eu acho que, no outro ano, ele era optativo. Aí os alunos já estavam mais interessados em sair, não houve muita continuidade. O que houve muito foi com os menores (FALEIRO, 2020a).

A partir da contratação de Faleiro pelo CAp, as turmas mencionadas passaram a ter dois períodos semanais e consecutivos de Teatro. Nesse início, cada uma das turmas era organizada em dois grupos, cada um com 15 estudantes — enquanto um grupo tinha Teatro, o outro tinha Artes Plásticas. Assim, cada grupo das turmas tinha aula de Teatro uma vez por semana com dois períodos sucessivos totalizando, aproximadamente, duas horas de aula semanais.

Quanto ao local onde as aulas aconteciam, Faleiro (2020a) comenta que, por vezes, suas turmas ocupavam uma sala muito grande que ficava no primeiro andar do prédio, acima do nível térreo (que não tinha paredes, mas somente pilotis naquela época). A sala que o professor faz referência era “oposta ao elevador, meio que para a esquerda, assim” (FALEIRO, 2020a), mas não era exclusiva das aulas de Teatro, pois era frequentemente requisitada para sediar outros eventos. Outras vezes, segundo ele, as aulas aconteciam na própria sala de aula das turmas, ou em outros lugares disponíveis no prédio.

**Figura 20** – Espontaneamente, um aluno prepara o espaço de atuação<sup>77</sup>



**Fonte:** Arquivo pessoal de Faleiro.

**Figura 21** – Trabalho em aula



**Fonte:** Arquivo pessoal de Faleiro.

---

<sup>77</sup> Nas legendas das fotos disponibilizadas por Faleiro e apresentadas na Tese, mantive a mesma descrição das situações informada pelo professor quando me enviou os arquivos por *WhatsApp*. Devido às medidas de distanciamento social, não foi possível que eu fosse ao encontro do professor para tomar emprestados os documentos para fazer cópias ou digitalizações. Assim, as imagens das aulas de Teatro no CAP dos anos de 1971 e 1972 presentes na Tese foram captadas, generosamente, por Faleiro que efetuou o registro utilizando o seu próprio aparelho celular. Logo, as imagens são “fotos das fotos” e, por esse motivo, não possuem a mesma nitidez dos documentos originais. Em alguns casos, portanto, optei por inseri-las no corpo do texto em dimensões apropriadas à manutenção de sua resolução.

### 3.2.1.1 Concepções de ensino e metodologia das aulas

O efervescente contexto acadêmico e artístico vivenciado por Faleiro foi marcado por discussões a respeito dos modos pelos quais o teatro se faria presente na educação escolar. Nesse contexto, eram investigadas diferentes perspectivas relacionadas ao ensino de teatro – temática que mobilizava o docente.

A respeito de uma vertente absolutamente contextualista, Faleiro, em 1972, expressava o receio de que essa abordagem transformasse o teatro em recurso subserviente a outras disciplinas. Em suas palavras,

Essa corrente [contextualista] faz com que o teatro muitas vezes seja utilizado, por exemplo, só para ensinar noções de higiene, como é que eu vou lavar a boca ao levantar, quer dizer, não é isso que interessa. Se o teatro for colocado como recurso didático, ou como uma integração com as outras disciplinas terá que ir emergindo, ir surgindo como uma necessidade e uma vontade espontânea. O aluno é que vai integrando as coisas. Eu não posso impor ao aluno que vai fazer isso: ele resolve fazer (FALEIRO, 1972, p.11).

**Figura 22** – Formação circular inicial



**Fonte:** Arquivo pessoal de Faleiro.

No CAp, Faleiro buscou abordar o teatro nas atividades de aula sob outra perspectiva, definida por ele como “essencialista”, em alusão à categorização formulada a partir de estudos do norte-americano Elliot Eisner (1972). Conforme o professor, essa corrente opunha-se à chamada contextualista por promover a valorização da

criatividade e da liberdade dos estudantes, na medida em que “procura valorizar certos elementos característicos do teatro como a movimentação, a expressão do corpo, a inflexão vocal, a articulação, considerando principalmente a necessidade que o aluno tem de se expressar e movimentar com muita liberdade” (FALEIRO, 1972, p.11).

As narrativas de Faleiro levam a supor que, na sua passagem pelo CAp, ele se dedicou a levar à sala de aula as noções próprias do fazer teatral, principalmente no que tange ao (re)descobrimto do corpo, à relação dos sujeitos (estudantes) com os seus próprios corpos e com o espaço e às possibilidades de criação advindas desse processo.

**Figura 23** – Relação no espaço



**Fonte:** Arquivo pessoal de Faleiro.

De acordo com o docente, a partir do reconhecimento e da consciência corporal, o aluno pode desenvolver condições para reconhecer a ação dramática própria do fazer teatral ao mesmo tempo em que pode perceber que são as ações que constituem a realidade do mundo. Todavia, Faleiro (1972) não exclui a possibilidade de haver integração entre o Teatro e outras disciplinas, um processo que, como salienta o autor, é efetivado pelo aluno.

A formação de Faleiro como professor de Arte Dramática e sua preocupação com os aspectos pedagógicos do processo de criação artística em sala de aula foram fundamentais para que, no período em que ele lecionou no CAp, o Teatro se estabelecesse como área específica do saber, do conhecimento de si e do mundo.

A análise de um documento compartilhado pelo colaborador (ANEXO B), que descreve o planejamento semestral de aulas, permite verificar algumas das características das aulas de Teatro das turmas de 6ª série do colégio naqueles anos. Mesmo sem acesso a um relato do que propriamente foi realizado nos encontros, a análise do plano de atividades possibilita conhecer algumas das noções e conteúdos em foco nas aulas e imaginar as atividades realizadas em sala de aula e os recursos utilizados pelo professor, enfim, permite imaginar como aconteciam as aulas de Teatro no CAP no início da década de 1970 (Quadro 6).

**Quadro 6** – Noções teatrais, atividades e recursos nas aulas de Teatro (1971-1972)

Noções e conteúdos	Atividades de aula	Recursos técnicos
<input type="checkbox"/> Movimento; <input type="checkbox"/> Palavra; <input type="checkbox"/> Movimento cênico; <input type="checkbox"/> Escuta; <input type="checkbox"/> Possibilidades e características da voz; <input type="checkbox"/> Texto teatral; <input type="checkbox"/> Expressão corporal; <input type="checkbox"/> Personagem; <input type="checkbox"/> Ação teatral; <input type="checkbox"/> Intenção/sentimentos; <input type="checkbox"/> Mímica; <input type="checkbox"/> Improvisação teatral; <input type="checkbox"/> História do Teatro (Teatro Grego e Teatro Romano); <input type="checkbox"/> Elementos técnicos do teatro (cenário, figurino, iluminação); <input type="checkbox"/> Máscaras.	<input type="checkbox"/> Leitura em voz alta; <input type="checkbox"/> Gravação em áudio (e escuta) de leitura de textos teatrais; <input type="checkbox"/> Elaboração de estórias (para encenar) a partir de estímulos sonoros (sons e/ou ruídos), estímulos textuais (frases iniciais para a improvisação de uma história), gestuais (movimentos leves ou pesados); <input type="checkbox"/> Conversas/debates em grupo; <input type="checkbox"/> Assistência a espetáculos; <input type="checkbox"/> Criação de cenas utilizando máscaras; <input type="checkbox"/> Observação de <i>slides</i> com fotos de trabalhos teatrais de grupos estrangeiros; <input type="checkbox"/> Jogo com estátuas criadas com o próprio corpo.	<input type="checkbox"/> Gravador de voz; <input type="checkbox"/> Instrumentos musicais (tambor, triângulo, pandeireta, coquinhos); <input type="checkbox"/> Projetor de <i>slides</i> ; <input type="checkbox"/> Vídeos e fotos de espetáculos de teatro; <input type="checkbox"/> Livros com textos de teatro; <input type="checkbox"/> Mobiliário da sala de aula (cadeiras, mesas).

**Fonte:** Planejamento de aula compartilhado por Faleiro (ANEXO B).

Faleiro (2020a) menciona que, na época em que iniciou sua atuação docente, havia o desejo generalizado entre os artistas e professores de teatro, de encontrar referenciais que fundamentassem a prática tanto em sala de ensaio como em sala de aula. Como referencial importante às atividades planejadas, o professor reconhece a valiosa contribuição de Reverbel (1966), muito embora considere que, em vista da escassez de material especializado no período em que a professora desenvolveu sua obra, suas produções são carentes de rigor científico (FALEIRO, 2020a).

Na sua narrativa ele menciona seus estudos em busca de suporte pedagógico na área de atuação e da teoria teatral. Como modo de me aproximar das reflexões que se faziam no campo do teatro-educação e de me apropriar de conceitos e perspectivas que Faleiro foi apresentando ao longo de sua narrativa, efetuei uma busca por alguns dos referenciais citados pelo colaborador. A leitura dessas produções teóricas citadas por Faleiro auxiliou-me no trabalho de compreensão a respeito do contexto de ensino de teatro relatado pelo docente. Conforme o professor,

Havia um artigo de semiologia de um autor polonês, o [Tadeusz] Kowzan, em que ele falava sobre os elementos que integravam o teatro, os elementos fora do corpo e os elementos no corpo. Enfim, havia certas categorizações e nós estávamos à procura de poder se agarrar em alguma coisa e poder falar sobre o teatro e para o trabalho que nós fazíamos (FALEIRO, 2020a).

No artigo em questão (“Os signos no Teatro – Introdução à semiologia da arte do espetáculo”), mencionado por Faleiro, Tadeusz Kowzan (1978) teoriza a respeito da semiologia postulada pelo linguista Ferdinand de Saussure no início do século XX e sobre suas possíveis colaborações à análise dos espetáculos. O autor traça um itinerário do conceito de signo e de suas apropriações e funções em variadas áreas do conhecimento (Linguística, Psicologia, Ciências Sociais, Literatura etc.) questionando o porquê de não ser tão simples ou convencional analisar um espetáculo teatral por meio da semiologia. Conforme o teórico, a arte do espetáculo figura entre aquelas nas quais o signo se manifesta com maior riqueza e profusão, pois

Tudo é signo na representação teatral. Uma coluna de papelão significa que a cena se desenrola diante de um palácio. A luz do projetor destaca um trono e eis-nos no interior do palácio. A coroa sobre a cabeça do ator é o signo de realeza, enquanto que as rugas e a brancura de seu rosto, obtidos graças à maquiagem, e sua caminhada arrastada, são signos de velhice. Enfim, o galope de cavalos intensificando-se nos bastidores é o signo de um viajante que se aproxima (KOWZAN, 1978, p.98).

Segundo Kowzan (1978), os signos, num espetáculo, não se encontram isolados, ou seja, suas materialidades se fundem, pois, conforme exemplos citados pelo teórico, uma palavra não é apenas palavra, visto que se concretiza conjuntamente à inflexão dada pelos atores e atrizes na cena; à expressão corporal que os artistas assumem ao proferi-la; à organização espacial dos corpos dos artistas no palco; entre outras características que a ela se fundem a fim de conferir-lhe determinado significado na situação encenada.

Kowzan considera que os signos presentes na encenação teatral são de tipo artificial, ou seja, construídos de maneira planejada a fim de comunicar algo ao público espectador; e propõe uma classificação para os sistemas de signos utilizados no teatro. Com o objetivo de instrumentalizar a análise dos espetáculos, o autor apresenta as seguintes categorias: a palavra; o tom; a mímica facial; o gesto; o movimento cênico do ator; a maquilagem; o penteado; o vestuário; o acessório; o cenário; a iluminação; a música; o ruído<sup>78</sup> (KOWZAN, 1978).

Do mesmo modo que retomou a influência dos estudos semiológicos a partir da análise de Kowzan para o planejamento das aulas, Faleiro também lembrou que o trabalho com a “livre expressão” embasava sua práticas docente, perspectiva que auxilia a compreender seu posicionamento em relação ao desenvolvimento dos processos de criação nas aulas de teatro do CAp. Ao ser questionado sobre o modo como realizava o planejamento de suas aulas, o colaborador informou que não partia de temas, mas do estímulo às possibilidades corporais de cada estudante, principalmente, pois se preocupava que os discentes tivessem conhecimento dos seus próprios corpos. Assim, “havia cenas que surgiram a partir daquilo que [se podia] fazer com o ombro, ou com a mão, com o levantar, sentar, deitar, as passagens do deitar até o levantar” (FALEIRO, 2020a).

O docente mencionou que um dos grandes referenciais que utilizou para o planejamento de atividades das aulas de teatro no CAp foi o trabalho de Michel Small, professor francês que expressou aspectos para uma metodologia de ensino de teatro na escola em obras como *“El niño actor y el juego de libre expresión”* (1962). Segundo o colaborador, Small seguia a linha de Jacques Coupeau e de Jacques LeCoq e, por isso, fundamentava “um trabalho de corpo muito progressivo que chegava até uma apresentação, roteiro, trabalho... mas era muito progressivo, não era assim ‘Vamos fazer uma pecinha’ surgida ‘do nada’, pois era um trabalho de todo um ano” (FALEIRO, 2020a).

Small (1962) defende que um dos modos primordiais para promover o desenvolvimento da imaginação criativa das crianças e capaz de dar-lhes consciência de sua potência criadora é proposto por meio do jogo. Em sua obra, ele especifica que os jogos que lhe interessam nessa abordagem são aqueles nos quais as crianças

---

<sup>78</sup> Cada uma das treze categorias apontadas por Kowzan encontra-se descrita em seu artigo. Neste texto, optei por citá-las apenas como forma de subsidiar as informações rememoradas por Faleiro a respeito dos referenciais teóricos utilizados no período em que lecionou no CAp.



representam o seu próprio mundo. Assim, Small reflete acerca do jogo dramático<sup>79</sup>, o qual define como “[...] um dos meios mais seguros de preservar na criança o gosto da criação generosa que o jogo oferece, desenvolvendo suas aptidões de imaginação, de reflexão, sensibilidade, sentido social, no livre desenvolvimento do seu corpo e do seu espírito” (SMALL, 1962, p.6, tradução minha)<sup>80</sup>.

Conforme Small (1962), a expressão corporal pode ser adotada por educadores para incentivar que as crianças “saíam de si mesmas”, ou seja, que encontrem a liberdade a partir do jogo. Segundo o autor, o jogo propõe o reencontro com uma “natureza generosa” ocultada pelas convenções sociais. De acordo com Small (1962), um trabalho que promove a expressão corporal auxilia as crianças a compreenderem que não são “marionetes” e que a tomada de consciência dos recursos do próprio corpo está associada às suas capacidades de imaginação, observação e sensibilidade.

Chama atenção a compreensão de que, segundo Small, o coordenador<sup>81</sup> do jogo não necessita ser um especialista, ou seja, “não é preciso ter regressado de uma academia de arte dramática, nem cursar ‘estudos de expressão corporal’ [...] mas sim converter-se em chefe [do jogo] no sentido mais amplo da palavra” (SMALL, 1962 p.10, tradução minha)<sup>82</sup>. Para o autor, o papel do “chefe” é o de dirigir o jogo, e não o de mandar.

Faleiro relativiza o discurso de Small levando em conta o contexto no qual foi proferido, ou seja, a Europa do final dos anos 1950. Segundo ele, “lá na França existe muito isso: a universidade é para refletir e não é como aqui, que o nosso molde é mais americano, que tem teatro, curso de teatro prático” (FALEIRO, 2020a). Logo, observo que Small dá sequência ao entendimento vigente, à sua época, de que a docência em teatro não necessitava de formação superior e especializada – compreensão que diverge da minha posição, certamente.

---

<sup>79</sup> O autor, por vezes, utiliza-se da expressão “jogo de expressão” como sinônimo de “jogo dramático”. Não realizo aqui, ainda, discussão acerca do conceito de jogo dramático nas acepções inglesa e francesa, pois reflito sobre o tema na seção 3.3 da Tese.

<sup>80</sup> “[...] *el juego dramático es uno de los medios más seguros para conservar al niño el gusto de la creación generosa que le procura el juego, desarrollando sus aptitudes de imaginación, de reflexión, sensibilidad, sentido social, en el libre desenvolvimiento de su cuerpo e de su espíritu*” (SMALL, 1962, p.6).

<sup>81</sup> Em seu texto, Small (1962) refere-se ao educador que orienta os jogos como “*el dirigente del juego*”. Numa primeira mirada, a palavra em espanhol “dirigente” pode ser traduzida para o português como “dirigente” (aquele ou aquela que dirige) ou como “líder” (aquele ou aquela que lidera). No entanto, optei por utilizar a palavra “coordenador” nessa tradução, por julgá-la mais associada ao papel que o docente assume na condução das propostas.

<sup>82</sup> “*No es necesario haber egresado de una academia de arte dramático, ni cursar ‘estudios de expresión corporal’[...] pero sí convertirse en jefe em el más amplio sentido de la palabra*” (SMALL, 1962, p.10).

Conforme Small, para coordenar um jogo basta saber observar, prever e sugerir, sem assumir uma postura autoritária. De acordo com Athayde Ribeiro da Silva, em resenha publicada Revista Arquivos Brasileiros de Psicotécnica, o livro de Small

[...] é um livro didático, e como tal destina-se especificamente a professôres, à escola; é uma espécie de manual, de muita utilidade para jardins de infância e escolas primárias; quem quiser desenvolver a capacidade teatral em crianças escolares encontrará, no livro, um roteiro seguro, traçado por quem conhece o assunto (SILVA, 1962, p.85).

Na leitura da obra de Small observa-se uma sequência de atividades sugeridas para o trabalho a partir do jogo dramático com crianças, em formato semelhante a publicações que o sucederam, que indicam maneiras de abordagem do teatro no contexto de educação formal ou não formal. A perspectiva “didática” apontada por Silva (1962), convém mencionar, não estigmatiza nem sentencia o livro ao estatuto de “manual procedimental engessado” ou a um tratado que impõe regras precisas para o desenvolvimento de atividades em sala de aula. Pelo contrário, Small (1962) sugere jogos e modos de propor as atividades às crianças de forma flexível e adaptável, sem conferir caráter rígido ou imutável às proposições.

Entre os jogos sugeridos por Small no livro em questão, encontram-se aqueles que lidam com o equilíbrio e o desequilíbrio do corpo; os que propõem novas formas de ocupação do espaço; atividades envolvendo atenção, respiração e relaxamento do corpo; jogos de exploração de níveis espaciais a partir de ações como subir e abaixar, sentar e levantar, cair e levantar, por exemplo; estímulos sonoros aliados ao exercício da percepção rítmica dos jogadores; entre outros jogos que buscam estimular a consciência e a expressão corporal.

Conforme o autor, esse conjunto de atividade é preparatório à improvisação dramática, momento em que a criança “deve contar e viver sua história junto com os outros” (SMALL, 1962, p.63, tradução minha)<sup>83</sup>. Durante a improvisação dramática, segundo o autor, é dada à criança a oportunidade de criar situações envolvendo personagens e objetos, por exemplo. Small, na obra, sugere sequências didáticas que podem ser desenvolvidas junto a grupos de crianças de diferentes faixas etárias e com mais ou menos experiência com o jogo dramático.

---

<sup>83</sup> “[...] debe contar su historia y vivirla junto con los otros” (SMALL, 1962, p.63).

A consulta à obra de Michel Small e a outras referências mencionadas pelo professor Faleiro foi um dos modos que encontrei para me aproximar ainda mais das teorias acerca do ensino de teatro disponíveis e acessadas pelos docentes nos anos 70. A leitura desses referenciais mostrou-me algumas das possibilidades e indicações para a atuação docente em teatro na escola e evidenciou metodologias de ensino que serviam de referência para professores. Acessar escritos que foram referências aos professores daquele período auxiliou-me a compreender o que se imaginava e se almejava em relação ao teatro na escola no início dos anos 70.

Observo que as atividades descritas e comentadas por Small em seu livro constituem referências muito utilizadas por Faleiro para o planejamento dos jogos realizados nas primeiras aulas de teatro do CAp. A semelhança entre as propostas pode ser percebida por meio da análise dos planejamentos de aulas compartilhados pelo colaborador e, ainda, através da apreciação e comparação das fotografias concedidas pelo professor e de algumas das imagens que ilustram o livro de Small.

**Figura 24** – Trabalho com gestos



**Fonte:** SMALL, 1962, p.32.

**Figura 25** – Trabalhar sentados



**Fonte:** Arquivo pessoal de Faleiro.

**Figura 26** – Cena com utilização de planos espaciais



**Fonte:** SMALL, 1962, p.67.

**Figura 27** – Ensaio (cena com exploração de planos)



**Fonte:** Arquivo pessoal de Faleiro.

**Figura 28** – Confeção de máscaras

**Fonte:** SMALL, 1962, p.16.

**Figura 29** – Preparação de cena no corredor

**Fonte:** Arquivo pessoal de Faleiro.

### 3.2.1.2 A redescoberta do corpo como objetivo pedagógico

De acordo com Faleiro (2020a), na década de 1970, no que dizia respeito às práticas de grupos de teatro e, por conseguinte, às atividades com o teatro no meio escolar, observa-se um enfoque na exploração das possibilidades corporais na criação cênica, numa perspectiva de “redescoberta do corpo”:

Num contexto mais amplo do teatro mesmo, nos anos 70 havia a redescoberta do corpo, de certa maneira. Havia... eu traduzi dois artigos que foram publicados no [jornal] *Correio do Povo*, que eram de revistas em francês. “Antes de tudo, teatro é corpo” era um deles, que falava sobre... não sei. Um deles falava sobre o *Living Theatre* [...]. Então, havia essa redescoberta. Bem mais tarde, [Marco] De Marinis, nos anos 2000, ele escreveu um livro sobre o teatro no século XX em que ele disse que, nesse século, houve uma redescoberta do corpo do ator. Que corpo é este, não é? (FALEIRO, 2020a).

Segundo o colaborador, as leituras de artigos e livros de grupos e de notáveis teóricos do teatro internacional referenciavam as experimentações e influenciavam o modo de trabalho com teatro no Brasil. Como exemplo, Faleiro menciona as concepções propostas pelo *Living Theatre*, grupo norte-americano fundado em Nova Iorque no final da década de 1940, que ficou conhecido por sua radicalidade e contundência nas propostas cênicas realizadas (DESGRANGES, 2011).

As ações que propuseram transformar a relação entre espectadores e teatro foram características marcantes nos trabalhos do *Living Theatre*. O grupo tinha a “convicção de que, se o teatro causasse um choque no público, provocando sua imediata

reação, este público ganharia consciência de sua possibilidade de ação, sentindo-se capaz de realizar transformações efetivas em seu dia-a-dia” (DESGRANGES, 2011, p.61-62). Outra característica do grupo relaciona-se ao desejo que nutria e desenvolvia de participação efetiva na vida da comunidade, o que motivava o encontro com os espectadores não apenas nas salas de teatro, mas em diversos espaços de convívio social (como ruas, praças, bares, dentre outros).

A “redescoberta do corpo” mencionada por Faleiro foi citada, igualmente, por Saldanha (2020) como sendo característica marcante do início dos anos 1970 no trabalho dos grupos de teatro gaúchos<sup>84</sup>. Saldanha, que integrou o Grupo de Teatro Província, recorda que, nesse período,

[...] está no auge a expressão corporal. Nós do Grupo de Teatro Província já tínhamos ido, três de nós, já tínhamos ido para Argentina fazer curso com Patricia Stokoe. Todo mundo da minha geração. Todo mundo, não. Acontece que nós éramos muito atualizados. Foi a Haydée [Porto], o Luís Arthur [Nunes] e eu... e a Nara [Keiserman]... nós fomos para a Rua Monroe... ela já faleceu. Era maravilhoso aquilo, era tudo uma coisa só. Expressão corporal... se trabalhava muito com expressão corporal naquela época. Então, quando nós voltamos, nós estávamos completamente... no corpo com a expressão corporal (SALDANHA, 2020).

A partir dos anos 1950, o campo de estudos em torno da chamada “expressão corporal”, de interesse de professores e artistas de teatro e dança do sul do Brasil, recebe forte influência das pesquisas da bailarina e pedagoga argentina Patricia Stokoe (1919-1996), cuja obra se destaca como contribuição fundamental à compreensão das relações entre corpo, movimento, criação e arte. De acordo com a pesquisadora Sabrina Toledo (2010, s.p.), a expressão corporal “nasce de sentimentos, sensações, imagens e ideias e se baseia na percepção dos sentidos e na motricidade, integrando as áreas motoras e psíquicas do ser humano”.

Nos documentos (plano de aula, matéria de jornal e fotografias) compartilhados por Faleiro foi possível averiguar que muitas das atividades realizadas por ele nas aulas de teatro do CAp propunham a experimentação das possibilidades do corpo. Observei a existência de propostas que envolviam a exploração de níveis e planos espaciais e a construção com o corpo de muitas imagens sugeridas pelo professor, buscando exercitar

---

<sup>84</sup> Saldanha, que realizou seu estágio docente no CAp com supervisão de Faleiro em 1972, mencionou que, nas aulas que ela ministrou e também nas atuações posteriores que teve como professora contratada da instituição, deu expressivo enfoque ao trabalho com a expressão corporal (SALDANHA, 2020).

a expressão corporal. Um dos exemplos para esse aspecto das aulas pode ser encontrado na descrição de algumas atividades presente no resumo das atividades desenvolvidas em aula por Faleiro em 1972 (ANEXO B):

Proposição de cena a partir de expressão do rosto, olhos, mãos, ombros, estômago, modo de caminhar. Procura de novas formas de fazer isso; Elaboração de uma cena a partir de uma ação cujo movimento vá de cima a baixo, de lado a lado ou com posição fechada/aberta; “Grupos de expressão simbólica”: estátuas que se movem (guerra e paz, vencedores e vencidos) (FALEIRO, 1972).

Analisando os documentos apresentados por Faleiro e atento às memórias que ele me emprestou, observo, nas aulas de Teatro do CAp, o incentivo à imaginação e à improvisação espontânea de ações em resposta a estímulos diversos (som de instrumentos e outras indicações sugeridas pelo professor), propostas de aula que operavam juntamente ao desenvolvimento da expressão corporal.

Na entrevista concedida ao “Exemplar”, Faleiro (1972) faz referência a uma das atividades propostas a um grupo de alunos de 6ª e 7ª séries do CAp, denominada “Planta Mágica”<sup>85</sup>, que fora assistida pelos jornalistas antes da realização da entrevista. Na descrição é possível visualizar aspectos da ação pedagógica em questão, bem como algumas das características do grupo de estudantes com o qual o professor trabalhou naquele período:

Com esse grupo eu iniciei em março de 1971 e ele sempre se mostrou interessado. Mas havia certas inibições, pessoas mais inibidas, outras menos inibidas. Como eu sabia que ia encontrar esse tipo de reações, o trabalho que foi feito com eles era mais de grupo e não individual. Num trabalho de cenas em grupos de quatro ou cinco, eles se sentem mais amparados, mais acompanhados. Além disso, tendo algo concreto para fazer, eles também se movem com mais facilidade e flexibilidade. Esses alunos têm uma faixa de idade de 10 até 12 anos, por aí. São de sexta e sétima série. Se fossem alunos menores, o tipo de trabalho seria diferente. Poderia propor Elementos da natureza, movimentos talvez mais poéticos. Mas o trabalho que eu tenho desenvolvido com a sexta e a sétima série é muito no concreto: eles estão diante de uma situação concreta e respondem a ela dando solução a um problema. Se eu propusesse, por exemplo, que eles fossem árvores, ou que eles se balançassem ao vento, a criança bem pequena aceitaria, mas o pré-adolescente, o guri principalmente acharia aquilo uma frescura e não faria. Tudo isso é então pensado e eles partem de coisas cotidianas de algo que fazem todos os dias (FALEIRO, 1972, p. 11).

---

<sup>85</sup> O jogo chamado de “Planta Mágica” por Faleiro, segundo o próprio colaborador, é de autoria da professora Maria Clara Machado. A autora publicou a descrição do jogo – que ela nomeou originalmente como “Planta Milagrosa” – no número 46 da Revista Caderno de Teatro d’O Tablado (MACHADO, 1970) e também no livro “100 jogos dramáticos” (MACHADO; ROSMAN, 1971).

Na atividade relatada (“Planta Mágica”), os alunos eram estimulados a imaginar que, no chão (um ponto de giz marcado pelo professor), havia a semente de uma planta que, pouco a pouco, iria crescer. Para indicar o desenvolvimento da planta, o professor comunicava a eles o estágio em que ela se encontrava e também produzia sons, batendo num tambor, o que conferia o ritmo e a unidade à proposta. Cabia aos jovens jogadores visualizar/imaginar o crescimento da planta, que, em dado momento, tomava conta da sala inteira, e depois decrescia, até retornar à sua forma inicial; e expressar corporalmente os diferentes estados experimentados nesse processo: da mobilidade inicial dos corpos no espaço, passando por limitações progressivas, até a imobilidade, devido ao crescimento descontrolado da planta, quase como se estivessem sufocados pelo enorme tamanho que ela adquiria; depois, o gradativo retorno dos corpos, até a formação original.

**Figura 30** – Registro do jogo “Planta Mágica”



Fonte: Jornal “Exemplar”, 1972, p.13 (Arquivo pessoal de Faleiro)..

Quase cinquenta anos separam a realização dessa aula das memórias atuais de Faleiro, mas as suas lembranças daquele momento, também expressas nas páginas do jornal “Exemplar”, possibilitam refletir sobre sentido daquela prática no planejamento do professor. Na conversa que tivemos, Faleiro (2020a) explicou as razões para o trabalho com esse jogo em especial, levando em conta o contexto da época e o posicionamento dos seus pares em relação a ele. Segundo ele, o jogo “Planta Mágica”, de autoria de Maria Clara Machado (1970), fora muito criticado por colegas artistas e



docentes devido ao fato de ser muito simples. Entretanto, o colaborador justifica sua utilização, argumentando que a atividade era compreendida por ele como potencialmente mobilizadora dos corpos e da imaginação, e passível de adesão pelos dos jovens jogadores.

Segundo o colaborador, naqueles anos a escola definia um conjunto de habilidades que deveriam ser estimuladas nos estudantes em cada um dos anos escolares, e a mobilidade figurava dentre elas. As aulas, então, eram planejadas de acordo com a taxonomia dos objetivos educacionais, processo que previa

[...] habilidades de formular perguntas, habilidades disso, habilidades daquilo. Que perguntas você iria formular para os alunos? O que você esperava daquilo? Qual era o nível de operação mental que aquilo iria desenvolver no aluno? Uma coisa é você perguntar em que ano Cabral chegou ao Brasil e outra coisa é você falar nas ideias de uma obra de Shakespeare, são operações mentais que se encadeiam de forma diferente. Então, havia várias coisas, inclusive, a mobilidade. Uma das habilidades era a capacidade de se mover no espaço da aula. Havia coisas assim, que eram psicomotoras. [...] enfim, a taxonomia dos objetivos operacionais que, depois, foi abandonada, mas eu sei que tem gente que ainda usa isso. Muitas práticas e teorias perdem a atualidade as pessoas mudam, querem novidades e, depois, às vezes, voltam 30 anos depois — eu ouvi, há pouco tempo, falarem na taxonomia dos objetivos operacionais (FALEIRO, 2020a).

Nos anos 1970, havia vários modos de se referir àquilo que se convencionou chamar de objetivos educativos (ou educacionais). Segundo João Alvécio Sossai (1977, p.158), entre os termos e expressões utilizadas estavam “fins educacionais, metas educacionais, objetivos gerais, objetivos específicos, objetivos instrucionais, objetivos operacionais”. O autor menciona que, à época, os objetivos educacionais eram entendidos como “o comportamento esperado de um indivíduo ou grupo após submetê-lo a uma situação de ensino-aprendizagem” (SOSSAI, 1977, p.158).

Em seu relato, Faleiro comenta que, no planejamento das atividades das suas aulas de teatro no CAP, cada jogo era vinculado aos objetivos operacionais que visava atingir; e que essa forma de elaboração levava em conta as orientações da instituição. Segundo ele, nas reuniões pedagógicas, os docentes do CAP eram estimulados ao estudo de teorias acerca da taxonomia dos objetivos, que eram debatidas entre eles e os colegas da FACED.

### 3.2.1.3 O Teatro ocupa a escola – e vai além

Quando Faleiro lecionou no CAP, as turmas eram organizadas em grupos menores de estudantes que se dividiam entre as disciplinas de Teatro, Música e Artes Plásticas. No entanto, ainda não havia uma sala específica para a realização das aulas de Teatro, que aconteciam, via de regra, na sala de aula de cada uma das turmas e, esporadicamente, em outros lugares da escola<sup>86</sup>. Essa realidade só viria a ser modificada na década de 1980 a partir dos esforços de Dias, Malinoski e Vieira, que resultaram na conquista de uma sala exclusiva para as aulas de Teatro – assunto que abordarei na seção 3.4.1.

Habitar a escola pública sem contar com um lugar “próprio” é um dos desafios impostos ao ensino de teatro em muitas instituições de Educação Básica pelo país. A questão do espaço para o teatro na escola é tema de investigação da pesquisadora Luciane Prestes de Freitas (2014). A autora observa que, mesmo nos casos em que o componente curricular Teatro se encontra na matriz curricular das escolas e que existem profissionais habilitados, muitas vezes, entraves na estrutura das escolas se mostram rivais ao ensino de teatro. Desse modo, a ocupação do espaço escolar – que abre espaço para o teatro na escola – frequentemente é ação que opera por meio de “táticas” (CERTEAU, 2014). Conforme a autora, essas táticas baseiam-se, sobretudo, nos seguintes fatores: “o estreitamento das relações entre o professor e a escola; a relação de parceria entre o professor e o aluno e o diálogo entre a Arte e a docência” (FREITAS, 2014, p.122-123).

Minha experiência docente revela que o espaço físico que muitas das escolas dispõem não se mostra favorável às aulas de Teatro, sobretudo às atividades que envolvem o trabalho com o corpo e com a exploração de suas possibilidades. Grande parte dos prédios que sediam essas escolas é construída tendo em vista apenas aquele que podemos considerar como sendo o modelo “clássico” (ou ultrapassado) de aula, ou seja, aquele em que os estudantes permanecem sentados e imóveis em suas carteiras, dispostas em fileiras, e em que o professor, que também tem uma grande mesa à sua disposição, fica sentado em frente ao quadro ou lousa. Salas amplas e livres de

---

<sup>86</sup> Naquele período, segundo Faleiro, somente a disciplina de Artes Plásticas contava com uma sala específica para as aulas. A disciplina de Música, de acordo com Malinoski (2020), era ministrada numa sala no 1º andar do prédio, que dispunha de um piano e algumas cadeiras. No entanto, como Malinoski iniciou seu contrato com o CAP no ano de 1980, não é possível precisar se a referida sala já existia no início dos anos 1970, quando Faleiro lecionou na instituição.

mobiliário (mesas e cadeiras de madeira e metal, em sua maioria) são raridade no ambiente escolar.

A necessária exploração de outros lugares na escola que favoreçam o desenvolvimento de atividades próprias do fazer teatral evidencia o “não-lugar” que, em muitas realidades escolares, o ensino de teatro habita. Logo, rearranjar os móveis na sala para abrir espaço para a prática de jogos, ou sair pela escola em busca de lugares mais adequados para as aulas são atitudes frequentemente realizadas por docentes de Teatro. Sem dispor de salas-ambiente, por conseguinte, o pátio da escola, a quadra de esportes, as escadas, os corredores, entre outros lugares, tornam-se palco para a realização de jogos, improvisações, cenas e apresentações de teatro em grande parte das escolas públicas.

Assim como muito professores de teatro brasileiros da atualidade, Faleiro, nos anos 1970, recorria a “táticas” de ocupação do espaço do CAp (e de fora do colégio) para dar conta dos objetivos estabelecidos no currículo que seguia, muitos deles envolvendo atividades de expressão corporal. Conforme Certeau (2014, p.95, *grifos do autor*), “a tática é determinada pela *ausência de poder*, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder”.

Ingressante mais recente no CAp como componente curricular, coube ao Teatro, inicialmente, um lugar de “fraqueza”, se comparado às disciplinas de outras áreas do conhecimento, inclusive às da Arte, que, por antiguidade, já tinham seus espaços conquistados, ou pelo menos mais demarcados na escola. Machado (2004, p.74) informa que, “para Certeau, o homem, apesar de sempre jogar em função de uma ordem imposta, vai encontrando brechas no sistema que lhe permitem escapar silenciosamente à conformação total”. Faleiro, portanto, buscou por essas brechas e, em sua atuação no CAp, levou o teatro para além do ambiente da sala de aula.

Ainda que as ações que ocuparam diversos lugares na escola com algumas práticas de aula desenvolvidas por Faleiro possam não ter sido conscientemente realizadas em busca de mais poder e legitimidade para a disciplina na instituição, elas atuaram como táticas em uma batalha por valorização e visibilidade que é travada pelo Teatro no contexto da escola pública.

Uma dessas táticas, conforme observo, foi a utilização de corredores e do saguão do prédio, por exemplo, para sediar parte das atividades planejadas. Ocupar esses lugares foi, a meu ver, um modo de mostrar ao CAp que o Teatro, na instituição, ao se

estruturar como área do conhecimento, merecia o seu espaço próprio assim como as demais disciplinas de Arte.

**Figura 31** – Trabalho no espaço amplo



**Fonte:** Arquivo pessoal de Faleiro.

**Figura 32** – Ensaio no corredor



**Fonte:** Arquivo pessoal de Faleiro.

Considero importante destacar que em nenhum momento do seu relato Faleiro mencionou qualquer insatisfação em relação à oferta de espaços físicos às aulas de

Teatro no CAp. No entanto, é sabido que, quando lecionou no colégio, as aulas de Teatro não tinham lugar certo e aconteciam em salas do prédio que estavam livres. Assim, ainda que o ensino de teatro tivesse garantido seu lugar no currículo com a contratação de Faleiro, o processo de praticar esse *lugar* e torná-lo reconhecido como *espaço* estava se iniciando na instituição. Percorrer variadas salas e locais na escola (e fora dela), portanto, era uma necessidade imposta à disciplina.

Ao analisar as considerações de Faleiro, observo que se, por um lado, a ausência de uma sala específica às aulas de Teatro dificultava ou impedia a realização de algumas atividades, por outro, impelia o professor a organizar saídas da sala de aula, e mesmo da escola, em busca de locais alternativos, o que ampliava as possibilidades de experimentação e criação por parte dos estudantes. Como exemplo desse tipo de iniciativa, Faleiro mencionou ocasiões em que propôs trabalhos com os alunos no Parque Farroupilha (ou Redenção), grande parque situado na área central da cidade (Bairro Bom Fim), tombado patrimônio histórico, cultural, natural e paisagístico de Porto Alegre e vizinho ao Campus Centro da UFRGS.

**Figura 33** – Aula ao ar livre



**Fonte:** Arquivo pessoal de Faleiro.

**Figura 34** – Grupo no Parque da Redenção



**Fonte:** Arquivo pessoal de Faleiro.

Nos registros fotográficos das aulas realizadas na Redenção com os estudantes do CAP, compartilhados por Faleiro, vemos estudantes em momentos de descontração e posando para as fotos. Dentre as imagens que o colaborador guarda consigo, também se encontra um registro que fez dos alunos do CAP sobre o palco do Auditório Araújo Vianna<sup>87</sup> durante a realização de um trabalho de aula.

---

<sup>87</sup> Espaço cultural da cidade de Porto Alegre, inaugurado no ano de 1927 e que passou por reformas na década de 1960. O auditório está situado no Parque Farroupilha e, na década de 1990, também foi tombado patrimônio histórico e cultural do município. O espaço, que até a primeira década do século XXI era público, foi se deteriorando com o tempo devido à falta de manutenção. Desde o ano de 2007, o Auditório Araújo Vianna vem sendo administrado por meio de uma parceria público-privada que reserva um percentual de sua utilização a eventos promovidos pela prefeitura da capital.

**Figura 35** – No palco do Auditório Araújo Vianna



**Fonte:** Arquivo pessoal de Faleiro.

Considero que, na experiência de Faleiro, a utilização de espaços diferenciados para a realização das atividades de aula configurava-se não apenas por uma necessidade, mas também por uma opção pedagógica, influenciada pela perspectiva artística do *Living Theatre*, grupo que se valia dessa tática como forma de se aproximar ainda mais do público e, assim, conferir o impacto desejado às encenações. Massa (2013) aponta o *Living Theatre* como referência na qual o grupo Província, do qual Faleiro fez parte, amparou algumas de suas práticas e propostas de encenação que tinham o intuito de explorar novos espaços para a cena.

Desse modo, observo que a prática artística permanente do professor em destacados grupos de teatro da capital gaúcha, como o citado Província, e o Independente, colaborou com o surgimento das propostas de aula que executava no CAp. Reflito que os grupos de teatro que Faleiro integrou, formados em maior parte por artistas e professores de teatro com forte vínculo com o CAD/DAD, figuram como importantes espaços de experimentação das possibilidades do fazer cênico no cenário teatral gaúcho na década de 1970.

Num período em que a docência em teatro e, por conseguinte, o teatro na escola eram instâncias em processo inicial de formação, no qual as discussões a esse respeito davam seus primeiros passos no contexto nacional, o diálogo com grupos de teatro de expressiva atuação e pesquisa certamente colaborou com as reflexões que se faziam

sobre o teatro na Educação Básica. Conforme Faleiro (2020a), nesse período, docentes e artistas dedicavam-se a refletir sobre a compreensão em voga de que “teatro era uma coisa e jogo e improvisação eram outra”, buscando razões para tal distinção e procurando superá-la.

Imerso nos processos de criação que desenvolvia junto aos grupos e em diálogo com profissionais que buscavam compreender as formas que o teatro e seu ensino assumiriam na escola, Faleiro experimentou possibilidades de metodologia para o ensino de teatro no CAp. Ao relacionar as práticas e as discussões realizadas nos coletivos artísticos que integrava com seu fazer docente no CAp, portanto, Faleiro, no início de sua carreira, dedicou-se à pesquisa em teatro e educação.

#### *3.2.1.4 Trabalhos integrados e as experiências de recepção teatral*

Outra forma de ocupação do espaço do CAp pelo teatro que observo a partir das memórias emprestadas por Faleiro ocorreu por meio da integração entre os componentes curriculares, promovida na escola através de propostas interdisciplinares. Conforme o colaborador,

Havia também a integração dos professores. A Dona Graciema dizia que a integração quem faz não é o professor, é o aluno. Eles é que vão integrar as coisas, nós [professores] propiciariamos as condições. Então, eles fizeram... eu acho que foi no final de 71, quer dizer, no final do meu estágio. O meu estágio era de dois meses e eu acho que eu já fiquei mais naquele ano mesmo. Eles resolveram estudar a Grécia, eles estavam estudando a Grécia com a professora de aula. As duas professoras de aula estudavam a Grécia [com eles]... elas eram muito integradas. Aí nós estudamos um pouco o mundo grego e um poema grego. Esse poema foi musicado com o ritmo, com xilofone. “Não fazem a cidade nem pedra nem madeira, mas, onde estiver o homem, aí estará a cidade”. Era algo assim o poema, um poema curto, mas também tinha as cenas que eles inventaram, improvisaram em grupo. Eram quatro grupos e cada grupo inventou uma coisa. Teve um grupo que fez sobre as panatenéias, que era uma procissão até chegar... era algo mais coral, mais grupo. Outros se destacavam mais visualmente. Tinha as cenas de batalha, as coisas que eles adoravam, de pegar aquelas classes que existiam, virar e tornar Cavalo de Tróia e coisas assim. Não era partir de um texto de teatro, mas, talvez, eles lessem sim alguma coisa, mas não era o nosso predomínio. Eu não lembro de nós pararmos para ler e, depois, montar aquela peça — isso nós nunca fizemos, eu tenho certeza. Mas é claro que estimular a leitura, isto sempre foi estimulado. E eles gostavam de fazer (FALEIRO, 2020a).



Nessa experiência, segundo Faleiro, os alunos realizaram a integração entre as áreas do conhecimento para desenvolver uma proposta de encenação ao final do ano, que teve como tema principal a Grécia. O docente também menciona que os professores de Teatro, Música e Artes Plásticas eram os responsáveis pela integração das disciplinas e que, em suas aulas, acompanhavam e orientavam os alunos nos processos de montagem e composição de um espetáculo final que foi apresentado para os pais. Segundo Faleiro, a apresentação aconteceu em

[...] um salão enorme... ah, é isso mesmo, era um salão muito grande, acho que era no primeiro andar à esquerda, oposto ao elevador. Eles sabiam que eles apresentariam, que eles estavam na primeira fila e depois iam para a segunda. Era tudo desenhado já antes, eles sabiam como fazer tudo muito bem. O aspecto da disciplina foi muito elogiado. Então, eles tinham isso também, uma formação geral e eles estavam muito ligados. Mas essa integração era dos professores... eles tinham essas disciplinas (Música, Teatro e Artes Plásticas) e usaram tudo para fazer esse trabalho desenvolvido por vários ângulos das nossas aulas (FALEIRO, 2020a).

Já a respeito das apresentações a que os estudantes assistiam, Faleiro comentou que as saídas ao teatro não aconteceram muitas vezes no período em que ele lecionou no CAp. Pelo que pude perceber a partir das memórias emprestadas pelo colaborador, os alunos do CAp, em algum número, já tinham o hábito de frequentar o teatro com suas famílias e, talvez por isso, havia apenas o convite para que assistissem a determinados espetáculos. Não se organizavam, portanto, saídas conjuntas das turmas para ir ao teatro. A frequência a espetáculos de teatro por parte dos alunos do CAp, portanto, não era atividade desenvolvida no período de aula.

Das memórias que guarda em relação às idas dos estudantes do CAp ao teatro, o docente recordou-se do dia em que estiveram na plateia do Teatro São Pedro para assistir ao espetáculo “Sonho de uma noite de Verão”, montagem do Grupo Província para o texto de William Shakespeare com direção de Luiz Arthur Nunes<sup>88</sup>. O professor realmente lembrou-se de ter visto os alunos na plateia, pois, nessa ocasião, Faleiro estava em cena junto dos demais atores e atrizes. Outra provável experiência de recepção teatral vivenciada pelos estudantes – e comentada por Faleiro, ainda que sem

---

<sup>88</sup> No elenco do espetáculo, junto de Faleiro, estavam: Arines Ibias, Beto Ruas, Cecília Niesenblat, Francisco Aron, Graça Nunes, José Carlos Henn, José Gonçalves, Maria Luiza Martini, Neila Kiesling e Suzana Saldanha (MASSA, 2013).

dar muita certeza – foi a ida ao teatro para assistirem ao espetáculo “O baile dos ladrões”, montagem com direção de Carlos Carvalho para o texto de Jean Anouilh<sup>89</sup>.

### 3.2.1.5 Lembranças que ficam no ir-se

Faleiro lecionou Teatro no CAP até o mês de outubro de 1972, quando, tendo sido contemplado com uma bolsa de “Estudos Livres”, partiu para a França a fim de realizar seu Mestrado. Conforme relatou, Faleiro não quis, de início, aceitar a bolsa, pois estava bastante apegado aos alunos do CAP e gostava de trabalhar no colégio. Ele cogitou aguardar um ano para, então, se candidatar novamente à mesma bolsa. Porém, ao ser comunicado pelo adido cultural da França no Brasil de que os critérios para escolha dos estudantes em um próximo ano poderiam se alterar, decidiu pela bolsa de estudos, como detalha em sua narrativa:

Tinha havido um curso na Faculdade de Educação, uma palestra com o diretor de estudos pedagógicos [da cidade] de Sèvres. Sèvres, na França, além de ser conhecida pelas porcelanas, é um lugar que tem — e que deve ter ainda — um instituto internacional de estudos pedagógicos, um Centro Internacional de Estudos Pedagógicos. Há pessoas que ficam hospedados lá e tudo. Esse senhor veio ao Brasil para dar uma palestra e eu já tinha estudado na Aliança Francesa, eu falei com ele em francês, eu perguntei coisas para ele. E, ao lado dele, tinha um senhor baixinho, simpático, que me perguntou se eu já tinha ido à França, se gostava, me disse que eu falava francês muito bem. Eu disse: “Olha, agora eu até estou estudando inglês porque não tenho como praticar francês” [risos]. Aí, bom, passou. Eu tinha um professor, Dionísio Toledo, que era professor de Teoria da Literatura, de História do Teatro... não, nós tínhamos Literatura Dramática e História do Teatro na época. Em História era a parte mais formal, do prédio [teatral]... e em Literatura Dramática eram só peças que nós analisávamos. Então, esse professor, Dionísio Toledo, tinha sido cassado pela ditadura, ele e a mulher dele, e eles foram para Paris. Ele me escrevia “Vem para cá”. Eu estava gostando tanto de trabalhar no Aplicação que eu não estava com vontade de sair. Ao final, quando eu resolvi sair, decidi pela bolsa. E quando eu fui ao consulado eu me dei conta que aquele senhor baixinho que disse que eu devia ir para França era o adido cultural [risos]. Então, eu não sei se isso serviu para alguma coisa porque eu jamais imaginei que eu fosse ganhar uma bolsa de teatro para ir para a França. Eu ganhei uma bolsa de “Estudos livres” por nove meses e eu acabei ficando quatorze anos, mas aí é outra história [risos] (FALEIRO, 2020a).

---

<sup>89</sup> De acordo com Massa (2013, p.42), o espetáculo “estreou no Teatro de Câmara em 1971, com elenco formado por Arines Ibias, Cecília Niesenblat, Graça Nunes, Haydée Porto, Izabel Ibias, Luiz Arthur Nunes, Maria Luiza Martini, Nara Keiserman, Suzana Saldanha”.

Dos objetos biográficos que Faleiro guarda consigo, e que preservam emoções e histórias relacionadas ao tempo em que foi professor de teatro no CAP, além das fotografias, acompanha-o também uma faixa de despedida confeccionada pelos alunos. O colaborador lembrou que os estudantes de suas turmas do CAP foram se despedir dele na estação rodoviária de Porto Alegre, pois o trajeto que realizou até o Rio de Janeiro para, de lá, partir para Paris, foi feito de ônibus. Nas palavras do professor, “foi muito difícil para eu dizer para eles que eu iria embora, acho que eu disse só um mês antes. Aquilo foi realmente... nós estávamos muito... unidos... foi um trabalho muito forte” (FALEIRO, 2020a).

Faleiro inaugurou o ensino formal de teatro no CAP. Durante os quase dois anos em que lecionou na instituição, sob o olhar receptivo da Direção escolar, sobretudo da vice-diretora, a professora Isolda Paes, o professor praticou o lugar do teatro na escola com jogos e outras experiências pedagógicas pautadas em referenciais empíricos e teóricos advindos de sua prática artística, do estudo e diálogo com docentes do CAD/DAD, com teóricos de teatro e com artistas de coletivos teatrais gaúchos. Nesse sentido, efetivou, no CAP, uma prática pedagógica associada à pesquisa em Teatro e Educação.

Faleiro figura, portanto, como importante professor na história do ensino de teatro no CAP. Alguns aspectos da sua atuação na escola, apresentados aqui por meio das suas memórias emprestadas, de documentos e outros guardados, evidenciam o reconhecido trabalho que o docente desenvolveu no CAP, e possibilitam valiosas reflexões em relação à inserção do Teatro na Educação Básica brasileira.

A partir do ano subsequente à saída de Faleiro do CAP, a história do ensino de teatro na instituição passa a ser praticada e contada por meio da atuação de destacadas professoras de Teatro. Em 1973, com a chegada da professora Olga Reverbel ao CAP, inicia-se, na escola, aquela que defini como “Era Reverbel”, assunto da seção seguinte desta Tese.

### 3.3 A ERA REVERBEL

A Olga dizia: “Eu sou como o gás que tende a se expandir”.

José Ronaldo Faleiro

A professora Olga Garcia Reverbel (1917-2008) lecionou no CAP entre os anos de 1973 e 1989, tendo seu trabalho reconhecido nacionalmente por suas contribuições ao movimento Teatro e Educação<sup>90</sup>, do qual é considerada uma das protagonistas, por abordar, em sua prática e em suas produções teóricas, as relações entre essas duas áreas do conhecimento (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2019). Reverbel habitou o CAP durante quase duas décadas, período em que, de muitas maneiras, organizou e definiu os modos e abordagens pelos quais o ensino de teatro se desenvolveu na escola.

**Figura 36** – Professora Olga Garcia Reverbel



**Fonte:** REVERBEL, 1978.

A trajetória profissional de Reverbel percorrida até o momento em que ingressou no quadro docente do CAP – e que lhe conferia prestígio, reconhecimento e

---

<sup>90</sup> O termo faz referência ao movimento que objetivou a inserção do ensino de teatro no ambiente educacional, tanto na educação de crianças, jovens e adultos quanto na formação de educadores (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015).

distinção entre seus pares – associada ao fato de ser considerada um expoente no campo do Teatro na Educação em âmbito nacional foram fatores que lhe possibilitaram “carta branca” para estabelecer um modo próprio para refletir e efetivar o ensino de teatro processado na escola.

Investigar as bases para o ensino de teatro no CAP demandou entrar em contato com a vida e a obra de Olga Reverbel, levando em conta especialmente as contribuições dessa importante professora para o campo do ensino de teatro na escola, pois a formação e a produção profissional e intelectual da docente reverberam de forma decisiva no estabelecimento da disciplina de Teatro no CAP e, conseqüentemente, no desenho inicial do seu currículo.

Portanto, nesta seção do texto, discorro sobre alguns aspectos que envolvem a figura fortemente marcante de Reverbel e reflito sobre o importante papel por ela desempenhado no campo da Pedagogia do Teatro, com vistas a compreender o significado da sua contribuição às bases do ensino de Teatro no CAP. Por meio da exposição de momentos-chave da formação dessa importante professora, da sua trajetória relacionada ao Teatro e à Educação, bem como das suas produções bibliográficas até a década de 1970, recorte temporal em que ela atuou como coordenadora da disciplina de Expressão Dramática no colégio da UFRGS, busco compreender as bases do ensino de Teatro no CAP.

Incumbi-me da tarefa de orquestrar memórias emprestadas pelos colaboradores da pesquisa e outros documentos (livros e produções acadêmicas) de modo a revisitar a trajetória de vida e, sobretudo, o percurso de formação docente de Olga Reverbel. Nas narrativas de Dias, Malinoski, Vieira, Saldanha, Faleiro e Guarita encontrei fios que, à medida que fui entrelaçando, foram revelando a mim a vultosa figura da professora Reverbel. Os empréstimos memoriais dos colaboradores, nesse sentido, configuram este trecho da Tese como mais aproximado ao gênero “história de vida” na abordagem metodológica da História Oral (FREITAS, 2006)<sup>91</sup>.

---

<sup>91</sup> O gênero “história de vida” estipulado por Freitas (2006) ao distinguir três abordagens na metodologia da História Oral faz referência a trabalhos nos quais o pesquisador tem por objetivo construir autobiografias dos próprios sujeitos que se narram a ele, contando suas trajetórias. Sem a possibilidade de recorrer a narrativas da própria Reverbel (falecida em 2008) sobre a sua experiência no CAP, recorro a versões da história de vida de Reverbel apresentadas a mim em momentos em que os colaboradores da pesquisa, ao narrarem a si mesmos, fizeram menção a histórias vividas junto a Reverbel. As histórias de vida de cada colaborador, narradas a mim em suas autobiografias, ajudam, aqui, a narrar uma biografia da professora Olga Reverbel.

Ao abordar a trajetória de Reverbel, minha intenção foi a de compreender as suas contribuições ao ensino de teatro especialmente durante sua atuação docente no CAP nas décadas de 1970 e 1980, período no qual, em momentos distintos, integrou o quadro docente da Área de Teatro da instituição ao lado das professoras Carmen Célia Guarita, Miriam Benigna Lessa Dias, Jussindra Krüger Malinoski e Virgínia Bressani Vieira.

As minhas reflexões sobre a abordagem do fazer teatral junto às primeiras turmas de Reverbel são trazidas neste estudo como modo de auxiliar na identificação, e compreensão das relações entre as metodologias das quais a professora fez uso no CAP e a sua produção no campo da Pedagogia do Teatro. Minhas considerações sobre a prática docente inicial da professora indicam que, em suas primeiras experiências de ensino de teatro em sala de aula, as propostas realizadas partiam, em alguma medida, de atividades que a ela experimentava empiricamente com seus alunos.

Como será visto mais adiante neste trabalho, algumas marcas da trajetória pessoal e profissional de Olga Reverbel – fruto de sua experiência em outras escolas, sobretudo na experiência junto ao Instituto de Educação General Flores da Cunha – podem ser percebidas nas ações realizadas pela professora no colégio da UFRGS, traços que, em muitos graus, conferiram a identidade do ensino de teatro desenvolvido nessa instituição em um importante período de sua história.

No processo de definição para título para esta seção da Tese, busquei por um termo ou expressão que pudesse simbolizar o que a professora Olga Garcia Reverbel significou não só para o ensino de teatro no CAP, mas para a história do Teatro na Educação brasileira como um todo. Depois de muito pensar, decidi pelo termo homônimo<sup>92</sup> “Era”<sup>93</sup>, que conjuga aspectos muito específicos – inclusive, subjetivos – que fui percebendo e relacionando ao longo da investigação.

O que determina uma Era? Por definição, o substantivo Era é compreendido como período de tempo, geralmente longo, que tem suas características próprias e/ou em que se instaura uma nova organização e/ou disposição das coisas. Uma Era também

---

<sup>92</sup> Palavras homônimas são as que têm mesma grafia e, às vezes, a mesma pronúncia, mas que se diferenciam nos significados. O vocábulo Era é homônimo a uma das conjugações do verbo “ser”. Tanto na primeira quanto na terceira pessoa do singular do tempo pretérito imperfeito do modo indicativo, o verbo “ser” é conjugado como “era” (Exemplos: “Eu *era* quieto”; “Ela *era* deslumbrante”).

<sup>93</sup> Fiz a opção por grafar a palavra com inicial maiúscula e não entre aspas para fazer referência ao substantivo Era. Nas demais aparições no texto, portanto, é dessa forma que a palavra (substantivo) estará escrita.

pode ser entendida como “uma época fixa que serve de ponto de partida para a contagem dos anos” (PRIBERAM, 2020).

A pensar nos achados da minha pesquisa envolvendo a trajetória histórica do ensino de teatro no CAp, considero que a definição do vocábulo se ajusta perfeitamente àquilo que escutei de muitos colaboradores e de outros professores e pesquisadores referenciais à pesquisa, pois se, por um lado, os fatos deslindados no decorrer do trabalho de campo indicam que Reverbel não fora a primeira professora especialista em Teatro a lecionar no CAp, por outro, a maior parte das fontes consultadas a identificam como precursora do ensino de Teatro na instituição. Dessa aparente contradição levanto uma hipótese importante à elucidação do meu problema de pesquisa, da qual se origina o título da seção: Reverbel iniciou uma Era no CAp.

Como veremos, ao ingressar na escola a convite de Graciema Pacheco, Reverbel deu seguimento ao reconhecido e consistente trabalho que desenvolvia já há alguns anos junto a suas alunas do Curso Normal no Instituto de Educação General Flores da Cunha (IE)<sup>94</sup>, onde fundou o Teatro Infantil Permanente (TIPIE). Nas escolas em que lecionou, a professora cativou os estudantes com o seu modo de abordar o teatro na sala de aula e ganhou inúmeros admiradores do seu trabalho e de sua personalidade. Reverbel fez do CAp mais um dos lugares em que o ensino de teatro, ou das “técnicas dramáticas” (como discutirei na sequência do texto), passou a ser praticado, difundido e valorizado não apenas pela escola, mas pela elite intelectual porto-alegrense.

No período em que Reverbel lecionou na instituição, principalmente nos anos iniciais de sua atuação, o teatro que era feito no CAp “apareceu”, saiu da escola, foi apresentado em eventos que contavam com ilustres presenças. Essas e outras ações realizadas pela professora, conforme observei, foram responsáveis pela instauração de uma nova era para o ensino de teatro no colégio da UFRGS.

Recapitular a trajetória de Reverbel foi de fundamental importância à pesquisa porque a professora foi pioneira no que diz respeito à inserção do ensino de teatro no ambiente escolar em instituições do sul do país. Sua Era, portanto, não se inicia com a chegada ao CAp, mas é muito anterior.

---

<sup>94</sup> Inaugurado no ano de 1937, o Instituto de Educação General Flores da Cunha (IE) foi construído para ser a nova sede da Escola Normal de Porto Alegre, fundada em 1869 (RHEINHEIMER, 2018). O IE foi considerado, desde então, “escola modelo” à Formação de Professores Primários, referência de excelência no estado do Rio Grande do Sul, pela qualidade do seu ensino, especialmente do Curso Normal.

No período em que lecionou no CAD/DAD, por exemplo, Reverbel foi professora de Faleiro e de Saldanha, que dali em breve seriam convidados a atuar no CAp como professores de Teatro. No CAp, Reverbel esteve ao lado de Guarita, Dias, Malinoski e Vieira, praticando o lugar do Teatro e construindo seu espaço junto a essas docentes. As concepções pedagógicas de Reverbel, por conseguinte, fizeram parte da formação acadêmica de profissionais que, assim como ela, protagonizaram o ensino de teatro no colégio da UFRGS.

Antes de me ater a aspectos do passado da escola ligados à Reverbel, que revelam algumas das ações, práticas e referências artísticas e pedagógicas da professora em sua trajetória docente, considero importante retomar a reflexão sobre o título desta seção por mais um instante, pois, como pude perceber, a chamada “Era Reverbel” se mantém viva na memória dos colaboradores da pesquisa.

Em muitas das narrativas, os colaboradores contaram-me sobre Reverbel, descreveram-na, comentaram sobre a relação que tinham com a docente e compartilharam histórias junto da professora, ou experiências vividas em função dela. No decorrer das conversas com os diferentes entrevistados, a figura de Reverbel foi se delineando pouco a pouco perante o meu olhar. A evocação de episódios e impressões envolvendo a professora, em diversas passagens lembradas por Dias, Malinoski, Vieira, Saldanha, Faleiro e Guarita, evidenciou múltiplas facetas da sua personalidade e possibilitou vislumbrar aspectos do seu trabalho. Dentre as menções à Olga Reverbel presentes nas narrativas dos colaboradores, selecionei algumas que evidenciam essa diversidade de pontos de vista: “muito ousada, muito criativa” (DIAS, 2020a); “muito polêmica, era ‘ame-a ou deixe-a’” (DIAS, 2020a); “comadre do Érico Veríssimo” (DIAS, 2020a); “minha amiga particular” (SALDANHA, 2020); “uma pessoa muito generosa [...] muito dinâmica” (FALEIRO, 2020a); “muito criativa, ela sabia, ela conhecia” (GUARITA, 2020); “uma pessoa impressionantemente iluminada, que botava luz onde ia, botava criatividade, sempre tinha uma piada” (GUARITA, 2020).

Essas e outras características compõem a figura memorável da professora Olga Reverbel e mantêm seu imaginário vívido nas narrativas dos colaboradores. A seguir, discorro sobre alguns aspectos importantes na história de vida e na trajetória profissional de Reverbel para, na sequência, debruçar-me sobre o estudo relacionado ao período específico de atuação da docente no CAp.



### 3.3.1 Experiências, influências e percursos de uma trajetória

A Olga tinha muita cultura.

Miriam Benigna Lessa Dias

Alguns trabalhos acadêmicos dissertam com profundidade sobre a biografia de Olga Reverbel e descrevem diversas passagens da vida da professora em importantes acontecimentos de sua história, relacionando-os à sua prática profissional. A leitura desses documentos mostrou-se fonte valiosa de informações sobre a trajetória da professora gaúcha natural da cidade de São Borja/RS.

Em âmbito estadual, a pesquisadora Lúcia de Fátima Royes Nunes (2003) realizou sua investigação de Mestrado tendo por objeto a figura de Reverbel. Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com orientação do Prof. Dr. João Pedro de Alcântara Gil, a dissertação “Álbum de Família: história de vida de Olga Reverbel” rememorou momentos da vida da professora, dando maior enfoque aos aspectos pessoais de sua trajetória que repercutiram em sua carreira profissional e que levam a considerá-la pioneira no campo do Teatro na Educação no Brasil.

Outro pesquisador que tomou a história de vida de Reverbel como objeto de investigação foi Cristiano Laerton Goldshmidt, que apresentou seu estudo em dois trabalhos. No texto “Revisitando a contribuição pedagógica de Olga Reverbel: dados para um estudo biográfico” (2013), Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Pedagogia da Arte (FACED/UFRGS), e na Dissertação de Mestrado “O protagonismo de Olga Reverbel no ensino de teatro no Brasil: um percurso biográfico” (2018), defendida no PPGAC/UFRGS, ambas sob orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos, o autor se propôs a reconstruir parte da trajetória de vida da professora. Para tanto, utiliza como documentos de análise algumas entrevistas concedidas a ele por amigos de Reverbel, artistas e teóricos do teatro brasileiro, que, por meio de narrativas, auxiliam a compreender o importante papel da docente na formação de profissionais da Arte e de público espectador para o teatro realizado no sul do país, fatores que a conduziram à figura de reconhecida importância no cenário da Pedagogia do Teatro no Brasil.

Igualmente relevante é a investigação realizada pela pesquisadora Simone Varela que, em seu estudo de doutoramento pelo Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade Tiradentes (UNIT), abordou as contribuições de Reverbel ao campo do ensino de Arte (modalidade Teatro) na escola. Na tese intitulada “Olga Reverbel e a constituição do campo do ensino do teatro no Brasil na segunda metade do século XX”, com orientação da Profa. Dra. Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Varela (2017) realiza uma densa pesquisa tendo por escopo de análise um apanhado de documentos encontrados nos arquivos históricos do Instituto de Artes (IA) da UFRGS, da FAGED/UFRGS e da UFSM. Dentre outros aspectos, Varela (2017) constata que as inúmeras ações desenvolvidas por Reverbel ao longo de sua trajetória profissional (aulas de teatro em escolas e oficinas; cursos de formação para professores; publicação de livros com técnicas e métodos teatrais) contribuíram enormemente para a configuração do campo do ensino do teatro no país.

Além desses textos, destaca-se um livro autobiográfico, intitulado “Verdade inventada” (2001), no qual Reverbel narra muitos momentos da sua trajetória sob a ótica da protagonista “Francisca”, pseudônimo que ela confere a si mesma como forma de ficcionalizar sua história pessoal. Neste caso, a exposição das situações vividas por Reverbel não passam pela análise de terceiros, mas é feita por meio das palavras, sentimentos, descrições, recriações e interpretações da própria professora. O romance memorialista descreve momentos da infância da docente; suas fantasias e imaginações infantis; a relação amistosa com a literatura, construída em tenra idade por influência da família; o período de formação escolar; sua chegada a Porto Alegre; o encontro com o futuro marido, o jornalista, historiador e escritor Carlos Reverbel; e a viagem do casal para a Europa, dentre outros fatos marcantes da sua trajetória.

Os textos referenciados, junto a outros livros, documentos e narrativas, constituíram o conjunto de produções que consultei para a elaboração deste trecho da Tese, no qual as contribuições desses pesquisadores corroboram, em alguma medida, com o entendimento e elucidação de aspectos referentes aos procedimentos pedagógicos, ações realizadas, concepções educacionais adotadas e demais atitudes tomadas no âmbito profissional por Olga Reverbel no período em que foi professora de Teatro no CAP.

Da trajetória de vida da professora, destaco alguns momentos balizadores que se transformaram em experiências potentes à fundamentação da sua atuação no ambiente escolar e à sua ascensão como expoente em relação à introdução e à presença do teatro no ambiente escolar.

Uma das passagens da vida de Reverbel que identifiquei como emblemática da sua maneira de compreender e divulgar o ensino de teatro diz respeito à sua primeira experiência como professora. Formada no Curso Normal, que realizou na Escola Complementar Santa Tereza de Jesus, na cidade de Santana do Livramento/RS (VARELA, 2017), Reverbel iniciou sua carreira docente numa escola estadual da mesma cidade, como professora alfabetizadora de uma turma com 64 alunos, com idades entre 7 e 18 anos. Numa entrevista concedida ao jornalista Ademir Corrêa (2000), Reverbel contou que, naquela ocasião, já se valia do teatro como *instrumento de aprendizagem*<sup>95</sup>. Sobre a experiência oportunizada aos alunos daquela primeira turma, ela comentou que todos eles gostavam muito de teatro, a ponto de, algumas vezes, esquecerem o recreio escolar para ficar na sala de aula fazendo teatro, mas que apenas quatro deles chegaram ao final do ano letivo alfabetizados.

Segundo observa Nunes (2004), Reverbel buscou, junto às suas primeiras turmas, desenvolver formas que se aliassem ao teatro para alfabetizar alunos dos anos iniciais. De modo empírico, a professora foi trilhando um caminho próprio no campo da Pedagogia do Teatro. Conforme a autora, Reverbel valeu-se das brincadeiras e jogos de sua infância para criar as formas de trabalhar o teatro como recurso didático em sala de aula. De acordo com Goldschmidt (2012, p.40), “Olga sempre fez questão de esclarecer que era uma professora alfabetizadora, e que lançou mão das atividades dramáticas, como ela as chamava, para motivar seus alunos”.

Desse modo, as atividades realizadas por Reverbel com suas primeiras turmas eram, a priori, procedimentos alicerçados na prática, em sala de aula, de *jogos de faz de conta*<sup>96</sup>, comumente realizados durante a infância, que foram, de certo modo, adaptados e utilizados pela professora na alfabetização das crianças.

Os *jogos de faz de conta* são compreendidos aqui a partir dos estudos de Santos acerca das etapas de desenvolvimento das atividades lúdicas e das condutas imitativas

---

<sup>95</sup> A utilização dessa expressão advém da compreensão da própria professora em relação à função do teatro na escola, que Reverbel apresenta no prefácio de seu livro “Teatro na sala de aula” (1978). Ao comentar sobre sua alegria com a inserção do teatro como parte do currículo da área de Comunicação e Expressão nas escolas de 1º e 2º graus, determinada pela LDB 5.692/71, a docente informa: “O sonho tornado realidade criou em nós a responsabilidade de honrar essa conquista, buscando sem demora uma sistematização para as atividades dramáticas, a fim de oferecer ao professor orientação segura no manejo do *teatro como instrumento de aprendizagem*” (REVERBEL, 1978, p.xi, *grifos meus*).

<sup>96</sup> De acordo com o Novo Acordo Ortográfico (2016), a expressão “faz de conta” não é mais grafada com o uso do hífen. No texto, porém, haverá algumas aparições da expressão “faz-de-conta” (com hífen) porque provêm de citações diretas de referenciais datados de anos anteriores ao Acordo. Optei por manter a escrita conforme feita na citação original como modo de preservar a diferenciação temporal própria da grafia dos vocábulos da Língua Portuguesa.

da criança, a partir Epistemologia Genética. Sob essa perspectiva teórica, a autora se refere aos *jogos de faz de conta* como sinônimo de *jogos simbólicos*, ou seja: como atividades lúdicas que se desenvolvem na infância, e que “pressupõem a representação de um objeto ausente, sendo considerados atividade essencialmente humana” (SANTOS, 2009, p.4). Seus estudos apontam que, no processo de construção da inteligência, os *jogos simbólicos* sucedem os *jogos de exercício* – caracterizados por um comportamento mais individual da criança que, “movida pelos seus objetivos, e pela satisfação das suas necessidades, portanto, é incapaz de jogar em grupos e de cooperar efetivamente” (SANTOS, 2004, p.73). A realização fora de contexto de ações habituais é o que evidencia, nas crianças, a passagem do *jogo de exercício* para o *jogo simbólico*, momento no qual, durante as brincadeiras, passam a realizar ações cotidianas que estão desprovidas de seus objetivos correlatos. Nessa fase,

As brincadeiras mais comumente observadas [...] são aquelas que surgem mediante a evocação de situações da vida familiar; designadas por “casinha”, “comidinha”, “mamãe e filhinha”, “papai e mamãe”. Elas são caracterizadas pela assunção de papéis (mãe, pai, filho, filha e bebê) e pela experimentação (imitação, projeção) de ações (comer, cozinhar e fazer compras) (SANTOS, 2004, p.77).

Conforme Santos (2004, p.73-74), é no momento em que ocorre a construção da chamada “assimilação representativa” (resgate feito pela memória de um objeto ausente que é presentificado por um significante) que nasce a representação. A esse respeito, a pesquisadora Maria Lúcia Souza de Barros Pupo (2005, p.221) observa que:

Colocar-se no lugar do outro, dar vida a seres inanimados – conforme pudemos aprender com Piaget – nada mais é do que a manifestação de uma fase particular do desenvolvimento da capacidade intrinsecamente humana de simbolizar, de representar o mundo. Quando uma criança de cinco anos faz de conta que é um sino, balança-se de modo pendular e emite o som correspondente, está se apropriando de uma noção específica através da representação. De modo simbólico, sua percepção daquele objeto está sendo manifestada. Consciente de estar formulando uma ficção, a criança no entanto se deixa absorver profundamente por ela, a ponto de estabelecer magicamente uma realidade outra, a do faz-de-conta.

Ao estruturar os jogos simbólicos para a sua utilização em sala de aula, Reverbel, à sua maneira, já estabelecia uma metodologia própria, capaz de inserir o teatro no contexto escolar de um modo diferenciado daquele realizado na época,

significando um contraponto à perspectiva empirista e aos modelos pedagógicos diretivos de teatro escolar então dominantes – e que ainda hoje se pratica.

Considero que, no princípio da sua carreira, a aparente e provável adaptação feita por Reverbel dos *jogos simbólicos* para as atividades por meio das quais o teatro se fazia presente na sua sala de aula possibilitava, ainda que guardadas as devidas particularidades, confrontar as práticas da docente ao que o teórico de teatro Peter Slade (1945) veio a definir como *dramatic play*, conceito que recebeu a tradução de *jogo dramático infantil*<sup>97</sup> no Brasil.

Segundo o professor e pesquisador Flávio Desgranges (2011), o “jogo dramático infantil” preconizado por Slade vincula-se a objetivos educacionais específicos e pode ser organizado e orientado por adultos. Conforme a sua definição, trata-se de

[...] uma atividade pertencente ao próprio brincar das crianças, e que, quando proposta em sala de aula, ou em contextos educacionais, deve ter por base as atividades lúdicas que estas desenvolvem entre si. Estes jogos não são, portanto, compreendidos como atividade teatral pelo autor, já que não se estabelece uma relação palco-plateia, ou a preocupação de construção de um discurso cênico. Além do que, o objetivo principal da atividade não envolve a preocupação com a exploração e a apreensão do teatro enquanto linguagem (DESGRANGES, 2011, p.93).

Outra das características dessa abordagem diz respeito ao papel assumido pelo professor que orienta as atividades. Além de assumir as funções de questionar o grupo sobre o desenvolvimento das situações lúdicas dramatizadas, contar outras histórias, distribuir papéis e estimular os jogadores a darem contribuições, o professor é “o fio condutor da experiência; sua tutela se manifesta não só pela voz; até mesmo a integridade da sua pessoa pode se fazer presente e mesclar-se à ficção gerada” (PUPO, 2005, p.222).

Slade (1978) descreve o *dramatic play* como parte importantíssima da vida das crianças e dos jovens, definindo-o como o modo pelo qual podem desenvolver uma série de ações (experimentar, criar, relaxar, trabalhar, pensar, lembrar, entre outras). Segundo o teórico, essas brincadeiras teatrais infantis, propostas com a orientação de

---

<sup>97</sup> Neste texto, ao fazer referência à acepção inglesa do termo, utilizarei a grafia em inglês (*dramatic play*) a fim de evitar confusão entre os conceitos de *dramatic play* e *jeu dramatique* (acepção francesa do termo a partir da definição de Léon Chancerel, como será abordado na sequência do estudo), ambos traduzidos como *jogo dramático* no Brasil. Nas citações diretas advindas de outros autores expostas no texto que fazem referência ao termo na sua acepção inglesa, faço a inclusão do adjetivo *infantil* (se este não estiver presente) para reforçar que se trata do entendimento inglês do termo e, assim, dirimir possíveis confusões entre as duas noções.

um adulto, têm o intuito de nutrir uma relação amistosa capaz de criar a atmosfera de jogo entre os participantes. Há, contudo, que se distinguir as noções de *drama* e de *teatro* na perspectiva do *dramatic play*. Segundo o autor,

[...] uma distinção muito cuidadosa deve ser feita entre *drama* no sentido amplo e *teatro* como é entendido pelos adultos. Teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada; há atores e públicos, diferenciados. Mas a criança, enquanto ainda ilibada, não sente tal diferenciação, particularmente nos primeiros anos – cada pessoa é tanto ator como auditório. Esta é a importância da palavra *drama* no seu sentido original, da palavra grega *drao* – “*eu faço, eu luto*”. No drama [...] a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático [infantil] (SLADE, 1978, p.18, *grifos do autor*).

Santos (2012b, p.60) considera controversa a distinção feita por Slade entre *teatro* e *drama*, uma vez que, segundo a autora, as duas atividades “correspondem, pois, a dois polos de um mesmo movimento, e que se constituem por inversão, numa relação que implica complementaridade, ao invés de negação”. Assim, ao tentar distinguir atividades complementares, a “teoria” de Slade sobre as condutas lúdicas se mostra insuficiente (SANTOS, 2012b).

A noção de *dramatic play* de Slade está presente em sua primeira publicação, “Child Drama” (1954), que foi resultado da observação continuada de crianças de diferentes idades durante seus momentos de brincadeira (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015). “Child Drama”, de acordo com o professor Ricardo Japiassu (2001, p. 39), é considerada “obra seminal para a abordagem anglo-saxônica do teatro na educação”.

O “Teatro na Educação” (TIE - *Theatre in Education*), conforme os estudos de Tony Jackson (1993), foi um movimento iniciado na década de 1960, na Grã-Bretanha, que se estruturou como forma de atender às necessidades do teatro e da escola. Segundo o autor,

Essencialmente, o TIE procura aproveitar as técnicas e a potência imaginativa do teatro a serviço da educação. O objetivo é proporcionar uma experiência às crianças que seja intensamente absorvente, desafiadora e até provocativa, e um estímulo incomparável para trabalhos futuros sobre o assunto escolhido dentro e fora da escola. Os assuntos tratados variam do meio ambiente, do racismo e da história local ao aprendizado de idiomas, ciência e saúde (JACKSON, 1993, p.1, *tradução minha*<sup>98</sup>).

---

<sup>98</sup> *Essentially TIE seeks to harness the techniques and imaginative potency of theatre in the service of education. The aim is to provide an experience for children that will be intensely absorbing, challenging, even provocative, and an unrivalled stimulus for further work on the chosen subject in and out of school. Subjects*

Já o *drama na educação* constitui um modo de aprender diferentes conteúdos (línguas estrangeiras, humanidades, estudos sociais, educação moral) que se utiliza de uma *estratégia dramática* para se efetivar, conforme O'Neil e Lambert (1990 *apud* JAPIASSU, 2001, *grifos do autor*). Tais práticas, segundo os autores, agiriam sobre a motivação e sobre o interesse dos alunos, sendo, por vezes, capazes de modificar comportamentos. Desse modo, “o conteúdo não é o drama enquanto tal, mas qualquer aspecto do currículo que toma emprestada a estrutura dramática” (O'NEIL; LAMBERT, 1990 *apud* JAPIASSU, 2001, p.40, *grifos do autor*).

Ao utilizar-se do *drama* ou das *atividades dramáticas* como estratégias para o aprendizado de outros conteúdos, não tendo o teatro e suas especificidades como propósito único ou fundamental de aprendizagem, as abordagens de Reverbel e de Slade possuem convergências em alguma medida. Tendo por objetivo a alfabetização, Reverbel recorria a atividades teatrais na sala de aula como forma de conquistar o grupo de alunos, convidando-os à construção dos conhecimentos escolares. Slade, com o *dramatic play*, estruturou atividades sob a perspectiva do *drama na educação*, capazes de motivar os estudantes ao aprendizado de diferentes conteúdos.

Reverbel (1978, p.3), utiliza a expressão “professor de Atividades Dramáticas” para se referir ao professor de Teatro na sala de aula porque, segundo ela, “na escola não se pretende fazer teatro propriamente dito mais amplo, mas utilizar suas técnicas e princípios, adaptando-os às necessidades pedagógicas”. Ainda que distantes contextual e temporalmente, ambas as abordagens para a introdução do teatro na sala de aula compreendem o teatro como recurso pedagógico, em alguma medida.

Longe do propósito de enquadrar as atividades teatrais desenvolvidas por Reverbel no início da sua carreira docente como um exemplo “modelar” da abordagem inglesa, a reflexão acerca das relações entre o *dramatic play* de Slade (1978) e as propostas de Reverbel tem por objetivo identificar relações de proximidade, distanciamento, ou divergência entre as práticas dos dois educadores, compreendendo os procedimentos e objetivos de cada uma delas no contexto em que foram concebidas: Reverbel, no Brasil das décadas de 1930 e 1940; e Slade, na Inglaterra dos anos 1950.

Destaco, ainda, a partir das leituras e considerações mais gerais sobre o trabalho de Reverbel, que as suas intersecções com a abordagem de Slade dizem respeito, sobretudo, à prática inicial da professora. Apesar da caracterização do teatro como “instrumento de aprendizagem” fazer parte do discurso da docente, não avalio que o emprego da expressão operasse no sentido de restringir o ensino de teatro na escola a mero facilitador do aprendizado de conteúdos de outras ordens. Como veremos, o trabalho com noções propriamente teatrais figurava entre os objetivos das aulas de Reverbel no CAP.

Em meados do século XX, as publicações nacionais fazendo referência ao ensino de teatro e à presença do ensino de Arte na escola eram principiantes. Assim, no momento em que Reverbel realizou sua atuação docente inicial, a bibliografia especializada era, ainda, incipiente e, portanto, é provável que a docente tenha desenvolvido suas próprias concepções e métodos para planejar e realizar as atividades de expressão com suas primeiras turmas de alfabetização. Conforme Koudela e Santana (2005), na ausência de referencial próprio, os fundamentos do teatro na educação advinham de orientações formuladas pelas áreas da Educação e da Psicologia. Não obstante, a importação de obras versando sobre o teatro na educação era escassa, e o ensino de teatro em cursos superiores e profissionalizantes era restrito ao eixo Rio de Janeiro – São Paulo<sup>99</sup>.

No Brasil, onde os cursos superiores de Teatro foram instituídos apenas na década de 1960, a formação de artistas e docentes acontecia em escolas de Arte ou conservatórios. Foi a lei nº 4.641, de 27 de maio de 1965, que organizou e regulamentou as categorias profissionais de Teatro. Às categorias de Diretor de Teatro, Cenógrafo e Professor de Arte Dramática, conforme a lei, caberia realização de curso em nível superior; e a profissionalização para as categorias de Ator, Contra-regra, Cenotécnico e Sonoplasta (BRASIL, 1965) seria conferida em nível médio.

---

<sup>99</sup> De acordo com Koudela e Almeida Junior (2015), criaram-se conservatórios de teatro pelo país como modo de profissionalizar a mão-de-obra que vinha sendo requisitada para as funções teatrais devido ao crescimento, no final do século XIX e no início do século XX, da atividade teatral no Brasil. Assim, em 1843 é criado o Conservatório Dramático do Rio de Janeiro e, em 1911, a Escola Dramática Municipal. Em São Paulo, o Conservatório Dramático Musical é fundado em 1906 e a Escola de Arte Dramática (EAD), em 1948. No sul do país, conforme Fernando Peixoto (1997), o dramaturgo, ator e diretor Renato Viana criou a Escola Dramática do Rio Grande do Sul, no ano de 1942 em Porto Alegre. A Escola funcionou nas dependências do Teatro São Pedro e foi uma das poucas ofertas para formação teatral no estado na primeira metade do século XX.



No período em que Reverbel realizou suas primeiras experiências docentes (década de 1930), ainda imperava na educação brasileira um entendimento da inserção do teatro no ambiente escolar alicerçado numa pedagogia tradicional. Desse modo, sua presença restringia-se a apresentações realizadas em eventos comemorativos ou que faziam alusão a datas cívicas (SANTANA, 2002). O professor e pesquisador Arão Paranaguá de Santana (2002) observa que foi a partir da década de 1940 que a arte passou a ser entendida como uma experiência capaz de conduzir ao desenvolvimento da expressão e ao aprendizado, reflexo da influência do movimento escolanovista no sistema de educação nacional. Conforme o autor,

As primeiras práticas de teatro-educação surgiram junto às escolinhas de arte de Augusto Rodrigues, disseminando-se aos poucos em colégios experimentais, escolas de magistério etc. Entretanto, como não havia tradição em termos de ensino da linguagem teatral – seja na educação básica ou profissionalizante –, ocorreu a difusão massiva do espontaneísmo, quando não a atribuição à arte do papel de atividade coadjuvante de outras matérias do currículo (SANTANA, 2002, p.48).

Segundo Santana (2002), o ensino de teatro foi inserido na escola a partir de iniciativas pessoais e empíricas dos sujeitos, sendo, por vezes, utilizado como mero instrumento para o aprendizado de outras matérias. Foi nesse contexto que Reverbel desenvolveu suas primeiras práticas docentes, fazendo uso do teatro como ferramenta ao aprendizado dos conteúdos de aula por parte dos estudantes. Até então, a professora ainda não havia se aprofundado nos estudos teatrais, jornada de conhecimento que iria empreender nos anos seguintes.

No ano de 1946, acompanhada do marido, o historiador Calos Reverbel, Olga Reverbel viajou para a Europa, onde realizou cursos nos quais angariou vivências, experiências e técnicas que ampliaram significativamente a sua maneira de compreender e praticar o ensino de teatro. Reverbel conta que após o período em que morou na Europa (de 1946 a 1949) ela passou a considerar-se, de fato, uma professora de teatro (REVERBEL, 2000 *in* CORRÊA, 2000). Sua vivência na França, a formação superior internacional, a participação em um grupo de teatro local, cursos de mímica e de direção e a experiência como espectadora de diversos espetáculos certificaram Reverbel de seu ofício docente.

Na França, ela realizou estudos complementares na Universidade Sorbonne, em Paris, envolvendo dramaturgia e literatura, recebeu “um convite para lecionar em cursos

de graduação e pós-graduação” e vinculou-se a inúmeros grupos de teatro, “na condição de observadora” (GOLDSCHMIDT, 2018, p.75). De acordo com informações encontradas no seu currículo, Reverbel realizou o Curso de Civilização Francesa (entre novembro de 1947 e fevereiro de 1948), no qual constavam as disciplinas de Literatura, Filosofia, Sociologia e Língua Francesa (VARELA, 2017).

Varela (2017, p. 67) reflete sobre o caráter formativo das diversas vivências de Reverbel no período em que morou no fora do Brasil:

[...] a partir dos 29 anos e residindo em Paris com seu marido, Olga teve experiências enquanto aluna e espectadora em cursos na Sorbonne; conquistou em sua rede de sociabilidade e de amigos de diversas nacionalidades que frequentavam o teatro; teve amigos jornalistas, escritores e artistas de diversas nacionalidades com os quais compartilhava concertos em Notre Dame, ou assistindo aos filmes franceses, aos espetáculos do Circo Medrano e ao teatro de Marionetes e Guignol. Experiências que lhe incorporaram capital artístico e intelectual o que lhe permitiram a projeção de novas perspectivas e possibilidades em sua carreira profissional e conseqüentemente para dentro do campo em análise (VARELA, 2017, p.67).

Foi nesse período que Reverbel conheceu o trabalho do diretor, ator e dramaturgo francês Léon Chancerel, teórico referencial da abordagem pedagógica conhecida como *jeu dramatique*<sup>100</sup>. O contato com a organização pedagógica e as propostas de Léon Chancerel, de adaptação do trabalho de formação de atores a crianças e jovens, marcaria o trabalho da professora de forma muito especial.

Reverbel retorna da França ao Brasil no ano de 1949 e, na década de 1950, vive o momento da história do teatro gaúcho em que o teatro para as crianças ganha reconhecimento graças à atuação de profissionais que se dedicavam à escrita, direção e atuação em espetáculos desse segmento. Munida dos conhecimentos teatrais construídos em sua experiência na Europa, Reverbel desponta como mais uma das protagonistas nacionais responsáveis pelo avanço do teatro para crianças (PEIXOTO, 1997), cenário em que figura junto da professora e dramaturga Maria Clara Machado, com quem Reverbel nutria laços de amizade, e da também dramaturga Lúcia

---

<sup>100</sup> *Jogo dramático*, na tradução brasileira. No texto, a utilização da tradução *jogo dramático* será referente à noção de *jeu dramatique*. Já que o termo cunhado por Slade (1958) será grafado em inglês, não haverá equívocos na compreensão das expressões. Por se tratar da metodologia que influenciou fortemente Reverbel na criação e fundamentação das práticas realizadas nas suas aulas e que foi referencial valoroso para a sistematização das suas propostas, maior conceituação do *jogo dramático* será feita na seção 3.3.2 do texto, que aborda as concepções pedagógicas da docente averiguadas por meio das pesquisas bibliográfica e documental e que também foram mencionadas nas narrativas dos colaboradores do estudo.

Benedetti<sup>101</sup>.

Naquele período, conforme Peixoto (1997), alguns grupos de teatro se destacam em Porto Alegre em relação às suas produções e ao alcance junto ao público infantil. Um deles foi o Teatro da Criança, organizado pelo jornalista Glênio Peres, e outro foi o Teatro Infantil Permanente (TIP) sob gestão e direção de Sayão de Lobato que, em 1956, passou a funcionar numa sala própria. O TIP sobressaía-se na produção de espetáculos para crianças no Rio Grande do Sul, realizando apresentações em diversas cidades do estado, tendo se apresentado também em Montevideú/UY (PEIXOTO, 1997). Entre as peças encenadas pelo TIP, a de maior sucesso foi “Pluft, o fantasminha”, de autoria de Maria Clara Machado (1955). Conforme Varela (2017), a inspiração e os referenciais de Reverbel para a concepção do TIPIE, fundado no Instituto de Educação General Flores da Cunha (IE), em 1956, vêm das ações desenvolvidas pelo TIP.

O trabalho de Reverbel no IE, tradicional escola da rede pública estadual, localizada na região central de Porto Alegre/RS, teve início no ano de 1939, a partir de uma proposta de oferecimento de uma disciplina de teatro no Curso Normal, em caráter facultativo; e consolidou-se entre 1956 e 1965 (VARELA; BARRETO, 2016): a grande procura pelo curso, por parte das estudantes normalistas, fez com que a então diretora da escola, Lígia Borba dos Santos Chaves, definisse a disciplina como integrante do currículo obrigatório (CORRÊA, 2000). A inserção do Teatro como disciplina obrigatória no curso de Formação de Professores Primários oferecido pela instituição aconteceu no ano de 1966. Conforme Reverbel (1974, p.19),

Entre dois caminhos – teatro facultativo e teatro no currículo – ambos considerados positivos pela nossa experiência (a primeira durante nove anos e a segunda, dois), procuramos uma solução técnica dentro da coordenação pedagógica departamental. E esta foi a de concluir o teatro nas Práticas Educativas (I ano) dando, assim, uma constante oportunidade a tôdas as alunas para se exercerem nas técnicas dramáticas, bem como o manter junto ao grupo de Didática Especial (II e III anos), sob a designação de Técnicas Dramáticas Aplicadas à Escola Primária. Valiosa, também, foi a introdução do teatro, como elemento paralelo à Psicologia, no último semestre do III ano, a fim de que os meios próprios do teatro, constassem eficientemente na bagagem do professor primário, como mais um recurso para melhor conhecer e atender os seus alunos.

---

<sup>101</sup> É de autoria de Lúcia Benedetti (1914-1998) o texto teatral “O casaco encantado”, considerado marco inaugural do que veio a ser denominado Teatro Infantil no Brasil. O texto foi encenado pela primeira vez no ano de 1948 pela Companhia Artistas Unidos. Conforme Benedetti (1969), a repercussão da montagem foi muito grande e supriu o desejo latente que havia na época por um teatro que fosse dirigido às crianças.

O sucesso alcançado pelas as experiências docentes de Reverbel no IE resultou na criação do Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação (TIPIE), que se originou no Laboratório de Teatro e Didática. Criado em 1956, na perspectiva de superação da ideia de teatro praticado apenas nas comemorações escolares, o TIPIE fundamentava-se na ação espontânea da criança como balizadora do teatro na escola. Segundo Varela (2017, p.123), a criação do TIPIE “foi a tática que concedeu a Olga a sua legitimidade no campo do ensino do teatro no Brasil e, neste caso, a relação entre a escola e o teatro por ela realizado”.

No livro “Um teatro fora do eixo”, dedicado a Olga e Carlos Reverbel, dentre outras personalidades intelectuais, Peixoto (1997) descreve a experiência da professora com as primeiras turmas do curso de formação de professoras do IE:

[...] num colégio tradicional para moças, o Instituto de Educação, a professora Olga Reverbel, utilizando a reforma do Ensino Normal, cria um Clube de Teatro, que logo em seguida passa a ter o nome de Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação (TIPIE), e depois de várias semanas de 10 horas de aulas semanais, reunindo 36 alunas, promovendo leituras de peças, oficinas de mímica e interpretação, estréia uma peça de sua autoria, *A chave perdida*, trazendo o artista plástico Glauco Rodrigues para fazer a cenografia (PEIXOTO, 1997, p.76).

Na opinião do autor, o espírito inquieto e de permanente entusiasmo de Reverbel foi precursor ao movimento nacional que buscou renovar e aprofundar os estudos referentes ao teatro para as crianças (PEIXOTO, 1997). As experiências de Reverbel relacionadas à docência em teatro estão registradas em livros da sua autoria publicados entre os anos de 1974 e 2001<sup>102</sup>.

As palavras do ator Paulo Autran (1974 *in* REVERBEL, 1974, s.p.), que assina a apresentação do primeiro livro de Reverbel, intitulado “Técnicas dramáticas aplicadas à escola”, já apontavam a relevância das pesquisas de uma professora que conhecia “como poucos, o valor educativo do Teatro sobre a mente infantil”. Em suas visitas a Porto Alegre, Autran costumava ser hospedado pelo casal Reverbel (DIAS, 2020a)<sup>103</sup>, o que lhe possibilitou conhecer de perto as ideias e feitos da professora, que ele caracteriza como

<sup>102</sup> Os livros de Reverbel publicados foram: “Técnicas dramáticas aplicadas à escola” (1974), “Teatro na sala de aula” (1978), “Teatro: uma síntese em atos e cenas” (1987), “Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão” (1989), “Vamos alfabetizar com jogos dramáticos?” (1989), “Teatro: atividades na escola” (1989), “Oficina de teatro” (1993), “O texto no palco” (1993), “A chave perdida - e mais seis peças infanto-juvenis” (1995), “Um caminho do teatro na escola” (1997) e “Verdade inventada” (2001).

<sup>103</sup> Conforme as memórias dos colaboradores da pesquisa, além de Paulo Autran, outros grandes artistas do cenário teatral e cultural nacional da época frequentavam a casa de Olga e Carlos Reverbel, dentre eles: Tônia Carrero, Érico Veríssimo e Fernanda Montenegro.

referenciais a educadores brasileiros interessados em aprofundar o teatro na educação. Nessa obra inaugural, a professora expressa um ideal norteador da sua forma de conceber a prática do teatro no meio escolar, tal seja: “pôr o Teatro a serviço da educação, levar o aluno a imitar, interpretar e dramatizar, enriquecendo a sua cultura e formando sua personalidade” (REVERBEL, 1974, s.p.).

Em 1958, Reverbel ingressou no recém-fundado Curso de Arte Dramática da UFRGS como estudante do curso de Cultura Teatral. Segundo Wolkmer e Santos (2016), o Curso de Cultura Teatral (CCT) do CAD era direcionado especialmente a estudantes universitários, mas como não havia processo seletivo de ingresso, eram aceitos também, mediante inscrição no Curso, professores, intelectuais e pessoas interessadas. As autoras mencionam que “o CCT tinha duração prevista em dois anos e contava com três disciplinas: ‘Teoria geral do teatro’, ‘História da literatura dramática’ e ‘História do teatro português e brasileiro’” (WOLKMER; SANTOS, 2016, p. 64).

Em 1969, Reverbel iniciou sua carreira docente na UFRGS como professora no Curso de Arte Dramática, a convite do diretor do CAD na época, o professor Gerd Bornheim. Faleiro (2020a) explica que na fase de consolidação Curso de Teatro da UFRGS não havia cursos em nível superior específicos no campo das Artes Cênicas, o que levou o CAD a contratar profissionais ainda não habilitados à atuação nas aulas. Assim, profissionais com comprovada experiência prática foram convidados a integrar o quadro de professores do CAD. Faleiro (2020a) menciona que apenas os professores das disciplinas teóricas é que, naquele período, tinham formação universitária específica em áreas como Literatura e Filosofia, por exemplo. O colaborador comenta a respeito do ingresso de Reverbel no CAD:

O Gerd [Bornheim] convidou a Olga [Reverbel] para ser professora e eu sei que ela deu aula de Improvisação e deu aulas, também... ela me orientava no estágio de Direção. Ela era muito generosa. Desde o início ela já me convidou para ir à casa dela, já me mostrou como é que deveriam rodopiar as personagens<sup>104</sup> [risos]. A filha dela chegou e viu a Olga rodopiando e disse “Estás louca, mamãe?” [risos]. Enfim, era uma diversão. Nós nos divertimos bastante. A Olga era uma pessoa assim. Então, ela ficou no CAD, mas houve, em um momento, uma cisão, uma briga – eu já não estava mais lá. Eu sei que houve vários professores contra ela [...] e ela acabou indo para a Faculdade de Educação e lá ficou (FALEIRO, 2020a).

<sup>104</sup> Em seu primeiro estágio de Direção no curso do CAD, Faleiro montou o espetáculo “A Menina de o Vento”, de autoria de Maria Clara Machado. O colaborador mencionou que, na época em que realizou o Curso, havia dois estágios obrigatórios: o primeiro era com foco na montagem de um espetáculo para o público infanto-juvenil e o segundo, de um espetáculo adulto (FALEIRO, 2020a).

No CAD, onde lecionou entre 1969 e 1973, Reverbel assumiu as disciplinas de Improvisação Teatral, Evolução do Espetáculo I, II e III (VARELA, 2017) e Direção Teatral (teatro infantil) (FALEIRO, 2020a). Assim como Faleiro, Dias (2020b) e Saldanha (2020) também lembraram que a saída de Reverbel do CAD ocorreu em função de desentendimentos com o corpo docente do Curso.

Em março de 1973, após deixar o CAD, Reverbel segue carreira na UFRGS, passando a lecionar no Colégio de Aplicação da FAGED (VARELA, 2017). Em agosto do mesmo ano, ela assume a disciplina “Prática de Ensino em Arte Dramática” no Departamento de Ensino e Currículo da FAGED, onde, a partir de 1975, passa a ministrar também as disciplinas de “Didática I” e “Didática II” (VARELA, 2017).

A trajetória de vida e profissional de Reverbel, revisitada brevemente nesta seção da Tese, auxilia na compreensão e análise do trabalho pedagógico em Teatro por ela empreendido no CAp entre os anos de 1973 e 1989, ao qual ela conferiu sua marca pessoal.

### **3.3.2 Aspectos de uma perspectiva cognitiva e ético-social**

Ela tinha essa chama, ela desafiava o aluno.

Miriam Benigna Lessa Dias

Para acessar memórias referentes ao histórico do ensino de teatro no CAp na época em que a professora Olga Garcia Reverbel era a única docente do componente curricular na escola, recorri às narrativas dos colaboradores da pesquisa e também às produções bibliográficas de Reverbel – documentos nos quais são descritas algumas de suas práticas de sala de aula. Conforme Lima e Almeida (2018, p.209-210), é por meio do “uso das memórias e do arquivo que se pode construir uma narrativa coerente [...] ao valorizar as diferentes fontes que podem ser contrastadas por meio dos vestígios conservados do passado”.

Nesta seção do trabalho, portanto, dando sequência ao entendimento da memória como documento com estatuto de validade (FREITAS, 2006), relaciono narrativas memoriais dos colaboradores da pesquisa a alguns documentos de arquivo (livros, artigos, teses, dentre outros), na busca de ressignificação de um passado que se

apresenta em três âmbitos: o passado de uma pessoa (Olga Reverbel), de uma instituição (CAp) e de um de seus aspectos específicos (ensino de teatro).

### 3.3.2.1 O jogo dramático: de Chancerel a Reverbel

Reverbel (1978) observa que foi a partir da década de 1920 que ocorreu um avanço em relação à compreensão da criança na sociedade. A partir dessa época, conforme a autora, deixou-se de considerar as crianças como “miniaturas de adulto” e estudos específicos sobre essa fase de desenvolvimento dos sujeitos passaram a ser desenvolvidos. Esse cenário, segundo a autora, foi propício à afirmação dos jogos dramáticos como meios de educação (REVERBEL, 1978).

O *jogo dramático* (tradução brasileira da expressão francesa *jeu dramatique*) é uma metodologia oriunda das práticas desenvolvidas na França da década de 1930 por Léon Chancerel (FALEIRO, 2008), a partir de ideais de renovação cênica propostos pelo diretor, ator e dramaturgo francês, Jacques Copeau, fundador da Escola do *Vieux-Colombier* (1920).

Essa renovação do teatro “marcada pelo peso atribuído à escola, ao grupo, ao treinamento corporal, às formas do teatro popular e à busca da ampliação do público”, prolonga-se no trabalho de Chancerel “mediante um projeto pedagógico junto a escoteiros e participantes de movimentos de juventude, bastante ativos durante os anos de 1920-1930”, pautado nos “princípios da educação ativa” (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p.106).

Entre os propósitos fundamentais da escola de Copeau estava o de formar o “novo ator – visto como criador no mesmo nível do poeta, pintor, escultor – que servisse antes de tudo à arte, e não puramente ao comércio do teatro” (RIECHEL; SOLER; FALEIRO, 2018, p.96). De acordo com Pupo (2005, p. 224), a pedagogia para a formação global e contínua do ator sistematizada por Copeau figura como marco para a renovação do teatro no século XX: “ao colocar o ator no centro do fenômeno teatral, Copeau afirma enfaticamente sua relevância como intérprete e criador”.

Copeau desempenhou papel fundamental na pesquisa para a formação do ator e influenciou Chancerel em seu método. O sistema de Copeau diferenciava-se das práticas de formação de atores desenvolvidas até então, que se utilizavam principalmente da

expressão vocal no trabalho do ator. Na Escola do *Vieux-Colombier* “o corpo não deveria ser utilizado somente para representar outro corpo humano, mas caberia ao aluno descobrir as suas possibilidades de expressar formas da natureza (árvores, plantas, etc.) e outras formas plásticas (pontes, igrejas, etc.)” (FALEIRO, 2008, p.1206).

De acordo com Pupo (2005), outra influência importante no trabalho de Chancerel foi o ator, encenador e teórico francês Charles Dullin (1885-1949). Segundo a autora, Dullin preza por um sistema de trabalho que favoreça e estimule a sinceridade dos atores e, nesse processo, “preconiza a improvisação teatral como o caminho por excelência para que o aluno descubra seus próprios meios expressivos” (PUPO, 2005, p.224). Para Dullin (2012, p.172), a improvisação integra o processo de formação de atores e é considerada “um método vivo para ensinar a teoria e a prática do ‘Jogo Dramático’ e favorecer o desenvolvimento da personalidade de cada aluno”. A finalidade da improvisação nas práticas formativas de atores, conforme o autor, é escolar e, portanto, está associada a outros elementos e exercícios que, juntos, constituíam o seu método pedagógico. Por finalidade, os exercícios de improvisação têm por objetivo principal “abrir os olhos do aluno para uma das leis fundamentais de nossa arte [...] sentir antes de procurar expressar, ‘olhar’ e ‘ver’ antes de descrever o que se viu, ‘escutar’ e ‘ouvir’ antes de responder a um interlocutor” (DULLIN, 2012, p.172). E Chancerel adaptou o trabalho desenvolvido por Copeau para a organização do *jeu dramatique*.

Em diálogo com as proposições pedagógicas principiadas por Copeau e Dullin, portanto, Chancerel desenvolveu o seu método para o ensino de teatro, o jogo dramático. No método de Chancerel, “exercícios de equilíbrio, flexibilidade, ritmo, conduzidos através de instruções que geram ficção, se transformam em jogos dramáticos” (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p.106). No decurso do tempo de crescimento das crianças, temas e enredos de diferentes tipos (lendas, fábulas, fatos históricos, entre outras situações) passam a integrar as propostas.

A orientação das propostas, no jogo dramático, é feita pelo professor, que desempenha o papel de coordenador do jogo, lançando temas e enredos à improvisação dos participantes. Segundo Pupo (2005), essa prática favorece o trabalho coletivo e a expressividade individual de cada aluno. A autora destaca as características principais do jogo dramático:



Três características principais podem ser destacadas quando se procura caracterizar essa prática. Uma separação nítida vigora entre quem joga e quem assiste, desde o início. O prazer da invenção, que é a marca da atividade lúdica, se alia às regras, vistas como indispensáveis; restrições são propostas por serem consideradas produtivas, fontes de superação de fórmulas já conhecidas. A plateia aprecia o jogo recém realizado, do modo mais objetivo possível; “gosto”, “proponho” ou “crítico” são as entradas sugeridas. O retorno oferecido ao grupo de jogadores é tido como formador para uns e outros (PUPO, 2005, p. 225).

Numa entrevista concedida ao pesquisador Cristiano Laerton Goldschmidt, Pupo atribui a Chancerel a invenção daquilo “[...] que ele mesmo batizou como Jogo Dramático, que nada mais é que ter bolado princípios de improvisação dentro de uma moldura lúdica, daí o nome Jogo Dramático. [...]”; e identifica, no trabalho de Reverbel, a nítida influência dessa abordagem. Na visão de Pupo (*apud* GOLDSCHMIDT, 2018, p. 86), “Olga Reverbel bebeu nessas referências de primeiríssima mão, ou diretamente com o Copeau, ou com o Chancerel, ou com discípulos dos dois”.

De fato, no Brasil, Reverbel se destaca como uma das professoras de Teatro que inspiraram seu trabalho pedagógico no “serviço dramático” concebido e instaurado por Léon Chancerel na França (FALEIRO, 2008). Conforme Faleiro (2008), as propostas da professora fizeram eco ao trabalho de Chancerel não apenas nas ações junto ao TIPIE, mas, principalmente, na postura que mantinha em relação ao ensino de teatro nos diferentes níveis da educação.

Reverbel, que teve contato muito próximo com a teoria e a prática pedagógica de Chancerel quando morou na França (entre 1946 e 1949), refere-se a Chancerel como um “apóstolo do teatro para a criança”, um “reformador do teatro para a juventude” (REVERBEL, 1978, p.155); e atribui a ele a criação da Associação Internacional de Teatro para a Criança, em 1964, cujo primeiro Congresso ocorreu no mesmo ano. De acordo com Reverbel (1978), o segundo Congresso da Associação, realizado em 1965, já contava com 187 participantes, vindos de 28 países, inclusive do Brasil, que foi representado pela professora Maria Clara Machado, expoente nacional do teatro para crianças.

Machado também inspirou seu trabalho na metodologia do jogo dramático sistematizada por Chancerel. Assim como Reverbel, ela responde pela difusão do jogo dramático no Brasil como abordagem ao ensino de teatro na educação formal e em cursos livres. No Rio de Janeiro, junto a outros artistas e intelectuais<sup>105</sup>, Machado

---

<sup>105</sup> Conforme informações do *site* da escola, O Tablado teve dezesseis fundadores: Aníbal e Maria Clara Machado, Antônio Gomes Filho, Carmen Sylvia Murgel, Carlos Augusto Alves dos Santos, Eddy Rezende,

idealizou a escola de teatro O Tablado (1951); e, em Porto Alegre, numa escola estadual de formação de professoras, Reverbel fundou o TIPIE (1956).

As duas professoras partilhavam de posicionamentos comuns em relação ao fazer teatral e à adoção do jogo dramático como metodologia indicada a promover a tomada de consciência em relação à própria personalidade e às responsabilidades por parte dos alunos (estudantes e atores em formação)

Conforme Reverbel (1978, p.9), o jogo dramático é facilmente compreendido pela criança porque “ela o incorpora ao seu repertório de jogos de ‘faz-de-conta’ e entrega-se, espontaneamente, à sua prática”. A autora ainda menciona que os jogos dramáticos são atividades auxiliares ao processo do despertar da personalidade ao passo que estimulam a expressão do imaginário da criança (REVERBEL, 1978). Em consonância com Reverbel, Machado considera que, por meio dos jogos dramáticos,

[...] pode-se encontrar o caminho mais curto e mais atuante de se chegar, ou melhor, de se voltar a um estado de receptividade, de espontaneidade, de libertação da imaginação (perdida na infância) ao mesmo tempo que desenvolve na criança e no professor ou no futuro ator de teatro, o espírito de observação, o sentido estético e social da vida (MACHADO, 1973, p. 3).

Além da aproximação teórica e prática entre as suas linhas de atuação, Reverbel e Machado eram muito amigas (DIAS, 2020b), aspecto que facilitava a comunicação e a troca de ideias, jogos, textos teatrais e propostas de trabalho entre elas. Reverbel viajava seguidamente ao Rio de Janeiro, e lá assistia às montagens do Tablado e tinha contato com o trabalho de Machado (GUARITA, 2020).

A montagem da peça “Nossa cidade”, escrita por Thornton Wilder, por exemplo, que foi um dos primeiros espetáculos com grande sucesso encenado no ano de 1954 pelo Tablado, tornou-se referencial para Reverbel, vindo a integrar o repertório de textos teatrais trabalhados em suas aulas no CAP. No ano de 1979, por exemplo, a professora gaúcha montou a referida peça com uma das turmas de 2º grau do CAP para apresentar no final do ano, conforme relembra Malinoski (2020), que assumiu a direção da montagem, orientando os estudantes em seus ensaios nas aulas do estágio curricular que realizou na instituição.

Para refletir sobre contexto de destaque da metodologia de Chancerel no país,

no qual emergem as concepções e práticas fundantes da experiência docente e investigativa de Reverbel, e que certamente se refletem na estruturação dos currículos de Teatro das escolas às quais ela se vincula no decorrer da sua carreira, discorro brevemente sobre algumas obras de Machado, consideradas precursoras do ensino de Teatro com crianças e jovens no Brasil.

Uma iniciativa importante coordenada por Machado é o lançamento da revista *Cadernos do Tablado* (1951), inspirada no *Cahiers d'Art Dramatique*, publicação contínua organizada por Chancerel, como forma de divulgar a prática do jogo dramático, e que teria referenciado também as ideias de Reverbel (PUPO, 2005). Os *Cadernos do Tablado* desempenharam papel crucial à disseminação de teorias, estudos e textos de artistas e professores nacionais e estrangeiros do campo das Artes Cênicas, possibilitando também a fundamentação do trabalho de professores e grupos de teatro, através da divulgação de pequenas peças e jogos dramáticos passíveis de desenvolvimento no contexto escolar e fora dele. O número 22 dos *Cadernos do Tablado*, publicado em 1963, traz o texto “Uma experiência de Teatro em Escola Normal”, de autoria de Reverbel.

Outra publicação relevante é o livro “100 jogos dramáticos”, uma espécie de “fichário” de jogos dramáticos, lançado no ano de 1971, em parceria de Marta Rosman; e que, como vimos, foi citada por Faleiro como referência ao planejamento de algumas das propostas de suas aulas de Teatro no CAP.

Tal como Machado, Reverbel também publicou livros nos quais indicou jogos dramáticos a serem orientados na sala de aula, pois as ações desenvolvidas por Chancerel se mostraram um modelo bem sucedido que guiou os passos das duas docentes. Ademais, observo que outra das grandes influências de Chancerel ao trabalho de Reverbel está vinculada à formação de espectadores juvenis para o teatro.

Reverbel e Chancerel compartilham do entendimento de que as crianças e os jovens são um público de teatro altamente perspicaz, que demanda esforços, pesquisa e técnica. A própria autora, em seu livro “Jogos teatrais na sala de aula” (1978) cita um diálogo entre Chancerel e Stanislavski, no qual o primeiro pergunta “Como se deve interpretar para crianças?” ao que o segundo responde “Como para os adultos, mas ainda melhor” (LENENHARDT, 1973 *apud* REVERBEL, 1978, p.100).

Para Chancerel, a apresentação de bons espetáculos contribuiria, por um lado, para a formação de espectadores e, por outro, para a necessária revisão, pesquisa e

renovação artística de uma geração. Seguindo o posicionamento do autor, Reverbel acreditava que produzir bons espetáculos junto aos seus grupos juvenis era ação capaz de promover o abastecimento dos teatros; e defendia que o contato com o teatro desde a infância, junto à família e à escola, fomentava a formação de espectadores (REVERBEL, 1978).

Com o TIPIE, Reverbel levou inúmeras crianças e jovens de escolas de Porto Alegre e de outros municípios ao teatro para assistir a espetáculos apresentados no Instituto de Educação General Flores da Cunha (IE), montagens que figuravam entre as que eram anunciadas na seção de teatro de jornais locais (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2020). De acordo com a pesquisadora Taís Ferreira (2004, s.p.), o TIPIE é considerado “ponto de referência do teatro para crianças no Brasil, encenando textos de alunas do Instituto, promovendo oficinas de formação, concursos de dramaturgia e encenando alguns dos mais importantes textos de Maria Clara Machado”.

Desde 1950, o TIPIE oferecia, “todas as quartas-feiras, uma peça para as crianças da cidade”, montagens que também eram levadas à apresentação em outras escolas, asilos e hospitais (REVERBEL, 1966, s.p.). Para Reverbel, promover apresentações teatrais pela cidade era uma maneira de formar público ávido por espetáculos de teatro. Como veremos, no CAP, Reverbel efetivou seu desejo de formar plateias ao levar grupos de alunos para se apresentarem em eventos pela cidade.

As reverberações dos ensinamentos advindos de Chancerel misturam-se à experiência prática de Reverbel com o teatro no ambiente escolar.

Na continuação do texto, apresento um panorama das ações e abordagens relacionadas ao ensino de teatro desenvolvidas especialmente no CAP por Reverbel.

### *3.3.2.2 Atividades Dramáticas nas aulas do CAP*

Ao longo da sua carreira, Reverbel publicou obras nas quais deixou registrados alguns dos jogos e atividades que realizava nas aulas de Teatro, junto a alunos dos mais diversos níveis de educação, sobretudo da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). Em suas publicações, a professora também detalhou muitos dos princípios que referenciavam a sua prática pedagógica.

Como o acesso à formação docente em Teatro ainda não era amplo no sistema de educação nacional, a escrita de produções bibliográficas por Reverbel foi de grande

repercussão entre os professores, que passaram a utilizar suas propostas para o trabalho com a Arte Dramática na sala de aula (VARELA, 2017). Num período em que a Arte recém ganhava reconhecimento na legislação educativa nacional, e o trabalho com o teatro na educação conquistava pouco a pouco o seu espaço, os livros de Reverbel configuravam-se como manuais para o ensino de teatro na escola, sendo consultados por professores de diferentes regiões do país.

Não objetivei realizar análise detalhada de toda a obra da docente, pois o foco da minha pesquisa se limita ao período em que Reverbel lecionou no CAp. De todo modo, reconheço que uma pesquisa aprofundada sobre cada uma das publicações da professora é de grande importância aos estudos que buscam compreender a identidade do trabalho docente de Reverbel e sua significação ao ensino de Teatro.

Na elaboração da minha Tese, meu olhar investigativo voltou-se especificamente à obra “Teatro na sala de aula”, publicada em 1978, na qual Reverbel se refere especialmente à sua prática docente no CAp, possibilitando uma visão privilegiada de aspectos teóricos e práticos do ensino de teatro na instituição entre os anos de 1973 e 1978, período em que Reverbel coordenou a área de Teatro no colégio da UFRGS.

Na obra em questão, Reverbel (1978) apresenta seus posicionamentos acerca da prática teatral em sala de aula e compartilha com o leitor alguns dos jogos dramáticos que desenvolvia com as turmas de estudantes do CAp e também do Instituto de Educação (IE). O livro conta com doze capítulos que expõem o entendimento de Reverbel em relação a diferentes aspectos da prática pedagógica relacionada à aprendizagem do teatro na escola e trazem indicações de atividades dramáticas a serem desenvolvidas por professores em sala de aula.

Por se tratar de uma obra com consistente produção intelectual da docente, o livro possibilita identificar os princípios que guiaram o ensino de teatro no CAp por um extenso período da sua história, mostrando ao leitor uma versão para o ensino contada pela própria professora. A partir desse discurso é possível imaginar os modos de como se desenvolviam as aulas de Teatro no CAp na década de 1970 sob coordenação de Reverbel.

Uma das ideias defendidas por Reverbel nesse livro é que o desenvolvimento de Atividades Dramáticas de Expressão no meio escolar auxilia os professores a promover um conhecimento mais aprofundado aos alunos, o que, segundo ela, é fundamental ao

processo educacional: “é somente conhecendo o aluno e observando as suas tendências e desejos que podemos oferecer-lhes os meios indispensáveis à formação de sua personalidade” (REVERBEL, 1978, p.x). Na concepção de Reverbel, (1978, p.9), “para que o objetivo do teatro na educação possa ser atingido”, o professor de Atividades Dramáticas deve “acompanhar paralelamente o processo de desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo da criança”, “saber esperar sem apressar, sugerir sem impor e, sobretudo, observar a atuação de cada aluno para o avaliar” (REVERBEL, 1978, p.55).

Em relação ao profissional que trabalha com atividades de expressão na sala de aula, Reverbel entende que o título que melhor lhe cabe é o de “Professor de Atividades Dramáticas”. Nas palavras da professora,

Ao professor de teatro, que poderíamos chamar de *corifeu*, isto é, cabeça ou chefe, de *poeta dramático* ou ainda de *animador*, o que se presta a falsas interpretações, denominaremos *professor de Atividades Dramáticas* em vez de *professor de teatro*, porquanto na escola não se pretende fazer teatro propriamente dito, mas utilizar suas técnicas e princípios, adaptando-os às necessidades pedagógicas (REVERBEL, 1978, p.3, *grifos da autora*).

Em seu discurso, Reverbel defende a utilização da expressão “Atividades Dramáticas”, ao invés de “Teatro”, por julgá-la com maior afinidade às práticas e objetivos pertinentes ao fazer teatral na sala de aula. Observo que por meio de seu posicionamento, Reverbel conferia ênfase ao processo pedagógico realizado com os estudantes. Santos (2007, p.9) colabora com essa reflexão ao considerar que,

Em contraposição ao caráter diretivo da abordagem do teatro com crianças, os processos escolares tendem a instaurar modelos calcados na idéia de valorização do “processo”, em oposição ao “produto” teatral; nessa perspectiva, o próprio termo “teatro” é questionado, sendo substituído por “expressão dramática” ou “atividade dramática”, numa crítica formal aos modelos tradicionais de ensino.

Ao longo da obra, Reverbel reitera que um dos objetivos do teatro na educação é o de construir, por meio de jogos, estratégias pertinentes ao desenvolvimento da expressividade dos alunos, para que, assim, desenvolvam a criatividade (REVERBEL, 1978). E que esse objetivo pode ser desenvolvido tanto por profissionais habilitados em Arte Dramática (Teatro) como por docentes de outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, ela apresenta uma importante distinção:

Quando nos referimos ao teatro como recurso didático, estamos encarando

certas atividades dramáticas; entre elas, a dramatização, a pantomima, a recitação coral, etc., como estratégias do professor da classe para que o aluno não conte apenas com o livro-texto como instrumento de aprendizagem. Mas quando consideramos o teatro como disciplina que visa o conhecimento gradativo do aluno, não só na área cognitiva, mas também na afetiva, estamos certos de que somente ao professor de Atividades Dramáticas cabe tal função (REVERBEL, 1978, p.7).

Reverbel estabelece diferenças entre o teatro como recurso didático e o teatro como disciplina, discussão que acompanha a evolução das pesquisas no campo da Pedagogia do Teatro. Segundo a professora, valer-se do teatro na sala de aula como instrumento de aprendizagem de conteúdos de outras áreas do conhecimento é trabalho que pode vir a ser desenvolvido por docentes das distintas matérias. Nesse caso, o teatro é entendido como recurso didático.

Já quando se objetiva realizar com os estudantes um trabalho com foco na construção de conhecimentos nas áreas afetiva e cognitiva, o teatro é compreendido como disciplina, o que demanda que a coordenação das propostas seja feita por um professor especialista. Ainda que Reverbel se atenha a essa distinção acerca das abordagens do teatro na escola, nessa obra ela não expressa um posicionamento a respeito da necessidade de titulação e formação específicas na área (de Arte Dramática, Artes Cênicas ou Teatro), por parte professor de Atividades Dramáticas.

De acordo com Reverbel (1978), dois tipos de abordagens pedagógicas de ensino podem ser empregadas junto aos alunos: o ensino heurístico e o ensino dirigido. O ensino dirigido principia de uma situação detalhadamente elaborada pelo professor e que já revela aos alunos os caminhos a seguir, não lhes dando margem à invenção.

Já o segundo tipo, o heurístico, tende a partir de situações-problema que desafiam o pensamento dos estudantes que, por meio da própria experiência, constroem o seu conhecimento e descobrem novas maneiras para realizar as diferentes tarefas (REVERBEL, 1978). Conforme a autora, quanto mais liberdade houver no ambiente da sala de aula maior será a estímulo às descobertas casuais e pessoais do mundo ao redor realizadas pelos estudantes. É tarefa do professor, portanto, “proporcionar meios para que tal processo [de descoberta] se desenvolva efetivamente” (REVERBEL, 1978, p.23).

Nesse aspecto em particular, é possível identificar aproximações entre o posicionamento pedagógico de Reverbel e o da professora Graciema Pacheco, diretora da escola por longo período, enquanto Reverbel lecionou no CAp. A autonomia conferida aos estudantes em seus processos criativos e de construção de conhecimento

mencionada por Reverbel dialoga estreitamente com a posição de Pacheco, pedagoga que defendia que a integração entre os distintos conhecimentos é tarefa do aluno (FALEIRO, 2020a). Para Pacheco, o professor tem o papel de propiciar as condições para o aprendizado (FALEIRO, 2020a).

Minha experiência empírica como docente no CAp permite identificar que este traço identitário inicial da instituição, desenhado pela professora Graciema Pacheco, segue presente na prática pedagógica da escola até hoje.

Ao analisar o livro de Reverbel (1978), observei que a professora adotava uma abordagem heurística para o ensino de teatro ao considerar o jogo dramático um desafio que leva às descobertas dos alunos (descoberta de si mesmo, do ambiente, do outro). Na prática, a concepção do ensino heurístico comentada pela professora conferia autonomia aos estudantes em suas descobertas.

No relato de uma experiência com os alunos de uma turma de 7ª série do CAp, Reverbel deixa nítida a sua postura de facilitadora no processo de construção de conhecimentos empreendido pelos jovens:

Nossos alunos da 7ª série do Colégio de Aplicação da UFRGS, em função do nosso planejamento com base no ensino heurístico, estiveram em contato com diretores, atores, cenógrafos, sonoplastas e atores dramáticos durante um mês. Após essa tarefa, feita por sub-grupos, realizaram um debate e foram descobrindo, pouco a pouco, os elementos fundamentais da linguagem cênica (REVERBEL, 1978, p.7).

A docente comenta que, depois dos encontros com os artistas, os alunos resolveram montar uma pequena encenação; e que, no decorrer do processo de montagem, ainda que ela se mostrasse disponível para orientar e auxiliar o grupo, a sua participação ficou limitada a observar o trabalho autônomo dos estudantes.

Ao se referir às apresentações das montagens elaboradas por estudantes em sala de aula, Reverbel opta por não utilizar o termo “espetáculo”, que, segundo ela, é mais adequado a trabalhos de grupos teatrais que envolvem a técnica e os demais recursos cênicos em constante aprimoramento a cada apresentação. Para a autora, o que acontece ao final de uma unidade letiva é o “coroamento de um trabalho coletivo que valoriza a contribuição individual dos alunos” (REVERBEL, 1978, p.94), ou seja, uma “Atividade Dramática Culminativa” (ADC).

Segundo a docente, todas as disciplinas do currículo podem se integrar às demais a fim de criar montagens cênicas com os estudantes, pois cada uma delas dispõe



de conteúdos que podem vir a ser trabalhados em conjunto. No entendimento da autora, o momento da ADC seria a culminância de um processo de aprendizagem em diversas disciplinas (aquelas que se propusessem às atividades integradas) e de compreensão dos conteúdos e conceitos trabalhados até então. Em uma montagem teatral, é possibilitado aos alunos, conforme Reverbel (1978), relacionar o estudado com o vivido por meio da apresentação cênica.

Em seu livro, Reverbel apresenta exemplos de temas abordados em muitas montagens cênicas realizadas com alunos do CAp que partiram de conteúdos que integram o currículo de diferentes disciplinas (Quadro 7).

**Quadro 7 – Temas abordados nas Atividades Dramáticas Culminativas**

<b>Estudos Sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brasil ontem e hoje;</li> <li>- Expedição de Martim Afonso de Sousa;</li> <li>- Descobertas: da caravela à nave espacial;</li> <li>- O caminho da riqueza, passando por minas, matas e lavouras;</li> <li>- Brancos, negros e índios – uma só raça brasileira;</li> <li>- Bandeirante, o herói que traçou limites;</li> <li>- Declaração dos direitos do homem.</li> </ul>
<b>Músicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cirandas de Villa-Lobos;</li> <li>- Em tempo de samba;</li> <li>- Evolução da música popular brasileira;</li> <li>- O fado triste de nossas avós;</li> <li>- Trânsito em ritmo de <i>rock</i>.</li> </ul>
<b>Educação Física</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimento e ritmo no folclore;</li> <li>- Marcha expressando sentimentos e sensações;</li> <li>- Quadros figurativos famosos (poses);</li> <li>- Interpretação de elementos da natureza através do ritmo, movimento e equilíbrio do corpo: o mar, a floresta, a cascata.</li> </ul>
<b>Ciências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evolução;</li> <li>- Germinação;</li> <li>- As quatro estações;</li> <li>- Jogo dos quatro elementos: ar, água, fogo e terra;</li> <li>- Meios de comunicação;</li> <li>- Os cientistas – heróis de todos os tempos;</li> <li>- Sistema solar;</li> <li>- Uma pedra vinda da Lua;</li> <li>- Poluição – um mal do século XX;</li> <li>- Produtos manufaturados: do boi ao botão de camisa.</li> </ul>
<b>Literatura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Um capítulo de <i>Clarissa</i>, de Érico Veríssimo;</li> <li>- “Negrinho do Pastoreio” – lenda de Simões Lopes Neto;</li> <li>- “Brasil” – poema de Ronald de Carvalho;</li> <li>- Recitação coral – poemas de Mário Quintana, Carlos Drummond, Athos Damasceno Ferreira e Manuel Bandeira;</li> <li>- Lendas indígenas e africanas;</li> <li>- Mitologia grega;</li> <li>- O rio Guaíba – uma reportagem do <i>Correio do Povo</i>;</li> <li>- “Lição de Inglês” – crônica de Rubem Braga;</li> <li>- Revista <i>Gente e Bichos</i> – seleção de contos infantis de Érico Veríssimo;</li> <li>- Poluição – colagem de textos;</li> <li>- Fábulas ou “as verdades humanas interpretadas pelos animais” (seleção de fábulas de La Fontaine, Fedro e Esopo);</li> <li>- Dois capítulos de <i>Vôo Noturno</i> de Saint-Exupéry.</li> </ul>

Fonte: REVERBEL (1978, p.81-82).

Ainda que o trabalho de Reverbel privilegiasse uma abordagem compreendida como heurística na proposição de atividades dramáticas em sala de aula, havia momentos em que o ensino dirigido se fazia presente, como nos ensaios para as montagens cênicas. Nessas ocasiões, conforme relata Reverbel (1978, p. 84), os estudantes aprendem princípios da direção teatral de forma espontânea e com a orientação do professor, já que

Após a pesquisa e elaboração dos mais diversos materiais cênicos e da construção das personagens, o professor orientará os alunos para que criem a montagem, encadeando os episódios, organizando o espaço cênico, marcando as “entradas” e “saídas” dos atores, inserindo sons e ruídos adequados à ação; neste momento os alunos estarão descobrindo e treinando espontaneamente a direção teatral. Aqui dois tipos de ensino se complementam – o heurístico e o dirigido.

Como forma de abordagem para o ensino de teatro e na condução das atividades teatrais nas aulas do CAp que, ao final, resultariam numa Atividade Dramática Culinativa, Reverbel valia-se da improvisação teatral, definida como “um método ativo para ensinar a teoria e a prática do jogo dramático e para favorecer o desenvolvimento harmônico da personalidade do aluno” (REVERBEL, 1978, p.54)

Na perspectiva da autora, o método da improvisação teatral opõe-se ao mimetismo que durante algum tempo foi imposto ao ensino de teatro tanto no âmbito escolar como na formação de atores, mediante práticas calcadas na imitação, que conferiam artificialidade à expressão dos aprendizes. Contrária ao mimetismo como método de ensino de teatro, a professora designa a improvisação como modo de incentivar a investigação e a descoberta pessoal da expressão pessoal dos estudantes.

A autora, no livro, compartilha um exemplo de planejamento bimestral que desenvolveu em suas aulas de Teatro no CAp. O planejamento em questão se aplica, conforme a professora, a uma turma de 6ª série do 1º Grau (atual 7º ano do Ensino Fundamental). No documento ficam evidentes nos objetivos estabelecidos a busca pelo desenvolvimento da criatividade dos estudantes, que envolve a realização de atividades que exercitem a auto expressão dos jovens.

No planejamento exposto, Reverbel identifica dois objetivos a serem desenvolvidos paralelamente: os objetivos “substanciais”, de ordem mais contextual, abordam aspectos relacionados à descoberta pessoal dos estudantes, à construção da personalidade, ao estímulo aos sentidos e à criação espontânea. Já os objetivos

“instrumentais” são mais específicos à prática teatral, abarcando, dentre outros aspectos, composição de personagens, expressão corporal, improvisação e criação de cenas e apresentação de montagem partindo de fábula ou lenda. Chama atenção o destaque feito por Reverbel de que, dentre os objetivos das aulas, está o de solicitar aos alunos que realizem a integração de conhecimentos construídos em outras disciplinas (Artes Plásticas, Música, Língua Nacional e Língua Estrangeira) na criação dos jogos cênicos. Nesse ponto, a autora reafirma sua valorização ao trabalho integrado do Teatro com outras disciplinas como forma de proporcionar aos estudantes o desafio de inter-relacionar os conhecimentos e, assim, aprender.

No planejamento exemplificado no seu livro, Reverbel adota os jogos dramáticos como uma modalidade de improvisação teatral indicada à abordagem da expressão não-verbal (através de jogos de construção de objetos e de imagens com o corpo, jogos de construção de atmosferas sonoras e jogos de exploração do espaço físico, por exemplo) e a expressão verbal (mediante improvisação de cenas a partir de estímulos, criação de histórias e dramatização de contos e lendas, por exemplo).

Reverbel (1978) ainda descreve os recursos favoráveis à realização das aulas e das propostas, apresenta as estratégias para a organização do grupo na realização dos jogos e indica possibilidades para avaliar o trabalho dos alunos em relação aos seguintes aspectos: espontaneidade, imaginação, observação e percepção. Reverbel menciona que o trabalho de avaliação deve ser realizado pelo grupo de alunos e pelo professor ao final de cada uma das unidades desenvolvidas, e indica a elaboração de fichas de auto avaliação no acompanhamento do processo de desenvolvimento dos jovens estudantes pelo professor.

Dentre os autores de teatro citados no livro de Reverbel como indicações àqueles que desejam saber mais sobre a arte da interpretação, figuram: Constantin Stanislavski, Lee Strasberg, Michael Chekhov, Richard Bolelavisky, Denis Diderot, Bertolt Brecht, Grotowski, Eugenio Barba, Meyerhold, Pierre Biner, André Villiers, Philip Weissman e Léon Chancerel, nomes presumidamente referenciais à abordagem dos conteúdos teóricos e práticos das suas aulas de Teatro no CAp.

A leitura dessa obra em especial possibilitou-me acessar muitos dos posicionamentos de Reverbel em relação à educação e ao ensino de teatro na escola, através dos quais pude vislumbrar princípios e práticas relacionados à sua atuação no CAp.

A pesquisadora Simone Varela (2017) observa que o livro “Teatro na sala de aula”, em alguma medida, reafirma a função do teatro como recurso de aprendizagem. Segundo Varela (2017, p.90),

Compreendido enquanto instrumento de aprendizagem, através do teatro os alunos poderiam apreender conceitos e noções de outras áreas do conhecimento. Embora a autora não mencione neste livro esta perspectiva foi desenvolvida pela concepção contextualista do teatro amplamente difundida no Brasil até a primeira metade da década de 1950.

Na minha análise, no entanto, apesar de identificar a consciência expressa por Reverbel de que o teatro (ou as atividades dramáticas) são indicadas como recurso à aprendizagem em distintas áreas do conhecimento, não avalio que esse enfoque seja sua única defesa em relação à presença do teatro na escola. Reverbel (1978) destaca que a formação específica é necessária aos docentes para que a realização de atividades dramáticas na sala de aula não seja mera facilitadora ao aprendizado dos conteúdos, mas que opere, sobretudo, como ação própria a estimular o desenvolvimento da criatividade, da personalidade e da expressão nos jovens.

Nesse sentido, é nítida a associação do trabalho desenvolvido por Reverbel à perspectiva de ensino definida como contextualista que, assim entendo, não está dissociada da abordagem essencialista do ensino de teatro. Tal como Reverbel, compreendo que a integração entre os conhecimentos das distintas disciplinas do currículo escolar é valiosa à construção de conhecimentos pelos estudantes. A meu ver, a integração entre as disciplinas pode se dar sem a desvalorização de nenhuma das áreas, desde que professores especialistas e habilitados em cada um dos componentes curriculares sejam os orientadores das propostas.

Não interpreto a perspectiva de Reverbel como de incentivo a uma espécie de serventia do Teatro às demais áreas do conhecimento, como se o teatro fosse o modo (recurso didático) de tornar as aulas divertidas e, assim, o conteúdo ser mais facilmente compreendido pelos alunos. Acredito que o relacionamento satisfatório entre professor e alunos e uma atmosfera de confiança e carinho na sala de aula – indicados por Reverbel ao bom desenvolvimento das aulas de Teatro – são essenciais à aprendizagem, mas penso que não é apenas nas aulas de Teatro (ou com o fomento a atividades dramáticas na sala de aula por professores de diferentes disciplinas) que esse espaço de liberdade se constrói. Reverbel, em sua obra, inclusive, deixa evidente que o ensino de

teatro na escola, inevitavelmente, lida com objetivos “substanciais” e “instrumentais” que operam em paralelo. Por isso, compreendo a perspectiva de Reverbel, a partir da leitura do livro analisado, como híbrida em favor da aprendizagem e do desenvolvimento global dos estudantes.

### *3.3.2.3 A disciplina de Técnicas Dramáticas Aplicadas à Educação*

O trabalho integrado era muito bom, era muito rico.

Carmen Célia Guarita

Na primeira obra publicada por Reverbel, o livro “Técnicas Dramáticas Aplicadas à Escola”, a docente reflete acerca da experiência de 10 anos com o TIPIE e declara que nunca teve a “intenção preparar atrizes, e sempre a de usar o Teatro como instrumento útil às disciplinas escolares, meio e caminho de chegar ao aluno, ao alcance da professora em formação e na bagagem da professora formada” (REVERBEL, 1974, p.13).

A partir desse posicionamento, é possível inferir que, no trabalho com as normalistas, Reverbel valeu-se do ensino do teatro a fim de que as técnicas dramáticas pudessem ser utilizadas pelas professoras em formação como instrumento para o aprendizado de conteúdos escolares das mais variadas áreas do conhecimento e como meio de acesso mais afetivo aos estudantes. O teatro, nessa perspectiva, seria utilizado como recurso didático.

Apesar de suscitar alguns questionamentos a respeito desse tipo abordagem do ensino de teatro na escola, considero destacado o trabalho desenvolvido por Reverbel na formação de professoras. Desde a década de 1950, período da história da educação em que o ensino de Arte não era formalizado na escola, Reverbel já disseminava as técnicas dramáticas ao ministrar aulas para as estudantes do Curso Normal do Instituto de Educação que, em breve, estariam lecionando em escolas de 1º Grau. Por isso, sua atuação foi de fundamental importância no campo da Pedagogia do Teatro.

Por meio da minha investigação, a partir do contato com algumas publicações de Reverbel e com a escuta às memórias dos colaboradores da pesquisa, compreendo que, com o passar dos anos, acentuou-se em Reverbel uma abordagem para o ensino de

teatro que o configura como área especializada do conhecimento, que tem conteúdos específicos fundamentais ao processo de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, observo que, ao ingressar no CAp em 1973, Reverbel propunha maior equilíbrio entre as abordagens definidas como contextualista e essencialista para o ensino da Arte em relação à atuação que desenvolvia no princípio de sua trajetória docente.

Uma das professoras egressas do IE e que viveu experiências formativas em teatro com Reverbel foi Carmen Célia Guarita, que, em 1976, foi contratada para lecionar no CAp, assumindo as turmas Reverbel, que estava afastada. Ou seja, as duas professoras não foram colegas de trabalho na instituição, mas a relação entre elas era de muito respeito e admiração mútuos. Reverbel confiava tanto no trabalho da ex-aluna, que, numa ocasião em que a aconselhou a realizar formação superior no curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas do DAD/UFRGS, disse a Guarita que ela “iria ensinar para eles [referindo-se aos professores do Curso]” (GUARITA, 2020).

Ainda que Reverbel estivesse afastada da escola, seu método de trabalho nas aulas de Teatro teve sequência no CAp com a coordenação de Guarita, que, para planejar e desenvolver as propostas das aulas que orientou no CAp entre os anos de 1976 e 1978, inspirava-se nas aulas que teve com Reverbel no IE. De acordo com Guarita (2020), ao ser convidada a ingressar no CAp, ela começou a trabalhar “representando um viés da Olga Reverbel”.

Sendo assim, identifico que o período que nomeei como Era Reverbel teve sequência no CAp mesmo sem a presença da docente na instituição. Por esse motivo é que, nesta seção do texto, destaco as memórias emprestadas por Guarita à tarefa de seguir narrando uma história sobre o ensino de teatro no CAp, pois, como veremos, sua atuação pode ser considerada fortemente referenciada nos ensinamentos e princípios estabelecidos por Reverbel.

Guarita (2020) comentou que, quando trabalhou no CAp, lecionou a disciplina “Técnicas Dramáticas Aplicadas à Educação” (TDAE) (GUARITA, 2020) e dedicou-se também a apresentações de pequenas montagens com os alunos em alguns eventos pela cidade. As lembranças emprestadas por Guarita revelam que, no período em que coordenou a disciplina de TDAE, as atividades dramáticas estavam associadas a um grande objetivo que era desenvolver a expressão e a comunicação dos alunos. Segundo a professora, o trabalho era realizado a partir da identificação de algumas das dificuldades

dos estudantes, percebidas durante a realização de tarefas da rotina escolar em diferentes disciplinas. Guarita relembra que

As professoras me diziam assim, por exemplo: “Carmen Célia, eu não consigo que os meus alunos terminem uma redação. Eles vão enrolando e não sabem fechar. Se eles vão me apresentar um trabalho, eles ficam enrolando e não fecham”. Aí o que eu fazia? Trabalhava com eles... eu dava uma história e cada grupo tinha que criar o final da história, aí tinha que apresentar. Então, tudo a gente aproveitava, tudo o que eles estavam precisando. Outra [professora] dizia assim: “Eles falam baixo quando vão apresentar [um trabalho], olham para baixo, eles não olham para o público, vão diminuindo a voz”. Então eu ia trabalhar com fantoches, eles [os alunos] tinham que falar, perder o medo através do bichinho, do papagaio... histórias que eles criavam e que tinham que apresentar. [...] Eles criavam, apresentavam, a gente via o problema da postura... eles usavam os braços e ficavam nervosos. Eles tinham que levantar o queixo, colocar os ombros para trás, respirar bem, caminhar... A gente se divertia muito porque aqueles alunos eram fantásticos. Até hoje tem alunos que me encontram e que me agradecem (GUARITA, 2020).

A memória da colaboradora apresenta uma abordagem do ensino das técnicas dramáticas na escola associado às demandas do cotidiano dos estudantes e a objetivos comuns das disciplinas, como apresentar trabalhos de aula e concluir uma ideia para apresentar melhor redação em seus textos. O diálogo com outras professoras do CAP oportunizava estabelecer um diagnóstico do corpo discente para, assim, identificar que aspectos podiam ser estimulados e desenvolvidos nas suas aulas. De acordo com a colaboradora, o ensino de teatro que desenvolveu no CAP

Era bem isso, Técnicas Dramáticas Aplicadas à Educação. O que a gente fazia não era para ir para a televisão e ser artista. Era para ser, como pessoa, mais comunicativo. A professora de Português dava trabalhos para escrever textos, a professora de Geografia pediu para que apresentassem os trabalhos... todas elas [as professoras] usavam as técnicas dramáticas aplicadas à educação para tornar a aula mais rica, sabe? Então, era muito entrosado. Não sei se era por causa do tipo de professoras... Foi um trabalho muito rico para mim como pessoa, como professora. Tudo o que eu aprendi ali eu aplicava nas outras escolas (GUARITA, 2020).

Em sua narrativa, Guarita destaca que a integração entre as professoras das diferentes disciplinas da escola foi bastante favorável às aulas dos diversos componentes curriculares que, assim, se tornaram mais “ricas”. Nesse processo, segundo a professora, os estudantes foram beneficiados ao serem estimulados a integrar os conhecimentos.

Nas aulas de TDAE, conforme Guarita (2020), os alunos tinham liberdade para inventar suas próprias histórias e, nesse processo, já iam desenvolvendo a

espontaneidade, a percepção, a imaginação, conjunto de características que Reverbel (1978) definia como “criatividade”. Conforme o relato da docente, as técnicas dramáticas auxiliavam os alunos a alinharem o corpo, melhorando a postura para o momento da apresentação de uma atividade escolar, por exemplo. Um dos recursos citados por Guarita, e que era utilizado nas aulas como forma de incentivar a criação de narrativas pelos estudantes, era o trabalho com os fantoches. Guarita também recordou que o trabalho com jogos de mímica era bastante desenvolvido nas aulas de TDAE no CAP. Conforme a docente,

O que eu me lembro, de uma parte mais didática, é que eu sempre começava com uma percepção que eles tinham que desenvolver: a mímica. Eu trabalhava com mímica e eles adoravam. Eles tinham que representar coisas: a chuva, o vento, a árvore, a pessoa, a criancinha... o que viesse na cabeça... Cobra! [risos] Se jogavam no chão para se arrastar. Eu também fazia jogos. Eu dividia turma e um [integrante] de cada grupo tinha que ir lá para frente [da sala de aula] representar. Então era jogo, e jogo entusiasmo, não é? Ele [aluno] recebia a palavra no ouvido e tinha que caprichar na mímica para mostrar para o grupo dele. Com isso [os alunos] se tornavam mais desenvolvidos, mais criativos, eles começavam a perceber os detalhes das coisas, o que era bom para todas as matérias (GUARITA, 2020).

Segundo a colaboradora, seu trabalho nas aulas de TDAE era reconhecido pelas demais professoras da escola, que identificavam o enriquecimento do repertório dos estudantes e a melhoria do desempenho das turmas na apresentação de trabalhos escolares.

No período em que Guarita foi professora na instituição, as turmas do CAP eram formadas, em média, por 40 estudantes que, para terem sua aula de TDAE durante um período semanal de 55 minutos, tinham que organizar a sala de aula para as atividades (GUARITA, 2020). Essa informação compartilhada pela professora permite identificar a redução da carga horária do componente curricular Teatro (ou TDAE) no currículo do CAP, bem como o aumento no número de alunos por turma, se comparado ao período em que Faleiro lecionava na instituição<sup>106</sup>.

Nas narrativas dos colaboradores da pesquisa, não encontrei dados que indicassem quando exatamente ocorreram a redução na carga-horária do componente curricular e a mudança na forma de organização do número de alunos por grupo/turma

---

<sup>106</sup> Quando o ensino de teatro foi inserido na grade curricular do CAP, como vimos, eram dois os períodos dedicados semanalmente à disciplina e, além disso, a turma era dividida entre outras disciplinas da área de Artes, formando dois grupos, cada um deles composto pela metade dos alunos da turma.



para as aulas de Teatro. Todavia, foi possível concluir que essas transformações se efetivaram durante o período em que Reverbel passou a lecionar no CAp, pois, quando Guarita assumiu as turmas, as aulas já aconteciam nesse formato.

Seguindo os passos de Reverbel, que costumava levar suas alunas do IE para apresentar encenações em outros lugares além do TIPIE, Guarita também levou grupos de alunos do CAp para apresentarem pequenas peças em diferentes lugares da cidade. Ela se lembra de uma apresentação realizada no Hospital Santa Casa, em Porto Alegre, envolvendo um público de crianças; e de outra ocasião em se apresentaram para funcionários de uma fábrica, que convidara o colégio para encenar uma peça com temática natalina. Segundo a professora, os alunos gostavam muito da experiência de sair da escola para apresentar teatro a outras pessoas.

Além da peça temática de Natal comentada pela professora e das criações autorais dos estudantes durante os jogos em sala de aula, Guarita mencionou que chegou a trabalhar com os alunos a peça “Os Saltimbancos”<sup>107</sup>. A colaboradora conta que teve a oportunidade de assistir ao espetáculo em sua estreia no Teatro Canecão, no Rio de Janeiro. Encantada com a montagem, Guarita não saiu do teatro enquanto não conseguiu uma cópia do roteiro da peça. Com o texto em mãos, pode desenvolver a peça com os alunos do CAp, como o fez<sup>108</sup>.

A escuta às memórias de Guarita auxiliam na compreensão do método de trabalho com o teatro na sala de aula que Reverbel ensinava às suas primeiras turmas do Curso Normal no IE. Conforme a colaboradora, as lições que aprendeu com Reverbel nas aulas do IE foram precursoras à abordagem das técnicas dramáticas na escola, orientações que seguiu por toda a sua carreira. A linha sucessória seguida por Guarita ao trabalho de Reverbel no CAp indica a continuidade do modo de abordagem das técnicas dramáticas aplicadas à educação, como, coincidentemente, nomeou-se a disciplina no período em que Guarita lecionou na escola (até 1978).

A importância do trabalho de Reverbel reflete-se, portanto, na disseminação de seus pressupostos educacionais por muitas outras escolas nas quais as professoras

---

<sup>107</sup> Peça de teatro musical inspirada no conto “Os Músicos de Bremen”, dos Irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, cujas canções, no Brasil, foram adaptadas por Chico Buarque, que também adicionou músicas de sua autoria à obra.

<sup>108</sup> Guarita comentou que sua filha com dez anos na época, inclusive, esteve junto dela nas aulas do CAp para orientar os estudantes a respeito das coreografias dos personagens do espetáculo. A colaboradora não informou se a peça foi encenada na íntegra pelos estudantes ou se foi apresentada na escola ou em outros lugares.

formadas no IE passaram a lecionar. Nesses locais, é provável que as técnicas dramáticas tenham sido utilizadas como recurso de aprendizagem em diferentes componentes curriculares.

### 3.3.2.4 Aulas memoráveis

Ela chegava lá, lia um poema e dizia:  
"Façam isso daí e depois nós vamos ver  
no que dá". E saíam coisas incríveis.

Miriam Benigna Lessa Dias

Muitos fatores permitem classificar as aulas de Reverbel no CAP como memoráveis. Neste trecho da Tese, apresento memórias de colaboradoras do estudo que, associadas a documentos, revelam a personalidade da figura e da atuação de Reverbel na escola na disciplina que a docente nomeou "Expressão Dramática"<sup>109</sup>.

Dentre as narrativas memoriais dos colaboradores da pesquisa, destaco, principalmente, as que foram emprestadas por Dias, professora que conviveu por mais tempo ao lado de Reverbel no CAP (de 1978 a 1989). Além disso, Dias (2020a) mencionou que, por muito tempo, manteve estreita amizade com Reverbel, acompanhando-a em eventos, frequentando a sua casa, substituindo-a em algumas ocasiões, e, até mesmo, sendo motorista da docente e conduzindo-a para onde quer que Reverbel precisasse estar. Os laços próximos de amizade e a convivência com Reverbel, segundo Dias (2020a), refletiram-se na sua formação intelectual, pois, ao lado de Olga, ela pode conhecer personalidades ilustres do cenário artístico e cultural de Porto Alegre e do país, e participar de encontros que a impactaram positivamente.

Ao comentar sobre as aulas de Reverbel no CAP, Dias destaca a postura desafiadora da professora na condução de uma "parte mágica" das aulas, que convidava os estudantes à criação:

Ela [Reverbel] chegava [...] e dizia assim para os alunos: "Bom, hoje vocês vão fazer uma cena que começa em um elevador, tem um homem de 80 anos e um E.T.. Vocês combinem o que vão fazer porque eu vou lá tomar o meu café e

---

<sup>109</sup> No período em que Reverbel era a única professora de Teatro no CAP, o componente curricular era designado "Expressão Dramática". No início da década de 1980, com a entrada das demais professoras da área, é que houve a alteração da nomenclatura para "Teatro", como será tratado na seção seguinte da Tese.

depois eu volto” [risos]. Ela usava uma capa bem teatral. E, bem... dos alunos, eu acho que quem gostava era desafiado, fazia a cena e saía muita coisa boa (DIAS, 2020b).

O relato de Dias (2020b) permite inferir que Reverbel estimulava os alunos do CAp ao exercício da autonomia, pois ela lhes conferia liberdade para inventar suas histórias partindo de um breve roteiro estipulado. Igualmente, observo que a docente depositava elevada confiança nos estudantes a ponto de deixá-los sozinhos na sala de aula, regressando depois de um tempo para conferir o resultado das criações autorais dos estudantes e dar sequência à orientação das atividades, momento em que aplicava os jogos dramáticos dos seus próprios livros (DIAS, 2020a).

O modo de trabalho e de condução das aulas de Reverbel citado por Dias parece ser característico desde os tempos em que a docente lecionava no Instituto de Educação, que são lembrados por Guarita nesse comentário sobre as propostas dirigidas às alunas do Curso Normal do IE, nas quais Reverbel

[...] lançava o desafio e saía da história, não pense que ela ficava no nosso pé. E nós [alunas] trabalhávamos hora extra, íamos na casa de uma, íamos na casa de outra, procurávamos “O quê?”, “Quando?”, “Como?”... a gente se virava. Nós tínhamos que apresentar na semana seguinte. A gente corria e fazia porque ela [Reverbel] estimulava isso na gente. Isso eu aprendi com ela e procurei aplicar com os meus alunos. Então, ela é a minha referência (GUARITA, 2020).

A narrativa de Guarita (2020) endossa uma das características mais presentes na prática pedagógica de Reverbel e que a acompanhou ao longo de sua trajetória docente: a liberdade conferida aos alunos. Para ela, a “liberdade é a condição primeira para que o aluno se expresse espontaneamente, dando ao professor a oportunidade de conhecê-lo, para poder, através das atividades dramáticas, contribuir para seu fluente desenvolvimento” (REVERBEL, 1978, p. 22). Nessa perspectiva, a atitude da professora de deixar a sala de aula durante a realização das propostas significava uma concessão à liberdade, um favorecimento à criatividade e ao envolvimento dos alunos, que, no retorno da mestra, tinham seus trabalhos prontos para serem apreciados.

Dias (2020a) apresenta um exemplo da didática de Reverbel nas turmas do CAp e comenta sobre o modo peculiar de avaliação adotado pela docente. Segundo a colaboradora, ao chegar na sala de aula, Reverbel

[...] pegava um livro do Carlos Drummond de Andrade, lia, mandava eles [os alunos] fazerem [montar uma cena] e a coisa acontecia. Ela não dava presença, não dava falta, dava “A” para todos. “Se não querem participar, o azar é deles”, era assim que ela pensava. Dá vontade de ser assim (DIAS, 2020a).

Um dos documentos que auxilia na contextualização da metodologia de ensino de teatro nas aulas de Reverbel, na década de 1970, e que permite compreender como era carinhosa a recepção dos estudantes ao seu modo de trabalho nas aulas de Teatro do CAp é o fragmento do texto produzido coletivamente pelos estudantes formandos do ano de 1980, publicado na revista *Cadernos do Aplicação* (2004, p.177-178):

Talvez o que melhor resuma, para todos os que lerem este texto, algumas das nossas mais importantes descobertas sobre o que realmente vivemos com o Aplicação e de que maneira ele nos influenciou sejam os objetivos do parecer de 1978 da disciplina de Teatro, que nos foi dada durante cinco anos pela nossa querida Olga Reverbel. Nele, entre outros, está escrito o seguinte (Quadro 8):

**Quadro 8** – Objetivos da disciplina de Teatro ministrada por Reverbel no CAp (1978)

<b>Área Cognitiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler, analisar e apreciar o texto da tragédia <i>Antígona</i> de Sófocles;</li> <li>- Identificar o tema da tragédia;</li> <li>- Assumir uma posição crítica em face aos valores identificados na tragédia;</li> <li>- Comparar os valores identificados na tragédia criada no século IV a.C. com os valores da atualidade;</li> <li>- Situar a tragédia no contexto sócio-político do mundo grego.</li> </ul>
<b>Área Ético-Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer uma escala de valores a partir da comparação com os valores identificados na obra de Sófocles e os valores do homem contemporâneo;</li> <li>- Identificar e respeitar os Direitos Humanos;</li> <li>- Manter atitudes coerentes com os valores da sociedade em que vive;</li> <li>- Desenvolver capacidades de liderança;</li> <li>- Assumir suas tarefas com responsabilidade.</li> </ul>

**Fonte:** *Cadernos do Aplicação*, 2004, p.178.

No parecer resgatado pelos alunos da turma de 1980, constam alguns dos objetivos da disciplina de Teatro para o Ensino Médio, que evidenciam o trabalho de compreensão de peças de teatro – “Antígona”, no caso – e de contextualização de sua temática em relação aos dias que viviam, o que leva a crer que o estudo, a leitura e a encenação de tragédias gregas figuravam no currículo na década de 1970.

Os conteúdos trabalhados em Teatro por Reverbel eram norteados por objetivos relacionados à cognição, mas também à área chamada de ético-social. A

abordagem do texto de Sófocles nas aulas de Teatro do CAP em 1978, por exemplo, operava no sentido de estimular a reflexão dos jovens sobre os valores da sociedade contemporânea, relacionando o tema dos Direitos Humanos às atitudes dos estudantes na sociedade.

O relato do grupo de formandos do CAP também permite observar que a relação mantida com Reverbel era amistosa, visto que ela é lembrada como uma pessoa querida por todos, considerada “integrante” do grupo de estudantes. Essa análise leva em conta o uso do pronome “nossa”, empregado pelos autores, bem como o destaque conferido à professora no discurso dos jovens, que evidencia os vínculos de amizade construídos na sua sala de aula.

Esse aspecto destacado pelos estudantes do CAP acerca da relação de confiança estabelecida com a professora Olga Reverbel vai ao encontro de preceitos pedagógicos relacionados à chamada “descoberta de si mesmo”, que, segundo a professora, consiste na

[...] identificação pelo aluno de suas tendências e desejos, de sua sensibilidade e de suas capacidades de expressão; elementos esses, muitas vezes bloqueados pela timidez, pelo pudor, o medo do ridículo e os preconceitos de seu meio familiar. Para que haja tal descoberta é preciso que o relacionamento professor-aluno se processe num clima de confiança e sinceridade (REVERBEL, 1978 p. 54-55).

No texto de apresentação do livro “Teatro na Sala de Aula” (1978), o professor Flávio Loureiro Chaves, considera que a prática em sala de aula e a sistematização apresentadas por Reverbel na publicação têm o mérito de humanizar os indivíduos e, assim, o mundo, através das atividades dramáticas. Na sua avaliação:

Olga Reverbel atingiu [...] a generosa simplicidade que só o profundo conhecimento e uma longa experiência permitem. Captando a função originária da arte dramática – aquela função de harmonia social que prevaleceu nos espetáculos da polis grega, na *commedia dell'arte* – ela entende que o teatro aplicado à educação não visa a formar diretores e atores. Por outro lado, também não pode ser rebaixado à categoria de mera recreação. Seu verdadeiro objetivo, aqui nesse livro, é a mobilização de todas as capacidades criadoras, o aprimoramento da relação vital do indivíduo com o mundo contingente (CHAVES, 1978, s.p.).

Outro fator que possivelmente destacava Reverbel aos olhos do corpo discente do CAP era a riqueza de referências culturais ela que trazia às aulas. Segundo Dias (2020a), a professora diferenciava-se porque “tinha cultura”. Conforme a colaboradora,

a casa da família Reverbel “um museu de arte”: “tinha obras de arte de cima a baixo, tudo o que ela ganhava”. A percepção de Dias a respeito da professora reitera a crença de Reverbel de que “a cultura é condição indispensável” ao trabalho do professor na sala de aula, pois as atividades dramáticas, em grande medida, “partem de histórias, lendas, poemas, contos, músicas ou gravuras – o que exige do professor conhecimentos de literatura e artes” (REVERBEL, 1978, p.4-5).

Reverbel gozava de uma condição familiar diferenciada que foi responsável, em grande medida, pela sua formação cultural “de excelência” predominantemente europeia, como pautavam os padrões da época<sup>110</sup>. Ela teve a oportunidade de realizar estudos no exterior onde e teve acesso a bens culturais e a vivências que não correspondem à realidade da grande parte dos professores. Além disso, Reverbel convivia quase que diariamente com destacadas personalidades do cenário artístico nacional. O conjunto dessas experiências rendeu à docente um vasto repertório intelectual, artístico e cultural. Dentre os temas utilizados nos jogos dramáticos realizados pela professora em suas aulas encontravam-se

O realismo de uma narrativa das primeiras expedições, das entradas e bandeiras, o maravilhoso das lendas das florestas, dos rios, dos seres míticos, o simbolismo das fábulas, a poesia dos contos antigos, o dinamismo das reportagens atuais, as histórias reais e de ficção científica, o relato das viagens de descobertas do século XVI e as do século XX, as biografias dos heróis, dos cientistas e dos artistas, poemas épicos, a vida dos povos chamados primitivos, as mitologias (REVERBEL, 1978, p.82-83).

A riqueza do repertório cultural de Reverbel evidencia-se nas diversas referências da Arte e da Literatura que ela apresentava aos alunos do CAp como temas motivadores para as improvisações e montagens. A docente utilizava poesias de Carlos Drummond de Andrade, peças de Maria Clara Machado e de outros autores nacionais e estrangeiros, consagradas obras de arte e textos teatrais do teatro grego.

As narrativas dos colaboradores da pesquisa e o estudo de algumas produções de Reverbel permitiram-me observar que as referências da professora eram de múltiplos estilos (obras textuais e visuais, por exemplo). No entanto, pelo fato de sua

---

<sup>110</sup> É importante destacar que a caracterização “de excelência” associada pelos colaboradores da pesquisa à cultura que Reverbel teve acesso faz parte de um contexto no qual a cultura de base eurocêntrica era tida como referente aos estudos nos campos do Teatro e da Educação, como pode-se perceber nos referenciais utilizados pelos docentes e artistas que efetuaram sua formação profissional naquele período. Atualmente, cada vez mais, esse discurso vem sendo reconfigurado ao passo que se valorizam referenciais nacionais e decolonias aos estudos do campo da Pedagogia das Artes Cênicas.

qualificação profissional ter acontecido na Europa e por ela própria gozar de um *status* intelectual privilegiado na sociedade porto-alegrense, os referenciais levados às aulas pela docente, em grande medida, tinham base eurocêntrica. Quando nacionais, havia destaque aos artefatos culturais considerados pertencentes ao que se entendia como cultura erudita (produzida pela elite intelectual) em detrimento de produções relacionadas à cultura popular.

Segundo o pesquisador Petrônio Domingues (2011, p.403), a cultura erudita é entendida, por definição, como “aquela produzida pelos extratos superiores ou pelas camadas letradas, cultas e dotadas de saber ilustrado”. Outrossim, por muito tempo vigorou o entendimento de que quem poderia ter acesso à cultura erudita era a própria elite intelectual e econômica de uma sociedade. No entanto, de acordo com Domingues (2011), embora se estabeleça uma divisão entre a cultura considerada erudita da que se denomina popular, os dois campos não estão apartados e precisam ser analisados a partir dos seus cruzamentos, fronteiras, encontros e reencontros que o autor considera produtores de fusões culturais.

No CAp, Olga Reverbel parecia encontrar um campo fértil ao diálogo com suas referências culturais, visto que grande parte do corpo discente da escola pertencia à chamada elite intelectual e econômica de Porto Alegre, e tinha acesso ao que se considerava cultura de elite. Compreendo que, durante um período em específico, educar a elite era um dos objetivos principais do CAp como um todo, haja visto o critério de seleção dos docentes e dos alunos que ingressavam na escola adotado pela Direção. Desse modo, observo que Reverbel, em suas aulas, fazia eco aos ideais educacionais da instituição.

### 3.3.2.5 Apresentações em grandes eventos

Ela gostava de fazer o *marketing*.

Miriam Benigna Lessa Dias

No CAp, assim como no TIPIE, Reverbel desenvolveu diversas ações relacionadas à formação de espectadores para o teatro juvenil, princípio oriundo do seu próprio fazer docente e também da inspiração no trabalho realizado por Chancerel na

França. Dias (2020a) recorda que ela e Reverbel levaram os estudantes do CAP para apresentarem uma montagem em um evento sediado na Assembleia Legislativa do Estado, que também contou com a presença de autoridades ilustres na plateia.

**Figura 37** – Apresentação na Assembleia Legislativa



Fonte: Arquivo pessoal de Dias.

**Figura 38** – Alunos do CAP no palco da Assembleia Legislativa



Fonte: Arquivo pessoal de Dias.



Noutra ocasião, Dias e Reverbel acompanharam um grupo de estudantes de uma turma de 2º grau do CAP para apresentar uma peça teatral com texto autoral no “Fórum de Debate sobre o Jovem na Sociedade Atual” [1986?<sup>111</sup>] promovido pela Associação Médica do Rio Grande do Sul (AMRIGS), no período em que as duas docentes eram responsáveis pelo ensino de teatro na escola. Dias era a professora da turma, mas Reverbel “fazia sua parte nesse sentido de *marketing*” (DIAS, 2020b), circulando entre os convidados do evento, que contou até com a presença do governador do estado.

Lembranças guardadas em papel fotográfico e preservadas por Dias revelam alguns dos registros dessa experiência:

**Figura 39** – Estudantes do CAP no Fórum de Debates sobre a Juventude



Fonte: Arquivo pessoal de Dias.

A professora não soube precisar a data na qual o evento ocorreu, mas em função das características da imagem e do tipo de vestuário e corte de cabelo, constatou que se tratava de uma época mais recente em relação às imagens das apresentações que realizou com os alunos do CAP na Assembleia Legislativa em companhia de Reverbel. Dias (2020a) lembrou que

---

<sup>111</sup> A data provável informada é fruto de pesquisa realizada na internet que apontou, no currículo de uma pesquisadora, a participação no evento no referido ano (1986).

Aqui eu já estava mais *fashion* (risos). [...] Aqui dá para descobrir. As professoras de Artes eram mais organizadas. Tá aqui: “Apresentação dos alunos do Colégio de Aplicação coordenados por Miriam Benigna e Olga Reverbel”, só que não tem o ano. Mas isso é fácil de descobrir porque essas professoras devem saber. A Lia [Freitas] que é artista plástica, esse aqui é psiquiatra. Então, tu vê, nós éramos... E tu vê que não tinha um acabamento, era só um figurino, uma coisa assim, não tinha cenário nem figurino, só que era [uma esquete] sobre jovens e os alunos eram muito bons. Olha, tudo bem simples, não tinha nada de grandes montagens. Eles que faziam o som, eles faziam tudo e nós só coordenávamos.

**Figura 40** – Professora Miriam Dias e os alunos no palco da AMRIGS



Fonte: Arquivo pessoal de Dias.

Segundo Dias (2020a), “todo mundo adorou porque os alunos eram muito espontâneos, eles faziam um jogo de improvisação muito bom, eles eram muito seguros em cena e não tinham acessórios”. Dias (2020a) salienta que, nas montagens orientadas por Reverbel junto aos alunos do CAp, não havia preocupação com cenários muito elaborados ou figurinos bem acabados para os atores, pois Reverbel não se preocupava tanto com esses aspectos. De acordo com a colaboradora, “eles [os estudantes] botavam um pano, uma coisa, não tinham acessórios”, pois o que realmente importava era o jogo entre os alunos (DIAS, 2020a).

**Figura 41** – Apresentação de estudantes do CAp sob coordenação de Dias e Reverbel



Fonte: Arquivo pessoal de Dias.

A narrativa da colaboradora corrobora com um dos princípios presentes no ensino de teatro a partir da metodologia do jogo dramático divulgada por Reverbel que é o de privilegiar o jogo entre os alunos-atores. Assim, qualquer preocupação em demasia com a qualidade técnica ou com a elaboração minuciosa dos elementos da encenação fica em segundo plano em favor do jogo desenvolvido na cena.

As ações descritas até aqui caracterizaram algumas nuances de um período importante daquela que identifiquei como Era Reverbel, fundamental à compreensão do ensino de teatro e de seu currículo no CAp. Após o ingresso de Dias no CAp, no ano de 1978, Vieira e Malinoski ingressam na escola (em 1979 e 1980, respectivamente) e juntam-se à Olga Reverbel na Área de Teatro da instituição.

Ao seu modo, o grupo de novas professoras vai encontrando maneiras para, pouco a pouco, atualizar e, até mesmo, desenvolver novos referenciais e abordagens ao ensino de teatro no CAp. As ações das professoras colaboradoras da pesquisa, como veremos, vão se afirmando como importantes aspectos na identidade do ensino de teatro praticado na instituição e instauram um período de transição de uma Era.

### 3.4 QUATRO PROFESSORAS E OS PILARES PARA O ENSINO DE TEATRO

O currículo, tu dizes? Ou todo o nosso trabalho  
antes de estabelecermos o currículo?

Virgínia Bressani Vieira

Na década de 1980, quatro docentes integravam a Área de Teatro do CAp: Olga Reverbel, Miriam Benigna Lessa Dias, Virgínia Bressani Vieira e Jussindra Krüger Malinoski. Contar com quatro professoras de Teatro no quadro docente, já nos anos 1980, é motivo de grande destaque ao CAp, pois afirma o pioneirismo da instituição em relação ao incentivo e reconhecimento do ensino de teatro como parte do currículo na escola.

Naquele momento da história do ensino de teatro no CAp, o espaço para o componente curricular se fazia reconhecido e valorizado pela Direção da escola e pela comunidade escolar muito em razão da atuação pioneira de professores (José Ronaldo Faleiro, Suzana Saldanha, Carmen Célia Guarita e Olga Reverbel) que, na década anterior, habitaram o colégio e introduziram formalmente a prática do Teatro na instituição, sendo responsáveis pelas primeiras aulas que se desenvolveram no currículo da escola.

O ensino de teatro também já havia conquistado o seu espaço entre a comunidade escolar do CAp. Segundo Vieira (2020), as famílias dos estudantes e os próprios alunos já estavam habituados com as aulas de Teatro ao longo da trajetória escolar – realidade muito diferente de outra escola em que a colaboradora lecionou onde alguns familiares chegavam a solicitar “menos períodos de Teatro e mais de Matemática” para os filhos, por exemplo. O ensino de teatro no CAp, portanto, já se configurava como hábito e, por isso, mantinha reconhecimento.

Dias (2020a) comenta que boa parte dos professores do CAp “respeitavam o teatro como disciplina”, sobretudo as professoras Graciema Pacheco e Isolda Paes. Conforme a colaboradora, o apoio das gestoras da escola “dava um suporte, uma moral” para o ensino de teatro na instituição. Segundo Malinoski (2020), “esse espaço [do teatro no currículo] nós [Dias, Vieira e Malinoski] não tivemos que conquistar, esse espaço já estava conquistado, já existia”.

A reflexão sobre esses depoimentos, articulada aos estudos de Certeau (2014), permite afirmar que, já naquele tempo, o espaço do teatro no CAp estivesse “reconhecido”, mas não que estivesse “assegurado”, o que, segundo Certeau (2014), só

ocorre quando esse espaço é amplamente “praticado”. No CAp dos anos 1980, embora houvesse respeito e reconhecimento em relação ao ensino das Artes por parte da equipe diretiva e de muitos professores, a prática do Teatro, da Música e das Artes Plásticas ainda enfrentava resistência de uma parcela de professores da escola, que questionavam a carga-horária que esses componentes curriculares assumiam na trajetória escolar dos estudantes, considerando-a excessiva (DIAS, 2020a).

Essas e outras narrativas acerca do período em que Dias, Malinoski e Vieira iniciaram a sua trajetória na escola indicam que as principais lutas e conquistas assumidas por essas professoras tenha se dado no sentido da ampliação do espaço do Teatro no CAp, seja no enfrentamento das resistências e dificuldades inerentes à prática do Teatro no meio escolar, seja pelo comprometimento e competência na ocupação de cada território conquistado.

Nesta seção da Tese, as narrativas dessas professoras ganham destaque, pois as memórias emprestadas a mim pelas três docentes foram as fontes primárias de informação que me permitiram revisitar o ensino de teatro no CAp num período crucial à sua consolidação. As três colaboradoras, a partir da sua entrada no CAp, foram protagonistas no trabalho de busca por fundamentação para a construção de um currículo para a disciplina de Teatro na instituição. Elas também despontam como as principais propositoras das ações que, ao longo da década de 1980, foram garantindo e, inclusive, expandindo o espaço do teatro na escola.

As ações desenvolvidas pelas três colaboradoras da pesquisa podem ser identificadas como táticas (CERTEAU, 2014) no enfrentamento das intempéries enfrentadas pelo Teatro no transcurso do tempo no CAp, aspectos que serão abordados na sequência do texto. De acordo com Certeau (2014, p.46),

[...] pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos [...], mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a “ocasião”.

Dessa maneira, Certeau (2014) reforça o entendimento de que os ganhos obtidos por meio das táticas não são definitivos, e sim campos de disputa cotidiana que necessitam ser “praticados” para serem mantidos. O autor refere-se às táticas como

pertencentes a uma categoria à qual denomina “artes de fazer”. Machado (2004, p.72), tomando as considerações de Certeau como referência, considera que as artes de fazer são “formas de atuação social, dialogando com uma ordem institucionalizada” que estabelecem “uma rede de forças que se confrontam”. A pesquisadora salienta que, segundo o autor,

[...] essa é a forma artilosa do homem comum resistir à disposição das coisas, de transgredir sub-repticiamente o que é institucionalizado. São processos mudos que abrem um caminho para a liberdade. Possuem um caráter inovador porque produzem novas formas, jogam com a astúcia, com o detalhe, com a artimanha, com a ocasião. E um aspecto político, porque negociam, ainda que tacitamente, a ordem vigente (MACHADO, 2004, p.72).

Observo que, a fim de resguardar o espaço já conquistado pelo teatro no CAp, as professoras da Área estiveram atentas a situações e tensões surgidas ano a ano, valendo-se de táticas de enfrentamento a visões preconcebidas e no questionamento de pressupostos institucionalizados, que precisavam ser revistos, transformados, rompidos. Nesse sentido, destaco, mais uma vez, a perspectiva de Certeau, nas palavras de Machado (2004, p.75), que explica que as táticas

[...] postulam um *fazer com*. E é por meio desta lógica tática que o homem comum intervém na ordem imposta das coisas e vai inventando o cotidiano. Uma pessoa que ocupa um apartamento alugado é um exemplo deste jogo. Conquanto o proprietário seja o dono do imóvel, o inquilino ocupa o lugar como seu. Distribui os móveis, cria ambientes, enfim, institui a sua maneira de viver em um espaço que pertence a outro.

Ao chegarem ao CAp, Dias, Malinoski e Vieira, recentemente formadas no CAD/DAD, passaram a ocupar um lugar que vinha sendo habitado quase que exclusivamente por uma única professora, a já experiente Olga Reverbel. Recorrendo a uma metáfora similar à exposta por Machado (2004), reflito sobre a figura de Reverbel como uma “proprietária” do ensino de teatro que se desenvolvia naquele lugar, uma moradora mais antiga do CAp, que abria suas portas da sua casa a novas inquilinas. Conforme Kastrup (2001), podemos nos dizer habitantes de um território quando nele nos sentimos em casa, desenvolvendo habilidades e realizando ações que nos parecem espontâneas.

No tempo em que morou sozinha no CAp, Reverbel pode decorar a casa a seu modo, escolhendo os móveis que mais lhe agradavam, ou seja, o ensino de teatro que se processava na escola tinha por base referenciais, metodologias e procedimentos do

acervo da professora, o que se refletiu numa rotina própria para bem viver ali. Na perspectiva de Kastrup (2001, p.19), que considera que “é o hábito que constitui o sujeito”, é possível afirmar que, do mesmo modo que Reverbel construiu os seus hábitos naquela escola, esses hábitos constituíram a professora que lá habitava. Ou seja, as relações que Reverbel estabeleceu com o lugar e com os demais habitantes do CAp já estavam construídas e inventadas quando as novas docentes de Teatro ingressaram na escola.

A chegada de novas inquilinas significou inevitáveis transformações no território (a ser) habitado pelo Teatro na escola. Afinal, como egressas recentes do CAD/DAD, Dias, Malinoski e Vieira, traziam na bagagem as suas próprias noções, hábitos e conhecimentos e, no CAp, foram confrontadas com situações que lhes causaram “estranhamento e tensão entre o saber anterior e a experiência presente” (KASTRUP, 2001, p.17). Logo, foi impreterível que elas dessem início a um rearranjo nos móveis e objetos da casa, visto que, assim como Reverbel, precisavam adequar o lugar, dispor os seus pertences, organizar o seu próprio espaço para que também se sentissem habitantes daquele lugar. E assim o fizeram.

Uma das primeiras ações empreendidas pelas professoras foi a alteração do nome da disciplina. No período em que Reverbel era a única docente do componente curricular na escola, a disciplina era nomeada “Expressão Dramática”. Segundo Malinoski (1993), essa denominação tinha por objetivo diferenciar o ensino de teatro no Primeiro e no Segundo grau (atualmente, Ensino Fundamental e Médio). Conforme constatei na minha investigação, essa atualização da nomenclatura da disciplina no CAp recebeu fortes influências do tratamento conferido ao ensino de teatro na realidade educacional de alguns países da Europa.

Saldanha (2020) recorda que, logo após retornar de uma viagem de estudos à França, conversou com Reverbel, questionando a colega sobre a denominação “Expressão Dramática”, conferida até então à disciplina de Teatro no CAp, e referindo-se a ela como uma “cafônica”, ou seja, uma nomenclatura desatualizada, já “fora de moda”, a ser superada em favor do termo “Teatro”, que já era utilizado na França de forma corrente e abrangente para denominar, sendo assimilado inclusive às práticas desenvolvidas na educação infantil.

Em minha análise, considero que a mudança de nomenclatura tenha sido possível em função de, nos anos 80 (ou ao menos no CAp desse período) já se poder

compreender o Teatro como disciplina sem associá-lo ao “teatrinho escolar” que tinha foco único e exclusivo no produto (espetáculo) a ser apresentado – entendimento em voga durante muito tempo na história da educação brasileira e que deixou rastros ainda hoje presentes no imaginário popular e escolar. Confiro aos professores que habitaram o CAp na década anterior (Faleiro, Saldanha e Reverbel) e aos demais educadores brasileiros que se dedicaram a refletir, pesquisa e experimentar o teatro na escola o mérito de, por meio de sua atuação, reconfigurarem o paradigma do teatro na Educação Básica.

Assim, na década de 1980 a disciplina no CAp passou a ser denominada “Teatro” para todos os níveis de escolarização (MALINOSKI, 1993). Junto das disciplinas de Artes Plásticas e Música, o Teatro integrava a Divisão de Educação Artística da instituição. Nessa década, as turmas de 5ª série do 1º Grau até o 2º ano do 2º Grau passaram a ter aulas Teatro em dois períodos consecutivos, perfazendo duas horas aula semanais. Dias (2020a) comenta que essa foi outra das conquistas das docentes, pois, antes de sua chegada, a disciplina contava com apenas um período (uma hora aula) semanal.

De 5ª a 8ª séries, o Teatro figurava como disciplina obrigatória para todas as turmas<sup>112</sup>; já no 2º Grau, era oferecido como componente optativo-obrigatório (MALINOSKI, 1994). Os estudantes das turmas de 1º e 2º ano podiam optar por cursar uma entre as três disciplinas de Artes oferecidas na escola (Artes Plásticas, Música e Teatro) durante o ano letivo. No 3º ano, etapa culminante do processo de escolarização básica, a disciplina de Artes deixa de ser oferecida, pois o currículo do CAp passa priorizar a preparação dos estudantes para o Concurso Vestibular, preterindo os conteúdos não exigidos nas provas para esse processo seletivo (DIAS, 2020a).

No início de cada ano letivo, as professoras das disciplinas de Artes entravam nas turmas de 1º e 2º anos do 2º Grau e instauravam o procedimento de escolha e, conforme relembra Malinoski (2020), “vendiam o seu peixe, quer dizer, falavam sobre o que iriam desenvolver, tentavam conquistar o maior número de alunos possível para si”. Os estudantes, então, escolhiam qual disciplina iriam cursar e, assim, cada turma dos componentes curriculares da Arte, no 2º Grau, compunha-se de um número menor de estudantes se comparado às demais disciplinas do currículo.

---

<sup>112</sup> CAp, da 5ª série do Primeiro Grau até o 3º ano do Segundo Grau, cada série/ano tinha duas turmas, num total de 14 turmas. Os anos iniciais (1ª a 4ª série do Ensino Fundamental) havia apenas uma turma por série (4 turmas).



Tal como ocorria no 2º Grau, as turmas de 1º Grau voltaram a ser divididas entre as disciplinas de Artes. A diferença era que todos os estudantes de 5ª a 8ª séries cursavam as três disciplinas ao longo do ano escolar e não apenas uma como acontecia no 2º Grau. Assim, metade da turma tinha aula de Teatro, enquanto a outra parcela de estudantes estava na aula de Artes Plásticas ou de Música. Em outro horário na semana, invertiam-se os grupos, de modo que todos os alunos de cada uma das turmas completassem sua carga-horária de aulas de Teatro.

**Figura 42** – Alunas trabalhando em grupo na sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal de Dias.

A divisão das turmas em dois grupos para as aulas de Artes foi mais uma das ações da Área liderada por Dias, Malinoski e Vieira em prol de garantir espaço qualificado para o ensino de teatro no CAp. Segundo Dias (2020), “na época da Olga [Reverbel] não era assim” e foi o fato de as três professoras serem mais novas e ingressantes na escola que lhes conferiu maior desejo de mudança e, assim, novas exigências foram feitas, batalhadas e conquistadas. De acordo com Malinoski (2020), era impraticável atender a turmas inteiras de trinta alunos cada, pois o tempo que se levava até realizar a chamada e organizar a sala era excessivo. Por isso, a busca empreendida

pela divisão das turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série foi fundamental ao melhor desenvolvimento das propostas das aulas.

Inicialmente, não havia entre as professoras da Área de Teatro uma organização rígida em relação às turmas que cada uma das docentes assumiria ao longo do ano letivo. As colaboradoras da pesquisa informaram que, no princípio, iam se revezando entre 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série e também entre as turmas do 2<sup>o</sup> Grau. No entanto, com o passar dos anos, como relembra Vieira (2020), cada professora foi dando preferência para determinada série. Malinoski (2020) menciona que por muito tempo trabalhou

[...] com o 2<sup>o</sup> Grau e, no máximo, 8<sup>a</sup> série. A Miriam [Dias], por exemplo, sempre pegava 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries, eu acho, ela pegava os pequeninhos e a Virgínia [Vieira], eu acho que pegava 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>. Mas em dado momento, começou a acontecer um descontentamento. "Está na hora de a Jussindra [Malinoski] pegar a 5<sup>a</sup> série". Eu não sei te dizer em que ano eu fui pegar uma 5<sup>a</sup> série pela primeira vez [...] Depois, qualquer turma passou a ser minha, era sorteio, nós nos entendíamos. Podia fazer questão de trabalhar com uma turma de Ensino Médio e... nós negociávamos.

Em função da identificação com o perfil e com a faixa etária dos estudantes, havia preferência por parte das professoras em atuar com uma ou outra série. Conforme Malinoski (2020), as docentes foram encontrando maneiras de terem atendidas as suas escolhas por meio do diálogo e, assim, "geralmente todas trabalhavam com uma turma do 1<sup>o</sup> grau e alguma de 2<sup>o</sup> grau" (VIEIRA, 2020). Segundo Dias (2020a), a divisão acontecia "buscando o equilíbrio, dentro do possível... às vezes uma ficava com mais [turmas], outra com menos, mas, a princípio, era bem equilibrado. A Olga [Reverbel] escolhia menos".

Em relação ao lugar onde as aulas de Teatro aconteciam, nos primeiros anos da década de 1980, ainda que, por vezes, as professoras conseguissem ocupar uma sala vaga no 6<sup>o</sup> andar do prédio da escola<sup>113</sup>, as aulas de Teatro eram realizadas na sala de aula de cada uma das turmas, na maioria das vezes. Assim, era necessário organizar o

---

<sup>113</sup> É importante lembrar que, na divisão estabelecida entre FACED e CAp para a ocupação do prédio, o 6<sup>o</sup> andar já estava fora dos limites territoriais do colégio. Assim, ocupar uma sala no 6<sup>o</sup> andar pode ser considerado uma transgressão efetuada pelas docentes, que se fazia necessária para melhor desenvolvimento das aulas de Teatro. Pelo fato das salas do 6<sup>o</sup> andar serem "ocupadas" mediante disponibilidade, não era garantido conseguir um espaço diferenciado da sala de aula das turmas do CAp para as aulas de Teatro.

lugar para que os jogos, as improvisações e as demais atividades de aula pudessem acontecer, como explica Malinoski (2020):

Era necessário afastar as classes e as cadeiras. Começava assim, uma barulheira. Pedíamos para que afastassem as classes e cadeiras sem ruído, mas... [...] Então se organizavam as classes contra as paredes e se abria o espaço para trabalhar no meio. Pedíamos que tirassem os calçados para trabalhar de pés descalços e deixávamos o máximo possível de espaço vago.

A rotina de trabalho assumida nos primeiros anos da década de 1980 nas aulas do CAp retomada pela colaboradora em sua narrativa não difere daquela que, atualmente, se faz necessária na maioria das instituições públicas de Educação Básica, e que muitos professores de Teatro precisam adotar para, no *lugar* da sala, praticar o *espaço* do teatro na escola. No CAp, como considera Vieira (2020), os alunos já estavam acostumados com essa rotina naquela época porque outras disciplinas também solicitavam rearranjos na disposição das classes e cadeiras da sala de aula.

**Figura 43** – Momento durante a aula de Teatro



Fonte: Arquivo pessoal de Dias.

**Figura 44** – Alunos organizados em grupo



Fonte: Arquivo pessoal de Dias.

**Figura 45** – Grupo de meninos em aula



Fonte: Arquivo pessoal de Dias.

Além de preparar o lugar para as atividades práticas, outros procedimentos eram solicitados aos alunos antes da aula de Teatro começar, tais como, livrar-se de chicletes e evitar o uso do boné. A partir de dado momento da década de 1980, segundo Malinoski (2020), foi pedido que os estudantes utilizassem sapatilhas para as aulas, o que causou certo “rebuliço” entre os meninos das turmas, que inicialmente estranharam, ou refutaram a adoção de um item do vestuário considerado “coisa de menina”. As famílias de alguns dos alunos chegaram a questionar a obrigatoriedade do uso das sapatilhas, como relembra Dias (2020a):

Uma vez eu... eu exigia sapatilha para os alunos. A Olga [Reverbel] não exigia, mas nós [Malinoski, Vieira e Dias] entramos, professoras saídas do DAD e estávamos cheias daquelas coisas... roupa preta... E um pai, em uma reunião, disse “Mas por que essa professora quer que meu filho use sapatilhas. Por acaso ele vai dançar balé?”. Então eu disse para ele “Olha, senhor, eu não pedi para o senhor dar uma sapatilha cor-de-rosa, pode ser uma sapatilha preta só para ele não ficar de pés no chão para ele não sentir frio no inverno”. E todos riram. Então, havia esses preconceitos, mas depois foram se acostumando. Mas eles [familiares] prestigiavam também.

**Figura 46** – Foto de cena



Fonte: Arquivo pessoal de Dias.

Conforme observei nas narrativas das colaboradoras, havia, por vezes, alguma resistência – os chamados “preconceitos arraigados” (MALINOSKI, 2020) –, tanto por parte da comunidade como por parte do corpo docente da escola em relação aos procedimentos das aulas de Teatro. Em dias de aulas mais efusivas, ou em momentos das apresentações que aconteciam nas salas de aula das turmas, por exemplo, colegas docentes de outras disciplinas reclamavam do barulho que os alunos faziam na sala ou nos corredores ao saírem para se preparar para entrar em cena (DIAS, 2020a).

Uma das táticas para evitar confrontos com os colegas docentes, e que era adotada pelas colaboradoras em algumas circunstâncias, foi a utilização de outra sala no prédio da escola, como explica Malinoski (2020):

No [campus] centro existia essa briga. Nós usávamos para apresentar, às vezes, a sala que nós chamávamos de “Barretão”, porque foi uma conquista do nosso diretor, o [Jorge Luiz] Barreto. Muitas vezes usávamos essa sala para apresentação, pois o espaço era grande, mas não é a mesma coisa que ter uma sala ambiente.

A necessidade de mais espaço para o desenvolvimento das propostas de aula instaurou em Dias, Malinoski e Vieira o desejo – que já se sentia urgente – de dispor de uma sala específica às aulas de Teatro, uma sala ambiente. Comparada às demais disciplinas da Divisão de Educação Artística, Teatro era a única que não contava com um espaço próprio, pois Música e Artes Plásticas já dispunham de salas específicas desde os primeiros anos da história do CAp. Segundo Dias (2020), “a sala de Artes já existia: uma sala específica, que tinha pia, tinha a estrutura para trabalhar com as Artes Plásticas, trabalhar com gesso, com argila; e Música tinha uma salinha pequenininha, mínima”.

Já a disciplina de Teatro, desde os tempos de Faleiro (início dos anos 70), tinha que se adequar ao espaço físico e ao mobiliário das salas de aula tradicionais das turmas, ou ocupar lugares disponíveis no prédio, como salas vagas, corredores ou lugares fora da escola, por exemplo. Por esses motivos e aproveitando a “ocasião” de requisitar uma sala ambiente, assim como era oferecido às outras disciplinas de Arte, era chegado o momento de lutar por uma sala de aula *própria* para o Teatro na instituição.

### 3.4.1 O Teatro passa a habitar a escola: a conquista da Sala 402

Depois de muito batalharmos por uma sala de Teatro, a Jussindra, a Virgínia e eu, nós conseguimos.

Miriam Benigna Lessa Dias

A conquista da Sala 402 é considerada um marco histórico na trajetória do ensino de teatro no CAP. Desde que o espaço foi conquistado, em meados da década de 1980<sup>114</sup>, manteve-se na escola a tradição do componente curricular contar com uma sala própria<sup>115</sup>. Logo, a ação das três colaboradoras da pesquisa foi de fundamental importância para a manutenção do espaço para o Teatro na instituição.

As colaboradoras do estudo, em suas narrativas, mencionaram que houve muita batalha para conseguirem fazer da Sala 402 a sala do Teatro na escola. Todavia, nenhuma delas lembrou ou descreveu como efetivamente aconteceu o processo de conquista do espaço. Dias, Malinoski e Vieira apenas comentaram que houve o ganho, fruto de muito envolvimento das três. Suponho que as professoras devam ter aproveitado a ocasião de uma sala do prédio estar ociosa, ou não estar sendo utilizada com muita frequência, para requisitar o ambiente às aulas de Teatro junto à Direção da escola.

Localizada no 4º andar do prédio da escola, a Sala 402

[...] era uma sala completamente vazia, só tinha uma classe de professor e mais nada. Então, era uma sala ideal para se trabalhar com teatro. Claro que não dava para ter todas as aulas lá em função do horário que tínhamos, mas era um privilégio que se tinha esse de ter a Sala 402 (MALINOSKI, 2020).

Como observou a colaboradora, em função do horário da disciplina em cada turma, nem todos os estudantes podiam ter as suas aulas de Teatro na Sala 402, assim, as professoras se revezavam entre as salas de aula das turmas e a sala ambiente de Teatro, de acordo com a disponibilidade do lugar.

---

<sup>114</sup> As colaboradoras da pesquisa não souberam precisar o ano exato em que a Sala 402 passou a ser a sala de Teatro do CAP.

<sup>115</sup> Teço essa consideração porque, como será tratado mais adiante no texto, no processo de mudança de sede da escola as professoras de Teatro foram ouvidas para saber como gostariam que fosse a sala de Teatro no novo prédio (Campus do Vale da UFRGS). Por esse motivo é que entendo que a escola manteve a tradição. Todavia, tenho consciência de que o espaço conquistado não está garantido e que é a sua prática e as lutas empreendidas que conduzem à sua manutenção.

Aos poucos, as docentes foram implementando pequenas reformas na sala de modo a adaptá-la cada vez mais às necessidades das aulas e das atividades que realizavam com os estudantes. As três professoras foram, na medida do possível, transformando a sala em um espaço próprio aos jogos e ao trabalho cênico. A memória emprestada por Vieira ajuda a imaginar o lugar com maior riqueza de detalhes:

Nós mandamos pintar a sala toda de preto assim que ganhamos a sala. Mandamos fazer um palquinho que, depois, nós vimos que fizemos besteira, mas, em todo caso, usamos durante anos o tal de palquinho que era, sei lá, uns 15 ou 20 cm do chão para os alunos delimitarem onde seria a plateia e onde seria o palco realmente (VIEIRA, 2020).

No ímpeto de construir um “miniteatro” na escola, nos moldes tradicionais (palco à italiana), as professoras levaram para a sala um pequeno tablado de madeira, que antes ficava na recepção do colégio (DIAS, 2020a) e providenciaram a instalação de uma cortina, que delimitou um espaço de proscênio no tablado, aprimorando no CAP o “lugar teatral”, entendido como “um agente (mediador) de comunicação da atividade teatro” na escola (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p.121).

No processo de construção/ocupação/apropriação de um lugar para o teatro na escola, é preciso ter em mente que sua escolha

[...] subentende uma definição, uma afetação, uma apropriação, uma caracterização estética e social. Deve ser compreendida como uma atividade dialética entre a sociedade e o meio. Tal apropriação, contudo, não se define somente pelos objetos materiais colocados no espaço, como se esses objetos trouxessem neles mesmos a sua própria explicação (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p.121).

Conforme as próprias colaboradoras puderam constatar, o “minipalco” da Sala 402 acabou não sendo tão necessário quanto imaginavam que seria. Ainda que hoje as professoras considerem a instalação do palco irrelevante, a criação de uma estética teatral na Sala 402, conforme Malinoski (2020), contribuiu para que, nas aulas de Teatro, os estudantes experimentassem a sensação de “entrar em cena, abrir a cortina, se apresentar e os outros sentarem no chão para assistir”, ou seja, de sentirem-se atores e espectadores de teatro.

A sala dispunha de poucas cadeiras e, por isso, era comum que os alunos-espectadores ficassem sentados no chão, criando a plateia que assistia aos jogos, às improvisações e às montagens teatrais que, desde então, passaram a acontecer na Sala



402. Segundo Dias (2020), atrás da porta da sala havia um armário, no qual eram guardados alguns figurinos e acessórios utilizados nas aulas. Vieira (2020) contou que as três docentes mandaram “fazer uns cubos de madeira, que era o que eles [estudantes] usavam para qualquer tipo de móvel que eles precisassem” nas improvisações e apresentações.

Ao dispor de um lugar próprio, as professoras puderam qualificar seus planejamentos, contando com mais tempo de aula, visto que a disposição dos móveis na sala não precisava ser rearranjada – ação que, anteriormente, roubava alguns minutos do período. Na nova sala também havia espaço para a construção de um acervo de figurinos, objetos e acessórios que, mesmo que singelo, oferecia novos disparadores para as atividades de aula e permitia que os alunos realizassem maiores descobertas de si e dos recursos que o teatro dispõe para inventar e mostrar histórias.

Dias, Malinoski e Vieira mencionaram que o processo de conquista da Sala 402 foi conduzido por elas três, e que não contou com a efetiva participação de Reverbel. As colaboradoras da pesquisa comentaram que, por vezes, Reverbel ficava afastada de algumas das reuniões docentes e distante das ações realizadas, provavelmente por estar envolvida com as aulas do curso de Pedagogia da FAGED, no qual também lecionava algumas disciplinas como professora convidada.

Ao comentar sobre o processo que levou à existência de uma sala ambiente para as aulas de Teatro no CAp, Vieira (2020) destacou que

Com certeza [o processo] foi mais encabeçado por nós três [Dias, Malinoski e Vieira]. Eu não me lembro qual foi o ponto de envolvimento que ela [Reverbel] teve, não me gravou. Não deve ter sido tão ruim, não é? Se não me gravou, não deve ter sido tão ruim.

Se, por um lado, os esquecimentos de Vieira e das demais colaboradoras em relação ao grau de participação de Reverbel no processo de conquista da Sala 402 deixam lacunas à elucidação do processo como um todo, por outro, constituem indícios da disparidade de envolvimento das colegas nessa questão. De acordo com Bosi (2003), nos trabalhos com memória oral, tanto as lembranças quanto os esquecimentos são passíveis de análise e de interpretação. Desse modo, a não existência de lembranças acerca do envolvimento de Reverbel deixa de conferir à essa professora a autoria na ação que, como foi narrado pelas colaboradoras, foi fruto dos esforços de Dias, Malinoski e Vieira. Segundo Bosi (2003, p.18),

Esquecimentos, omissões, os trechos desfiados de narrativa são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico no cotidiano das pessoas. Dos traços que deixou na sensibilidade popular daquela época.

A conquista da Sala 402 foi valiosa a todas as docentes e ao seu trabalho com Teatro na escola. Ademais, representou um divisor de águas na compreensão do fazer teatral no CAp em relação às experiências de aprendizagem que passaram a integrar o currículo da disciplina e que, a partir de então, puderam ser promovidas junto aos estudantes. Com uma sala de Teatro mais adequada à realização das aulas, os alunos do CAp puderam vivenciar a prática teatral com maior liberdade para o estímulo à expressão corporal, às improvisações e, por conseguinte, às experiências e possibilidades de criação e de construção de conhecimentos em relação ao teatro e a si mesmos.

### **3.4.2 Práticas inovadoras, perenidade e interdisciplinaridade**

Na pesquisa sobre o ensino de teatro no CAp, as memórias emprestadas pelas colaboradoras do estudo operaram conjuntamente com outros documentos que me auxiliaram no processo de reconfiguração histórica. Por meio da análise desses arquivos é possível identificar outras ações desenvolvidas pelas professoras que caracterizam o ensino de teatro na instituição. Nesta seção do texto, destaco ações que envolveram apresentações teatrais das turmas do CAp na escola e em outros eventos e revisito um texto de Reverbel no qual a autora expressa o caráter interdisciplinar das propostas em algumas aulas de Teatro.

#### *3.4.2.1 Apresentações na escola e em outros eventos*

Olha aqui. O que é isto aqui? Instituto Estadual do Livro. Nós apresentávamos na Feira do Livro. Nós éramos muito ativos.

Miriam Benigna Lessa Dias

Dentre os documentos investigados no estudo que contêm vestígios de algumas das apresentações teatrais realizadas pelos alunos do CAp na década de 1980 está um relato de Vera Regina Pires de Moraes, Diretora do CAp entre os anos de 1981 e 1984. Ela lembra que

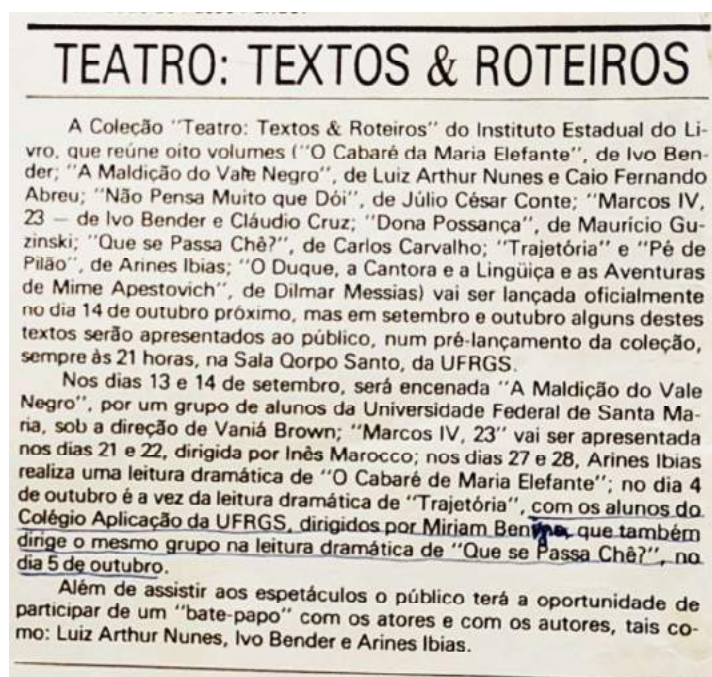
Ainda nesse ano de 1981 foi realizada a 1ª Semana Cultural do Colégio de Aplicação, com programa elaborado pelos alunos da CACA (Comunidade dos Alunos do Colégio de Aplicação) e as Áreas de Ensino. Entre as promoções de destaque estiveram a Olimpíada, a Gincana “Tenditudo” e a encenação de peças teatrais. A peça teatral “Por que não?” elaborada e levada ao palco por alunos da 2ª série do II Grau, sob orientação da professora Olga Reverbel, chamou a atenção da comunidade de alunos, pais e professores, possibilitando discussão sobre sexualidade e adolescência de forma definida e franca. A peça foi apresentada no colégio e, posteriormente, no Teatro Renascença, ocasião em que se estabeleceu debate sobre o tema, com a participação dos psiquiatras Luís Carlos Osório, Rafael Célia e Rogério Aguiar. Tal fato foi considerado *inovador e corajoso* (MORAES, 2004, p.31, *grifos meus*).

A proposta de montagem de um espetáculo que enfoca temas controversos como a sexualidade e adolescência – assuntos ainda hoje considerados tabu para debates na escola – evidencia o ensino de teatro no CAp em correspondência com os princípios de uma escola de aplicação: inovar nas práticas de ensino. Observo, ainda, que, nessa época, havia escuta da professora aos assuntos que provavelmente interessavam os alunos. Com a apresentação para familiares e comunidade escolar de uma peça criada junto dos estudantes e com temática polêmica, Reverbel fazia uso da potência de transformação do fazer teatral, visto que proporcionar a discussão desses assuntos de forma franca, como definiu Moraes (2004), pode trazer transformações àqueles que, de fato, abrem-se ao diálogo e à reflexão (estudantes, professores, espectadores).

Já um relatório que descreve atividades destaque da escola no ano de 1982 (MORAES; TEIXEIRA, 1983) traz uma menção às práticas realizadas pela Área de Teatro. No texto elaborado por Vera Regina Pires Moraes e Cícero Marcos Teixeira, Diretora e Vice-Diretor do CAp naquele período, consta que no referido ano foram desenvolvidas “atividades dramáticas (Olga Reverbel, Jussindra Krüger Malinoski, Miriam Benigna Dias de Borba, Virgínia Bressani Vieira)” (MORAES; TEIXEIRA, 1983, p.91). Ao contrário de outras atividades mencionadas pelos gestores nesse relatório, os espetáculos apresentados não foram descritos detalhadamente, de modo que é possível saber apenas que obtiveram destaque sob os critérios da Direção da escola.

O CAP também esteve representado no pré-lançamento da coleção de livros “Teatro: textos e roteiros” do Instituto Estadual do Livro realizada no ano de 1988 na Sala Qorpo Santo da UFRGS. Num “guardado biográfico” de Dias (Figura 47) consta que, nesse importante evento que contou com a participação de artistas locais e de estudantes universitários de outra cidade, grupos de alunos do CAP apresentaram duas leituras dramáticas com direção de Dias: “Trajetória”, de Arines Ibias, e “Que se Passa Chê?”, de Carlos Carvalho. Além das apresentações baseadas nos textos que compunham a coleção de livros, o evento promoveu conversas entre o público e autores de algumas das obras publicadas.

**Figura 47** – Notícia em jornal sobre apresentação na Sala Qorpo Santo



Fonte: Arquivo pessoal de Dias.

### 3.4.2.2 Uma experiência continuada e interdisciplinar

Em relação ao currículo de Teatro do CAP na década de 1980, um relato de Reverbel publicado na revista Cadernos do Aplicação do ano de 1986 ajuda a compreender como ele foi se estruturando com o passar dos anos. Ainda que, inicialmente, as definições dos conteúdos e noções teatrais a serem desenvolvidas em cada uma das séries não fossem tão nítidas, é possível observar que a ação continuada e

em sintonia das professoras da área já manifestava algumas definições para a sequência de atividades durante as etapas escolares, conforme o discurso de Reverbel.

No texto “Cinco anos de teatro: uma experiência positiva”, Reverbel (1986) descreve uma experiência de ensino de teatro que vinha sendo realizada durante cinco anos com um grupo de 31 alunos ingressantes na 5ª série do CAp desde 1981. Nessa experiência, a turma foi convidada a construir um currículo em colaboração focado, inicialmente, em atividades de expressão corporal visando à descontração do grupo para, em seguida, dar ênfase às atividades que abordassem as linguagens gestual e verbal. Segundo a professora, o currículo de 5ª a 8ª série nesse período tinha como conteúdos a “Improvisação, Jogo Dramático, Jogo Teatral, Jogo de Máscaras, Fantoches e Dramaturgia” (REVERBEL, 1986, p.95).

Segundo Reverbel, a turma desenvolveu um trabalho envolvendo dramaturgia. Ela explica o processo:

O trabalho de Dramaturgia desenvolveu-se nas seguintes etapas: 1º) leituras de peças infantis de autores consagrados; 2º) seleção de peças para atividades de interpretação; 3º) orientação para direção de peças (surtem os futuros diretores); 4º) ensaios dirigidos pelos alunos – diretores de 5 peças de Maria Garcia; (o número de peças adequou-se aos grupos formados espontaneamente); 5º) apresentação das peças devidamente ensaiadas, no salão de festas da UFRGS – Projeto UNICENA; 6º) análise e crítica da Direção e interpretação dos alunos-atores com base nos dados colhidos junto aos espectadores (pais, professores e alunos de diversas escolas); 7º) proposta de releitura dos textos dramáticos apresentados, incluindo-se novos textos; 8º) proposta de criação coletiva de peças teatrais infantis pelos alunos; 9º) análise e crítica das peças criadas, 10º) destinação das peças criadas à publicação e à interpretação por alunos de 3ª e 4ª séries-Alfa, sob direção dos alunos-autores (REVERBEL, 1986, p.96).

De acordo com a professora, a partir da 8ª série o grupo retoma a “interpretação de peças infantis e juvenis para apresentação em teatros da comunidade e nas cidades mais próximas, como Montenegro, Novo Hamburgo e Viamão” (REVERBEL, 1986, p.96). Além de indicar que, na época, os espetáculos produzidos pelos alunos do CAp eram apresentados em outras cidades, o relato de Reverbel permite inferir que o grupo coordenado por ela desenvolvia um trabalho prolongado de Teatro, que perdura até o 2º Grau, integrando-se a outras disciplinas, como Literatura, como no caso da apresentação de “Antígona”, de Sófocles, que é citada no relato. Nas aulas de Teatro do 2º Grau foram trabalhados textos de Bertolt Brecht, Tennessee Williams, Edi Lima e Gianfrancesco Guarnieri, farsas medievais e peças de criação autoral do grupo de estudantes.

Reverbel finaliza seu texto agradecendo a contribuição das professoras de Teatro da escola e das professoras de Artes e de Música, indicando que, de algum modo, as três Áreas realizaram o trabalho em parceria, apontando, assim, a prática interdisciplinar. Além disso, sinaliza a contribuição do Teatro na escola ao dizer que ele “contribui, enormemente, para que o aluno desenvolva positivamente as mais diversas aprendizagens propostas pela Escola do 1º e 2º grau” (REVERBEL, 1986, p. 97).

### 3.4.3 Em busca de metodologias para o ensino

Era tudo muito assim: “O que eu vou fazer com essa turma?”.

Miriam Benigna Lessa Dias

Logo que ingressaram no CAP, Dias, Malinoski e Vieira não tiveram acesso a qualquer documento norteador, ou diretriz, que lhes orientasse sobre as unidades, conteúdos e enfoques do trabalho com cada uma das séries escolares. Segundo Dias (2020a), “cada uma [das professoras] fazia o que bem entendia”, pois Reverbel não havia se dedicado à elaboração e formalização de um currículo. De acordo com a colaboradora, como Reverbel era a única docente de Teatro na instituição, não sentia a necessidade dessa organização: “ela [Reverbel] já sabia o que as turmas tinham feito, mas nós [Malinoski, Vieira e Dias] não” (DIAS, 2020b).

Por não haver um currículo estabelecido e nem diretrizes explícitas em relação aos procedimentos a serem adotados no desenvolvimento das aulas, cabia a cada uma das professoras determinar a metodologia, as propostas e o referencial teórico-prático que iriam fazer uso no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes nas aulas de Teatro. Contudo, ainda que pudessem definir individualmente os planejamentos de aula, antes de a aula acontecer, o plano elaborado tinha de passar pela revisão da coordenadora da Área de Teatro, a professora Olga Reverbel. De acordo com Reverbel (1978, p.23),

O Teatro, como as demais disciplinas do currículo escolar, exige do professor um planejamento bem elaborado: formulação de objetivos gerais e específicos, organização de conteúdos, exposição de estratégias, indicação de recursos e definição clara dos instrumentos da avaliação final.

Conforme Vieira (2020), Reverbel costumava solicitar que as demais docentes lhe apresentassem seus planos de aula para observar e tecer sugestões, o que acontecia em situações pontuais. Nas palavras da colaboradora, “ela [Reverbel] sempre queria ver o nosso planejamento, não que ela opinasse muito, mas, às vezes, ela opinava e... não vou dizer” (VIEIRA, 2020).

Ao comentar sobre a atitude de Reverbel em relação à revisão que fazia dos planos de aula das demais docentes de Teatro do CAP, Vieira escolheu omitir uma lembrança, como fica explícito em sua narrativa (“não vou dizer”), optando por resguardar uma de suas memórias.

Para a pesquisadora Antoinette Errante (2000), as memórias que os narradores decidem não comunicar podem estar associadas a situações envolvendo algum luto ou sofrimento. A autora considera que a maior parte dos sentidos das histórias orais “permanece na porção ‘não falada’ das histórias orais – nos gestos e pausas, naquilo que o historiador e o narrador sabem que está sendo dito e o quanto que o narrador e o historiador sabem que o outro sabe que o outro sabe” (ERRANTE, 2000, p.168). A atitude de Vieira, de omitir declaradamente esse fragmento da sua memória, correspondeu a um gesto (levar a mão à boca) que, junto de suas palavras, ajuda a atribuir sentido a esse trecho da narrativa da colaboradora.

Tal atitude leva a pensar que Vieira tenha evitado expor algum aspecto questionável da conduta de Reverbel que pudesse afetar a imagem dessa professora; e, nesse sentido, cabe destacar algumas memórias de outras colaboradoras com quem conversei anteriormente à Vieira, que se manifestam de forma crítica em relação fato de Reverbel ter publicado em seus livros muitas das atividades de aula criadas pelas demais docentes de Teatro do CAP, sem a devida identificação das suas autorias, como será visto mais adiante no texto.

Em busca de referenciais para a atuação docente nas aulas de Teatro do CAP, as três professoras trilharam seus próprios caminhos na seleção de metodologias de ensino. Dias (2020a), por exemplo, comenta que o real aprendizado que obteve sobre a docência em Teatro teve como grande referencial a própria prática ao lado da professora Olga Reverbel no Colégio de Aplicação, pois a bibliografia a que se tinha acesso localmente era a de autoria dessa docente. Logo, o *jogo dramático* de linha francesa, inspirador de muitas das propostas de Reverbel, foi o método no qual Dias se

apoiou para desenvolver o planejamento inicial de suas aulas. A colaboradora, inclusive, identifica o método como sendo

[...] o mais aconselhado para se iniciar o teatro com as crianças. Nele a criança libera, cria, imagina, se expressa, se acredita “mocinho”, “robô”, “árvore” ou o que lhe der prazer. Durante o jogo dramático a criança desperta para o espírito de grupo de forma espontânea, natural, onde o mais importante é perceber a proposta do outro e aceitá-la com satisfação (DIAS, 1986, p.37).

Já para Malinoski, a produção teórica de Reverbel não foi citada como referencial, pois, conforme a colaboradora, ela só foi conhecer a professora quando ingressou no CAp (MALINOSKI, 2020). Do mesmo modo, a colaboradora respondeu que nunca utilizou os livros de Reverbel em seus planejamentos de aula. Conforme Errante (2000, p.142), ao mesmo tempo em que as narrativas mostram a aproximação que temos em relação a determinados autores, ideias e grupos que valorizamos, elas “também revelam as dissociações dos narradores com ‘outros’ indivíduos, grupos, ideias, e símbolos” dos quais escolhem se desassociar.

Os *jogos teatrais* de Viola Spolin constituíram importante referencial para as três docentes colaboradoras da pesquisa. Em suas narrativas, elas mencionaram que era comum que as aulas iniciassem com algum dos jogos propostos por Spolin no livro “Improvisação para o teatro”. Na década de 1980, a obra de Spolin já havia sido traduzida para o português por Ingrid Koudela e tornava-se grande referencial para o ensino de teatro na escola. É importante lembrar também que, em Porto Alegre, artistas e estudantes de Teatro já vinham tendo acesso à produção de Spolin desde o início da década de 1970 por meio de traduções ao referencial que era trazido de fora do país por artistas que tinham a oportunidade de estudar no exterior (FALEIRO, 2020a; SALDANHA, 2020).

Os *jogos teatrais* constituem um “sistema de improvisações teatrais visando a uma atuação marcada pela espontaneidade e pelo caráter orgânico” (PUPO, 2005, p. 218). Sistematizados por Spolin no início da década de 1960, nos Estados Unidos, os *jogos teatrais* propõem um conjunto de regras a serem seguidas pelos participantes, entendidos como jogadores que se revezam nos papéis de atores e de espectadores. Conforme Pupo (2005), a existência das regras assegura maior equidade para a participação de todos os envolvidos.



Os dados da pesquisa levam a considerar que a adoção do sistema dos *jogos teatrais* pelas professoras do CAP relaciona-se, dentre outros fatores, ao caráter lúdico das atividades propostas, que privilegia o estímulo a experiências de problematização. Nos *jogos teatrais* os participantes são convidados a resolver um problema em cena, a buscar formas pessoais de responder a um desafio lançado pelo jogo. Conforme Pupo (2005, p. 219),

A cena provém da tentativa de solucionar um problema de atuação, sintetizado pelo foco. A fábula, longe de ser a origem da improvisação, constitui aqui tão somente sua decorrência. Tal processo de aprendizagem privilegia o funcionamento da própria linguagem teatral.

A disseminação do sistema de Spolin pelo país ocorre sobretudo no final da década de 1970, em função do grande número de cursos de formação que passaram a ser oferecidos tendo por base essa metodologia e da proliferação de pesquisas acadêmicas que tomaram os *jogos teatrais* como objeto de estudo, destacando suas potencialidades (PUPO, 2005).

Faleiro (2020a) considera que a difusão do sistema de *jogos teatrais* de Spolin pelo mundo “tranquilizou muita gente”, mas, por outro lado, “impediu, de certa maneira, de haver [...] outras abordagens”. Ao mesmo tempo em que reconhece a importância e a adequação da metodologia ao trabalho nas escolas, o professor estima que a sua predominância possa ter restringido ou engessado as maneiras de ensinar teatro no contexto escolar e, até mesmo, minimizado a pesquisa em torno de novas metodologias.

Pelo que pude constatar nas narrativas das colaboradoras, ainda que os *jogos teatrais* sejam compreendidos como grande referencial das práticas de teatro no CAP, outros métodos se faziam presentes no desenvolvimento das propostas de aula. Desse modo, em alguma medida, as docentes diversificavam as abordagens para o ensino de teatro na escola. Malinoski e Dias, principalmente, mencionaram que as técnicas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal também eram aplicadas em aula com os estudantes.

Compreendido como “um sistema reflexivo e instrumental para o trabalho de criação e de apresentação de espetáculos teatrais” (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p.175), o método do teatro do oprimido foi desenvolvido pelo diretor de teatro e dramaturgo brasileiro Augusto Boal ao longo de trinta anos, a partir de experiências junto a grupos de pessoas e coletivos teatrais ao redor do mundo. O principal objetivo

dessa metodologia é democratizar a prática, conferindo aos praticantes a consciência da função protagonista que podem ter não apenas no teatro, mas em suas vidas e na sociedade. A fim de concretizar esse objetivo,

[...] o sistema propõe três premissas: primeira, é preciso estimular a cultura e a arte próprias de cada grupo social; segunda, todas as formas de criação artística enriquecem a sensibilidade e a inteligência, e se congregam no teatro; e terceira, é necessário um plano de conversão do espectador em ator, isto é, de consumidor passivo em produtor de arte (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p.175).

Nesse sentido, o teatro do oprimido destaca-se como método de viés altamente político na medida em que lida com temas e questões pertinentes ao grupo de praticantes envolvidos nas propostas, tanto atores como espectadores – os “espectatores”, conforme Boal (2008). Dentre as modalidades dessa metodologia, destacam-se, o Teatro-Imagem, o Teatro Fórum e o Teatro Invisível (por exemplo), todas elas possuindo em comum o desejo de problematizar, apresentar e discutir situações sociais urgentes que, frequentemente, estão relacionadas a formas de opressão enfrentadas pelos sujeitos.

Dias destacou que, em sua trajetória, as experiências com o teatro engajado – o teatro político – foram as que mais agregaram ao seu fazer docente e artístico. Nesse sentido, ela salientou que as técnicas de Boal não ficavam de fora de seus planejamentos; e exemplificou algumas experiências teatrais dos estudantes do CAp junto à comunidade:

Nós sempre começávamos com um jogo. Eu, particularmente, e acho que as gurias [Malinoski e Vieira] também, gostávamos muito do Boal por questões políticas, eu sempre fui muito fã disso. Tivemos algumas experiências. Uma vez, aqui no [campus] centro, eu fiz com o 2º ano do Ensino Médio uma experiência de furar a fila, o Teatro Invisível do Boal, e tiveram que chamar os guardas, os seguranças, porque as pessoas realmente começaram a ficar indignadas. Então, eu achei que foi muito legal. Também fiz experiências de Teatro Invisível no ônibus, nós fazíamos, sabe? Isso me realizava, os alunos adoravam e eu, politicamente, me realizava (DIAS, 2020a).

O fato de, nos anos 1980, o CAp estar sediado num prédio localizado no Campus Centro da UFRGS, que congrega outros prédios e cursos e órgãos da Universidade, propiciava aos estudantes da escola um amplo convívio com a comunidade universitária, possibilitando a realização de experiências com Teatro Invisível citadas por Dias

(2020a). No Teatro Invisível, uma cena previamente ensaiada pelo grupo de atores é apresentada em “um lugar que não é um teatro [tradicional] e para espectadores que não têm conhecimento de que são espectadores” (BOAL, 2008, p.11-12).

A interação entre os estudantes da Educação Básica e o público de espect-atores (constituído por alunos de cursos da Graduação, professores e demais servidores da UFRGS) favorecia a experimentação das propostas encenadas sob a forma de Teatro Invisível, significando a exploração de situações diversificadas nas quais a potência viva do método era confrontada com o cotidiano.

Como considera Boal (2008), fazendo menção a Constantin Stanislavski (1863-1938), no Teatro Invisível, os atores devem interpretar o mais realisticamente possível. O ator, diretor e teórico de teatro russo desenvolveu um sistema de atuação com base na memória emocional, inicialmente, e que evoluiu para o método das ações físicas. Segundo Vasconcellos (2010, p.157),

Stanislavski foi o primeiro teórico da interpretação teatral a se valer de uma base psicológica para o trabalho de criação da personagem, vinculando a psicologia do intérprete à da personagem interpretada. Dessa vinculação resultou não uma simples imitação de modelos preexistentes, mas uma criação original. A importância assumida pelo ator no decorrer desse processo criativo foi tal que modificou o próprio fundamento da arte cênica, antes a literatura dramática, a partir de agora, a interpretação em si mesma.

Pois no CAp, de acordo com as colaboradoras, por um tempo vigorou o trabalho de preparação de atores que tinha por princípios os métodos do diretor russo, cujas noções eram trabalhadas em sala de aula. Nas palavras de Dias (2020a), durante uma época, os exercícios de Stanislavski foram a “bíblia” para uma das docentes do CAp.

Relaciono a influência da obra de Stanislavski no trabalho das professoras do CAp às experiências que as colaboradoras vivenciaram em sua formação acadêmica. Segundo Dias, Malinoski e Vieira, na época em elas realizaram o curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas no CAD/DAD, o currículo do curso tinha seu enfoque nos conteúdos do bacharelado (Interpretação e Direção teatrais), o que ocorria em detrimento dos conteúdos específicos à formação do licenciando. Sobre esse aspecto, elas lembraram que o acesso às disciplinas da licenciatura foi possibilitado a elas somente no final do curso, quando elas já haviam cursado todas as disciplinas comuns ao bacharelado. A narrativa de Malinoski (2020) enfatiza esse aspecto:

Para tu teres uma ideia, eu fiz o curso de Interpretação Teatral, Direção Teatral e Licenciatura, mas contou apenas como Licenciatura. Eram os três cursos em um só. E da Licenciatura era só isso que eu estou te dizendo, Didática... as cadeiras da Faculdade de Educação que eu fui especialmente fazer três ou quatro depois para me formar. Então, tu imaginas que... teve uma disciplina no CAD que era Literatura Dramática em que tínhamos alguma discussão a respeito de autores, de significados, em que eu lia alguma coisa mais específica de teatro. Eu fui ler mais depois para dar aula. Foi ali no Aplicação que eu te disse que eu aprendi realmente a dar aula.

A partir das narrativas das colaboradoras, compreendo que as metodologias e técnicas voltadas à formação artística (de atuação e direção de teatro) foram acessadas e experimentadas por elas no decorrer da formação acadêmica em maior grau do que aquelas voltadas à formação pedagógica, de preparação à docência em Teatro. Dias (2020a) também tece considerações a esse respeito, referindo-se à postura de muitos docentes do DAD, que, segundo ela, não demonstravam apoio ao ensino de teatro na escola. Dias não se arriscou a precisar as razões dos demais professores do curso para não abordarem, ou não enfatizarem, conteúdos referentes o ensino de teatro na escola, ou seja, se os docentes “não gostavam, se não entendiam ou se não conheciam o que era trabalhar com criança” (DIAS, 2020a); mas essas suposições parecem indicar que, segundo ela, o currículo do Curso carecia de embasamento pedagógico no que se refere ao desenvolvimento da infância, adolescência e juventude.

De acordo com Dias (2020a), no período em que cursou a Licenciatura, o teatro no espaço escolar era considerado “uma arte menor”, de modo que apenas uns poucos professores do CAD/DAD valorizavam o teatro como arte a ser ensinada na Educação Básica. No entanto ela observa que, com o passar do tempo, na medida do questionamento e da superação desse estigma, os docentes do CAD/DAD passaram a conferir importância à “parte pedagógica do teatro” (DIAS, 2020a). Dentre os professores do CAD/DAD que assumiram maior compromisso com o teatro voltado à educação, a colaboradora destacou os professores Irion Nolasco Rodrigues<sup>116</sup> e Maria Lúcia Raymundo<sup>117</sup>.

---

<sup>116</sup> Irion Paulo Nolasco Rodrigues ingressou como professor no Departamento de Arte Dramática da UFRGS em 1984. Nolasco concluiu o Curso de Direção Teatral no ano de 1972 e o de Formação para Professor de Arte Dramática no ano de 1973, ambos no CAD. Tem Mestrado em *Esthétique, Sciences et Technologie des Arts* pela *Université de Paris 8 - Vincennes- Saint-Denis* (1991) e Mestrado em *Master of Arts - Speech and Drama - University of Kansas* (1980). Entre as principais áreas de atuação informadas pelo docente em seu Currículo Lattes (CNPQ), encontram-se: Direção teatral, construção de personagem, Arte do Ator, Lessac, Energias corporais e Improvisação Teatral.

<sup>117</sup> Maria Lúcia Lopes Raymundo foi professora no DAD entre os anos 80 e 90. Em entrevista concedida à pesquisadora Alexandra Zucolotto (2006), Raymundo informa que realizou sua formação inicial no DAD

Além desses dois professores, a professora Maria Helena Lopes foi citada como referencial importantíssimo para a formação artística de Dias, que foi integrante do Grupo TEAR, dirigido por Lopes. Dias destaca a significação dos desafios e aprendizados propiciados pelo trabalho teatral inovador do Tear na sua prática pedagógica no CAp.

Ao longo da década de 1980, de acordo com a pesquisadora Marta Isaacsson de Souza e Silva (2006), diversos professores do DAD realizaram capacitação em cursos de mestrado fora do Brasil, o que teve grande impacto na ampliação dos referenciais a respeito de teorias e técnicas artísticas a serem desenvolvidas no ensino de teatro na UFRGS e no sul do país. A professora Carmen Lenora Martins, por exemplo, foi responsável por muito tempo pelas disciplinas de Teatro na Educação do DAD (juntamente com o professor Irion Nolasco Rodrigues); e tomava como referencial substancial para o seu trabalho junto à formação dos licenciandos do DAD, autoras argentinas do campo da dança e da expressão corporal, tais como Ruth Harf, Perla Jaritonsky e Violeta Gainza (informação verbal)<sup>118</sup>.

Outra autora citada por Dias como referência para o planejamento das aulas no CAp foi a professora Joana Lopes e a sua abordagem da expressão corporal com crianças e jovens. Conforme a colaboradora, a temática e as abordagens a ela relacionadas eram “tudo novidade” naquela época (DIAS, 2020a). Joana Lopes realizou sua formação complementar em Teatro e Dança na Escolinha de Arte do Brasil, onde pode vivenciar uma formação na qual a interdisciplinaridade foi existencial (LOPES, 2015), pois se deu no convívio com artistas das Artes Plásticas, da Música e das Artes Cênicas. A publicação intitulada “Pega teatro” (1977), na qual Lopes aborda o jogo dramático como princípio da arte teatral, constituiu uma obra referencial às professoras de Teatro do CAp, refletindo-se tanto nos seus planejamentos individuais como no estabelecimento conjunto de um currículo para a disciplina, como veremos.

As colaboradoras da pesquisa lembraram que, na ausência de produções específicas do campo das Artes Cênicas, obras do campo das Artes Plásticas auxiliavam-nas a acessar fundamentação teórica para a prática em sala de aula. Ana Mae Barbosa e

---

“com a Maria Helena Lopes, que vinha com a linha do Eugênio Kusnet, [que] foi como o Stanislavski chegou no Brasil” e também esteve na Argentina por vários anos estudando junto de Patrícia Stokoe (RAYMUNDO, 2006 *apud* ZUCOLOTTI, 2006, p.8). Além disso, fez cursos com Rudolf Laban, Jean-Paul Denison, Eugênio Barba e com ex-alunos de Jerzy Grotowski. Acessar a formação de Raymundo permite vislumbrar parte do repertório teórico e artístico que passou a compor o currículo dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado do DAD nos anos 80.

<sup>118</sup> Fala da Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos proferida em um encontro virtual de Orientação para a escrita da Tese, PPGAC/UFRGS, em 04 set. 2020.

Fayga Ostrower<sup>119</sup>, ambas do campo das Artes Plásticas, foram duas das autoras citadas, de quem as docentes do CAp “pegavam muita coisa emprestada” (DIAS, 2020a). Recorrer a outras áreas do conhecimento em Arte era uma prática comum aos professores de Teatro porque, naquele período, as publicações específicas, apesar de já serem em maior número em relação à década anterior, ainda eram poucas, ou não estavam disponíveis facilmente ao acesso das docentes.

Além dos referenciais específicos da área de Teatro e da Arte, outra teoria que identifiquei nas narrativas das colaboradoras como fonte de fundamentação para as aulas no CAp está relacionada ao campo da Psicologia da Educação. O psicólogo norte-americano Carl Rogers (1902-1987) foi citado como grande influenciador do pensamento em educação que se tinha na época. A corrente humanista para a educação divulgada por Rogers é constituída, a grosso modo, na extensão das ideias que ele desenvolveu como psicólogo. Segundo a teoria de Rogers, tal como o terapeuta, o professor deve assumir perante seus alunos o papel de educador-facilitador e

[...] não deve adotar um modelo único de facilitar o aprendizado, precisa colocar os interesses dos alunos em primeiro lugar, esse método consiste em o aluno seguir, apreendendo a aprender e o professor, sendo um facilitador dessa aprendizagem de forma singular e livre, com autenticidade, aceitação, confiança tanto em si como no aluno e compreensão empática (LIMA; BARBOSA; PEIXOTO, 2018, p.164).

Uma das marcas na teoria de Rogers – definida como Abordagem Centrada na Pessoa (APC) – é o caráter não-diretivo das propostas educativas. Nessa perspectiva, compreende-se que os professores devem interferir o mínimo possível no processo autônomo de aprendizagem dos alunos a fim de facilitá-lo. Nesse sentido, o pensamento de Rogers encontra sintonia com o do ensino heurístico referenciado por Reverbil (1978) na sua prática docente no CAp, vertente que compreende o papel do professor como o de mediador das descobertas que o aluno efetua por meio de sua livre expressão.

Fundamento da abordagem de Rogers, a chamada “não-diretividade” postula que o aluno é capaz de se autodirigir, o que leva o professor a confiar na capacidade que os estudantes têm de fazer suas próprias escolhas (CAPELO, 2000). Dias (2020a) comenta que a influência da perspectiva humanista de Rogers na educação era grande,

---

<sup>119</sup> Fayga Ostrower (1920-2001) foi artista plástica, teórica de arte e professora nascida na Polônia e naturalizada brasileira. É autora da obra “Criatividade e processos de criação” (1977).

tanto que nas primeiras aulas que lecionou no CAp, a professora inspirou-se muito em suas propostas. No entanto, por vezes, algumas situações inusitadas aconteceram, como ela relata:

[...] tinham coisas assim: “Vocês estão livres, vamos ocupar o espaço”, aquela coisa de colocar música, Carl Rogers, vai fazer o que quiser... mas, quando vi, tinha um guri no parapeito do colégio. Eu disse “Meu Deus, o guri vai pular!”. Então, tinham coisas loucas porque eles [alunos] eram medonhos, super atrevidos (DIAS, 2020a).

Entendo que a liberdade então conferida às docentes do CAp para adotar referenciais próprios e para planejar as aulas e as suas sequências didáticas pode ser avaliada sob duas óticas: por um lado a liberdade era tida como interessante ao trabalho, pois permitia que cada uma das professoras privilegiasse em seus planejamentos os métodos e enfoques com os quais fossem mais familiarizadas e, assim, se sentissem à vontade na condução das propostas; por outro lado, ao suscitar infinitas possibilidades de escolha, a liberdade dificultava a organização do trabalho docente.

Malinoski (2020) fez referência ao processo de escolha dos enfoques a serem trabalhados na disciplina de Teatro, que partia do questionamento das preferências pessoais e inclinações das docentes:

Era mais ou menos assim: “O que tu mais gostas? Tu gostas de...”. A Olga [Reverbel] mesmo dizia para nós: “Tu gostas mais de trabalhar com improvisação? Então, trabalha improvisação”, “Tu gostas mais de expressão corporal? Então trabalha expressão corporal”.

Vieira, por exemplo, comentou que sempre se sentiu “tranquila dentro dos [seus] planejamentos, mesmo no início, quando nós [professores] temos muita dúvida”. Ao mesmo tempo em que menciona a tranquilidade pela não necessidade de ter de atender a um planejamento fixo e determinado, Vieira revela que as dúvidas são inerentes ao início da prática docente. Considero, assim, que a não existência de um currículo definido a ser seguido nas aulas pode ter acentuado as incertezas das docentes ingressantes que, ao seu modo, buscaram maneiras de se sentirem mais seguras na condução das aulas e dos jogos propostos.

De acordo com Vieira (2020), as dúvidas que porventura surgiam em relação ao planejamento das aulas eram dirimidas por meio do constante diálogo entre as docentes. Segundo a colaboradora, as professoras conversavam “para poder sugerir,

opinar, falar como foi a aula, como foi a reação dos alunos” e também “para compartilhar esses momentos e saber como estava se saindo em relação às outras professoras” (VIEIRA, 2020).

Nesse sentido, a autonomia desfrutada contrastava com a não existência de uma linha comum a ser seguida no trabalho. Dias, Malinoski e Vieira relataram que havia vezes em que, quando iniciavam o ano letivo, percebiam que os conteúdos e noções teatrais que pensavam em desenvolver com a turma já haviam sido trabalhados no ano anterior por outra professora. De acordo com Vieira (2020),

[...] não tinha conteúdo. Era “Tu entra na aula, planeja e entra no teu planeamento”, mas tu não sabes se tu estás seguindo... Não havia essa preocupação, não passava... que, no caso, era a Olga [Reverbel], que era a nossa coordenadora. Ela não passava essa ideia de manter um foco e desenvolver esse foco no decorrer do ano, não é? Isso nós fomos começar a organizar, entre nós, para poder realmente.... Às vezes, tinham atividades que tu trabalhavas em uma série porque tu estavas, sei lá, pegando uma parte específica e que a outra professora tinha trabalhado na oitava [série]. Às vezes, tu poderias ter direcionado de forma diferente o teu trabalho se houvesse um foco. E foi aí que nós começamos a trabalhar, mas não sei te dizer em que ano foi, que começamos a discutir e ordenar melhor essas... essas... ah... os focos, enfim, de cada série.

A dificuldade para compreender os focos de trabalho em cada uma das etapas escolares foi um dos fatores que levou as docentes a concretizar o desejo de estabelecer um currículo mais estruturado e encadeado para a disciplina de Teatro do CAp. Tomando por base referenciais teóricos e conhecimentos empíricos, as professoras deram início à formulação de um documento que organizou os enfoques do ensino de teatro nas turmas de 1º e de 2º Graus da escola. Além de contar com jogos dramáticos e teatrais que têm por referência autores estrangeiros, propostas de atividades de aula inventadas pelas professoras do CAp integram o currículo elaborado pelas docentes na década de 1980.

#### **3.4.4 Fundamentação da prática num trabalho em conjunto**

Foi uma necessidade para ser valorizado e entrar no... fazer parte desse grande currículo também.

Miriam Benigna Lessa Dias



O desejo de estabelecer um currículo de atividades que contemplasse todos os níveis escolares nos quais a disciplina de Teatro era oferecida no CAp já era pulsante entre as colaboradoras da pesquisa desde os primeiros anos em que começaram a lecionar na instituição. Como foi anteriormente exposto, a ausência de um documento que fornecesse diretrizes à atuação das professoras acabava, por vezes, dificultando a organização das propostas que seriam desenvolvidas com os estudantes em cada série escolar.

Malinoski (2020) comenta que, inicialmente, desfrutar de liberdade em seu planejamento era algo positivo, mas que, com o tempo, as professoras foram se ressentindo por não terem bases comuns para apoiar o ensino de teatro, que lhes possibilitassem desenvolver um trabalho continuado junto aos estudantes. Conforme a colaboradora, a incerteza a respeito dos conteúdos que cabiam a cada uma das docentes desenvolver com as turmas passou a ser um grande desafio e, por esse motivo, as professoras decidiram delinear um currículo, traçando objetivos e definindo conteúdos e noções a serem desenvolvidos em cada uma das séries.

As colaboradoras da pesquisa concordam que estabelecer um currículo comum para Teatro foi importante também para conferir mais credibilidade ao componente curricular na escola. Dias (2020b) avalia que a organização da prática das professoras em um currículo inseriu a disciplina de Teatro no que ela chamou de “grande currículo” da escola, ou seja, aquele composto pelas demais disciplinas e orientado pelas diretrizes da Direção do CAp.

Em relação ao trabalho conjunto das docentes, que culminou na organização curricular, Malinoski (2020) considera que

[...] ter conseguido estabelecer um currículo foi muito importante e deu também mais credibilidade ao ensino de teatro, deixou de ser aquela coisa que, quando percebíamos, estávamos todas trabalhando a mesma coisa. Isso até com... nós tínhamos divisão com Artes Plásticas e Música. Quando via, eu estava trabalhando máscara de gesso, a professora de Artes tinha trabalhado máscara de gesso... quer dizer, não tem cabimento. Então, o currículo deu mais credibilidade, tu tens realmente um conteúdo, é diferente de dar qualquer coisa em qualquer série.

Além do mais, conforme Malinoski (2020), dispor de um documento organizado contendo os conteúdos (focos) a serem trabalhados em cada série escolar mostrou aos alunos do CAp que Teatro não era “*laissez-faire*”, ou seja, não era “fazer o que bem se entende”. De acordo com a colaboradora,

[...] Teatro não era tão difícil quanto poderia e deveria, talvez, ser. Tinha muito o pensamento de que “Ah, teatro não vai me rodar”, mas depois que eles viram que era uma disciplina como outra qualquer eles começaram a se dar conta de que poderiam reprovar, não que essa fosse um boa maneira de manter a ordem na tua sala de aula (MALINOSKI, 2020).

As narrativas das três colaboradoras indicam que, embora naquele momento quatro docentes integrassem a Área de Teatro do CAp, o trabalho organização do currículo de Teatro na instituição foi assumido, em grande parte, pelas três professoras. Nas palavras de Vieira (2020), participaram majoritariamente desse processo de discussão sobre o currículo “[...] a Miriam [Dias], a Jussindra [Malinoski] e eu”, enquanto a participação da professora Olga Reverbel era esporádica e inconstante. Segundo ela, a colega

[...] participava... às vezes. Ela começava [as reuniões de Área] e saía da sala porque tinha outras coisas para resolver, pois ela continuou dando aula na Faculdade de Didática. Acho que era a Didática que ela dava na FACED. Nós [três] discutimos mais, para te falar a verdade – não sei como as gurias [Dias e Malinoski] colocaram isso (VIEIRA, 2020).

A autoria de uma proposta curricular para o ensino de teatro no CAp, de acordo com Vieira (2020), foi ação desenvolvida em maior grau pelas docentes que ingressaram na escola ao final da década de 1970 e no início dos anos 80. A narrativa pessoal da colaboradora articula, portanto, a sua experiência pessoal a uma experiência coletiva compartilhada com as colegas Dias e Malinoski. De acordo com Almeida (2009, p.219), quando compartilham suas narrativas, “os sujeitos selecionam determinadas lembranças e, nessas recordações, evocam, também, as histórias de sua coletividade, que se imbricam com as histórias individuais”. Para Alistair Thomson (2002 *apud* ALMEIDA, 2009, p.219-220), “todos os elementos das narrativas são reveladores das experiências vividas pela coletividade, e isso vale tanto para o que é enfatizado quanto para o que é silenciado”.

Ao analisar as narrativas enfatizadas pelas colaboradoras da pesquisa, considero que as professoras do CAp foram artífices de um currículo em processo para Teatro. Ao praticarem o lugar do componente curricular na instituição, tornando-o espaço (CERTEAU, 2014), as docentes foram, igualmente, praticantes de um currículo para o ensino de teatro na Educação Básica.

#### 3.4.4.1 Um currículo para Teatro

Tem um livro que a Olga publicou que tem o currículo descrito todinho, como ele era.

Jussindra Krüger Malinoski

Transcorridas quase duas décadas desde a inserção do Teatro na matriz curricular do CAp, a disciplina ainda não dispunha de um currículo institucional que orientasse o planejamento sequencial do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas diferentes séries. Ao longo da década de 1980, então, as quatro docentes da Área de Teatro do CAp foram relacionando os seus referenciais teóricos e suas práticas de sala de aula, dispondo objetivos, unidades e conteúdos, listando metodologias, jogos e atividades, algumas delas autorais, estabelecendo, de forma conjunta e dialogada, as bases de um currículo para a disciplina de Teatro no CAp. No entanto, os resultados obtidos nesse processo de elaboração coletiva não foram imediatamente configurados e oficializados pela escola como um documento de Área.

Até que, no ano de 1989, os resultados desse trabalho realizado em cooperação pelas integrantes da Área de Teatro do CAp tornaram-se públicos, sendo apresentados no livro “Teatro: atividades na escola – Currículo”, da autoria da professora Olga Reverbel. Publicada à revelia dos desejos e expectativas de Dias, Malinoski e Vieira, a obra traz as bases do que até então se apresentara como um modelo de currículo para a disciplina de Teatro no CAp.

No referido livro, Reverbel indica jogos e atividades teatrais que podem ser realizados nas escolas de 1º e 2º Graus. Segundo a professora, a publicação do livro se fez necessária devido ao fato de muitos professores ainda não contarem com um currículo para o ensino de teatro no qual pudessem basear as suas metodologias e encontrar atividades próprias a cada série escolar (REVERBEL, 1989).

No livro, preliminarmente à descrição das atividades e dos jogos que integram a obra, consta uma apresentação da chamada “concepção essencialista” para o ensino de teatro, que, conforme Reverbel, é a perspectiva adotada na construção do currículo de Teatro do CAp. A única ressalva que faz é em relação às atividades indicadas às séries iniciais do 1º grau que, segundo a autora, “foram aplicadas na linha contextualista, passando, ao final, para a linha essencialista” (REVERBEL, 1989, p.15).

A professora também retoma alguns dos princípios que considera fundamentais para o trabalho com teatro na escola, como, por exemplo, o respeito à liberdade do aluno, a aprendizagem por meio da experiência e o *jogo dramático* como método de expressão que favorece o intercâmbio do indivíduo com a sociedade (REVERBEL, 1989). Alguns *jogos teatrais*, apesar de não serem indicados propriamente como metodologia a ser desenvolvida em sala de aula, também aparecem descritos na obra.

Tendo por objetivo geral o desenvolvimento da expressividade dos estudantes, o currículo publicado por Reverbel apresenta objetivos específicos para cada etapa da escolarização. No 1º Grau, o foco do trabalho é a descoberta da expressividade corporal (corpo e voz) por meio do jogo dramático e no aprendizado de noções específicas do fazer teatral, como personagem, tempo e espaço; e no 2º Grau, os objetivos voltam-se à compreensão e interpretação de textos dramáticos e abordam mais profundamente conceitos essenciais do Teatro, tais como construção de personagem, marcação de cenas, cenário, figurino, máscaras e sonoplastia, entre outros aspectos. Além disso, integra o currículo do 2º Grau a realização de montagens cênicas, assim como a apreciação e a análise crítica de espetáculos teatrais.

De acordo com Reverbel, o currículo apresentado na obra orientou-se pela busca de adequação das atividades às etapas de desenvolvimento das crianças e jovens. A docente resume o enfoque de cada uma das séries escolares da seguinte forma (Quadro 9):

**Quadro 9** – Conteúdos no currículo de Teatro do CAP (1989)

<b>1º GRAU</b>	
Séries iniciais	Jogos Dramáticos
5ª série	Corpo em Movimento
6ª série	Expressão Corporal
7ª série	Expressão Verbal
8ª série	Expressão Cênica
<b>2º GRAU</b>	
1ª série	Teatro Criativo
2ª série	Dramaturgia

**Fonte:** REVERBEL, 1989, p.13-14.

Por se tratar de uma obra composta pela descrição de diversas atividades e jogos dramáticos indicados ao fazer teatral na escola, optei por organizar um quadro contendo os referenciais apresentados por Reverbel para a elaboração das atividades, evitando, assim, replicar o passo-a-passo das propostas. Dessa forma, apresento um panorama que, partindo dos referenciais mencionados na obra, reflete o modelo de currículo para o ensino de teatro praticado no CAp nos anos 80. Assim, no quadro a seguir (Quadro 10), identifico os autores e suas obras mencionados por Reverbel e a que aspectos, noções, conteúdos e/ou metodologias do trabalho são associados, conforme a professora:

**Quadro 10** – Alguns dos referenciais para o currículo (1989)

PARA ABORDAR...	AUTOR(ES)/AUTORA(S)	OBRA
<b>Expressão corporal</b>	Monique Bertrand <i>et alii</i>	<i>“Expression Corporelle – Mouvement Et Pensée”</i>
	G. Roux	“Bases psíquico-pedagógicas da educação corporal”
	Thais Bianchi	“Seu Corpo, Sua História”
	Moshe Feldenkrais	“Consciência pelo movimento”
<b>Jogo dramático</b>	Maurice Bourges	<i>“Jeux Dramatiques”</i>
	Hélène Charbonnier <i>et alii</i>	<i>“Les jeux dramatiques”</i>
	Olga Reverbel	“Teatro na sala de aula”
		“Um caminho do teatro”
Maxine McSweeney	<i>“Creative Children's – Theatre for School”</i>	
<b>Mímica</b>	Michael Small	<i>“El niño actor y el juego de libre expresión”</i>
<b>Teatro de Bonecos/Fantoches</b>	Maria Clara Machado	“Teatro de Bonecos”
	Marlene Montezi Blois e Maria Alice Ferreira Barros	“Teatro de Fantoches na Escola Dinâmica”
<b>Voz</b>	Pedro Bloch	“Voz e Fala” <sup>120</sup>

Fonte: REVERBEL, 1989.

<sup>120</sup> Em busca realizada em site de pesquisa e em bibliotecas virtuais, não encontrei o livro citado por Reverbel. O autor possui algumas publicações nas quais, no título, aparecem as palavras “voz” e “fala”. Entre elas estão: “Sua voz e sua fala” (1979), “Voz e fala da criança – No lar e na escola” (1985) e “Problemas da voz e da fala” (s.d.).

Além dos referenciais mencionados por Reverbel na descrição das atividades, outros autores inspiraram a formulação curricular apresentada na obra. São eles: Léon Chancerel, G. Dobblaere, P. Saragoussi, Peter Slade, Lightwood, R. Monod, Pierre Leenhardt, G. Barnfield, Mc Gregor, M. Tate, K. Robinson, Ingrid Koudela, Sandra Chacra, Joana Lopes e Ana Mae Barbosa.

Reverbel destaca que as obras citadas na publicação encontravam-se à disposição no Laboratório de Atividades de Expressão da FACED, que, além de ser aberto a consultas de professores interessados, disponibilizava a esses usuários traduções de textos de idiomas estrangeiros. O Laboratório é referenciado na introdução do livro de Reverbel como um projeto que integrava as “assessorias pedagógicas dos professores e professoras da Faculdade de Educação da UFRGS com os professores do CAP/UFRGS” (VARELA, 2017, p.101).

Nesse projeto, professores da FACED atuavam junto das professoras polivalentes de 1ª a 4ª série do CAp – turmas denominadas Alfas, pois integram o Projeto Pedagógico homônimo da escola; e Reverbel era a representante da FACED no projeto que teve campo no CAp, prestando assessoria às professoras da escola no que se refere às atividades de teatro em sala de aula.

Conforme Varela (2017), as assessorias da FACED tinham por objetivo proporcionar momentos de estudo em grupo e apresentar às professoras do CAp “modos de ensinar” em sala de aula. A pesquisadora explica que o caráter hierárquico assumido pelo projeto gerou certo grau de insatisfação das professoras polivalentes do CAp, pois dava a entender que as docentes do ensino superior estavam ali para ensinar as professoras da educação básica, como se aquelas soubessem e estas precisassem aprender (VARELA, 2017). Nesse sentido, Varela (2017) atribui a extinção do projeto, ocorrida em 1989, às crescentes críticas que as assessorias da FACED passaram a receber por parte dos professores do CAp.

Especificamente em relação às assessorias em Teatro, as críticas diziam respeito, principalmente, ao apagamento operado por Reverbel no seu livro sobre o currículo do CAp da autoria coletiva das atividades desenvolvidas no Laboratório de Atividades de Expressão. Segundo Varela (2017), as professoras da escola, que haviam desenvolvido a ação em parceria com Reverbel, não receberam os devidos créditos como coautoras das propostas criadas, e figuram na obra como meras participantes do

projeto, ou seja como executoras de propostas orientadas por Reverbel, o, que, de acordo com o estudo da pesquisadora, não corresponde à realidade.

No livro, Reverbel (1989) explica que o currículo nele apresentado possui caráter experimental e foi resultado de um trabalho continuado no Colégio de Aplicação da UFRGS entre os anos de 1974 e 1985, que contou com a “colaboração das professoras de Teatro do Colégio de Aplicação e dos numerosos estagiários de Licenciatura em Artes Cênicas do Instituto de Artes da UFRGS” (REVERBEL, 1989, p.9). Nos agradecimentos, são citadas as professoras polivalentes do CAp, Iara Maria Gonzales Merg, Dirce Maria Barcelos Fagundes Filha, Darli Collares e Dóris Vargas Bolzan, responsáveis pelo “Projeto Teatro/Alfa”, fruto do Laboratório realizado entre os anos de 1983 e 1984; mas as professoras da Área de Teatro não são nominadas. Ao omitir os nomes de Dias, Malinoski e Vieira na publicação, Reverbel toma para si a autoria da proposta, conferindo às demais docentes um papel secundário na concepção de um currículo de Teatro para o CAp.

Malinoski e Dias expressam o seu descontentamento em relação à omissão dos nomes das professoras da Área de Teatro na obra e às distorções sobre o trabalho efetivamente desenvolvido por elas no currículo apresentado por Reverbel: “o incrível é que ela [Reverbel] agradece às gurias [professoras] das Alfas, e não a nós [risos]” (Malinoski, 2020); o livro “deveria ser nosso”, afirma Dias (2020b), categoricamente, referindo-se à autoria coletiva das quatro professoras (Malinoski, Reverbel, Vieira e Dias).

Ainda em 1989, Reverbel publicou uma outra obra abordando o ensino de teatro na escola, fato que desagradou pelo menos uma das colaboradoras da pesquisa. Dias (2020b) comenta que a obra “Vamos alfabetizar com jogos dramáticos: atividades básicas” (REVERBEL; RAMALHO E OLIVEIRA, 1989) também mereceria uma autoria compartilhada com as docentes do CAp, mas Reverbel preferiu convidar outra professora para escrever o livro junto dela. Conforme Dias (2020b),

Depois, teve uma coisa que foi chocante. Teve uma professora, hoje ela é professora em Santa Catarina, em Florianópolis, ela veio para Porto Alegre [...] ficou fascinada pelo Teatro e assistia às nossas aulas [no CAp]. Depois, ela escreveu um livro com a Olga [Reverbel], um livro de teatro, mas é uma coisa que nós [professoras da Área de Teatro] deveríamos fazer, pois nós estávamos ali trabalhando há anos. Mas a Olga [Reverbel] tinha esse interesse por pessoas de influência.

Não me pareceu que, em sua narrativa, a colaboradora tenha questionado os conhecimentos da professora com quem Reverbel se associou para publicar o referido livro. O que pude perceber nitidamente foi o pesar expresso por Dias em razão de, mesmo depois de anos de trabalho coletivo no CAP, as docentes de Teatro da instituição terem sido desconsideradas ou preteridas por Reverbel.

Se no livro publicado com o currículo do CAP Reverbel descreve atividades teatrais voltadas às turmas de 1º a 2º Graus, já na obra “Vamos alfabetizar com jogos dramáticos: atividades básicas” a docente volta a sua atenção às atividades dramáticas indicadas à realização na 1ª série do 1º grau ou em turmas de pré-escola (atual Educação Infantil). Nesse sentido, é notável que, nessa publicação, Reverbel retorne ao princípio do seu fazer docente, por meio da indicação de atividades em sala de aula que utilizam o teatro como recurso para a aprendizagem de conteúdos fundamentais da linguagem escrita, para a composição de frases e para a criação de histórias, dentre outros. A metodologia apresentada por Reverbel para auxílio às atividades de alfabetização é a do *jogo dramático*. Dentre as atividades sugeridas há também aquelas que propõem a descoberta das possibilidades do corpo e da sua relação com o espaço. Informações presentes na obra consideram-na “mais um instrumento de trabalho para a bagagem do professor alfabetizador”<sup>121</sup>.

#### 3.4.4. Laboratório de práticas pedagógicas

[...] criávamos atividades para fazer em sala de aula.

Jussindra Krüger Malinoski

Do período em que Dias, Malinoski, Reverbel e Vieira habitaram conjuntamente o Colégio de Aplicação da UFRGS, destaco aqui uma iniciativa das quatro professoras da Área de Teatro no sentido da investigação de novas práticas pedagógicas, tal seja, a criação do Laboratório de Ensino Dramático (LED), que correspondia diretamente à pesquisa, um dos pilares sobre os quais se sustenta a instituição.

O LED foi idealizado pelas professoras como um espaço de compartilhamento de saberes pedagógicos, troca de informações e experimentação de novas metodologias

---

<sup>121</sup> Informação expressa na aba (orelha) do livro.



para o ensino de teatro. Conforme as colaboradoras da pesquisa, o LED era um espaço reconhecido e institucionalizado, com carga-horária prevista nos encargos das docentes, que além de seus períodos de aula junto às turmas da escola, dispunham de um tempo reservado à pesquisa em seus horários semanais. As professoras de Teatro reuniam-se semanalmente numa sala do 6º andar do prédio para criar novas atividades e jogos para desenvolver em aula. De acordo com Malinoski (2020), o objetivo do LED era criar um repertório de jogos que pudessem ser realizados nas diferentes séries e anos escolares. A colaboradora explica que a criação desse repertório compreendia as seguintes ações: a) inventar um jogo ou atividade; b) indicar a qual habilidade se destinava; c) designar o conteúdo ao qual ela correspondia; d) descrever a atividade.

Ao ser convidada a comentar sobre o LED, Vieira (2020) levou um tempo até acessar as suas memórias a respeito dessa ação realizada pelas professoras do CAP. Foi interessante acompanhar o processo de rememoração da professora que, com seu olhar, parecia buscar pela “porta” que guarda as lembranças a esse respeito em sua mente. Passados alguns instantes de silêncio, comentei brevemente sobre o LED (a partir de informações dos relatos das demais docentes), buscando caracterizar a ação de forma objetiva, evitando induzir seu posicionamento. As “pistas” que forneci revelaram a Vieira o caminho a seguir, possibilitando a ela adentrar o “lugar” das suas memórias em relação ao LED, que vieram à sua fala em detalhes:

Ah, sim, sim. Espera aí. Agora eu *entrei*. Assim, nós tínhamos... um tempo dentro do nosso horário para participar desse laboratório. Então, através do nosso bate-papo, pesquisando alguma atividade, nós víamos que dava para criar uma outra atividade relacionada com aquilo. Nós registrávamos tudo, passo a passo, como se estivéssemos realmente descrevendo... Assim, se o professor vai lançar a proposta, dá um tempo e faz uma pergunta para o aluno... pode dar esse tempo ali [escrever na descrição da atividade]: “Tempo de dez minutos” (VIEIRA, 2020, *grifo meu*).

Assim como as demais colaboradoras, Vieira (2020) informou que as atividades criadas por elas no LED eram experimentadas em sala de aula “para ver se davam certo ou não” e, quando necessário, passavam por adaptações. Desse modo, o LED desponta como iniciativa das docentes de Teatro do CAP que favorecia a constante atualização das propostas e teorias balizadoras para as aulas. O lugar de laboratório que a proposta assumia na escola mostra-se deveras inspirador para futuras práticas no CAP, pois é da experimentação e da investigação artística que novos modos de praticar e de construir uma Pedagogia do Teatro podem emergir.

O fato das colaboradoras terem mencionado o procedimento sistemático de registrar as atividades criadas no LED despertou a minha curiosidade em relação a esse repertório, que poderia constituir um documento valioso à pesquisa e ao registro do histórico do ensino de teatro no CAP, o que me levou a indagar as professoras sobre a possibilidade de acesso a esse material.

As primeiras respostas das colaboradoras indicavam que o acesso a esse material não seria possível – além de afirmar que não dispunham dele nos seus arquivos pessoais, as professoras declararam não ter conhecimento se a escola ainda os preservava no seu acervo; entretanto, o depoimento de Malinoski (2020) forneceu uma pista interessante. Segundo ela, muitos dos registros escritos pelas docentes ficaram no CAP depois das suas aposentadorias, e possivelmente tenham se perdido, mas as atividades criadas no LED podem ser acessadas no livro “Teatro: atividades na escola – Currículo” (REVERBEL, 1989), pois teriam sido “presenteadas” à Reverbel pelas colegas [referindo-se a Dias, Malinoski e Vieira]. Nas suas palavras: “essas atividades eu acho que a Olga [Reverbel] *nos pediu* para que déssemos de presente para ela, para que ela publicasse tudo... eu acho que foi” (Malinoski, 2020, *grifos meus*).

A visão de Malinoski (2020), que levanta a possibilidade das docentes terem cedido à Reverbel os direitos das atividades criadas no LED sob a forma de um “presente” contrasta com o ponto de vista de Vieira (2020), que revela uma outra versão do fato:

Olha... nós fizemos, elaboramos [as atividades]... inclusive... tínhamos a intenção de fazer um livro, não é? Mas, no fim, nós... jogamos tudo para cima, vamos dizer. Na época da Olga [Reverbel], nós até fazíamos muita coisa, criamos muita coisa no período da Olga... que está no livro dela sem o nosso nome.

Na narrativa de Vieira é possível compreender que houve apropriação das atividades por Reverbel, sem os créditos de autoria para as demais professoras de Teatro do CAP. Nesse mesmo entendimento, Dias (2020b) considera que os livros de Reverbel, ainda que possam apresentar algumas atividades autorais, trazem atividades concebidas coletivamente pelas professoras de Teatro do CAP. Segundo a colaboradora, Reverbel

[...] poderia ter sido mais generosa conosco porque, por exemplo, nós tínhamos um grupo. Ela poderia colocar no trabalho que a orientação era dela junto de

nós. Nós nunca fizemos uma publicação desse trabalho e a Olga [Reverbel] pegou muita coisa e colocou no livro dela. Inclusive – e disso eu me lembro bem – tinha exercícios... Eu dava aulas lá em Montenegro quando ainda não era faculdade [UERGS<sup>122</sup>], era um curso. Eu ficava lá o dia todo e criei junto dos alunos alguns exercícios, e acho que as gurias [Malinoski e Vieira] também [criaram exercícios]. E nós [Dias, Malinoski e Vieira] colocávamos ali [no LED]. E, depois, ela [Reverbel] publicou e não podia... Nem agradecer para nós ela agradeceu. Então, essa parte ética a Olga [Reverbel] ficou devendo para nós porque nós poderíamos ter... Isso foi meio que um balde de água fria na gente (DIAS, 2020b).

No decorrer das conversas com Dias e Vieira, observei que, em dado momento das suas narrativas, ambas parecem romper um silêncio em relação à atitude de Reverbel, o que as levou a compartilhar memórias até então privadas, a trazer à tona lembranças que, conforme pude perceber, carregam traços de pesar e ressentimento.

A reflexão sobre um determinado acontecimento demanda considerar os diferentes pontos de vista em relação a ele, dos quais decorrem diferentes versões, que dizem muito dos seus narradores e das relações por eles estabelecidas. No fato aqui mencionado, penso que não nos caiba perguntar pela “verdadeira versão”, afinal,

Nós estávamos e sempre estaremos ausentes dele. Não temos, pois, o direito de refutar um fato contado pelo memorialista, como se ele estivesse no banco dos réus para dizer a verdade, somente a verdade. Ele, como todos nós, conta a *sua* verdade (BOSI, 2003, p.65, *grifo da autora*).

Assim, considerando que as colaboradoras do estudo contaram-me as *suas* verdades sobre a publicação das atividades criadas por elas no LED, cabe aqui explicitar cada uma delas, conferindo espessura aos diferentes discursos e respeitando os seus pontos de vista. Nesse processo, conforme Janaína Amado (1995 *apud* ALMEIDA, 2009), é possível que haja certo grau de invenção, de fabulação, que, por seu caráter simbólico, pode conduzir à busca pelo imaginário. Pontuo o entendimento expresso por Amado a fim de indicar que tanto as narrativas que me foram contadas como a que escrevo nestas páginas emanam/passam, inevitavelmente, dos/pelos pontos de vistas dos narradores; e esse aspecto inato dos fatos narrados não pode ser perdido de vista nas interpretações empreendidas.

---

<sup>122</sup> Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Em Montenegro, cidade localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre, há um polo universitário da UERGS conveniado com a Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE) que conta com a oferta dos cursos de Licenciatura em Teatro, Artes Visuais, Música e Dança.

O sujeito que narra olha para seu passado com o estranhamento e com os sentimentos que hoje lhe cabem. Durante a vida, os sujeitos se transformam e, igualmente, o modo de olhar para os objetos ou situações do mundo se modifica – assim como sua forma de reação aos inúmeros estímulos das experiências vividas. Segundo Almeida (2009, p.217),

[...] não existe uma fala que seja "verdadeira" em si mesma, ainda que a desejemos enquanto ouvintes. Toda narrativa é autobiográfica, a experiência está sempre presente na memória, que se apresenta como uma tentativa de explicar o que cada um pensa ter sido, o que pensa ter sentido. Cada pessoa escolhe o que lembrar conforme o/s lugar/es de sujeito que ocupa.

Independentemente das versões levantadas na busca de reconfiguração dos fatos históricos, concluo que uma parte significativa do material produzido em colaboração pelas professoras de Teatro do CAP no LED foi publicada e está acessível. Ainda que não identifique precisamente quais das propostas apresentadas são de autoria coletiva do grupo de professoras do CAP e quais são fruto de referenciais já existentes, ou da criação individual da sua autora, a obra “Teatro: atividades na escola – Currículo” (REVERBEL, 1989) representa, neste estudo, um extrato do trabalho da Área de Teatro do CAP ao longo de uma década, o que, por si só, atesta a sua relevância ao e campo da Pedagogia das Artes Cênicas.

### 3.4.5 O fim de uma Era?

[...] ela era fantástica! Ela sempre tinha uma maneira de encerrar o assunto com uma frase final de efeito.  
Essa era Olga Reverbel.

Carmen Célia Guarita

O que delimita o final de uma Era? Eras Geológicas, por exemplo, são definidas de acordo com as significativas transformações da crosta terrestre. Historicamente, as Eras foram organizadas de modo a tentar dar conta da descrição das características das sociedades humanas e vão variando, igualmente, de acordo com as grandes transformações realizadas pelo ser humano (invenção e domínio da escrita, forma de organização social, revoluções de pensamento e de comportamento, entre outros feitos

da humanidade). Mas, quando uma Era se relaciona à presença de uma pessoa, é possível dizer que ela chega ao fim?

Em seção anterior da Tese, identifiquei o período em que Reverbel lecionou na escola como sendo uma Era, a “Era Reverbel”. Tanto a forma substantiva, como a verbal conferem à palavra “Era” a ideia de um *continuum* de existência e de presença. E assim foi a passagem de Reverbel pelo CAP, como figura marcante nas salas e corredores da escola, e pela cidade de Porto Alegre, presença confirmada em grandes eventos culturais. Mesmo quando precisava se ausentar, Reverbel enviava alguém que a representasse, como na vez em que Dias teve que se preparar às pressas para participar de um seminário ao qual Reverbel não conseguiria estar presente (DIAS, 2020b); ou quando Guarita foi avisada por Reverbel que, no mesmo dia, deveria levar uma turma de alunos para se apresentarem no jornal televisivo que passava no horário do meio-dia na rede de televisão local (GUARITA, 2020). Presença marcante e constante, até mesmo quando ausente. Parece-me que essa se tornou uma máxima em sua trajetória.

Por meio das memórias emprestadas pelos colaboradores da pesquisa, Olga Reverbel mostrou-se, aos meus olhos, uma grande organizadora da área de Teatro do CAP, exímia articuladora. Sua posição de destaque e prestígio na escola, associada ao respeito que lhe era conferido pelos demais professores da instituição em relação ao seu trabalho, à sua trajetória e à sua pessoa renderam a Reverbel o reconhecimento na história do ensino de teatro do CAP. Reverbel era detentora do “saber da experiência”, segundo Jorge Larrosa (2002, p.27),

[...] um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

Considero a docente fundadora de uma memória institucional (BOSI, 2003) referente ao ensino de Teatro no CAP, o que justifica o fato de muitos professores lembrarem dela como a primeira docente da Área a atuar da instituição. Não por acaso, suas histórias são contadas de geração em geração e, em grande medida, narram princípios do fazer teatral concebidos nas salas de aula do CAP, ou advindos de

publicações da própria professora e de outros docentes que inspiram reflexões e práticas no campo da Pedagogia do Teatro no Brasil.

Tendo convivido com Reverbel no CAp durante um longo período, Dias destaca que os aprendizados que teve com a docente foram extremamente valiosos. A colaboradora comenta que algo de muito valor que aprendeu com Reverbel foi utilizar obras de arte de diferentes estilos artísticos nas propostas de jogos para a criação de cenas que partissem das imagens. Outra influência de Reverbel na atuação de Dias no CAp foi o trabalho com os quatro elementos (água, terra, fogo e vento) que, segundo a colaboradora, renderam-lhe momentos de muita satisfação nas aulas, ao ver as criações advindas dessa prática com os alunos (DIAS, 2020a).

É inegável que as ações realizadas por Reverbel foram importantíssimas ao campo da Pedagogia do Teatro e às aulas no CAp, no entanto, como se pode observar, a postura por vezes demasiadamente centralizadora da docente desencadeou um processo de invisibilização em relação à autoria de Dias, Malinoski e Vieira em algumas das ações realizadas coletivamente pela Área de Teatro do CAp.

Em 1989, Reverbel se despede de suas atividades docentes no CAp e, em 1990, finaliza a sua atuação na FAGED<sup>123</sup>, aposentando-se definitivamente da UFRGS. Dias (2020b) lembra que a aposentadoria se deu em caráter compulsório, e que, “no dia em que [Reverbel] recebeu a notícia, ficou bem abalada”.

Com a aposentadoria de Reverbel, o seu tempo na escola deu-se por finalizado, mas as marcas do seu trabalho e o seu legado permanecem. As atitudes da professora e as ações notáveis que realizou marcaram época e podem ser consideradas um valioso legado deixado ao CAp e ao ensino de teatro de modo geral. De acordo com Dias (2020b), ao transgredir alguns dos princípios educativos arraigados ou indicados ao fazer educacional tradicional, Reverbel conquistou admiradores e opositores, mas nunca deixou de imprimir sua identidade às ações que realizou. Conforme a colaboradora,

[...] a Olga [Reverbel], ao mesmo tempo em que as pessoas criticavam muito, ela era uma pessoa que tinha muitos admiradores porque ela quebrava com todo o ranço da Educação. Ela dava aulas na Educação e tinha coisas que ela não estava nem aí, aquelas pedagogias. E eu acho que ela tem razão, nisso eu a admiro até

---

<sup>123</sup> De acordo com Varela (2017), Reverbel atuou no CAp até o ano de 1989. Sua aposentadoria da UFRGS é datada do dia 12 de dezembro de 1990, de acordo com informação da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP/UFRGS).

hoje. Ela tinha uma veia da Arte, ainda que ela dissesse que não era artista, e sim professora de Teatro. Mas é essa irreverência que nós precisamos ter enquanto artistas, senão tu acabas te moldando e o Teatro se transforma em mais uma disciplina – e o Teatro não pode ser, a Arte não pode ser [uma disciplina como as outras] (DIAS, 2020b).

De acordo com a colaboradora, Reverbel foi artista na sala de aula e na escola, imprimindo sua marca em seu fazer docente/artístico e, por isso, se transformou numa inspiração para muitas gerações de professores. Tendo estabelecido uma relação de intimidade com a estrutura e com o funcionamento da escola, Reverbel deixa, como legado, um terreno bem aplainado, sobre o qual as professoras de Teatro que a sucederam ergueram os pilares do currículo de Teatro que os atuais habitantes praticam.

Para finalizar esta seção, traço uma relação de correspondência entre as características dos modos e tempos verbais e a história de Reverbel no CAP. Se durante sua estada na escola, a professora “era” (pretérito *imperfecto* do modo indicativo), ao sair, Reverbel concretizou a ação desenvolvida no passado e seu tempo transformou-se em *perfeito* (pretérito *perfecto* do modo indicativo). Faleiro (2020a, *grifo meu*) resume a atuação e a importância da professora não apenas no colégio da UFRGS, mas na história do Teatro-Educação: “Olga [Reverbel] foi fundamental”.

O tempo verbal passado utilizado por Faleiro na conjugação do verbo “ser”, no entanto, como observei no decorrer da minha pesquisa, não estabelece um ponto final na presença de Reverbel, e na sua Era. Sua figura única e suas histórias continuam percorrendo os corredores da escola e ocupam lugar cativo na memória de colegas professores, de ex-alunos e de pesquisadores. Por isso, em substituição ao tempo pretérito, defendo que, na história do ensino de teatro no CAP, a professora é *presente*: Reverbel “é”.

Uma das memórias emprestadas por Guarita, que foi aluna da professora no Instituto de Educação e que, alguns anos depois, a substituiu no CAP, dando sequência aos ensinamentos da docente, reforça a tese de que o tempo de Reverbel, ainda que na memória, permanece sendo (o) presente:

Olga Reverbel foi para nós [professoras do Curso Normal do IE] um exemplo, uma coisa assim que até hoje a gente comemora. A nossa turma do Normal terminou o curso em 1960. Até hoje, todos os anos, em agosto, a gente se reúne [...] tomando o nosso vinhozinho, curtindo e falando na Olga Reverbel. Sempre tem um momento em que *entra* Olga Reverbel. Ela ficou marcada nas nossas vidas (GUARITA, 2020, *grifo meu*).

### 3.5 OUTROS RUMOS PARA A ÁREA DE TEATRO

Nós acabamos fazendo um triângulo  
por um bom tempo.

Jussindra Krüger Malinoski

O período compreendido entre os anos finais da década de 1980 e o início dos anos 90 pode ser considerado de transição na identidade institucional do CAp, pois marcou o começo de uma nova era na escola como um todo, sobretudo em relação ao perfil dos seus docentes. Nessa época, professores de diferentes componentes curriculares que já lecionavam há muitos anos no CAp conquistaram a aposentadoria e foram se despedindo do lugar, o que possibilitou que o espaço de cada uma das disciplinas da escola pudesse ser ocupado com maior liberdade e propriedade pelas novas gerações de docentes que se vinculavam ao colégio.

Nas palavras de Dias (2020b), à medida que as “figuras clássicas” foram saindo, houve uma reorganização em todo o CAp, pois, anteriormente, “tinha aquelas ‘Titãs’ e, depois, o colégio foi se acomodando, ficando menos elitizado também, foi se organizando porque, antes, era muito centrado em pessoas”. Os anos 90 marcam, assim, o momento em que a “elite cultural” que ocupava a cátedra e as carteiras da instituição passa por um processo mais significativo de fusão com as novas gerações de professores e de estudantes que, desde então, passam a habitar a escola.

Na Área de Teatro do CAp, a aposentadoria de Olga Reverbel representou o que considero ter sido marco para uma guinada significativa na forma de organização curricular e nos rumos do ensino de teatro na instituição. Conforme pude perceber por meio das narrativas memoriais das colaboradoras do estudo, quando Reverbel habitava o CAp, a presença de sua figura imponente associada ao reconhecimento que já havia conquistado por meio da valiosa trajetória profissional percorrida instaurava um tipo de hierarquia entre as professoras de Teatro da escola: Reverbel assumia a função de coordenadora, enquanto Dias, Malinoski e Vieira, ainda que também fossem docentes do CAp e protagonistas em muitas das ações desenvolvidas no Teatro, pareciam ficar à sombra da primeira.

A diferença geracional entre Reverbel (nascida em 1917) e as outras professoras de Teatro do CAp (nascidas na década de 1950) também foi citada como fator determinante em relação ao respeito que elas dedicavam à docente e às suas



decisões. Segundo Dias (2020b) Reverbel “criou o teatro na escola [e] era bem mais velha do que nós”. A contribuição inequívoca da docente em relação à inserção e à consolidação do ensino de teatro na escola e a sua larga experiência foram tomados como fatores que conduziam Reverbel a um patamar elevado em relação às demais professoras. Ademais, Reverbel foi lembrada pelas colaboradoras como uma professora de perfil fortemente diretivo em suas relações profissionais, que “comandava” a Área, o que, em grande medida, dirimia algumas das ações propostas pelas outras três docentes.

De acordo com Dias (2020b), “depois que a Olga [Reverbel] saiu, nós [Malinoski, Vieira e Dias] organizamos muita coisa”. Nesse sentido, considero que, após a aposentadoria de Reverbel, as professoras passaram a sentir-se mais à vontade para realizar ações que almejavam em relação ao currículo para o ensino de teatro na escola, ou seja, as três docentes passaram, efetivamente, a habitar o CAp, responsabilizando-se por novos projetos e elevando o prestígio do Teatro na instituição.

Na década de 1990, algumas das ações que já vinham sendo desenvolvidas há alguns anos pela tríade formada por Dias, Malinoski e Vieira ganham destaque e são fundamentais àquela que identifico como expansão territorial do Teatro no CAp.

### 3.5.1 Pesquisa e Extensão

[...] para publicar não tínhamos uma articulação, embora houvesse incentivo ‘entre aspas’ – cobrança, eu diria mais.

Jussindra Krüger Malinoski

Dentre as ações desenvolvidas por Dias, Malinoski e Vieira encontram-se aquelas relacionadas à pesquisa e à extensão que, junto do ensino, constituem os pilares fundamentais de um Colégio de Aplicação. Por meio do estudo, pude observar que o envolvimento das docentes com projetos de pesquisa e de extensão universitária foi mais expressivo na década de 1990, se comparado aos anos anteriores. Nesse período as professoras dedicaram-se a realizar e a divulgar ações de sua autoria e, assim, conferiram maior reconhecimento tanto às suas atuações na escola como ao ensino de teatro no CAp.

O conteúdo que integra a análise que faço a respeito das ações de pesquisa e extensão dá ênfase às iniciativas e aos projetos desenvolvidos pelas docentes do CAp que deixaram registros documentais, tanto em arquivo (textos publicados) como em memória (lembranças narradas pelas colaboradoras).

É preciso ter em mente que ensino e pesquisa, tal como considera Paulo Freire (2015), são “corpos” indissociáveis. Segundo o autor,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2015, p.30-31).

Considero, portanto, que pesquisar seja um aspecto presente no fazer docente que, no cotidiano de sala de aula, manifesta-se em diversos estudos empreendidos pelos professores. Nesse sentido, o professor pesquisador, “tal como um artista, busca as melhores maneiras de atingir os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, utilizando diferentes materiais, procura soluções mais adequadas à sua criação” (FAGUNDES, 2016, p. 287).

Conforme pude observar por meio da análise dos documentos, as professoras de Teatro do CAp assumiam uma postura investigativa em suas atuações docentes. A perspectiva que dá ênfase à busca de soluções para problemas que cabe ao professor pesquisador é mencionada por Dias (1986) no artigo “A escola e o teatro”, que apresenta os objetivos do Teatro na escola, valendo-se de sua experiência no CAp, e destaca a função fundamental do professor como pesquisador:

O papel do professor está em não dar respostas, mas buscá-las junto com o grupo com o qual irá trabalhar. Está na sensibilidade em perceber o adequado e o necessário para cada momento. Está na disponibilidade para buscar o desconhecido. Está na tranquilidade de debater, perceber o erro e reformular. Está na coragem de propor uma caminhada sem saber onde irá ou poderá terminar. Está na convicção de que toda busca é melhor do que a estagnação e de que todo questionamento só poderá enriquecer o grupo na busca de soluções que os faça melhorar a si mesmos e o meio social em que vivem, e maneira lúdica e gratificante. Sua postura de permanente questionamento e abertura para o debate faz com que os alunos também sintam a necessidade e a oportunidade de questionar, debater e reformular (DIAS, 1986, p.38).

Conforme a autora, o professor que assume a postura de pesquisador no cotidiano das suas aulas pode inspirar os estudantes a assumirem, igualmente, o papel

de investigadores em relação àquilo que lhes é apresentado, buscando por novas soluções aos problemas e, assim, tornarem-se agentes em seus próprios processos de aprendizagem.

A pesquisa que se efetiva no dia-a-dia do fazer docente, no entanto, não recebe, por vezes, o aval de pesquisa institucionalizada e, ao não deixar vestígios concretos ou oficiais, pode ser relegada ao esquecimento. Com o conjunto de dados produzidos no meu estudo não foi possível estimar a totalidade das investigações cotidianas realizadas pelas professoras de Teatro do CAp em sala de aula. Logo, as ações que apresento compõem um recorte restrito àquelas que me foram compartilhadas nas narrativas das colaboradoras, na certeza de que outras mais foram desenvolvidas e carecem de investigação aprofundada para que venham à tona e, dessa forma, fiquem documentadas.

Em relação às ações investigativas, as colaboradoras do estudo não chegaram a mencionar se registraram ou integraram projetos de pesquisa no CAp. Mas, em suas narrativas, mencionaram ações desenvolvidas em sala de aula e nos momentos de reuniões da Área de Teatro, que foram organizadas e publicadas em formato de artigos e apresentadas mediante relatos de experiência. Ao divulgarem o conhecimento e algumas das atividades que realizavam na escola com os estudantes Dias, Malinoski e Vieira contribuíram para a construção de conhecimento no campo da Pedagogia das Artes Cênicas.

Todavia, como será observado, a quantidade de publicações das três docentes é restrita, ou seja, não reflete a profusão de ações efetivamente desenvolvidas no CAp. Dias (2020a) relaciona o pouco número de artigos publicados pelas professoras a uma provável falta de hábito em relação ao registro das atividades nos moldes científicos, entre outros fatores. Segundo a colaboradora,

Não tinha uma pesquisa que se publicasse. Tínhamos muito pouco. Eu escrevi um artigo, a Jussindra [Malinoski] escreveu um na primeira revista do Colégio de Aplicação. Nós quase não tínhamos... talvez porque tivéssemos muitas turmas e trabalhássemos muito e, por isso, não tínhamos tempo para escrever um artigo. Ou, então, era falta de hábito. Hoje o aluno entra na faculdade e já começa a escrever artigos para as cadeiras. O que eu fiz mais [na faculdade] foi estudar os espetáculos, fazer sinopse, fazer o estudo, a análise ativa, mas nunca fiz um artigo sobre isso. Nós não tínhamos o hábito (DIAS, 2020a).

Conforme a professora, devido ao excesso de turmas atendidas e aos demais encargos das docentes, havia pouco ou nenhum tempo previsto nas jornadas de trabalho

para que elas pudessem se dedicar à escrita de reflexões ou relatos das experiências de aula; o que permite inferir que, no CAP de então, o incentivo às atividades de pesquisa relacionadas à sala de aula se configurava como intenção, mas, por diversos aspectos, não se realizava na sua plenitude.

Reflito sobre essa a falta de incentivo institucional efetivo à pesquisa como um problema enfrentado de forma recorrente pelos docentes das instituições públicas de Educação Básica, que exemplifico a partir da minha própria experiência como professor de Teatro em duas escolas da Rede Municipal de Educação sob o regime de quarenta horas semanais de trabalho.

Nas escolas em que lecionei, não havia qualquer previsão de horas para atividades de pesquisa, pois, do total de horas semanais, oito ficavam reservadas ao planejamento de aulas e as demais eram dedicadas ao atendimento das turmas 6<sup>o</sup> a 9<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental. Numa delas, por exemplo, a matriz curricular contava com apenas um período semanal de Artes para cada série escolar, o que resultava em um número extensivo de turmas e atividades (controle de cadernos de chamada, folhas de registro de aula, fichas de avaliação) e de alunos (aproximadamente quinhentos estudantes atendidos por ano).

Na minha investigação, encontrei três artigos de autoria coletiva ou individual das docentes de Teatro do CAP, todos eles publicados em números da revista Cadernos do Aplicação, publicação científica organizada pela própria instituição (Quadro 11). Os referidos artigos foram objetos de análise na pesquisa e são mencionados à medida que as ações realizadas pelas colaboradoras do estudo no CAP vão sendo descritas e discutidas na continuação do texto.

**Quadro 11** – Artigos publicados pelas colaboradoras na Revista Cadernos do Aplicação

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORIA</b>	<b>VOLUME / NÚMERO</b>	<b>ANO</b>	<b>PÁGINAS</b>
1	A escola e o teatro	Miriam Benigna Lessa Dias	v. 1, n. 1 jan./jun.	1986	35-38
2	Teatro no Colégio de Aplicação: síntese do que se faz	Jussindra Krüger Malinoski	v.5, n.1 jan./jun.	1990	9-10
3	Avaliação da VII Mostra de Teatro do Colégio de Aplicação - 1992	Jussindra Krüger Malinoski, Míriam Benigna Lessa Dias e Virgínia Bressani Vieira	v. 6, n. 1/2 jan./dez.	1993	21
4	Nem essencialista, nem contextualista: simplesmente artista (Da corrente teórica adotada no ensino do Teatro no Colégio de Aplicação da UFRGS)	Jussindra Krüger Malinoski	v. 6, n. 1/2 jan./dez.	1993	22-25
5	Conceitos teatrais	Jussindra Krüger Malinoski e Virgínia Bressani Vieira	v. 7, n. 1 jan./jun.	1994	81-94

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

Outras das ações mencionadas pelas professoras foram registradas como projetos de extensão da universidade. Outras delas, no entanto, não possuem registro formal (documento de arquivo) porque foram realizadas no cotidiano dos fazeres docentes das colaboradoras, sem terem sido submetidas aos procedimentos usuais ao registro nas devidas instâncias universitárias. Todavia, as considereei como sendo igualmente atividades de extensão, pois tomo por base a definição trazida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS que, no primeiro artigo da Resolução 75/2019, define:

Art. 1º A extensão, como atividade fim da Universidade, é o processo educativo, cultural e científico que articula, amplia, desenvolve e realimenta o ensino e a pesquisa, propiciando a interdisciplinaridade e viabilizando a relação transformadora entre Universidade e sociedade. Este contato, que visa ao desenvolvimento mútuo e estabelece a troca de saberes, tem como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com as realidades nacional e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva de comunidades na atuação da Universidade (UFRGS, 2019).

Dentre as ações de extensão rememoradas pelas professoras, encontram-se aquelas voltadas ao público da própria universidade (servidores, professores e alunos) e

ao público externo (professores e alunos de outras escolas e a comunidade em geral). Como será percebido, confiro maior destaque à “Mostra de Teatro do CAp” por considera-lo o projeto de extensão universitária de autoria das professoras de Teatro do CAp que obteve maior repercussão.

Em relação ao pilar “ensino”, as três professoras, na década de 1990, deram início a um processo de revisão do currículo de Teatro do CAp, consolidando algumas diretrizes já definidas na década anterior e adaptando teorias e metodologias a partir da atualização das suas práticas em consonância com novas abordagens do campo da Pedagogia do Teatro. O processo de atualização curricular da autoria das docentes configurou-se como legado ao ensino de teatro na instituição. Como veremos, ao rememorarem o período em que definiram orientações para o currículo de Teatro seguido no CAp, as colaboradoras chegaram a apresentar-lhe críticas, que avalio como importantes reflexões.

A nova era no CAp também foi marcada por disputas internas (acentuadas após a mudança de sede) assumidas pelas professoras a fim de preservar o espaço do Teatro no currículo da escola, prova de que, em se tratando das Artes na escola, a manutenção de um espaço conquistado é campo de necessárias batalhas em muitas ocasiões. Nesta seção da Tese, as ações e os enfrentamentos promovidos pelas docentes são tematizados e analisados como modo de compreender outras táticas necessárias ao teatro no processo de praticar o lugar da escola.

### **3.5.2 Mostra de Teatro do CAp**

Quer-se ver a finalização de um processo, ela também é importante.

Miriam Benigna Lessa Dias

Os dados produzidos na pesquisa indicam que a realização de mostras internas com os trabalhos dos alunos era parte integrante do currículo das aulas de Teatro do CAp desde a década de 1970. Todavia, foi apenas nos anos 90 que essas ações assumiram o estatuto de um projeto de extensão universitária, aspecto que qualificou ainda mais o trabalho da área e colaborou fortemente com o processo de afirmação da

presença do Teatro no CAp. Apresento, a seguir, um breve panorama das ações realizadas pelas docentes que resultaram na criação da Mostra de Teatro do CAp.

De acordo com Dias (2020a), a crescente realização de apresentações e de mostras de trabalho passou a acontecer na escola em função da necessidade que foi sendo sentida pelas docentes de valorizar o resultado dos processos de criação dos alunos, e não apenas o seu desenvolvimento. Ela explica que

[...] teve uma época em que, muito baseadas no Carl Rogers, nós [professoras de Teatro] não valorizávamos a finalização, tudo era o processo. Nós éramos todas apaixonadas pelo Carl Rogers. Tudo era o processo, o processo. Só que chegou um momento, fomos vendo isso – e a Olga [Reverbel] também dizia – que o aluno quer ver o resultado do seu trabalho e todo adulto também. Se tu ficas apenas no processo, isso cansa. [...] Então, começamos a valorizar também a finalização. É diferente de escolas que ensaiam três meses só para se apresentar. Eu acho que é o resultado de um processo, aí sim. Eu acredito que o resultado de um processo vale a apresentação (DIAS, 2020a).

A atenção que passou a ser dedicada à finalização dos processos de criação teatral junto das turmas representa uma guinada na forma de trabalho das professoras com o ensino de teatro no CAp que, desde então, passam a estimular a apresentação de montagens produzidas pelos alunos prevendo que sejam levadas a público em algum momento do ano letivo. Apresentar e assistir a espetáculos tornam-se, portanto, ações fundamentais no trabalho pedagógico com o teatro na escola e, por isso, passam a integrar mais fortemente o currículo.

Até meados dos anos 80 as mostras de trabalho aconteciam ocasionalmente ao longo do ano, de acordo com as oportunidades que surgiam ou com a disponibilidade das próprias professoras. Logo, conquanto acontecessem, as mostras de teatro ainda não haviam sido submetidas à devida organização nem ao estabelecimento de critérios e de procedimentos a serem adotados que pudessem transformá-la em uma ação passível de ser replicada anualmente.

Conforme foi lembrado pelas colaboradoras do estudo, era prática recorrente entre elas convidarem-se umas às outras para que levassem suas turmas para assistir a montagens de alunos, numa espécie de intercâmbio teatral. A combinação feita entre as docentes era interna, ou seja, cada uma delas fazia o convite informal às demais para que, se possível, comparecessem com suas turmas à Sala 402 para assistirem a alguns dos trabalhos dos estudantes. Segundo Dias (2020a),

No final do semestre, no final do ano aconteciam apresentações dos alunos. “Hoje a 5ª série vai apresentar”, “Hoje a 7ª série vai apresentar”. Nós nos convidávamos informalmente. “Virgínia, tu traz a tua 5ª para assistir a minha?”. Depois começamos a nos dar conta de que poderia existir uma Mostra, pois ficaria mais fácil para nós. “Bom, vai ser só apresentação”. Porque, às vezes, tu estavas fazendo apresentação e os outros [professores] estavam dando aula. Eu acho que conseguimos organizar isso.

Sem saberem determinar com exatidão o ano exato em que começaram a conversar a esse respeito, as colaboradoras da pesquisa mencionaram que houve um momento em que consideraram interessante e importante organizar as apresentações das turmas em um evento comum no qual todos os estudantes da escola pudessem se fazer presentes de algum modo, apresentado ou assistindo. A realização sucessiva de mostras de trabalho desde o final da década de 1970 associada ao desejo das docentes de organizar um evento vinculado exclusivamente à da Área de Teatro da escola fez surgir o projeto de extensão “Mostra de Teatro do CAp”.

### 3.5.2.1 Um projeto coletivo

Não me lembro de quem foi a ideia, de começar a apresentar para outras turmas. Até que veio a ideia de “Vamos mostrar para a escola? A escola precisa realmente ver o que é o nosso trabalho, o que nós estamos fazendo”.

Virgínia Bressani Vieira

Foi em 1986 que a Mostra de Teatro do CAp<sup>124</sup> foi oficialmente instituída, passando a constituir um momento anual do calendário escolar, dedicado à apresentação de trabalhos criados nas aulas de Teatro para estudantes de outras turmas do colégio, professores e comunidade escolar em geral. Conforme Vieira (2020), o desejo compartilhado entre as docentes de mostrar à escola o trabalho que era realizado nas aulas de Teatro foi grande motivador para o estabelecimento da Mostra. Além disso, como pude observar, era interesse das professoras expandir o espaço do Teatro na instituição. Segundo Vieira (2020, *grifos meus*),

---

<sup>124</sup> Como as colaboradoras da pesquisa não souberam precisar a data inicial das Mostras de Teatro do CAp, fiz um cálculo partindo de dados encontrados em artigos da Revista Cadernos do Aplicação que informam que no ano de 1990 aconteceria a V Mostra. Por saber das professoras que a realização do evento era anual, cheguei ao ano de 1986 como o de início da ação.



[...] nós [professoras] decidimos que realmente iríamos conservar [a mostra de trabalhos] e *fazer com que nos dessem períodos para apresentar*. Logo que nós começamos a Mostra, nós fazíamos apresentação para uma turma, para outra, mas não tinha um espaço dentro do currículo anual para nós e, então, surgiu a Mostra tendo esse espaço que era nosso.

A colaboradora expressa o seu contentamento pelo fato das professoras de Teatro terem conseguido articular junto à Direção do CAP e às demais Divisões de Ensino<sup>125</sup> da escola um espaço reconhecido no currículo para que pudessem realizar a Mostra de Teatro. Destaco o tom com o qual a docente faz menção à vontade que tinham de dispor de períodos exclusivos ao evento, sinalizando que as professoras estavam decididas e engajadas em prol da realização de um objetivo comum. As palavras escolhidas por Vieira (“fazer com que”) levam a crer que as docentes estavam muito focadas, e que não se dariam por vencidas até conquistarem o que almejavam.

Dias (2020a) relembra, ainda, que algo que inspirou a criação de um projeto de Mostra de Teatro foi sua experiência como jurada em festivais de teatro no estado. De suas vivências, conforme a professora, surgiu o questionamento: “Por que não fazer algo assim no Aplicação?”. A Mostra de Teatro do CAP, no entanto, não foi pensada prevendo premiações ao final, como acontece em boa parte dos festivais de teatro. Dias, inclusive, se posiciona contrariamente a esse aspecto competitivo dos festivais. Logo, o que se propunha com a Mostra do CAP era a promoção da apreciação e da experiência artística aos participantes, e não uma competição de talentos, na qual um ou outro grupo ou estudante receberia maior destaque.

As tratativas feitas com a Direção da escola e com as Divisões de Ensino concederam à Área de Teatro uma semana no calendário letivo para a realização da Mostra. Segundo as colaboradoras, o evento anual era realizado no mês de novembro e, em suas primeiras edições, aconteceu na Sala 402 (sala de Teatro). Nessa semana, de segunda-feira à sexta-feira, as professoras organizavam horários nos quais as turmas de 5ª série do 1º Grau até a 2ª série do 2º Grau apresentavam a culminância de seus processos de trabalho nas aulas de Teatro para estudantes e professores do CAP. Conforme Vieira (2020),

---

<sup>125</sup> Conforme pude perceber, as chamadas “Divisões” equivalem aos atuais Departamentos onde se encontram organizadas as disciplinas do currículo escolar da unidade.

[...] nós [professoras] procurávamos fazer as apresentações sempre dentro de um mesmo nível. Nós não iríamos mostrar o trabalho da 5ª série para a 8ª ou para o Ensino Médio. Nós procurávamos fazer de 5ª para 6ª, de 6ª para 7ª, envolvendo... mas, principalmente, os mais novinhos, nós procurávamos... porque, às vezes, poderia haver desrespeito pelos maiores, apesar de ser teatro, aquela coisa toda, mas a resposta deles é diferente, não é? Nós fomos fazendo um... uma seleção de quem veria o que para poder... para todos se sentirem bem. E, no Ensino Médio, aí mesmo aqueles que optassem por Música e Artes, esse momento seria do Teatro, eles seriam plateia das aulas do Teatro.

Nos dias de realização da Mostra, os estudantes assistiam a dois períodos de aula de algum dos demais componentes curriculares da escola e, em seguida, eram conduzidos até a Sala 402 para prestigiar o trabalho de Teatro. Conforme Malinoski (2020), estabelecia-se uma programação com os horários das apresentações que também informava quais turmas estariam na plateia, pois o espaço era reduzido e era preciso organizar muito bem o público de acordo com a capacidade da sala. Porém, segundo a colaboradora, não foi tão fácil instituir o espaço da Mostra de Teatro junto aos docentes, pois alguns deles desconsideravam a organização estabelecida pelas professoras de Teatro e queriam alocar as turmas com as quais estavam em horários diferentes dos que haviam sido determinados. Para Malinoski (2020), a conquista da Mostra de Teatro foi uma ferrenha batalha travada com a escola, pois foi preciso enfrentar posicionamentos contrários à sua realização, como o de alguns professores que não concordavam com o tempo de duração do evento, alegando que seria “perda de tempo” de aula para os estudantes.

Conseguir mobilizar a escola durante uma semana para a apresentação e a apreciação de montagens teatrais foi uma ação que aproximou o Teatro da obtenção de um espaço *próprio* (CERTEAU, 2004), ou seja, de um lugar com maior possibilidade de estabilidade no currículo escolar. De acordo com Dias (2020a), a conquista do espaço para a Mostra de Teatro do CAp no calendário escolar foi motivo de muito orgulho para as professoras e representou o reconhecimento do trabalho que era desenvolvido pelas docentes na escola. Segundo a colaboradora, “foi um momento em que o Teatro teve a *sua* semana assim como os jogos tinham o destaque dos jogos<sup>126</sup>... e nós tivemos o destaque da Arte” (DIAS, 2020a, *grifo meu*).

---

<sup>126</sup> A colaboradora faz referência às Olimpíadas do Colégio de Aplicação (OCA) que, desde a década de 1970, já aconteciam na instituição. De sua origem até hoje, são décadas de história de realização das Olimpíadas do Colégio de Aplicação, informação que ressalta o reconhecimento dado ao projeto pela escola e, igualmente, revela sua tradição no calendário escolar. Na OCA, durante uma semana, todas as turmas da escola (Ensino Fundamental, Médio e EJA) são convidadas a formarem equipes que competem em diferentes modalidades esportivas (futebol, handebol, vôlei, corrida, salto, arremesso de peso, entre

Dias (2020a) lembra que a Mostra de Teatro chegou a dividir o espaço no currículo do CAp com a realização dos jogos escolares, ocorrendo em paralelo às Olimpíadas do Colégio de Aplicação (OCA), um prestigiado evento do calendário escolar do CAp organizado pela Área de Educação Física do colégio, que acontece há muitas décadas, contando com a participação massiva da escola. Quando a Mostra de Teatro aconteceu simultaneamente à OCA, enquanto alguns alunos jogavam, outros prestigiavam os trabalhos de teatro dos colegas da escola. Segundo Dias (2020a) essa foi uma estratégia utilizada pela Direção da escola para otimizar o tempo, reservando apenas uma semana para que os dois eventos acontecessem simultaneamente. Desse modo não seria necessário abrir mão de mais horários de aula em outro período do ano, o que, como se observa no cotidiano das escolas, costuma ser alvo de críticas por parte de alguns professores.

Conforme o relato das professoras, em relação ao período em que atuaram na escola, a Mostra de Teatro não recebeu trabalhos oriundos de outras instituições de ensino, ficando restrita ao público do CAp e às produções das turmas da escola, orientadas pelas próprias professoras de Teatro do colégio. No ano de 1990 houve uma tentativa de promover intercâmbio cultural com outras escolas por meio do Projeto, como consta num convite feito por Malinoski (1990, p.10):

A V Mostra de Teatro que se realizará em novembro deste ano, poderá contar com a participação de escolas da rede pública e privada de Porto Alegre. Através de contatos feitos com as mesmas, recebemos manifestações de interesse em participar do evento. Dependendo ainda de acertos finais, a grande novidade deste ano poderá ser a troca de experiências e intercâmbio cultural com a comunidade, atendendo aos objetivos e cronograma previstos no nosso Projeto “Mostra de Teatro” (MALINOSKI, 1990, p.10).

O texto formulado pela docente e publicado no primeiro semestre de 1990 dá a entender que estavam ocorrendo tratativas com outras escolas para que participassem

---

outras). As partidas e jogos são sediados na escola e, em algumas ocasiões, em ginásios e quadras esportivas da UFRGS (ESEFID). Cada equipe participante da OCA tem uma série de tarefas a executar previamente ao evento, durante a sua realização e também no seu encerramento. A OCA inicia com o desfile das equipes com bandeiras confeccionadas pelos grupos que, neste dia, já estão uniformizados com a camiseta de suas equipes – cada turma arca com os custos de confecção de seus uniformes. Na abertura é de praxe as turmas realizarem uma apresentação de dança, tendo sido esse um dos eventos nos quais a Dança esteve inserida no currículo da escola, porém restrita a esse momento pontual no calendário escolar. Todas as atividades são avaliadas por um júri formado por professores e membros da comunidade escolar e recebem pontuação que, ao final, é somada àquela conquistada nos jogos para a definição dos campeões, que recebem medalhas e troféus. Na semana da OCA os estudantes são dispensados das aulas das outras disciplinas e dedicam-se completamente às atividades esportivas e culturais previstas para o evento.

da Mostra. Porém, as suas narrativas, assim como as das demais colaboradoras da pesquisa, não evidenciaram memórias referentes à efetiva participação de estudantes e de trabalhos artísticos de outras escolas na Mostra de Teatro do CAp.

De acordo com os dados produzidos na pesquisa, o registro da Mostra de Teatro do CAp sob a forma de um projeto de extensão universitária foi feito pelas professoras Malinoski e Vieira entre os anos de 1989 e 1990<sup>127</sup>, período que coincide com o da aposentadoria de Reverbel e com o afastamento de Dias das atividades docentes no CAp, decorrente da cedência da professora para a Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS. Foi essa, portanto, a ocasião na qual o projeto coletivo desenvolvido pelas docentes passou a ter o registro formal junto aos arquivos da universidade.

A formalização do projeto junto à UFRGS aconteceu também em função da transição do regime de trabalho dos docentes do CAp que, naquele período, migravam do regime CLT para o regime jurídico único. Malinoski (2020) conta que a escola passou a oferecer aos professores a possibilidade de assumirem o regime de Dedicção Exclusiva (passando de 20 horas para 40 horas semanais de trabalho). Conforme a colaboradora, essa possibilidade de mudança ofertada pela instituição visava fundamentalmente à ampliação da carga horária dos professores em sala de aula. Sobre esses moldes, Malinoski não se interessou em fazer a migração para o novo regime, porém, em parceria com Vieira, elaborou projetos como tática para conquista da Dedicção Exclusiva e garantia de dedicação a atividades de extensão, o que possibilitou à Área de Teatro implementar a Mostra de Teatro do CAp (como ação de extensão) e o Clube de Teatro<sup>128</sup>, projetos que foram “o maior orgulho do diretor na época, porque nós fomos as duas primeiras professoras a conseguir DE por projetos de extensão e não para dar aula” (MALINOSKI, 2020).

Apoiado nas memórias das colaboradoras do estudo, constato que a Área de Teatro do CAp foi pioneira na escola na promoção de atividades de extensão voltadas à comunidade, destacando-se enormemente e, assim, fazendo cumprir os objetivos e ações almejados para um Colégio de Aplicação. Considero o registro de projetos de extensão

---

<sup>127</sup> Cheguei a esse recorte temporal a partir do cruzamento de duas informações: a) Dias comentou que o Projeto da Mostra foi registrado pelas colegas no período em que ela estava cedida para a FACED; b) Em texto publicado na Revista Cadernos do Aplicação, Malinoski (1990) faz referência à V Mostra de Teatro do CAp como sendo um Projeto de Extensão.

<sup>128</sup> O Clube de Teatro consistiu em um projeto aberto à comunidade que oferecia oficinas de Teatro para crianças e jovens no qual as professoras de Teatro se revezavam para ministrar atividades teatrais com o grupo de participantes. Segundo Malinoski (2020), o projeto não perdurou e não teve muita procura possivelmente em função da divulgação que não aconteceu de maneira tão abrangente.

da Área uma ação de fundamental relevância no processo de conquista e manutenção do espaço para o ensino de teatro no CAp. Projetos como o da Mostra de Teatro, por exemplo, promoveram interação da escola/universidade com a comunidade/cidade, lançando ao mundo o conhecimento que é construído no ambiente escolar/acadêmico e convidando os sujeitos ao diálogo e à interação com a Arte, principalmente no período em que o evento ganhou nova sede: o Teatro Universitário – Sala de Teatro Qorpo Santo do Instituto de Artes da UFRGS.

### *3.5.2.2 Na Sala Qorpo Santo*

Para nós era, assim, o auge. O auge.

Virgínia Bressani Vieira

Com o passar dos anos, com a ampliação das atividades e a projeção crescente da Mostra de Teatro do CAp, a Sala 402 passou a não ser suficiente para sediar o evento. Nas palavras de Dias (2020a), a sala-ambiente começou a “ficar muito concorrida”, pois alunos, familiares, professores e estagiários iam assistir aos trabalhos. Por isso, elas buscaram por um lugar mais amplo e adaptado para a realização do Projeto.

O novo lugar conquistado pelas professoras para sediar a Mostra de Teatro foi o Teatro Universitário – Sala Qorpo Santo, situado no Campus Central da UFRGS, onde o CAp funcionou até o ano de 1996. Inaugurada no ano de 1987 com o espetáculo “Artaud”, de Rubens Corrêa, a Sala Qorpo Santo tem por propósito servir às apresentações dos trabalhos de conclusão dos Cursos de Direção e de Interpretação Teatral do DAD (UFRGS, 2020). O nome da Sala de Teatro Universitário da UFRGS faz referência ao dramaturgo gaúcho José Joaquim de Campos Leão (1829-1883), o Qorpo Santo. Além de ter atuado como jornalista e professor, Qorpo Santo se destacou como autor de peças teatrais inovadoras em relação ao teatro que se escrevia no século XIX que só seriam encenadas a partir de meados do século XX. O autor é considerado precursor do Teatro do Absurdo por alguns críticos (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2020).

A Sala Qorpo Santo acolhe semestralmente as “Mostras de Teatro DAD”, que reúnem os trabalhos de conclusão dos cursos de Bacharelado. No lugar acontecem também as apresentações do Projeto “Teatro, Pesquisa e Extensão – TPE”, mostra

regular e anual de espetáculos universitários. Desde 2003 o projeto proporciona à comunidade acadêmica e em geral o acesso ao teatro, em horários alternativos e de forma gratuita, através da mostra de trabalhos artísticos desenvolvidos pelos alunos do Departamento de Arte Dramática do IA/UFRGS (UFRGS, 2020).

Para Malinoski (2020), conseguir realizar a Mostra num “teatro de verdade” ampliou as possibilidades pedagógicas para o ensino de teatro, pois o acesso à maquinaria teatral e a um teatro mais bem equipado motivou novas experiências de aprendizagem para os estudantes do CAp. Além disso, a conquista da Sala Qorpo Santo marcou significativamente a trajetória profissional das colaboradoras no CAp que, até hoje, guardam viva e com muito orgulho a lembrança em relação a esse momento.

A Sala Qorpo Santo se mostrava, portanto, um local mais adequado às apresentações da Mostra, pois contava com palco, cortinas, iluminação, coxias, enfim, com estrutura própria a um teatro nos moldes de uma arquitetura teatral à italiana. Segundo Dias (2020a), dispor da Qorpo Santo “era um luxo”, pois os alunos “tinham o teatro, conviviam, sabiam o que era luz, bambolina, proscênio, eles aprenderam na prática o que era fazer parte do teatro”.

Classifico a possibilidade oferecida aos estudantes do CAp de “conhecer o teatro por dentro” como ação em sintonia com uma pedagogia do ator, do diretor e também do espectador de teatro. Ao conhecer a arquitetura teatral, os artistas podem vislumbrar possibilidades para a criação e para a encenação de espetáculos, por exemplo. Já os espectadores ampliam o seu repertório de conhecimento sobre o teatro e, ao apreciarem uma obra, têm mais recursos para compreendê-la e avaliá-la em relação aos usos que faz das possibilidades cênicas que um lugar teatral oferece. Conforme Desgranges (2011), o conhecimento da maquinaria teatral e o contato com os bastidores de um espetáculo são ações pertinentes e constituintes de um projeto de formação de espectadores, pois enriquecem a recepção de uma obra.

A ocupação de um lugar diferenciado do habitual para realizar as encenações é fundamental para os estudantes, pois tende a despertar os seus sentidos e a sua atenção. Ao nos depararmos com um novo território, o estranhamento em relação à nova realidade que se apresenta motiva-nos a desenvolver outros modos de desenvolver nossas ações, de habitar o local e, por conseguinte, inventamos aprendizagens (KASTRUP, 2011). A pesquisadora Fernanda Marília Rocha, professora do CAp,

considera que o estranhamento ao lugar torna mais instigante a experiência de ver teatro, pois oferece diferentes imagens e sensações aos estudantes (ROCHA, 2012).

No caso específico dos alunos do CAp, que há alguns anos costumavam desenvolver suas atividades teatrais na Sala 402, com a qual estavam familiarizados, apresentar as montagens na Qorpo Santo propiciou, certamente, muitas descobertas. As colaboradoras relataram que, de modo geral, os alunos sentiram que seus trabalhos passaram a ser mais valorizados pela comunidade escolar, pois mais estudantes, professores e familiares podiam estar presentes na plateia da Qorpo Santo (aproximadamente 150 espectadores por sessão da Mostra). Do mesmo modo, a valorização sentida pelos estudantes do CAp em relação aos seus trabalhos justificava-se pelo fato da Mostra realizar-se num espaço originalmente destinado a estudantes universitários. Tais aspectos evidenciavam a relevância e o *status* conferidos aos espetáculos, ao trabalho dos alunos artistas e a todos os envolvidos no Projeto.

Quando passou a ser realizada na Sala Qorpo Santo, a Mostra de Teatro também ganhou maior reconhecimento a nível interno da escola e do corpo docente. Conforme Dias (2020a), “os professores de outras disciplinas começaram a conferir maior respeito [à Mostra] porque estava mais organizado e se via o resultado do trabalho”. Tal consideração de Dias levou-me a inferir que, anteriormente, não era assim, ou seja, havia menor respeito por parte dos colegas em relação ao Projeto e à presença do teatro na escola. Nesse aspecto, apesar de já contar com anos de história na instituição, o Teatro no CAp ainda se deparava com a frequente desvalorização enfrentada pela disciplina em muitas instituições de Educação Básica.

Considerada “o auge” dentre as ações realizadas pelas colaboradoras, a Mostra de Teatro não apenas destacou a presença do ensino de teatro no CAp perante a comunidade escolar como foi palco para a apreciação da culminância dos processos de criação desenvolvidos com as turmas da escola. Conforme Malinoski (2020), o Projeto não era aberto a produções teatrais de outras escolas e, conforme observo, não promoveu o intercâmbio cultural entre instituições de ensino e nem foi palco para a mostra de trabalhos desenvolvidos em outras escolas da cidade.

### 3.5.2.3 Montagens e apresentações

Eles montavam o espetáculo, escolhiam o texto que eles queriam ou criavam o texto.

Miriam Benigna Lessa Dias

Os relatos das professoras em relação à participação dos estudantes nas Mostras de Teatro revelaram que a experiência de apresentar as montagens criadas e ensaiadas em aula para a comunidade escolar permitia que os alunos se sentissem “mais responsáveis pelo trabalho, [pois] naquele momento eles seriam artistas” (VIEIRA, 2020).

Por ser professor há alguns anos e já ter vivenciado diversas experiências de apresentação das produções dos estudantes a plateias formadas por outros alunos, familiares e alguns professores, compartilho da impressão exposta por Vieira, pois observo que, nesses momentos, os educandos tendem a assumir compromisso por suas criações e a unir-se em favor do coletivo.

Tendo desenvolvido uma pesquisa-ação relacionada aos processos de encenação teatral em sala de aula da Educação Básica, Rocha (2019, p.63), refere-se às atitudes de comprometimento e cooperação por parte dos estudantes efetivamente envolvidos numa montagem escolar, como reflexos do

[...] incentivo por parte do professor de Teatro à exposição das criações cênicas construídas em sala de aula (seja uma cena, uma esquete, peça ou performance) [que] constitui estímulo à autonomia e à valorização das suas próprias produções, possibilitando a formação de sujeitos mais autoconfiantes, responsáveis e criativos.

De acordo com Rocha (2019, p.63), a orientação de processos de encenação por professores especialistas reflete-se no incremento à “formação de espectadores mais críticos e com um olhar mais refinado para a cena, contribuindo na constituição de sentido, do gosto estético e do hábito de assistir teatro”.

Dias (2020a) recorda que os estudantes do Aplicação tinham autonomia para escolher o texto que queriam montar e também podiam apresentar peças autorais nas Mostras. E que a liberdade conferida aos jovens no momento da escolha das obras representa, na sua concepção, o viés altamente político e social que se fazia presente no ensino de teatro do CAp, pois os alunos “falavam o que eles queriam falar e não o que o



professor quer falar” (DIAS, 2020a). A professora refere-se à livre escolha de discurso dos estudantes do CAp nas montagens, distinguindo-a do que pode ser definido como um cerceamento da liberdade juvenil, nos casos em os professores definem o texto a ser montado pelos alunos. Segundo Dias, sua vasta experiência em festivais de teatro pelo interior do estado lhe permite distinguir nitidamente os trabalhos que partem da escolha dos jovens daqueles cujas escolhas são definidas pelos professores/diretores, identificando, nos primeiros, uma maior sintonia do discurso levado à cena com o grupo de artistas (estudantes) que apresentam um espetáculo.

Outra perspectiva a considerar em relação à escolha dos trabalhos que eram apresentados nas Mostras é retomada por Malinoski (2020). Ela relembra que, no intuito de expandir o repertório artístico, cultura e teatral dos estudantes, as professoras de Teatro do CAp tornavam obrigatória a leitura de algumas peças teatrais selecionadas. Dentre os autores mais sugeridos pelas professoras estava o expoente dramaturgo gaúcho Ivo Bender (1936-2018)<sup>129</sup> que “nunca foi tão montado na vida como no Colégio de Aplicação” (MALINOSKI, 2020).

Cabe observar o destaque conferido à obra de um dramaturgo gaúcho, aspecto que identifiquei como a entrada de referencial regional de dramaturgia no currículo de Teatro do CAp. Numa comparação com décadas anteriores, os referenciais estrangeiros (em grande parte de autores europeus e norte-americanos) e de outros estados do país (principalmente do Rio de Janeiro) pareciam se sobressair em relação aos mais próximos. Dias, Malinoski e Vieira aproximaram o Teatro do CAp das produções teatrais da cidade de Porto Alegre, plantando raízes regionais que, sem dúvida, operaram como fatores de reconhecimento e valorização do teatro e dos artistas locais. Dar ao conhecimento dos estudantes o trabalho de artistas de sua própria cidade, viabilizando reflexões acerca de questões vivenciadas em seus contextos, desponta como ação significativa efetuada pelas colaboradoras do estudo e valiosa à história do ensino de teatro no CAp.

---

<sup>129</sup> De acordo com o crítico teatral Antônio Hohlfeldt (2018), Bender pode ser considerado sucessor de Qorpo Santo sob a perspectiva histórica da dramaturgia no Rio Grande do Sul. Em suas peças, o dramaturgo, que também foi professor no DAD, “trabalha com cenários de seu entorno, refere-se a um tempo semelhante ao seu (e a de seus leitores ou espectadores), apresenta-se com a aparência da descomprometida comédia para articular uma leitura profundamente arguta do contexto imediato em que encontra” (HOHLFELDT, 2018, s.p.). Temáticas regionais são encontradas na obra do autor, como a história da colonização alemã no estado e alguns mitos associados à tradição gaúcha.

Dentre as peças apresentadas pelos alunos também constavam aquelas que partiam de textos de autores polêmicos, como Nelson Rodrigues (1912-1980), autor que, segundo Dias (2020a), chamava a atenção dos estudantes das turmas de 2º Grau, pelo caráter polêmico de alguns dos textos do dramaturgo carioca, que desafiava convenções sociais e morais. Ao compartilhar comigo suas memórias sobre esses eventos, a colaboradora descreve sua reação frente ao desejo dos alunos de encenarem peças de Nelson Rodrigues e expressa a apreensão que sentia a respeito da recepção dos espectadores:

Eu me admirei quando eles [estudantes]... eu nunca pensei que eles fossem gostar do Nelson Rodrigues. Havia uma certa censura. Nós [professoras] ficávamos nos perguntando o que será que o pessoal iria achar, não é? Mas é aquilo, se eu que sou do Teatro for censurar, o que sobra para os outros? Mas nunca teve problema sério, eu não me lembro. Quando falavam em Nelson Rodrigues era "Ohhhh!", mas não era algo tão... qualquer filme brasileiro era, não é? (DIAS, 2020a).

Num primeiro momento, a possibilidade de que os alunos viessem a sofrer alguma censura por parte da escola, ou das famílias, deixava Dias receosa em relação a essas escolhas pela obra do dramaturgo. No entanto, segundo ela, não houve qualquer espécie de proibição ou cerceamento do direito dos estudantes de escolher o repertório a ser encenado, pois o ambiente de criação no CAp tinha por princípio o respeito à liberdade de expressão. A colaboradora lembra que, embora o conteúdo e os temas presentes nas obras de Nelson Rodrigues fossem mais "maduros", os alunos do 2º Grau "davam conta do recado, pois o nível era muito bom" (DIAS, 2020a), ou seja, na concepção da docente, os estudantes tinham condições optar e de arcar com as responsabilidades pelas suas escolhas.

Ainda integravam as Mostras de Teatro do CAp as montagens voltadas para as crianças, apresentados pelas turmas de 2º Grau. Algumas das sessões da Mostra, contavam com espectadores estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, que acompanhavam com muita euforia os espetáculos encenados pelos alunos de Teatro. Os dados construídos na pesquisa, no entanto, não me permitiram ter acesso ao tipo de linguagem e de discurso que se fazia presente nas montagens direcionadas ao público infantil, visto que nenhum texto ou autor foram citados pelas colaboradoras como referências utilizadas pelos estudantes. Desse modo, não pude identificar que aspectos

diferenciavam os espetáculos para crianças dos demais e o quais seriam os prováveis motivos dessa distinção.

Dias, Malinoski e Vieira informaram que era costume efetuar gravações em vídeo das Mostras de Teatro do CAp, mas que nenhuma delas dispunha das fitas VHS nas quais os trabalhos apresentados em diferentes anos do Projeto ficaram registrados. Segundo Malinoski, as fitas de vídeo ficaram na escola após a sua aposentadoria. Essa descoberta da pesquisa me fascinou pela possibilidade de ter acesso a imagens dos trabalhos desenvolvidos pela Área de Teatro, entretanto, devido às circunstâncias do momento em que se realizou a fase final da pesquisa de campo (em meio às medidas de isolamento enfrentadas desde o mês de março do ano de 2020 em função da pandemia de Covid-19), não pude visitar a escola para tentar localizar tais materiais.

A busca pelos registros em vídeo das Mostras de Teatro do CAp, bem como a descrição e a análise do seu conteúdo, sobre o qual tenho muita expectativa, ficam à espera de um momento oportuno, como um desejo de continuidade das reflexões oportunizadas na pesquisa de campo e na elaboração da Tese.

#### *3.5.2.4 Desafios em busca do reconhecimento no currículo: algumas reflexões*

Então, tinha professor que ficava endoidecido. E... não sei se as gurias se lembraram disso, mas poucos professores, colegas nossos, iam assistir aos trabalhos.

Virgínia Bressani Vieira

Durante as entrevistas com as colaboradoras, pude perceber nitidamente o entusiasmo com que Dias, Malinoski e Vieira recobram histórias sobre a Mostra de Teatro do CAp, sentimento manifesto em sorrisos e na fluidez com que as lembranças vieram à tona no momento em que me emprestaram memórias a respeito do Projeto.

Dias (2020a) caracteriza o período em que a ação se desenvolveu como sendo a fase de maior destaque do Teatro do período em que ela lecionou na escola. Segundo a colaboradora, a Mostra de Teatro organizou internamente o trabalho com as turmas que, em décadas anteriores, tinham por procedimento mais habitual sair para apresentar montagens para o público externo à universidade (em apresentações na

Assembleia Legislativa e na Feira do Livro, por exemplo) e não tanto à comunidade escolar (professores, servidores, alunos e famílias).

As memórias emprestadas pelas colaboradoras da pesquisa reforçaram a ideia de que, na escola, o professor de Teatro tem de assumir demasiados esforços no sentido do reconhecimento do componente curricular para a Educação Básica. No CAP do início da década de 1990, Dias, Malinoski e Vieira organizaram um evento de grande magnitude (considerando os padrões de então), envolvendo amplamente a comunidade escolar, o que lhes possibilitou dar destaque ao trabalho que desenvolviam nas salas de aula de Teatro, evidenciando a importância do componente curricular à formação das crianças e jovens e conquistando reconhecimento crescente por parte da direção da escola, dos demais colegas professores e funcionários, das famílias e, o mais importante, entre os estudantes. Em contextos díspares em relação ao valor conferido às áreas do conhecimento, a ação docente – individual ou em grupo, quando possível – é a forma de, pouco a pouco, praticar o lugar do Teatro na escola em busca da expansão do seu território.

A partir do momento em que a Mostra de Teatro saiu dos limites da escola e começou a ser realizada em um espaço da Universidade (Sala Qorpo Santo), os professores do CAP passaram a olhar para o Projeto das colaboradoras com “outros olhos”, conferindo-lhe mais respeito e importância no ambiente escolar. Desse modo, considero que a conquista da Sala Qorpo Santo pelas professoras para a realização das Mostras de Teatro do CAP foi tática para o enfrentamento do estatuto de ausência de poder (CERTEAU, 2014) com o qual o Teatro e a Arte em geral se deparam no contexto escolar e que se faz presente – sobretudo e ainda hoje – na compreensão de colegas professores de outras áreas do conhecimento.

Antes da realização das Mostras, o destaque ao teatro feito na instituição que era dado pelas pessoas “de fora” (público externo) contrastava com a menor valorização que recebia internamente no CAP (DIAS, 2020a). Portanto, a realização continuada do Projeto de Extensão refletiu-se na atitude de professores da instituição que, desde então, passaram a reconhecer e a respeitar em maior grau o componente curricular Teatro na escola.

No sexto volume da Revista Cadernos do Aplicação (1993) encontra-se um texto de autoria coletiva de Dias, Malinoski e Vieira referente à VII Mostra de Teatro do CAP que aconteceu no ano de 1992. Nessa edição, a Mostra foi realizada no prédio da escola,

no palco da Sala 402 e, segundo as autoras, além de ter plateia lotada, contou, segundo as professoras, com “o caloroso apoio de 17 professores de outras disciplinas, o que muito nos honrou e, principalmente, aos alunos, que consideraram este fato como uma forma de homenagem e prestígio à sua capacidade artística” (MALINOSKI; DIAS; VIEIRA, 1993, p.21).

No texto, as professoras indicam que, nessa Mostra, as apresentações abrangiam diferentes gêneros teatrais, indo do cômico ao trágico, o que permitia observar a diversificação das produções teatrais das turmas do CAP. Segundo elas, houve “uma qualidade artística invejável, num clima de conagração e respeito, tendo como suporte a mais absoluta organização e completa disciplina” (MALINOSKI; DIAS; VIEIRA, 1993, p.21).

A menção à organização e à disciplina, por parte das professoras de Teatro, sugere que o fato do texto estar sendo publicado em uma revista da própria instituição possa ter levado a essa escolha de termos para conferir mais qualidade e seriedade ao trabalho realizado pelas docentes. A inclusão, no texto, da referência à conduta dos participantes e ao seu comportamento disciplinado parece ser também uma opção consciente das docentes a fim de enfatizar que a Mostra não interferia negativamente no cotidiano escolar, mostrando aos colegas da instituição que um projeto teatral pode acontecer de modo organizado, perspectiva que rebete posicionamentos retrógrados que consideram o Teatro na escola como sendo lugar/momento de “bagunça”.

Em contraposição, noutra passagem do texto, as autoras parecem querer afirmar o caráter livre do ensino de teatro, e da própria Mostra, através da seguinte declaração:

[...] certas de que o crescimento artístico de nossos alunos é uma realidade incontestável, já estamos programando a VII Mostra e buscando as condições externas adequadas ao sucesso desse evento que, por princípio, encerra a mais completa liberdade de expressão e gera, com certeza, o melhor do **Caos Criativo** em nossa Escola (MALINOSKI; DIAS; VIEIRA, 1993, p.21, grifos das autoras).

Segundo as professoras, o fazer teatral mostra-se relacionado ao momento de liberdade de expressão dos estudantes da escola, coroado na Mostra de final de ano; e a noção “caos criativo”, embora não definida pelas autoras, parece ter sido colocada no texto a fim de reforçar um posicionamento pedagógico da Área. Considero que o “caos criativo” mencionado pelas professoras serviria à compreensão da comunidade escolar

de que processos de criação em teatro passam, naturalmente, por momentos que envolvem barulho (organização de classes, cubos, cadeiras, cenário; volume de voz mais forte do que o cotidiano), movimento (trânsito dos alunos pelos corredores da escola entre a sala de Teatro e o banheiro para se prepararem para as apresentações), risadas, euforia, descontração, enfim, ações que, muitas vezes, não são vistas com simpatia por parte de professores que defendem que um ambiente escolar deva primar pela ordem, pelo silêncio e pela rigidez.

Ao ingressar no currículo da escola, o Teatro desestabiliza, inevitavelmente, posicionamentos engessados que consideram a disciplina no espaço escolar como sinônimo de absoluto silêncio e completa obediência. Tal compreensão da escola é abordada por Michel Foucault (2014) que, em sua obra, discorre acerca de uma disciplinarização dos corpos como projeto de manutenção ou formação de “corpos dóceis”, ou seja, corpos que serão úteis ao trabalho e ao desenvolvimento econômico e que têm sua força política diminuída em razão da obediência que devem demonstrar a quem os fiscaliza/vigia e, até mesmo, pune. Em escolas tomadas como aparelhos disciplinadores, educadores operam pequenas violências simbólicas nos corpos dos educandos com o intuito de vigiar e/ou punir, ações que se manifestam em “um olhar de reprovação, como também a privação da palavra, a proibição da expressão do pensamento, a exigência da boa conduta” (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2011, p. 2391). Logo, ao convidar os estudantes à criação e ao desenvolvimento da expressividade, o Teatro desafia a ordem há muito vigente nas instituições educacionais.

Cabe ressaltar que apesar de serem voltadas ao público interno (professores e alunos, principalmente), as Mostras de Teatro do CAp deixavam aberto o convite para que a comunidade escolar prestigiasse os trabalhos apresentados pelos estudantes. As professoras mencionaram que as famílias das crianças e jovens eram convidadas a assistir, e assim o faziam em algumas oportunidades. A partir do momento em que a Mostra passou a ser realizada na Sala Qorpo Santo, familiares e amigos fizeram-se presentes em maior número na plateia, apesar do evento acontecer no turno de aula da escola – fator que minimizava as possibilidades de familiares irem assistir aos filhos, pois coincidia com o horário de trabalho de muitos deles.

Já em relação à presença de professores de outras disciplinas nos eventos, foi mencionado que muitos deles aproveitavam o momento em que as turmas estavam na Mostra para tirarem alguns minutos de folga, ocasiões em que deixavam as turmas

assistindo às apresentações e se ausentavam da sala. Segundo Vieira (2020), as professoras de Teatro do CAp ficavam felizes “quando apareciam um ou dois colegas”, pois era raro encontrar professores na plateia dos espetáculos apresentados pelos estudantes. Dentre os professores da escola havia aqueles que apoiavam a realização do projeto, mas também existia o grupo que era contrário à realização das Mostras, sob justificativa de que seria “tempo de aula perdido”, já que o evento se desenvolvia ao longo de cinco dias. Conforme constatei, nos dias da Mostra os alunos tinham dois períodos de aula com alguma disciplina do currículo e, depois disso, eram levados à Sala 402, ou à Sala Qorpo Santo (quando o evento passou a ser sediado na sala universitária) para assistirem às montagens teatrais.

A promoção de eventos como a Mostra de Teatro qualifica o processo pedagógico desenvolvido com o ensino de teatro na escola, pois é “na relação entre o lugar teatral e a cidade” que “os espectadores assimilam uma segunda natureza, que significa a representação da presença do humano produzido artística e historicamente no espaço” (KOUDELA; ALMEIDA JUNIOR, 2015, p.121). Igualmente, eventos desse porte atuam como importantes aliados na valorização do componente curricular Teatro perante a comunidade escolar. Como pude perceber através das narrativas docentes a mim emprestadas, uma ação como a Mostra de Teatro, quanto mais bem organizada for e quanto mais tempo puder se manter vigente, auxilia fortemente na obtenção de um lugar próprio (ainda que temporário) no currículo escolar para o Teatro. Garantir espaço no calendário letivo mostra-se, portanto, tática interessante à manutenção do lugar do Teatro na escola.

Encontrar uma brecha no modo de organização do currículo escolar e instaurar um projeto que leve o Teatro para fora dos limites da sala de aula constituem, portanto, ações legitimadoras do espaço da disciplina na matriz curricular da escola. Pude observar nos relatos das colaboradoras da pesquisa que não era fácil provar aos colegas que o Teatro merecia seu espaço reconhecido no cotidiano e no calendário escolares; e constato, até hoje, a necessidade dos docentes de Teatro de empreenderem esforços em busca de estratégias para reverter esse quadro de desvalorização que, a despeito das muitas conquistas territoriais da nossa Área, persiste no cotidiano das instituições de Educação Básica.

Em experiências profissionais anteriores à minha chegada ao CAp, felizmente contei com o apoio de equipes gestoras e de colegas professores das instituições para

desenvolver as ações teatrais criadas junto dos alunos e, ademais, frequentemente obtive o devido espaço no currículo para a realização de diversos projetos. No entanto, infelizmente, o descaso em relação aos projetos teatrais e artísticos ainda parece ser uma constante no contexto da maioria das nossas escolas. Prestes (2014) considera que algumas representações culturais conferidas ao ensino de teatro se relacionam diretamente com a desvalorização enfrentada pelo componente curricular no ambiente escolar e tornam-se barreiras para a conquista de espaço para o Teatro na escola. Dentre elas, a autora identifica:

[...] a subárea de “Artes Visuais” tomada como sinônimo de “Artes”, o que revela uma relação de hierarquia entre diferentes práticas artísticas no universo escolar; o ensino de Teatro na escola relacionado à forma didatizante do chamado “teatrinho” [...], apresentado em datas comemorativas do calendário escolar como justificativa usual para as aulas de Teatro; a separação entre o artista e o docente, como se fossem profissões antagônicas, além do *status* de inferioridade do ofício de professor de Teatro em relação ao ofício de ator; e o fato do Teatro praticado no contexto escolar não ser considerado artístico, sob um olhar que insiste em não enxergar o professor como um artista capaz de criar com seus alunos, ao mesmo tempo em que os auxilia na construção de saberes e na compreensão de conceitos próprios ao campo teatral (PRESTES, 2014, p.22).

Acrescento às representações mencionadas pela autora o sentimento que carrego, fruto da vivência em espaços escolares, de que alguns professores não veem a aplicabilidade imediata dos conteúdos práticos aprendidos nas aulas de Teatro, sob alegação de que eles não são exigidos nos exames de ingresso no Ensino Superior (Exame Nacional do Ensino Médio e Vestibular), ou dos conhecimentos teóricos, que costumam ser preteridos em favor de conteúdos de outras áreas do conhecimento, considerados mais relevantes ou necessários. Essa visão precária, eminentemente imediatista do processo educacional, que prioriza saberes momentâneos, aferíveis numa “prova”, em detrimento da formação global dos estudantes, parece estar na base da desvalorização evidente das disciplinas de Arte no currículo das nossas escolas e das limitações impostas ao fazer artístico na formação das nossas crianças e jovens.

Dentre outras razões que refletem as dificuldades encontradas pelo Teatro na escola estão também a falta de estrutura física apropriada às aulas, o pouco tempo pedagógico dedicado à disciplina, a falta de recursos materiais e o elevado número de alunos por turma que, conforme Gilmário de Souza (2017, p.4), “dificultam a



sedimentação do teatro no espaço escolar, não apenas no que se refere às pesquisas teóricas como também no desenvolvimento de outras práticas”.

Considero ainda que no cerne da questão da desvalorização do Teatro por parte de alguns professores de outras disciplinas esteja a provável ausência de vivências significativas e qualificadas com teatro em suas trajetórias escolares ou pessoais. Assim, avalio que, possivelmente, inexistam parâmetros vivenciais que recobrem nesses docentes as possibilidades pedagógicas do Teatro e os aprendizados que podem ser construídos nas aulas, visto que boa parte deles não viveu experiências profundas com teatro na escola, por isso, não guarda memórias a esse respeito.

Tal reflexão leva-me a elaborar uma série de questionamentos que expresso a seguir. Quantos professores da Educação Básica tiveram aulas de Teatro na escola? Destes, quantos foram alunos de professores com habilitação específica? As escolas em que estudaram apoiavam os projetos teatrais? Houve incentivo à reflexão sobre si e sobre o mundo por meio da apreciação a espetáculos? Entre eles existe o hábito de ir ao teatro? Quantos docentes desfrutam da possibilidade de reservar uma parcela de seus rendimentos mensais (remunerações que, no Brasil, são muito baixas e revelam a desvalorização aos profissionais da Educação<sup>130</sup>) para investir em programas culturais e adquirir ingressos para espetáculos?<sup>131</sup> São muitas as questões e as hipóteses que podem ser lançadas em busca das razões pelas quais tantas vezes os professores de Teatro têm de lutar para conquistar espaço na escola; do mesmo modo, a discussão

---

<sup>130</sup> De acordo com matéria publicada no jornal Folha de São Paulo, em 23 de janeiro de 2020 (SALDAÑA, 2020), os professores recebem salários que correspondem a pouco mais do que a metade da remuneração conferida a profissionais de outras áreas com diploma superior. No Brasil, o piso nacional dos professores foi reajustado em 2019 passando de R\$ 2.557,74 para R\$ 2.886,24 (valor que toma por base a remuneração que deve ser paga a profissionais com formação em nível médio, na modalidade normal, com jornada de trabalho de 40h semanais). Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2020) informa que a média salarial dos professores no Brasil é inferior à metade da que é oferecida nos demais países membros da organização (a saber: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, República Tcheca, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Coreia do Sul, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Países Baixos, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Estados Unidos e Reino Unido). A título de exemplo, segundo a Organização, um professor de Ensino Médio no Brasil recebe anualmente U\$S 25.966 (o que resultaria em uma média mensal de aproximadamente R\$ 8.000,00, valor que questiono profundamente ao compará-lo com o piso nacional) enquanto a média praticada pelos membros da OCDE é de U\$S 49.778.

<sup>131</sup> Em estudo realizado por Ferreira (2017), cujos dados produzidos foram analisados em sua Tese de Doutorado, 84% dos professores de Teatro e Dança brasileiros que responderam os questionários da pesquisa informaram querer frequentar mais eventos artísticos. Dentre as razões observadas pela pesquisadora para a pouca frequência dos sujeitos do estudo a esses eventos estão a falta de tempo, o valor dos ingressos e a pouca oferta de eventos nas cidades onde os professores residem (FERREIRA, 2017).

perpassa inúmeros campos, contextos e problemáticas a serem avaliadas. Todas elas são convites a pesquisas futuras, minhas e de outros pesquisadores.

Defendo, portanto, que a valorização do Teatro na escola está intimamente relacionada à sua inserção massiva nos currículos da Educação Básica, contando com professores habilitados e oferecendo condições adequadas na estrutura das instituições para a realização das aulas. Acredito que os sujeitos que vivenciam expressivas experiências teatrais em sua formação escolar têm maior possibilidade de, no futuro, conferir valor ao ensino de teatro na escola, pois compreenderão empiricamente a relevância das aprendizagens promovidas nas aulas de Teatro nas suas próprias vidas e na trajetória escolar dos educandos. Em suma, considero que as experiências que promovem o desenvolvimento da expressão e da sensibilidade precisam se fazer presentes no currículo escolar.

A defesa de uma “educação (do) sensível” é premissa na abordagem de João Francisco Duarte Júnior (2000). Para o autor, educar a sensibilidade é ação que pode ser comparada a um ato revolucionário, tendo em vista o modo de organização do sistema de educação brasileiro que ainda se encontra distante de uma perspectiva sensível para as aprendizagens. Nessa perspectiva,

[...] a educação da sensibilidade necessariamente pressupõe uma educação sensível, isto é, um esforço educacional que carregue em si mesmo, em termos de métodos e parâmetros, aquela sensibilidade necessária para que a dimensão sensível dos educandos seja despertada e desenvolvida. A educação precisa ser suficientemente sensível para perceber os apelos que partem daqueles a ela submetidos, mais precisamente de seus corpos, com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.213-214).

Conforme o autor, para que se possa desenvolver uma educação sensível faz-se mister contar com a presença de “educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.214). Em sintonia com a posição do autor, sou defensor da promoção de projetos direcionados a professores e a alunos que operem no sentido de evidenciar que a prática e os aprendizados sensíveis importam – e muito – à formação dos sujeitos.

Nesse sentido, tal como desenvolvi em minha pesquisa de Mestrado (MOLINA, 2016), considero que a oferta de ações de formação de espectadores que aliam a prática teatral ao acesso a espetáculos colabora em grande medida com o processo de

sensibilização dos sujeitos. Além disso, oportunizar o acesso a produções culturais fomenta a construção de saberes específicos relacionados ao Teatro, além de convidar à reflexão crítica e ao exercício da autonomia.

### **3.5.3 Jogar e assistir, um duplo acesso.**

Por isso eu sempre fiz questão de levar os alunos ao teatro.

Miriam Benigna Lessa Dias

Teatro é forma de expressão que se realiza no encontro com o espectador e, por conseguinte, é considerado um processo comunicativo que acontece em presença (DE MARINIS, 2005). Quando encontra o olhar e a percepção dos observadores, o teatro evoca sua natureza de “eminente intuito estético, de apreciação sensível e comunicação” (FERREIRA, 2010, p.31). Tal viés manifesta-se nas aulas de Teatro na medida em que os estudantes se revezam entre os papéis de atores/atrizes e de espectadores (em metodologias como os *jogos dramáticos* e os *jogos teatrais*, por exemplo). Desse modo, nos jogos, improvisações e montagens dos educandos que ora apresentam, ora assistem, o teatro acontece.

Ainda que o acontecimento teatral possa se concretizar contando apenas com a presença de alunos de uma única turma, convidar novos espectadores ou apresentar as produções para um público mais amplo – como no caso da Mostra de Teatro do CAP – são atitudes que estimulam novas aprendizagens aos envolvidos (artistas e espectadores), oferecendo-lhes novas experiências de problematização (KASTRUP, 2000). Muitas descobertas e outras percepções dos educandos a respeito de si e do fazer teatral advêm do encontro com outros olhares realizado em meio à “soma de interações que envolvem duas ou mais pessoas quando elas compartilham territorialmente um vínculo”, ou seja, no instante do convívio teatral (DUBATTI, 2011 *in* MENDONÇA, 2011, p.2). Além disso, tais ações promovem o acesso físico ao teatro (DESGRANGES, 2011) a mais sujeitos que, dessa forma, podem se dedicar às atividades de reflexão e de estesia motivadas pela apreciação a espetáculos.

Partindo do pressuposto que o processo pedagógico desenvolvido nas aulas de Teatro é capaz de promover o acesso linguístico (DESGRANGES, 2011) aos estudantes

oferecendo-lhes experiências artísticas que oportunizam o conhecimento de noções teatrais específicas importantes ao trabalho de análise e de crítica de espetáculos, a ida ao teatro é o meio pelo qual o acesso físico ao teatro se efetiva. Desgranges (2011) considera que um processo de formação de espectadores envolve, propriamente, a promoção do acesso linguístico e do acesso físico ao teatro.

Na nossa realidade sociocultural, muitas crianças e jovens têm suas primeiras experiências como espectadores teatrais a partir da escola. Numa pesquisa que realizei a respeito da recepção de jovens espectadores em relação a um espetáculo de teatro endereçado a esse público, observei que, de um universo de 50 estudantes que responderam a questionários, 80% dos participantes da pesquisa foram ao teatro pela primeira vez em função de atividade promovida pela escola (MOLINA, 2011). Autora de diversos trabalhos que tematizam a recepção teatral e as instâncias formativas de espectadores, Ferreira (2010, p.12) considera que

Embora haja algumas crianças que frequentem salas de teatro com seus familiares desde muito cedo, é na escola que a prática de ver e também de fazer teatro passa a existir na maioria das crianças espectadoras. E estas duas práticas, aliadas a tantas outras e a discursos cotidianos, serão determinantes na constituição das relações entre as crianças e a linguagem teatral [...].

### *3.5.3.1 Idas ao teatro e a formação de espectadores*

[...] tinha que ser à noite, para ir ao teatro tinha que ser à noite, a não ser peça infantil.

Jussindra Krüger Malinoski

No CAP, Dias, Malinoski e Vieira realizaram ações que promoviam o acesso físico ao teatro aos estudantes, ou seja, a ida a espetáculos propriamente. Das memórias que guardam a esse respeito, as colaboradoras lembraram algumas idas a espetáculos para crianças e também a montagens de grande sucesso no período em que lecionaram no CAP. Elas também contaram como se organizavam para ir ao teatro com as turmas, revelando táticas utilizadas para conseguir sair com os alunos em direção ao teatro.

Em relação à frequência dessas atividades de recepção teatral ao longo do ano letivo, encontrei divergências nos relatos memoriais das colaboradoras da pesquisa. Enquanto uma das professoras informou que as idas ao teatro com as turmas do CAP

eram frequentes, as demais comentaram que momentos como esse eram raridade no cotidiano escolar.

Dias comentou que ir ao teatro com as turmas era bastante comum, sobretudo para assistir a espetáculos para crianças, oferecidos em maior número e apresentados nos mesmos turnos de aula da escola – o que facilitava o acesso e a preferência a essas produções<sup>132</sup>. A colaboradora mencionou que, pelo fato de integrar grupos de teatro locais e “fazer teatro”, ela cultivava o desejo de levar os alunos ao teatro sempre que podia. Dias explica como aconteciam as saídas da escola para essas atividades:

Nós saíamos a pé ali do Aplicação para o Teatro São Pedro. Até para o São Pedro a gente ia. Nós íamos sempre. E para o [Teatro] Renascença também. Era só pedir dispensa, convidar outro professor para ir junto e sair. Era muito legal [...] Esses tempos, nós [uma ex-aluna do CAp e Dias] estávamos conversando... “Bah, Miriam, eu acho que eu assisti a muitos espetáculos quando tu eras professora”. Porque eu fazia questão de ir, levava, conseguia desconto para os alunos que não tinham dinheiro não precisarem pagar, aquelas coisas (DIAS, 2020a).

Por meio da análise desse fragmento da narrativa da colaboradora, observo alguns aspectos que facilitavam a promoção de experiências de formação de espectadores (acesso físico) aos estudantes do CAp, oferecidas pelas professoras de Teatro nas décadas de 1980 e 1990, sobretudo. O primeiro deles diz respeito à facilidade de acesso às salas de teatro da cidade de Porto Alegre. Como a escola ficava sediada no Campus Central da Universidade, era possível ir a pé com os estudantes até teatros tradicionais da cidade, bastando, para isso, realizar combinações com a Direção da escola, obter autorização dos responsáveis pelos estudantes e convidar outros professores, que se integravam às propostas. Logo, muitas vezes não era necessário utilizar transporte (ônibus) para levar os alunos ao teatro, como ocorre comumente nas escolas afastadas dos centros culturais – processo que envolve outras ações e despesas além do valor dos ingressos para os espetáculos.

A professora também lembra que encontrava maneiras de promover o acesso ao teatro a todos os estudantes de suas turmas por meio da obtenção de descontos no

---

<sup>132</sup> Ferreira (2010, p.13) considera que “a escola e o teatro, tendo como público-alvo as crianças, têm mantido estreitas relações no panorama da produção, do consumo e da circulação de artefatos culturais no Rio Grande do Sul nas últimas décadas”. Conforme a autora, o mercado de espetáculos endereçados aos espectadores jovens se tornou bastante lucrativo aos grupos e coletivos teatrais e também às escolas da rede privada que se valem da oferta de experiências como espectadores a seus alunos como argumento de venda que enriquece seus currículos e, assim, podem chamar a atenção de famílias que esperam que os filhos tenham acesso a atividades diferenciadas em sua formação escolar.

preço dos ingressos e de algumas cortesias junto a grupos de artistas, oferecidas a alunos que não podiam arcar com o investimento. A tática descrita por Dias faz-se presente no cotidiano de docentes de escola pública que buscam ampliar a promoção de ações culturais aos estudantes. No caso específico do teatro, muitos espetáculos têm o público escolar como majoritário em suas produções e, inclusive, há coletivos que se especializam em atender às demandas escolares por espetáculos e produzem montagens especialmente endereçadas ao público infanto-juvenil. Alguns deles determinam preços diferenciados no valor dos ingressos, sendo os destinados a estudantes de escola pública relativamente mais baratos que aqueles vendidos aos colégios particulares. Mesmo assim, não são todas as famílias que dispõem de condições financeiras que permitem o pagamento desses ingressos (muitas vezes, por exemplo, dois ou mais irmãos estudam em uma mesma escola ou turma e, assim, dispor de verba para comprar mais do que um ingresso torna-se pesado ou até mesmo impossível ao orçamento limitado de muitas famílias atendidas pela rede pública de educação).

Outra das táticas apontada por Dias para garantir as idas ao teatro era convidar professores de outras disciplinas para acompanhar as turmas e assistir aos espetáculos. Observo que a iniciativa de integrar outros docentes nas atividades era uma maneira encontrada para assegurar a participação das turmas nos eventos, visto que, desse modo, os alunos não “perderiam períodos de aula” de outras disciplinas, argumento utilizado nas escolas, por vezes, que dificultam a realização de atividades culturais que envolvem sair da instituição por um ou mais turnos. Conforme Dias (2020a), parcerias eram feitas com as professoras de Língua Portuguesa e de História, “pois assim valia a pena”.

A associação feita pela professora de Teatro a outros docentes sugere que, provavelmente, as demais disciplinas do CAp envolvidas no programa cultural realizavam atividades relacionadas ao espetáculo assistido após a ida ao teatro. Frequentemente, as tarefas associadas à assistência a espetáculos que são desenvolvidas em outros componentes curriculares envolvem discussões e trabalhos acerca da temática do espetáculo que resultam em redações e produção de cartazes, por exemplo<sup>133</sup>. Práticas posteriores à experiência de recepção teatral que lidam com o tema

---

<sup>133</sup> Em pesquisa realizada com professores na cidade de Porto Alegre que já tinham promovido idas ao teatro com suas turmas (MOLINA, 2013), observei que sob coordenação de professores de Teatro o processo de formação de espectadores é mais completo, pois são feitas algumas atividades de preparação com o estudantes antes da assistência aos espetáculos e, após a experiência, podem ocorrer improvisações

das montagens assemelham-se às que Roger Deldime (1990 *apud* DESGRANGES, 2010) identifica como animações teatrais de leitura horizontal. No entanto, conforme o autor, para efetivar um processo mais completo de mediação teatral, além do debate sobre os assuntos tratados em um espetáculo, indica-se a realização de improvisações de cenas inspiradas na peça assistida, por exemplo. Um processo mais específico de análise teatral pode ser realizado, segundo Deldime, pela adoção de atividades caracterizadas como animações de leitura transversal, que abordam com maior profundidade os códigos e noções teatrais expostos na cena e que, por isso, estão associadas à presença de um mediador especialista (professor de Teatro) que oriente as atividades.

Dias não chegou a mencionar se realizava com os estudantes algum trabalho de estudo sobre o espetáculo antes da ida ao teatro, mas citou que, no retorno à escola, costumava propor debates sobre o conteúdo que era visto em cena. Um dos espetáculos mencionados pela professora como sendo o que mais motivou discussões e produções por parte dos alunos foi “Bailei na Curva” que, segundo ela, “marcou muito e era todo baseado em improvisação” (DIAS, 2020a). Dias contou que poderia até mesmo substituir o elenco do referido espetáculo de tantas vezes que assistiu à peça na companhia dos alunos.

Dirigido por Júlio Conte e escrito a partir de improvisações realizadas pelo elenco de atores e atrizes do espetáculo<sup>134</sup>, a peça teve a sua estreia com grande sucesso no ano de 1983, e realizou muitas temporadas nas décadas de 1980, 1990, nos anos 2000 e, mais recentemente, voltou a cartaz em Porto Alegre para celebrar seus 35 anos e história. Considerada uma das peças de maior repercussão do teatro feito no Rio Grande do Sul (MASSA, 2015), “Bailei na curva” acompanha a trajetória de vida de sete jovens durante o período da Ditadura Militar no Brasil. Conforme Massa (2015, p.6), a peça contém muitas referências pessoais da vida dos atores no enredo e, dentre os personagens,

[...] um, era de família com pai militar; outra, tinha tio exilado; outro, era de família operária. A metáfora de começar a peça com uma cena com as crianças brincando, no dia em o golpe de estado foi deflagrado, contextualizava a contrarrevolução como sendo da ordem do dia 1º de abril, Dia dos Bobos. Com uma encenação simples, usando apenas cadeiras, a narrativa segue a vida

---

teatrais inspiradas em algum aspecto da montagem assistida. Já quando professores não especialistas coordenam as saídas ao teatro, o trabalho realizado resume-se ao estudo do tema levado à cena nas peças.

<sup>134</sup> Assinam a autoria do roteiro: Claudia Accurso, Flávio Bicca Rocha, Hermes Mancilha, Julio Conte, Lúcia Serpa, Márcia do Canto e Regina Goulart (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2020).

familiar, a escola, os relacionamentos amorosos e o ambiente político dos personagens desde então, até o início do processo de redemocratização. Sendo o ator Hermes Mancilha negro, começou-se a trabalhar a história com a idéia do protagonista Pedro ter sido adotado, refletindo assim a perspectiva do morto, do excluído, do exilado.

Paralelamente à exposição crítica de muitos dos fatos históricos deflagrados durante o regime militar no país, o espetáculo aborda com humor assuntos relacionados ao cotidiano da juventude, como os primeiros relacionamentos amorosos e a perda da virgindade, por exemplo. Conforme Massa (2015, p.6), “a forma como essas situações são tratadas tem como pano de fundo o processo político do país, sem escapar de retratar a singularidade dos jovens da época na cidade, seus modismos e expressões”.

De modo geral, os assuntos tratados na peça estavam em sintonia com as experiências cotidianas dos estudantes do CAP, que viam correspondidos no espetáculo muitos anseios e inquietações juvenis. Ver-se representado em cena é fator que colabora acentuadamente para a identificação de jovens espectadores com as obras teatrais, pois os sujeitos associam as personagens a pessoas de seu convívio (colegas, professores, amigos, familiares, por exemplo) e relacionam as situações mostradas nos espetáculos às que enfrentam na vida real, num processo que pode ser caracterizado como de identificação empática (MOLINA, 2011),

A escolha de objetos cênicos simples (apenas cadeiras) na composição do espetáculo, a meu ver, mostrava aos alunos um teatro possível ao ambiente escolar, ou seja, evidenciavam que, com os recursos disponíveis na sala de aula, os estudantes poderiam criar um espetáculo divertido e interessante. Apesar de não ter descrito em detalhes as memórias que tinha em relação às produções dos alunos após a assistência ao “Bailei na curva”, Dias lembrou dos reflexos dessa experiência de recepção teatral nas criações dos estudantes. É muito provável, portanto, que as situações encenadas no espetáculo ganhassem novas versões em improvisações dos estudantes do CAP durante as aulas de Teatro.

Diferentemente do relato de Dias, as narrativas de Malinoski e Vieira apontam outra versão em relação à frequência da realização de idas ao teatro com as turmas do CAP. Segundo elas, muito pouco se ia assistir a espetáculos, principalmente em função de dificuldades encontradas para organizar essas saídas. Malinoski (2020) relembra que o processo para conseguir sair da escola envolvia certa burocracia, pois demandava a obtenção de transporte e, ainda, aguardar a entrega das autorizações assinadas pelos



responsáveis pelos alunos. Suponho que a existência de hábitos culturais entre boa parte dos alunos da escola, que costumava frequentar eventos artísticos com seus familiares, pertencentes à “elite cultural”, já suprisse, entre as professoras, o desejo de proporcionar experiências de apreciação teatral aos estudantes, de modo a relacionar as aprendizagens de aula às noções vistas em cena.

Além do mais, as duas colaboradoras explicaram que a maior parte dos espetáculos com temática adulta ou juvenil era apresentada à noite, à exceção de peças para o público infantil, que se apresentavam nos turnos da manhã ou da tarde. Vieira relembra que, mesmo que não organizassem muitas saídas ao teatro no turno de aula dos estudantes, as professoras do CAp divulgavam espetáculos que estavam cumprindo temporada em teatros da cidade e, em ocasiões pontuais, chegaram a convidar os alunos e seus familiares para assistirem a alguma dessas montagens no turno da noite. Ela recorda que o teatro mais frequentado nessas ocasiões era o Teatro Renascença. Vieira explica como aconteciam as saídas culturais:

Era ali pelo centro que nós íamos. Acho que fomos a mais de um [teatro], mas no Renascença era certo. Teve apresentação nossa, inclusive, no Renascença. Será que eu estou enganada? Não tenho certeza. Mas que nós íamos ver peças lá, nós íamos. E o que fazíamos era marcar de nos encontrarmos na frente do próprio teatro. Combinávamos com os alunos e convidávamos os pais, os que quisessem ver, pois eram peças... e muitos [familiares] entravam, outros não, pois só iam buscar os filhos. E muitos [alunos] faltavam (VIEIRA, 2020).

A justificativa apresentada por Vieira em relação ao convite que era feito à frequência ao teatro nas noites de apresentação dos espetáculos em temporada revela que o desejo das professoras era familiarizar os estudantes com a vida cultural da cidade, a fim de que eles vivenciassem a experiência artística na sua plenitude, participando do evento e de seus procedimentos.

Os estudos de Rocha (2012) compreendem a ida às salas de teatro com os estudantes como possibilidade de aprendizagens diversas. As atitudes às quais os sujeitos-espectadores precisam se submeter (chegada ao teatro, compra do ingresso na bilheteria, espera na fila de entrada) e as rotinas do momento de apresentação de um espetáculo (três sinais, escuro, silêncio da plateia e suas possíveis intervenções, cumprimento aos artistas na saída, por exemplo) são definidas pela autora como os códigos do evento teatral (ROCHA, 2012). Além disso, diferentemente das apresentações restritas a uma plateia escolar, em uma apresentação aberta ao público os estudantes

somam-se a espectadores de teatro de diferentes idades e estilos e, assim, sentem-se parte integrante de um grupo de pessoas que cultiva o hábito de ir a espetáculos.

Nesse sentido, os dados da pesquisa revelam que as professoras de Teatro do CAp incentivavam experiências de recepção teatral na formação escolar dos estudantes tanto por meio de idas a espetáculos nos turnos de aula como através de convites feitos aos educandos e seus familiares para que prestigiassem as sessões noturnas dos espetáculos do teatro local. O fomento à apreciação teatral gerou reflexos na vida adulta dos alunos egressos da escola, como é possível observar na memória compartilhada com muito entusiasmo por Dias (2020a):

[...] no Porto Alegre em Cena<sup>135</sup>, que antes era mais popular e mais barato, eu me admirava que tinha muitos alunos do Aplicação na plateia. A gente criou um público e isso é maravilhoso. Porque eles sabiam, eles conheciam e poderiam avaliar, gostar ou não, criar significação para eles. Tu ves que eles estão na plateia. Como eu tive duas filhas que foram sorteadas para o Aplicação e a outra não foi, então eu percebo a diferença. Elas sempre encontravam algum colega assistindo ao Porto Alegre em Cena. Isso é muito gratificante.

A lembrança compartilhada pela professora expõe a importância das aulas de Teatro e da realização de idas ao teatro na formação de sujeitos espectadores. Avalio, portanto, que as saídas para assistir a espetáculos com os estudantes organizadas pelas docentes do CAp associadas às vivências e aprendizagens em Teatro advindas da prática nas aulas estimularam a construção do hábito teatral em significativa parcela dos alunos da instituição.

Conforme Ryngaert (2009, p.73), a dupla experiência de jogar e de assistir “deveria ser um binômio natural, visto que as experiências do espectador remetem às do jogador, e vice-versa”. De acordo com o autor, assistir a espetáculos e, ao mesmo tempo, ter a oportunidade de desenvolver a prática teatral com o jogo são atitudes que auxiliam a superar modelos engessados do que seria fazer teatro que são veiculados pela televisão, por exemplo, além de possibilitarem o confronto com modos contemporâneos de jogo e dramaturgia.

É importante ressaltar que a relação de afinidade com o teatro (jogar e assistir) também foi estimulada pelas docentes através da participação do CAp (representado por

---

<sup>135</sup> Festival realizado pela Secretaria Municipal de Cultura da cidade de Porto Alegre desde o ano de 1994 que conta com apresentações de espetáculos e performances de Teatro, Dança, Circo, Música, entre outras formas de arte.

alguns grupos de estudantes) em eventos envolvendo a apresentação e a apreciação de espetáculos.

### 3.5.3.2 Apresentações além do campus

Era um projeto de extensão, não é? Apresentar em outras cidades, em outras escolas.

Miriam Benigna Lessa Dias

Os estudantes do CAp prestigiaram eventos teatrais promovidos por outras escolas, dos quais chegaram a participar, inclusive. Malinoski (2020) lembra que em algumas oportunidades foi com os alunos do CAp ao CENIPA, evento organizado pelo Colégio IPA<sup>136</sup> que consistia em uma mostra cultural, pelo que pude constatar através do relato da colaboradora. A docente não soube precisar os anos específicos em que o evento aconteceu, mas informou que o CAp esteve representado. Segundo ela,

Nós [professoras] levamos dois, três, quatro trabalhos nossos para serem apresentados lá [na Mostra CENIPA]. Era quase uma seleção de apresentações. Nós participamos do deles, mas eles nunca... Interessante que nem assim nós pensamos em ampliar a nossa Mostra [de Teatro do CAp] (MALINOSKI, 2020).

Chama atenção na narrativa da professora a reflexão que faz a respeito da diferença entre as duas mostras de teatro estudantil (a que era promovida pelo Colégio IPA e a do CAp). Parece que, no momento em que foi convidada a lembrar das experiências envolvendo a saída do colégio para assistir e/ou apresentar teatro, o fato de a Mostra de Teatro do CAp nunca ter contado com a presença de escolas e de alunos convidados para assistir às montagens nem para apresentar trabalhos artísticos ficou mais saliente e gerou certo estranhamento na docente.

---

<sup>136</sup> Dados do site da Rede Metodista de Educação do Sul (2020) informam que o Colégio IPA (Instituto Porto Alegre) foi fundado em 1923 por missionários da Faculdade de Teologia da *Southern Methodist University* com o nome “Porto Alegre College”. A escola oferecia ensino para crianças e jovens e também cursos bíblicos para formação de pastores da Igreja Metodista. Na década de 1970 a instituição passa a oferecer cursos de Nível Superior. Disponível em: <[http://www.metodistasul.edu.br/institucional/redeipa/historico\\_ipa.php#:~:text=Em%201923%2C%20fundado%20por%20mission%C3%A1rios,transferida%20para%20o%20bairro%20Petr%C3%B3polis.>](http://www.metodistasul.edu.br/institucional/redeipa/historico_ipa.php#:~:text=Em%201923%2C%20fundado%20por%20mission%C3%A1rios,transferida%20para%20o%20bairro%20Petr%C3%B3polis.>). Acesso em: 19 dez. 2020.

Malinoski justificou que a Mostra de Teatro do CAP não conseguiu promover intercâmbios culturais porque, segundo ela, seria necessário iniciar um processo de reformulação do projeto que, assim, teria de passar pela aprovação de muitas instâncias deliberativas na escola, o que poderia levar tempo. Além disso, a professora expressou sua impressão pessoal de que o desejo de expandir o alcance do Projeto possivelmente enfrentaria resistência por uma parcela de membros da instituição.

Apesar de não serem atividades frequentes, as apresentações de alunos do CAP em outras escolas também aconteciam mediante convite desses colégios. Segundo Vieira (2020), alguma professora de Teatro que tivesse o contato de outra escola fazia a combinação e “fechava um horário” para que uma turma do CAP apresentasse alguma de suas produções em outra instituição. Outras vezes eram os estagiários, alunos do curso de Licenciatura do DAD, que organizavam essas saídas.

As narrativas das professoras indicam que o pouco número de experiências desse tipo no CAP era devido aos enfrentamentos que tinham de ser feitos na escola para que as saídas para apresentar teatro em outros lugares pudessem acontecer. Vieira (2020) lembra que promover essas ações “era uma briga porque [...] os alunos tinham que sair do colégio e ir para outra escola e isso significava não ter aula”. Apesar disso, em algumas ocasiões as professoras de Teatro do CAP conseguiram apresentar o trabalho desenvolvido junto aos estudantes do CAP em outras escolas. Dias lembrou inclusive de uma viagem que realizou com um grupo de alunas do CAP para apresentar um espetáculo em outra cidade. Conforme a docente, recebeu-se um convite para participar em um festival na cidade de Tubarão/SC. Após obter o consentimento dos pais das alunas, Dias conseguiu uma Kombi para realizar o transporte do grupo. As imagens guardadas pela professora permitem observar que a experiência vivida foi de muita alegria e certamente marcou a história das alunas envolvidas, assim como a memória da colaboradora.

**Figura 48** – Grupos de alunos saindo para viagem



Fonte: Arquivo pessoal de Dias.

**Figura 49** – Descontração juvenil na viagem de Kombi



Fonte: Arquivo pessoal de Dias.

Apesar de não terem sido registradas formalmente como projetos de extensão universitária, considero que as atividades envolvendo saídas dos estudantes do CAP para apresentar em outras escolas promovidas pelas docentes de Teatro podem ser caracterizadas como práticas de extensão, visto que proporcionam o envolvimento e propiciaram o diálogo dos estudantes da escola com a comunidade, e vice-versa.

### 3.5.4 Revisão curricular

Depois que estabelecemos o currículo,  
consequimos nos integrar.

Jussindra Krüger Malinoski

Passadas duas décadas desde a introdução do Teatro como componente curricular obrigatório para as turmas dos anos finais do 1º Grau (5ª a 8ª série) e para a 1ª e a 2ª séries do 2º Grau do CAp, o currículo para o ensino de teatro na instituição passou por um momento que classifico como de revisão, atualização e registro das práticas e metodologias adotadas até então, tendo sido esse o período em que se afirmaram algumas das abordagens pedagógicas desenvolvidas com maior ênfase.

Ainda que o currículo do CAp em geral tivesse se constituído ao longo dos anos como um processo contínuo de formulação e transformação, a nova configuração docente da escola, assumida a partir da aposentadoria de antigos professores, a exemplo da tríade de professoras (Dias, Malinoski e Vieira) da Área de Teatro, encarregou-se de reorganizar as bases para o ensino de teatro na escola, definindo diretrizes que se mantêm perceptíveis até hoje no currículo da disciplina.

É importante lembrar que um currículo – palavra que vem do latim *curriculum* e que significa “pista de corrida” (SILVA, 2015), “caminho” – não diz respeito apenas a conteúdos e noções que integram o planejamento de uma disciplina escolar ou às áreas do conhecimento que constituem a matriz curricular de uma instituição de ensino. De acordo com Silva (2015, p.15), “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. Por isso, segundo o autor, o currículo é uma questão de identidade.

Logo, ao revisarem e (re)definirem pressupostos para o ensino de teatro no CAp, as três professoras revelaram o caminho ao qual docentes da Área e alunos de Teatro estariam convidados a percorrer. A partir da reflexão trazida por Silva (2015), entende-se que um processo de (re)construção de identidade da Área de Teatro, das metodologias de ensino, dos objetivos educacionais e das propostas pedagógicas, operou-se por meio da ação de Dias, Malinoski e Vieira na década de 1990. E é sobre uma parcela dessas ações que discorro nas próximas subseções deste capítulo que narra um pouco mais da história do ensino de teatro no CAp.

### 3.5.4.1 Uma perspectiva “artista” para o ensino

[...] tudo pode ser uma ferramenta para alcançar outra... mas desde que te vejam e te deem espaço para tu seres simplesmente o que tu és.

Jussindra Krüger Malinoski

Em artigo publicado no sexto volume da Revista *Cadernos do Aplicação*, Malinoski (1993) conta que, na década de 1980, o grupo de professoras de Teatro ingressantes no CAP foi convocado a escolher uma corrente teórica que nortearia o seu trabalho: a essencialista ou a contextualista. Conforme a autora, o pensamento educacional da época considerava as duas correntes como sendo irreconciliáveis, ou seja, alegava que não poderiam operar conjuntamente. Segundo Malinoski (1993, p.22),

[...] de modo geral, simplificando e resumindo a teoria essencialista seria a abordagem que dá mais ênfase à arte propriamente, considerando o produto final como fundamental, e a contextualista, por oposição, aquela que enfatiza as necessidades particulares do indivíduo que produz arte.

A princípio, as professoras do CAP fizeram a escolha pela corrente teórica contextualista, que lhes pareceu mais apropriada ao objetivo pedagógico do Teatro na escola, de auxiliar no “crescimento do aluno enquanto ser humano dentro do processo de aprendizagem artística” (MALINOSKI, 1993, p.22). No entanto, à medida que foram acessando produções de diferentes autores e que passaram a desenvolver suas práticas em sala de aula, as professoras compreenderam que não seria a filiação a uma ou outra corrente que oportunizaria atingir os objetivos do ensino de teatro na escola, mas sim a articulação entre as duas perspectivas, numa relação de complementaridade.

Para defender a ideia de que no ensino de teatro do CAP a abordagem teórica não era definida de forma tão dicotômica ou fechada, Malinoski referencia em seu texto autores como Ingrid Koudela, Winifred Ward e Peter Slade. A obra de Koudela, segundo Malinoski, enfoca o papel do professor de Teatro no trabalho a partir da liberdade e da criatividade da criança; já, Ward, é referenciada para corroborar com a abordagem educacional mais próxima às professoras da escola, aquela que dá ênfase ao processo, ao crescimento de cada criança que participa das aulas de teatro e que, porventura, participa da criação e encenação de uma peça; ao passo que Slade é trazido para reforçar

a ideia de que o teatro que se faz na escola tem características próprias à faixa etária infanto-juvenil e se dirige a estudantes, não sendo, por isso, lugar de imposição de padrões estéticos nem de concepções ultrapassadas sobre o que é fazer teatro – que restringem a importância do teatro na escola à realização de esquetes em eventos escolares.

Conforme Malinoski, o grupo de professoras do CAP sentia-se impedido de adotar exclusivamente uma ou outra corrente teórica no ensino de teatro porque ambas, a contextualista e a essencialista, apresentavam perspectivas complementares ao trabalho com os estudantes. Em um trecho de seu texto, a docente explica:

Este é o princípio fundamental que nos impede de adotar integralmente esta ou aquela corrente teórica no ensino de teatro na Escola: motivamos e despertamos o processo criativo dos alunos, estimulamos e cobramos ordem e disciplina essenciais no fazer artístico e cuidamos para que eles adquiram senso estético e posicionamento crítico apurados no que se refere aos aspectos formais da arte. Porém, em momento algum, impomos conceitos e critérios pré-estabelecidos de avaliação estética. Os professores, como nós, com formação teatral específica, lutam constantemente nas Escolas para desmistificar a concepção que os alunos trazem de seu ambiente familiar e recebem, infelizmente também de outros professores com formações diferenciadas que por acaso venham a trabalhar com teatro na sala de aula – de que fazer teatro é **organizar um grupo de crianças e montar uma pecinha ou fazer uma dramatização com toda a superprodução que tem direito** (MALINOSKI, 1993, p.24, grifos da autora).

Noutra passagem do texto, a autora revela que, no ensino de teatro da escola, a preocupação que se fazia presente era com “o despertar do ARTISTA que existe adormecido em cada criança” (MALINOSKI, 1993, p.25). Desse modo, o processo de aprendizagem desenvolvido pelos estudantes – e descrito pela autora – mostrava-se como ênfase primordial no currículo de Teatro no CAP associado ao reconhecimento da sua linguagem específica.

A autora finaliza seu texto afirmando que o grupo de professoras não se preocupava em adotar exclusivamente uma ou outra concepção de ensino, mas sim selecionar de cada uma delas aquilo que teriam a contribuir para o desenvolvimento dos estudantes. Defendendo a apropriação das características mais importantes de cada uma das perspectivas, portanto, a docente aponta um caminho interseccional entre as duas vertentes teóricas vigentes e pensadas ao ensino da Arte, aspecto que ela situa em uma “lacuna teórica”. Malinoski expressa sua posição no título do seu artigo: “Nem essencialista, nem contextualista: simplesmente artista”.



### 3.5.4.2 Princípios orientadores

Para logarmos êxito nesta empreitada e mantermos o “colorido”, a “novidade” e a “descoberta”, iniciamos nosso trabalho com focos (ou princípios) nas diferentes séries [...].

Jussindra Krüger Malinoski<sup>137</sup>

Esta seção da Tese toma por referência principal um texto manuscrito de Malinoski (ANEXO C), que ficou guardado numa pasta junto a outros documentos relacionados ao período em que a docente lecionou no CAp, que me foi cedida por empréstimo para que eu selecionasse e copiasse arquivos úteis à pesquisa.

O texto não possui um título e não apresenta informações a respeito da data em que foi escrito, mas, com base em dados fornecidos pela autora, pude identificar que o documento<sup>138</sup> foi produzido no ano de 1994, provavelmente para uso interno na Área de Teatro e na escola. E como não encontrei indícios de que ele tenha sido publicado, presumo que ele tenha permanecido restrito às docentes, servindo à fundamentação dos princípios pedagógicos orientadores da disciplina de Teatro no CAp.

Quanto ao teor do documento, considero que se trate de um apanhado de princípios, metodologias e referências que fundamentavam o pensamento e a prática pedagógica do Teatro desenvolvidos no CAp na primeira metade da década de 1990. Nesse sentido, entendo a produção teórica da autora nesse texto como complementar a outra de suas publicações anteriores, intitulada “Teatro no Colégio de Aplicação: síntese do que se faz” (MALINOSKI, 1990), na qual ela reflete acerca da organização curricular do Teatro na instituição de maneira mais sucinta e discorre brevemente sobre as ênfases comuns e específicas a cada uma das séries escolares.

No texto manuscrito focado esta seção da Tese, Malinoski (1994, p. 3) considera que,

---

<sup>137</sup> Diferentemente das demais citações de abertura de seção, esta não é um excerto de fala da entrevista realizada com a colaboradora, mas de um texto manuscrito por ela, datado do ano de 1994.

<sup>138</sup> Ao referir-se à presença das Artes no CAp, a autora menciona que, “Pioneiro em sua iniciativa e, 40 anos depois de sua fundação, quase exclusivo em sua postura de valorização das Artes como elemento fundamental na referida ‘formação integral do ser humano’, o CAp mantém as disciplinas de Teatro, Música e Artes Plásticas como integrantes e obrigatórias em seu currículo [...]” (MALINOSKI, 1994, p.2, *grifos meus*). A referência ao tempo transcorrido desde a fundação da escola (40 anos) permite identificar o ano de 1994 como sendo o de escrita do texto.

Em se tratando de conteúdos, mais especificamente, desenvolvemos fundamentalmente o jogo dramático trabalhando exercícios de expressão corporal, expressão oral, chegando finalmente à improvisação. Entretanto, devido ao caráter lúdico e social intrínseco, o jogo dramático é trabalhado de 5ª a 8ª série sem que esgotemos todas as suas possibilidades [...].

A leitura do documento escrito pela colaboradora permite observar que a abordagem do jogo dramático nas aulas do CAp estava em diálogo com discussões no campo do Teatro na Educação que se processavam na década de 1980, fundamentadas na obra de Lopes (1989). No livro “Pega Teatro”, Lopes (1989) expressa sua crítica ao que poderia ser considerada uma atitude mercantil frente ao fazer teatral, que se refletia no grande número de obras publicadas à época com caráter de “manuais” contendo jogos dramáticos. Conforme a autora, “não existem 100 receitas para jogos dramáticos”<sup>139</sup>, pois “fazer arte não se ensina” (LOPES, 1989, p.16). Em oposição a “ensinar arte”, ela menciona ser possível “instrumentalizar” o artista, ou seja, promover experiências envolvendo sua interação com “espaço, tempo, consciência, sentido, intuição, busca de conhecimento, perguntas que ao serem formuladas já estão a caminho da resposta” (LOPES, 1989, p.16).

Assim como na defesa de Lopes (1989), Malinoski (1994) considera que, nas aulas do CAp, o conhecimento da técnica é resultado da experiência dos estudantes durante o desenvolvimento das propostas e jogos. A colaboradora destaca que

[...] a introdução de conceitos e técnicas normalmente obedece a sinais claros manifestados pelo grupo de alunos, constituindo-se, portanto, no atendimento de necessidades, curiosidades e indicadores de maturidade (o “estar pronto para”...) evidenciados pelo grupo. O desafio, a busca de soluções originais a problemas propostos ao grupo que os leva a superação de limites está sempre presente neste processo (MALINOSKI, 1994, p.6).

Outra importante contribuição de Lopes, apontada por Malinoski (1994), é a descrição pormenorizada das distintas fases evolutivas do jogo dramático infantil, uma organização que é citada pela docente do CAp como referencial à abordagem da metodologia nas aulas da escola. Lopes (1989) identifica as “primeiras imitações” (1 a 3 anos de idade, aproximadamente) e a “brincadeira dramatizada” (dos 4 aos 11 anos de idade, aproximadamente), nas quais se encontram as formas primárias do jogo dramático. As “brincadeiras dramatizadas”, segundo a autora, subdividem-se em três

---

<sup>139</sup> É provável que Lopes esteja se referindo à obra de Maria Clara Machado e Marta Rosman, intitulada “100 jogos dramáticos” (1971).

momentos: brincadeiras de “fundo de quintal” (4 a 6 anos), “faz de conta” (6 a 8 anos) e “Realismo” (8 a 11 anos). Conforme Lopes (1989), o jogo dramático é a fase que sucede a da brincadeira dramatizada, distinguindo-se desta em função de possuir regras conhecidas pelos atuantes-atores e por ter finalidade estética ao transformar “o acontecimento social em acontecimento artístico” (LOPES, 1989, p.96). Essa organização, todavia, não é rígida, pois se relaciona com o processo de amadurecimento da expressão dos sujeitos e está associada às condições sociais e culturais dos indivíduos (LOPES, 1989).

Tendo Lopes por referencial, Malinoski (1994) explica que, no CAp, pelo fato do Teatro constituir (naquela época) uma disciplina obrigatória desde a 5ª série, o desenvolvimento dos conteúdos dava-se a partir da prática do jogo dramático. Mesmo assim, a professora enfatiza que, em função de os processos de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos não acontecer do mesmo modo, e não corresponderem à mesma faixa etária, por vezes, os jogos realizados nas aulas assumiam características da “brincadeira dramatizada”. Como recurso aliado à tomada de consciência do jogo dramático por parte dos estudantes, a docente salienta que o professor deve lembrar os alunos da existência de espectadores a fim de que “o princípio estético do teatro como arte” seja introduzido e para que “todo o processo não caia na perigosa função de ‘psicodrama’” (MALINOSKI, 1994, p.7). Nesse sentido, a autora salienta a importância da existência de regras para o jogo, fazendo alusão ao sistema de *jogos teatrais*. Segundo Malinoski (1994, p.5),

Jogar é fundamental. Todos sabemos que até o bebê joga e é capaz de entender regras e obter prazer nesta prática. Nosso compromisso, entretanto, é com a educação e, portanto, aliada à ação, ao fazer teatral, a reflexão sobre a ação é o elemento que propicia crescimento ao processo. O jogo pelo jogo, pelo simples prazer de jogar é natural e pode ser jogado em qualquer lugar sem que requeira a presença e o estímulo de adultos. Por outro lado, estimulada, desafiada pelo grupo e, principalmente, comprometida com ele, a criança é capaz de aprender e aceitar rapidamente a necessidade da existência de regras (MALINOSKI, 1994, p.5).

A autora finaliza o texto apresentando os focos – ou princípios norteadores – para o desenvolvimento do fazer teatral nas aulas do CAp daquele período. De modo a organizar a sequência com as ênfases indicadas pela autora, apresento o quadro a seguir (Quadro 12):

**Quadro 12** – Focos da disciplina em cada uma das séries escolares (1994)

SÉRIE	FOCO DO TRABALHO	DEFINIÇÃO
5ª série	Movimento	Tudo o que significa algo, que representa uma ação, um estado, um pensamento, Isto é, o movimento expressa a vida interior do homem.
6ª série	Espaço	Todo o lugar onde se desenvolve a ação.
7ª série	Personagem	Pessoa representada pelo ator, de forma geral.
8ª série	Tempo	Relação entre tempo real (ou cronológico) e tempo fictício (ou teatral).
9ª série	Ritmo	Conjunto harmônico entre sucessão de ações, palavras gestos e movimentos, pausas e interferências de elementos cênicos diretamente relacionados com a mensagem do texto (espetáculo).
10ª série	Forma	Visão global, incluindo a estética de um espetáculo ou ação teatral síntese artística da expressão.

Fonte: MALINOSKI, 1994, p.8.

Apesar de dispor a organização em relação aos princípios fundamentais para a abordagem das práticas em cada uma das séries, a autora alerta que os “conceitos não são e não podem ser dissociados e estanques uma vez que não se admite movimento desvinculado de um espaço, ou tempo de ritmo, por exemplo” (MALINOSKI, 1994, p.7).

Relacionando a leitura do texto de Malinoski (1994) à escuta das narrativas das colaboradoras da pesquisa, observo que a busca por focos pontuais para a abordagem do teatro em cada uma das séries era uma necessidade sentida em grande medida pelas três docentes (Dias, Malinoski e Vieira). Como já foi tratado na Tese, a não existência de um documento que definisse os princípios teatrais a serem trabalhados em cada etapa da escolarização no CAP causou divergências e confusões logo que as professoras ingressaram na escola.

Definir “conteúdos” específicos para o ensino de teatro era (e continua sendo) uma busca que mobiliza reflexões e insistentes questões. Dias (2020b), por exemplo, mencionou que o estabelecimento de focos para cada uma das etapas escolares auxiliou muito no trabalho das próprias professoras e na resposta dos alunos frente às propostas, pois, antes dessa definição, havia momentos em que os alunos “não aguentavam mais” repetir as mesmas propostas com as mesmas ênfases. Conforme a colaboradora, a organização dos conceitos fundamentais para o ensino de teatro no CAP foi um trabalho empreendido durante a atuação docente na escola, visto que ela e suas colegas, recém egressas da universidade, não possuíam noções precisas acerca dos

“conteúdos da arte”. Dias comenta sobre essa falta de referenciais e definições em relação às áreas artísticas e seus domínios:

[...] os elementos... o ritmo, o tempo, sabe? Isso nós não estudávamos. Isso deveria ser melhor explorado. Tu não sabes quais são os elementos essenciais. O artista plástico sabe, nós [do Teatro] não. O artista plástico sabe porque parece que é mais fácil, mas agora já está ficando difícil porque tem a *performance*. Para nós é muito mais complexo, tem a coisa do movimento, mas o movimento está sempre junto; o ritmo também está sempre junto. Tudo é muito entrelaçado. Como é que vamos fragmentar para estudar? Mas na hora de construir um trabalho artístico, eles estão todos juntos (DIAS, 2020b).

O questionamento a respeito dos “conteúdos” de Teatro tem terreno fértil de discussão no campo da Pedagogia do Teatro. O professor e pesquisador Gilberto Icle (2011) problematiza a ideia de conteúdos e apresenta uma reflexão a respeito do que denominou “noção teatral”, que se localiza no entre-lugar entre prática e teoria. Conforme o autor, não existem noções teatrais já dadas, pois elas são construídas por meio da experiência dos corpos e, por isso, possuem caráter efêmero, provisório e operacional. Para Icle (2011, p.75), a noção teatral

[...] irrompe no contexto da criação de espetáculos – mesmo que eles não tenham o objetivo direto de ir a público externo –, da criação de cenas em oficinas e na criação de improvisações ou performances e outros dispositivos que possamos nomear como espetáculo vivo, ainda que restrito à experiência da própria sala de aula.

Todavia, a reflexão atualizada sobre as noções teatrais feita por Icle (2011) contrasta com o período em que as docentes do CAP buscavam efetivamente organizar uma seriação de conteúdos para a disciplina, a fim de que sua presença no currículo da escola se tornasse cada vez mais legitimada pelos pares. Conforme Malinoski (1993), até mesmo no CAP, instituição na qual o Teatro integrava o currículo há bastante tempo, a compreensão a respeito do que se fazia nas aulas da disciplina podia divergir entre as docentes. Desse modo, identificar nitidamente a evolução dos conteúdos no plano de ensino de Teatro se fazia ação necessária ao reconhecimento do componente curricular na escola e à compreensão de seus princípios pedagógicos.

### 3.5.4.3 Conceitos teatrais para as aulas

[...] havia algumas palavras que os alunos, às vezes, não sabiam e eram palavras muito usadas no teatro.

Virgínia Bressani Vieira

Malinoski e Vieira (2020) lembram que nos anos finais da década de 1980 elas se depararam com algumas divergências na compreensão de certos conceitos teatrais por parte dos estudantes nas aulas de Teatro – diferenças que também se faziam notar na concepção das próprias docentes do CAP em relação aos termos que os designam. Em função desse problema, as duas professoras iniciaram um trabalho de pesquisa que, em seguida, foi organizado no formato de material pedagógico, culminando num dicionário de conceitos teatrais.

De acordo com Malinoski e Vieira (1994), a elaboração desse material deu-se ao longo de alguns anos de trabalho informal das professoras de teatro no laboratório de Teatro do Colégio de Aplicação<sup>140</sup>. Iniciado em 1987, o dicionário de conceitos teatrais foi utilizado nas aulas das turmas de 8ª série do ano de 1989, impresso no formato de polígrafos disponibilizados aos estudantes para leitura e discussão nas aulas durante um ano letivo. Conforme as professoras, “ao término do ano letivo, o trabalho estava concluído e os conceitos aprendidos” (MALINOSKI; VIEIRA, 1994, p.82).

O material, elaborado nos moldes de um dicionário, ou glossário, traz a definição de 45 termos e expressões (verbetes) próprios do vocabulário, da teoria e da técnica teatrais (Quadro 13).

A lista de conceitos apresentados no glossário foi agrupada “tendo como critério a ordem sequencial que ocupam no conhecimento teatral” (MALINOSKI; VIEIRA, 1994, p.82). A ordem de exposição dos conceitos permite averiguar quais eram as noções teatrais trabalhadas em aula junto aos grupos no período compreendido entre o final dos anos 80 e o início dos anos 90; ademais, auxilia a identificar quais delas eram consideradas fundamentais ao processo de construção do conhecimento teatral. Entre as referências do campo do teatro utilizadas pelas autoras para a elaboração do dicionário estão obras de Eric Bentley, Martin Esslin, Sábato Magaldi, Olga Reverbel, Constantin Stanislavski e Luís Paulo Vasconcellos.

---

<sup>140</sup> Ainda que não façam referência no texto, é provável que o laboratório ao qual as docentes se referem é o LED (Laboratório de Ensino Dramático).

**Quadro 13 – Conceitos teatrais**

1. Cena	16. Tempo dramático	31. Gênero ou Estilo
2. Situação	17. Desfecho (desenlace)	32. Dramático
3. Situação Dramática	18. Enredo (argumento)	33. Gênero Dramático
4. Espaço Cênico	19. Tema	33.1. Comédia
5. Ator	20. Roteiro	33.2. Drama
6 Tipo	21. Figurino (indumentária)	33.3. Dramalhão
7. Estereótipo	22. Cenário	33.4. Lírico
8. Personagem	23. Iluminação (luz)	33.5. Épico
9. Protagonista	24. Maquilagem	33.6. Farsa
10. Antagonista	25. Sonoplastia (som)	33.7. Melodrama
11. Intenção de fala	26. Marcação (movimento)	33.8. Sátira
12. Subtexto	27. Ritmo	33.9. Tragédia
13. Conflito	28. Espetáculo	33.10. Tragicomédia
14. Clima	29. Ato	34. Ritual
15. Clímax	30. Peça	35. Teatro

Fonte: MALINOSKI; VIEIRA, 1994.

O material foi revisado e reimpresso para uso em sala de aula (MALINOSKI; VIEIRA, 1994) no ano de 1993. No relato de experiência presente na Revista Cadernos do Aplicação, as autoras chegam a anunciar que o trabalho seria publicado em breve no formato de um livro, com autoria conjunta das docentes, no entanto, a publicação não aconteceu. Malinoski relembra que, na época, ela e suas colegas foram surpreendidas com a publicação de um dicionário de teatro, pelo professor e pesquisador da UFRGS, Luiz Paulo Vasconcellos, o que as levou a desistir do projeto. Nas suas palavras (MALINOSKI, 2020):

[...] o Luiz Paulo Vasconcellos lançou um dicionário de teatro e aí nós “pffffff” ... Nós murchamos. Eu até comprei o dicionário dele, li ele todo. Acho que o nosso não seria contraditório, digamos assim, mas o dele tinha outro teor, um teor de cultura. Mas nós desanimamos, a ideia se perdeu e ficou por isso mesmo.

A professora distingue o “Dicionário de Teatro” publicado por Vasconcellos no ano de 1987 da produção efetuada pelas docentes do CAP em razão do que ela nomeia ser o “teor de cultura” que a obra do professor carregava. Ela parece, portanto, expressar que, em oposição, o dicionário elaborado pelas professoras do CAP não possuía teor cultural tão erudito quanto o de Vasconcellos. Logo, na opinião da docente, não teria razão de publicar o material, uma vez que a demanda pela conceituação de algumas terminologias teatrais já havia sido suprida por outra publicação mais extensa.

O livro de Vasconcellos é bastante abrangente em relação à quantidade de termos e de expressões que fazem referência ao campo teatral, contando com cerca de seiscentos verbetes que trazem definições para muitas das terminologias utilizadas nas Artes Cênicas e que discorrem sobre termos técnicos, métodos de interpretação, teorias, movimentos artísticos, entre outros assuntos específicos. Segundo o autor, o livro foi o resultado de aproximadamente cinco anos do trabalho que desenvolveu no DAD sob a forma de um projeto de pesquisa com o objetivo principal de “fazer uma obra que facilitasse a vida do estudante de teatro” (VASCONCELLOS, 2010, p.13).

Analisando os motivos que levaram os autores a concretizar as produções, encontro semelhanças, pois, em suma, as duas obras partiram do desejo de fornecer aos estudantes um material que os auxiliasse na compreensão de termos bastante caros ao Teatro. Parece-me que o que intimidou as professoras do CAP a publicarem sua obra foi, de fato, a quantidade inferior de verbetes, a menor extensão de cada uma das definições trazidas e o número restrito de referências utilizadas no seu material, em relação ao livro de Vasconcellos.

No entanto verifico que, apesar de se dirigirem ao corpo discente, os três professores tinham foco em públicos distintos para a leitura do material. Enquanto Vasconcellos escreve para estudantes de Teatro a nível superior (além de endereçar sua obra a teóricos, estudiosos, críticos, historiadores), Malinoski e Vieira reuniram o conjunto de termos que, segundo elas, mais se faziam presentes nas atividades de aula das turmas de Ensino Fundamental e Médio. O objetivo das professoras, como observo, era que a obra servisse de apoio às aprendizagens dos educandos durante improvisações, jogos e atividades, constituindo-se em um material onde pudessem encontrar definições concisas das terminologias mais utilizadas no cotidiano das aulas de Teatro.



Saliento que, ao considerar o material elaborado por Malinoski e Vieira como sendo obra mais enxuta, não estou defendendo que o conteúdo direcionado a alunos de escola necessite ser resumido, ou abordado de forma superficial. Longe disso. Avalio que a produção das colaboradoras se mostra mais acessível e de rápida apreensão nas situações de sala de aula a professores e estudantes da Escola Básica. Nesse sentido, entendo que a publicação da obra das docentes teria sido de grande utilidade ao repertório dos professores de Teatro de então, pois atuaria como um convite ao aprofundamento dos estudos nesse campo de conhecimento, à busca por outras terminologias e ao acesso a outras obras de Teatro, a exemplo do próprio dicionário elaborado por Vasconcellos.

Assim, considero uma lástima as professoras terem desanimado em sua vontade de publicar o dicionário por elas elaborado. Se a publicação houvesse se efetivado, professores e alunos seriam beneficiados e, além disso, os nomes das docentes e suas ações – até aquele momento ainda invisibilizadas ou “à sombra” de Reverbel, conforme já foi discutido nesta Tese – estariam documentados em arquivo material já há algumas décadas.

Apesar de nenhuma das duas colaboradoras ter mencionado o fato, Reverbel também chegou a publicar um glossário de termos teatrais no livro “Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão”, cuja primeira edição é datada do ano de 1989. O ano de publicação da obra de Reverbel coincide com o período em que Viera e Malinoski informaram estar desenvolvendo no LED a pesquisa que resultou na elaboração do dicionário que utilizaram nas aulas do CAp. Nesse sentido, fica-me latente a dúvida em relação ao envolvimento de Reverbel no processo que resultou no dicionário com conceitos teatrais escrito pelas duas colaboradoras da pesquisa, informação que não pude apurar na investigação.

O livro em questão é mencionado por Reverbel como tendo sido resultante de pesquisa desenvolvida no Laboratório de Atividades de Expressão da FACED (REVERBEL, 2009). Logo, não teria vínculo direto com a pesquisa empreendida pelas colaboradoras deste estudo àquela época. Ainda assim, é interessante observar que as três produções (de Vasconcellos, de Reverbel e de Malinoski e Vieira) são muito próximas em termos de tempo, o que revela a necessidade e a preocupação, naquele período, de possibilitar acesso a uma bibliografia especializada que auxiliasse ao trabalho com Teatro na escola e na universidade.

#### 3.5.4.4 Registros de algumas atividades

No decorrer dos anos nós fomos crescendo muito mais e conseguindo pesquisar mais, inventar mais, criar mais atividades que envolviam realmente aquele currículo, aqueles alunos.

Virgínia Bressani Vieira

Analisando os documentos de arquivo e de memória acessados na pesquisa, observei que muitas das metodologias para o ensino de teatro que balizavam as práticas pedagógicas das docentes do CAp em décadas anteriores permaneceram vigentes nos anos 90. As colaboradoras da pesquisa seguiram tendo por base referencial os *jogos teatrais* (Spolin), o *jogo dramático* de linha francesa (Chancerel, Reverbel) e os jogos sistematizados por Boal para a prática pedagógica do Teatro do Oprimido. Outro autor que se manteve como referencial importante para o planejamento das aulas de algumas professoras do CAp foi Constantin Stanislavski, que, por meio de seu sistema, inspirava jogos e procedimentos de composição de personagens, por exemplo.

Concomitantemente ao desenvolvimento dos jogos de improvisação teatral, Dias (2020a) relembra que outra das atividades realizadas nas aulas era o estudo do texto teatral, que resultava na criação de roteiros. Segundo a professora,

Eles [os estudantes] escreviam. Se eu procurasse, talvez eu até achasse. Nós os ensinávamos a fazer roteiro, aquele roteiro com a 1ª cena, a ação, os personagens, o texto etc. Então, a maioria [dos alunos] que fez Teatro aprendeu a fazer roteiro. Eles faziam, mas tinha bastante texto também. Houve uma época em que o próprio teatro virou muita improvisação (DIAS, 2020a).

A docente lembra que o exercício de escrita e de criação de roteiros para teatro se desenvolvia fortemente inspirado nas improvisações de cena realizadas em aula pelos próprios alunos. Esse, inclusive, era um aspecto marcante do processo de criação dramatúrgica realizado por grupos locais naquela época, como foi o caso do processo realizado pelo Grupo Jeito que Dá, que resultou no espetáculo “Bailei na Curva”, assistido muitas vezes pelos estudantes do CAp. Identifico, assim, consonância das propostas orientadas pelas professoras colaboradoras com os modos de fazer teatro do seu tempo.

A fim de convidar o olhar de quem lê este texto a passear um pouco mais pela história do ensino de teatro no CAp, apresento uma série de imagens que permitem identificar uma parcela das atividades realizadas nas aulas de Teatro da década de 1990.

**Figura 50 – Confeção de bonecos**



Fonte: Arquivo pessoal de Dias.

**Figura 51 – Estudantes e os bonecos confeccionados em aula**



Fonte: Arquivo pessoal de Dias.

**Figura 52** – Trabalho com manipulação de bonecos



Fonte: Arquivo pessoal de Dias.

**Figura 53** – Trabalho com improvisação



Fonte: Arquivo pessoal de Dias.

**Figura 54** – Estudantes em cena



Fonte: Arquivo pessoal de Dias.

**Figura 55** – Professora Miriam e estudantes na Sala 402



Fonte: Arquivo pessoal de Dias.

### 3.5.4.5 Teatro político na escola

Eu não consigo imaginar a arte que não seja engajada.

Miriam Benigna Lessa Dias

Em complementaridade ao trabalho de desenvolvimento individual dos sujeitos por meio da concepção de personagens a partir das ações físicas e da memória – como no caso das propostas de aula inspiradas no sistema de Stanislavski que permaneceram vigentes – Dias (2020a) ressalta que desenvolvia abordagem com viés político e engajado nas aulas de Teatro do CAp com estudantes de todas as séries. Segundo ela,

[...] por ser artista e por ter começado a fazer teatro político antes de entrar na faculdade, eu sempre tive esse viés muito politizado e preciso e continuo tendo. O teatro para mim.... Eu fiz parte de grupo de teatro engajado, já como estudante [...]. E mesmo com alunos pequenos eu sempre tive essa postura, esse trabalho (DIAS, 2020a).

Na perspectiva do teórico Hans-Thies Lehmann (2003), o que classifica um teatro como sendo de teor político não está propriamente relacionado às questões que vão ser tratadas em cena (luta de classes, conflitos históricos, dentre outros temas e mazelas sociais), e sim à forma que ele assume, principalmente. Para o autor,

Política é a forma como você trabalha a percepção dessas questões. E são essas várias formas de percepção do político que variam. A questão já era, para Brecht, para Heiner Muller e para todos os que trabalharam com teatro político, como você muda a forma de percepção das questões políticas, e influi nessa forma de percepção. Para o teatro, o que é importante é a forma de mudar essa percepção, a forma como se vai conseguir alterar essas fórmulas de percepção que estão dadas (LEHMANN, 2003, p. 9-10).

Enquanto se lembrava de sua história como professora no CAp, Dias não chegou a mencionar de que maneira o teatro engajado ao qual fez referência se fazia notar no desenvolvimento das propostas de aula. Mas, ao analisar sua narrativa na íntegra, refletindo acerca da forma política que a abordagem do teatro feito na escola pode assumir, observo que algumas ações desenvolvidas pela colaboradora elucidam o engajamento efetivado nas propostas. Dentre essas atitudes, destaco: a realização de atividades que promoviam o convívio e a interação dos estudantes com o público (como nas propostas a partir do Teatro do Invisível de Boal); a liberdade conferida aos educandos para a escolha dos temas nas improvisações, para a criação de roteiros e para

a definição de peças a serem encenadas; o incentivo à experiência como espectadores aos estudantes por meio de idas ao teatro e, por conseguinte, ao exercício do pensamento crítico em relação aos espetáculos assistidos; e as saídas da escola para apresentar montagens em diferentes lugares e, dessa maneira, promover o encontro do teatro feito pelos alunos do CAP com a comunidade/cidade.

Outro ponto a considerar no que avalio como sendo ação política no exercício da docência é a autorização que o professor pode se dar a cometer “pequenas transgressões” em relação a algumas das diretrizes rígidas de normas escolares, como o dever de permanecer em sala de aula todo o tempo ou o de seguir o planejamento de aula *ipsis litteris*, por exemplo. Algumas mudanças de plano realizam-se em favor da construção de vínculos afetivos na relação professor-alunos que se refletem na criação de uma atmosfera favorável ao diálogo e à escuta entre todos os sujeitos. Nas lembranças emprestadas por Dias (2020a), a professora comenta que, embora

[...] nem sempre [estejamos] em condições psicológicas para isso em função do *stress*, essa alegria de mudar o planejamento de vez em quando... “Hoje não vai ter aula, nós vamos para o pátio”. Isso não é matar aula, é conseguir conquistar o aluno de uma outra forma, para que ele veja que tu também gostas de ter uma folga. Essas coisas, a alegria. Eu gosto muito, embora digam que seja uma contradição à cidadania e à política, a alegria é fundamental. O humor do professor é fundamental.

Além desses, encontrei nas recordações de Dias outros aspectos que colaboram para a perspectiva de uma educação política na escola: o estímulo à resolução de conflitos entre estudantes por meio do diálogo, o combate imediato às situações envolvendo *bullying*, a importância conferida ao trabalho em grupo e a lembrança aos alunos de que o lugar em que estavam (o CAP) era um espaço público e privilegiado aparecem como práticas políticas na atuação da docente. As palavras da professora revelam o seu comprometimento com essas práticas:

Eu digo que sou filha de Xangô<sup>141</sup> e não gosto de injustiça. Eu sempre parava a aula era até um pouco chata, mas não deixava ninguém desmerecer ninguém. Acho que esse legado... talvez alguns me achassem chata, mas eu nunca fiz de conta que eu não via um aluno incomodar o outro, dizer que era gordo, que usava óculos, essas pequenas coisas que a criança traz e eu sempre parava a aula e dava um sermão. Talvez eu até exagerasse em alguns momentos, mas sempre lutei pela igualdade, para que todos pudessem fazer parte do grupo. É quase como uma religião, o direito de todos se expressarem, cada um do seu

---

<sup>141</sup> Em religiões de matriz africana, Xangô é a entidade à qual se atribui o sentido de justiça. Dentre os elementos da natureza relacionados a esse orixá estão o fogo e o raio.

jeito, e é por isso que eu gosto do teatro. Se eu vou dirigir um espetáculo, fazer uma encenação, eu vou fazer diferente da tua. Não quer dizer que será melhor ou pior. Então, esse respeito pelo trabalho do colega, o trabalho de grupo no teatro para mim é fundamental. Isso eu procurei sempre fazer na sala de aula. Outra coisa é essa consciência política, a consciência que tu estás aqui porque o povo está pagando a tua vaga. Eu sempre falei isso. Talvez muitos não tenham entendido quando eram crianças. Uma vez eu até fui a favor do aluno que roda de ano por dificuldade, para que ele não fosse reprovado, mas por indisciplina sim, deveria perder a vaga. Eu acho que tem muita gente que precisa e que não tem condições. Eu sou um pouco radical com isso politicamente (DIAS, 2020a).

As memórias de Dias sobre o seu posicionamento crítico em relação a diferentes situações do cotidiano escolar levam a refletir sobre o caráter político da prática educacional em teatro, evidenciado para muito além dos conteúdos ou temas refletidos nas improvisações e criações dos estudantes, ou seja, compreendido como inerente à ação pedagógica comprometida com a formação integral dos estudantes. O modo de como as propostas são abordadas em aula e a realização de ações que põem os educandos em contato com o público e com a comunidade, de maneira a propiciar convívio, diálogo e revisão de algumas percepções são fatores identitários para a atuação política possível à docência em Teatro na escola.

#### *3.5.4.6 Procedimentos de avaliação*

Mas, então, eu acho que a avaliação é o nosso  
“calcanhar de Aquiles”.

Miriam Benigna Lessa Dias

Num momento já avançado do tratamento dos dados da pesquisa, examinando as transcrições das narrativas dos colaboradores, identifiquei a pouca quantidade de menções e referências sobre os modos de como se davam os processos de avaliação dos estudantes nas aulas de Teatro do CAP. Essa constatação não foi propriamente uma surpresa, e nem foi compreendida por mim como uma lacuna, mas sim como um reflexo das questões norteadoras das entrevistas, que não enfatizavam a avaliação escolar. Afinal, eu tinha presente que a busca pela reconfiguração histórica do ensino de teatro no CAP e de seu currículo implica muitos aspectos, e que alguns deles ficariam por elucidar.



Ainda assim, julguei oportuno discorrer, mesmo que brevemente, sobre esse aspecto, levando em conta os dados produzidos, na certeza de que a discussão aqui iniciada deva ser objeto de pesquisa e estudos mais aprofundados que venha a realizar.

A avaliação é considerada parte fundamental no processo de construção de conhecimentos desenvolvido nas aulas de Teatro, “uma vez que está associada à eficácia do ensino em termos de seu planejamento e estrutura, e à comunicação em termos de emissão e recepção de informações durante todas as etapas do trabalho” (CABRAL, 2002, p.213). Conforme a pesquisadora Beatriz Ângela Vieira Cabral (2002), numa perspectiva de ensino essencialista o objeto a ser avaliado nas aulas de Teatro é o próprio teatro e, por isso, o conhecimento das formas e convenções teatrais pelos alunos deve ser valorizado nesse processo. Ademais, segundo a autora, a “*performance* pessoal e original” de cada sujeito efetuada a partir da compreensão das noções abordadas nas aulas deve ser “a base da avaliação” (CABRAL, 2002, p.214).

Diferentemente da época em que Reverbel era a única professora da disciplina e que, segundo as lembranças compartilhadas por Dias (2020a), todos os estudantes tiravam “A”, a reformulação curricular e a adequação do Teatro ao sistema de organização das disciplinas escolares que foi se estabelecendo com o passar dos anos na Área de Teatro do CAP conferiram ao processo avaliativo outros procedimentos. Pelo que pude observar, as professoras definiram quesitos avaliativos aos quais os estudantes deveriam corresponder e que, aula a aula, iam sendo observados pelas docentes. De acordo com Vieira (2020),

A avaliação nós fazíamos através da observação, das nossas anotações que nós conseguíamos, nem sempre se consegue, anotar o que está acontecendo, como é que está se processando. E coisas que achamos importante de cada aluno, de cada momento, para poder deixar na avaliação, que era descritiva. Era um horror porque, às vezes, tu querias variar, mas alguns alunos são iguais em determinados aspectos, não é? E parecia que tu estavas copiando o mesmo que escreveu para o “fulano” para o outro [aluno], mas não era. Onde conseguíamos focar mais era no aluno muito bom e no aluno com mais dificuldade que nós colocávamos que ele já tinha crescido um pouco, apesar de ter conversado... não é?

Tanto Vieira como Dias e Malinoski contaram que costumavam anotar em seus cadernos algum sinal ou escrever alguma observação referente ao desempenho dos alunos nas diversas atividades realizadas em cada aula. Dias (2020a), por exemplo, comentou que assinalava uma “cruzinha positiva” para o aluno que, em determinado dia,

houvesse realizado um trabalho que tivesse se sobressaído em relação aos demais. A partir de suas considerações, entretanto, não foi possível identificar que fatores qualificavam um trabalho como “destacado” em comparação com outros.

Segundo a docente, suas anotações auxiliavam-na a verificar quais alunos tinham mais pontos “positivos” ou “negativos” em seu processo de aprendizagem. Essa listagem de “sinais” era compartilhada com os educandos, como informou Dias, no momento do conselho participativo.

Todavia, embora tenha revelado que utilizava a avaliação “no papel” (baseada em apontamentos que ela mesma fazia sobre a participação dos alunos), Dias comentou que, ao final de cada aula, ouvia dos próprios estudantes as suas opiniões em relação ao envolvimento que tiveram nas atividades. Para a docente, esse processo mostra-se como forma de avaliação preferível e mais interessante ao componente curricular Teatro. Segundo Dias (2020a),

É, porque o papel... eu acho muito mais legal uma conversa. E uma outra coisa, eu sempre fiz avaliação no final da aula. Avaliação da disciplina. “E aí, como é que foi? Tu conseguiu? Não conseguiu?”. Essa rodinha de avaliação no final da aula eu sempre fiz. Eu não acredito em uma avaliação... no final do semestre alguns alunos nem lembram o que fizeram.

A abordagem de Dias em relação à avaliação feita de forma participativa, aula a aula, revela sintonia com a prática institucionalizada no CAp, já tradicional na escola nos anos 90, e que persiste até hoje na escola (em algumas equipes de trabalho), de realizar conselhos participativos. Essa etapa do processo de avaliação dos educandos prevê encontros individuais de cada um dos alunos com os professores de cada disciplina do currículo escolar para conversarem a respeito do seu desempenho e aproveitamento nas aulas, compartilhando impressões para, assim, chegarem à compreensão do conceito a ser atribuído ao estudante.

Malinoski (2020) refere-se aos conceitos avaliativos em voga no CAp, nos anos 90:

Tinha “A”, “S+”, “S” e “NA”, que significava que o aluno não tinha atendido [aos objetivos estipulados para a etapa]. “S” era satisfatório, “S+” seria um muito bom e o “A” seria para o aluno excelente. O que eu fazia, vou te dizer. A avaliação sempre foi algo que foi discutido e acho que vai continuar sendo um “calcanhar de Aquiles” *ad infinitum*, não é? O ideal seria tu não precisares avaliar ninguém, mas o que eu fazia? Eu assistia às aulas, em todas as aulas os alunos apresentavam trabalhos, participavam dos jogos, do relaxamento, do

aquecimento e eu anotava o que eu achava importante sobre a participação deles. Depois, eu avaliava cada aluno a partir desses critérios, mas nós conversávamos e, assim, um conceito era atribuído.

Os pontos observados pelas docentes em relação à participação dos estudantes em aula, considerados na avaliação na disciplina, não foram descritos com nitidez em suas narrativas memoriais, de modo que não consegui apreendê-los em sua totalidade. Das memórias relatadas emergiram os seguintes aspectos: expressão corporal, expressão oral, participação nos jogos, no relaxamento, no aquecimento, além da apresentação de trabalhos.

### **3.5.5 Um olhar crítico sobre o estabelecimento do currículo**

Eu acho que nós, na ânsia de valorizar a disciplina, o Teatro como disciplina, nós perdemos um pouco da magia da Olga Reverbel.

Miriam Benigna Lessa Dias

De modo geral considero que, dentre as colaboradoras da pesquisa, Dias foi quem conferiu distanciamento crítico mais acentuado em relação à trajetória do ensino de teatro no CAp. O período de tempo em que habitou a escola (1978 a 1996) permitiu que convivesse com docentes que pensavam e praticavam o ensino de teatro na escola de formas ora consonantes, ora distintas. Por esse fato, e por aspectos relacionados à sua própria trajetória pessoal como professora e pesquisadora, Dias reuniu repertório empírico e intelectual significativo para expressar, atualmente, sua avaliação referente às transformações curriculares realizadas na disciplina de Teatro ao longo dos anos, processo do qual também foi agente.

De acordo com a colaboradora, o estabelecimento de princípios, conteúdos, metodologias e formas de avaliação para a prática pedagógica nas aulas de Teatro – processo acelerado com a chegada da tríade de professoras – foi uma conquista importantíssima para o ganho de espaço e de reconhecimento ao componente curricular no CAp. No entanto, Dias (2020a) considera que a excessiva preocupação com esses aspectos que demonstravam o esforço do Teatro para se enquadrar no modelo das demais disciplinas escolares não surtiu os efeitos desejados, constituindo, nas suas palavras, um “tiro no pé”, ou seja, a docente considera que ao tentarem (ou, como

percebi, “terem de”) se adaptar aos procedimentos normativos do currículo escolar, a fim de assegurarem seu espaço na escola, as disciplinas da Área de Artes acabaram por perder características preciosas de sua identidade.

Ao avaliar a transformação do currículo de Teatro do CAp e dos procedimentos que foram sendo adotados nas aulas, Dias (2020b) tece uma autocrítica e menciona que as professoras, incluindo ela própria, começaram “a ficar meio positivistas”. Segundo a colaboradora, o enfoque que foi sendo dado aos objetivos das aulas levou a uma perda gradual da “veia criativa, aquela espontaneidade, aquela ‘uff’<sup>142</sup>, que é fascinante no Teatro” (DIAS, 2020b). Em sua narrativa, a docente reflete a esse respeito:

[...] depois me pareceu, que na ânsia de ser valorizado como um processo de aprendizagem, o que foi importante, eu acredito, o fato de ter os conteúdos, os objetivos, a metodologia científica e acadêmica, mas eu vi que muitos alunos que vieram estagiar ou os professores foram perdendo uma parte fundamental do teatro para mim que é a *parte mágica*, a parte do desafio, da criatividade, da inovação. Então, está bem, pegavam os livros da Viola Spolin, os meus próprios exercícios, Stanislavski, e repetiam. Ficava uma coisa meio conteudista no sentido de perder o desafio no processo criativo dos alunos. A aula era séria, mas para a criança faltava aquela magia, aquele abrir da cortina da tua criatividade. E isso é um perigo (DIAS, 2020a, *grifos meus*).

Na crítica feita a partir do presente em relação ao tempo passado no CAp, a colaboradora menciona que, com o passar dos anos e tendo como embasamento o currículo de Teatro formulado na escola – que era compartilhado com os estagiários, que deveriam segui-lo sob supervisão das docentes da instituição – as propostas de aula foram ficando carentes daquilo que ela considera ser a “parte mágica” do Teatro. Compreendo essa característica como relacionada ao espaço dedicado à criação espontânea dos estudantes que, desafiados a imaginar soluções para uma determinada situação, tendem a inventar formas autorais para responder em cena e nas suas improvisações aos problemas lançados pelo professor.

Além disso, relaciono a “magia” referida por Dias como reflexo de processos educativos em Teatro que são orientados pelo jogo dramático, metodologia na qual “o mágico, o não-lógico, não só é permitido como através dele se pode chegar a projetar sobre o real um novo olhar” (TAVARES, 2009, p.242). Dias (2020a) conserva viva a lembrança do fascínio estampado no rosto dos alunos do CAp ao se depararem com as propostas de jogos lançadas por Reverbel que, nas improvisações, propunha o encontro

---

<sup>142</sup> Forma que encontrei para grafar a interjeição utilizada pela professora que, conforme minha percepção, quis expressar surpresa, novidade, intensidade.

de “um E.T., dentro de um elevador, com um velho de 80 anos”, desafiando a imaginação dos jovens.

Em suma, ao fazer uma comparação entre o momento de seu ingresso no CAP, ocorrido no final dos anos 70, e a postura que foi sendo assumida nas décadas seguintes, Dias expressa seu descontentamento frente à necessidade dos professores de Teatro (e de Artes em geral) obedecerem procedimentos curriculares que, em sua opinião, minimizam as possibilidades de oferecimento de experiências artísticas aos alunos. Nesse sentido, considero que a crítica de Dias não se restringe a cerceamentos enfrentados sua vivência no CAP, mas se dirige às formas assumidas e à abordagem do ensino de Teatro na Educação Básica de modo mais amplo, sobretudo no que se refere aos procedimentos avaliativos que foram sendo adotados. Segundo Dias (2020a):

Quando éramos só a Olga [Reverbel] e eu, eu fazia o que eu queria, eu inventava. Dava aula no Parque da Redenção ali. Não tinha aquele medo de ir para a rua. Olha aqui, era “Um, dois, três, quatro... quinze. Vamos lá”. Voltava “Um, dois, três, quatro... quinze”. Então tinha mais liberdade. Essas meninas aqui [da fotografia], se ninguém conseguia uma Kombi, eu conseguia, sabe? Os pais estavam cientes, mas eu fui. Agora tem que fazer uma burocracia. Mas aí que eu digo que a Arte “deu um tiro no pé”, o Teatro. A Arte não pode ser assim, vai ser mais uma “aulinha”. Tu vais ir lá, anotar se o aluno dá três pulinhos, se faz a máscara ou qualquer coisa... e no que isso se diferencia das outras aulas? A Arte tem que ser desafiadora, tu tens que marcar esse aluno com alguma coisa, senão vai ser mais uma disciplina para ele ter que fazer trabalho. Então, não vale a pena. Claro que sabemos que o adolescente precisa de um momento em que tu precisas dizer para fazer algo porque ele está com preguiça, tem aquela questão de estarem te pedindo limites, mas tu tens que tentar cativar essa gurizada.

Mais do que verificar se os alunos cumprem tarefas ou deixam de fazê-las, ensinar Teatro na Educação Básica implica possibilitar que os educandos acessem e desenvolvam outras formas de sensibilidade, de percepção de si e do mundo. Conforme a professora, o porquê da presença do Teatro na escola extrapola o enquadramento às formas de organização administrativa escolar e de seus procedimentos obrigatórios (como o da avaliação dos estudantes, por exemplo). Em sua crítica, Dias não se posiciona contrariamente à avaliação, mas defende que instrumentos avaliativos não podem minar o espaço de liberdade necessário às aulas de Teatro. Conforme a docente, um processo pedagógico que envolve afeto e experiências desafiadoras é que pode cativar os estudantes e, assim, deixar marcas significativas em suas vidas.

Ao criticar a avaliação feita pelos professores que se baseiam fundamentalmente naquilo que fica “anotado no papel”, Dias lança questões bastante importantes que reproduzo aqui:

Mas é aí que eu pergunto a outras professoras também: eu cuido tanto disso aqui [papel], e a minha percepção, eu entregue aqui, como vai ser? Eu, de vez em quando, fazia uma cruzinha lá [no papel], mas se eu ficar o tempo todo nisso, como ficará o meu processo criativo junto do meu grupo? (DIAS, 2020a)

Tais questões costumam pautar os debates em torno da função do professor de Teatro (e de outras disciplinas da Arte), conduzindo a constantes revisões das práticas docentes e dos processos de avaliação implementados nas aulas de Teatro no contexto escolar. Compreendo que, além de acompanhar e de diagnosticar o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, o professor de Teatro integra os processos criativos desencadeados na sala de aula e, assim, não é apenas um observador externo, mas um observador-participante. Os aspectos cabíveis à análise e à formulação da avaliação de cada educando na disciplina de Teatro passam menos pela atribuição de uma nota, ou conceito, e mais pela observação sensível do professor, cuja função não se limita a lançar propostas ao grupo e verificar a *performance* dos alunos, mas envolve a construção de um espaço de criação coletiva no qual todos são agentes, são artistas.

Quando busca por modos para estar integrado aos processos criativos desenvolvidos pelo grupo de alunos, o professor de Teatro (coordenador dos jogos) move-se em direção a um processo de avaliação que deixa de dar foco exclusivo àquilo que o educando é capaz de realizar sozinho (avaliação retrospectiva) e passa a valorizar o que o estudante pode vir a realizar em colaboração com o grupo (avaliação prospectiva) (KOUDELA; SANTANA, 2005). Por meio dessa perspectiva de atuação docente – muito próxima àquela que Spolin (2010) defende no sistema dos *jogos teatrais* – é possível construir

[...] um sistema de avaliação em que pese, tanto a responsabilidade do professor-diretor, na busca de sustentação de uma postura que promova a tomada de consciência dos alunos-atores sobre o seu fazer, quanto a experiência e a mobilidade do pensamento de todos os envolvidos no processo de criação teatral (SANTOS, 2007, p.2).

A partir das reflexões críticas feitas por Dias em relação às transformações do currículo de Teatro do CAP, observo que o processo de afirmação do espaço para o

componente curricular na instituição envolveu renúncias significativas ao fazer artístico que, submetido a demandas administrativas próprias à escola (organização de conteúdos por etapas, necessidade de aplicação de instrumentos avaliativos e de tarefas a fim de diagnosticar o desempenho dos estudantes), arrisca perder seu caráter de desafio, a “magia” que lhe é inerente.

Numa das falas conclusivas da sua entrevista, Dias (2020a) destaca o trabalho de organização curricular feito pelas professoras e comenta sobre um certo comodismo instaurado na atuação das docentes frente ao currículo e à prática do espaço para o Teatro no CAP já em meados dos anos 90:

[...] nós nos acomodamos, ainda que parcialmente, talvez por questões políticas da época também, não é? Eu acho que o Teatro cresceu no sentido de se organizar. Acho que a Jussindra [Malinoski] e a Virgínia [Vieira] conseguiram... são mais metódicas, se organizaram e eu fui junto. Mas eu acho que nós perdemos essa veia de rebeldia que poderíamos ter, de participar de um festival, de ir a algum lugar. Eu sempre gostei de levar muito para outros espaços. Acho que a gente perdeu isso. Quando eu saí de lá, parecia que estava acomodado. Mas isso é na minha visão (DIAS, 2020a).

Avalio essa “acomodação” mencionada por Dias como uma espécie de “efeito colateral” dos esforços internos da Área de Teatro na organização metódica da disciplina e na adequação dos seus procedimentos ao sistema escolar, que abafaram, de certo modo, a “veia de rebeldia” das professoras, levando-as a abrir mão de práticas alternativas, como, por exemplo, a divulgação das produções dos alunos do CAP para fora dos muros da escola.

Por fim, atento para o fato da crítica ao estabelecimento do currículo de Teatro do CAP expressa nesta seção da Tese partir de uma perspectiva pontual. Logo, versões distintas para o mesmo tema podem advir de outros olhares, memórias e narrativas docentes. Contudo, como informei, os dados produzidos na investigação não possibilitaram acessar outras visões sobre o tema que, por isso, se apresenta como convite a estudos vindouros meus e de outros pesquisadores.

### 3.5.6 Lutar para garantir espaço

Nós estávamos sempre defendendo o nosso espaço  
para não sermos invadidos, para não sermos  
conquistados.

Jussindra Krüger Malinoski

Na história do ensino de teatro do CAp, as batalhas pela conquista e, por conseguinte, pela manutenção do espaço para o Teatro na escola foram uma constante ao longo das décadas. Por vezes essas lutas foram sutis, silenciosas e valeram-se de situações oportunas para, desse modo, expandir um pouco mais o território do componente curricular na instituição. Mas houve situações em que as professoras de Teatro tiveram de assumir posturas mais enfáticas, alterar o tom e o volume das vozes em favor da permanência do espaço conquistado a duras penas por elas e pelos professores de Teatro que habitaram a escola anteriormente. Garantir que o Teatro se mantivesse destacado, reconhecido e valorizado no currículo e na história do CAp foi, portanto, uma das principais lutas de Dias, Malinoski e Vieira durante suas trajetórias na instituição.

Além de espaço simbólico, a busca por espaço físico, ou seja, por um lugar para o Teatro na escola foi constante, igualmente. Como se pode observar, um aspecto está intimamente ligado ao outro, pois, de fato, quando ocupou uma sala de teatro universitária para a realização da Mostra de Teatro durante uma semana prevista no calendário letivo, por exemplo, o Teatro foi sendo cada vez mais reconhecido pelos estudantes, professores e comunidade escolar do CAp. Poder contar com uma sala própria (Sala 402) também foi fator que destacou o Teatro na instituição.

Todavia, as ameaças ao espaço conquistado eram constantes. Conforme Malinoski (2020), alguns professores de outras áreas do conhecimento pareciam não aceitar o espaço (carga horária) que a disciplina de Teatro tinha obtido na escola, muito menos o fato das aulas de Teatro acontecerem com turmas reduzidas. Segundo a professora:

Eu não sei te dizer se [com o tempo] o colégio valorizava e deixou de valorizar [o Teatro], mas tinha muito essa coisa de política, muito essas guerras por conquista de espaço, era uma coisa muito política. A política permeou tudo, entendeu? Sempre achavam que o nosso espaço estava sobrando e que poderia ser mexido. Nós estávamos sempre batalhando para manter o nosso espaço (MALINOSKI, 2020).



Uma das batalhas épicas narrada pelas três professoras foi a que ocorreu durante um dos Seminários de Verão<sup>143</sup> promovido na escola. Segundo elas, em um dos dias do evento, durante uma reunião com todos os professores, apresentou-se como certa e aprovada a proposta de redução de um período das disciplinas de Arte (Teatro, Música e Artes Plásticas) nas 8<sup>as</sup> séries.

Se na metáfora anteriormente mencionada – e deveras utilizada em outros trabalhos – a memória é representada por fios, posso dizer que, ao expressarem as recordações que guardam desse dia, os fios de memória das colaboradoras da pesquisa deram um nó que, como percebi, estava na garganta no dia do acontecimento, mas não impediu que a indignação fosse expressa bravamente pelas professoras:

Eu fiquei... nós todas ficamos indignadas. Eu disse “Deixa que eu faço o meu advogado de defesa aqui”. Mas eu estava tão... acho que “baixou o santo” naquele dia do seminário em janeiro, todos bravos. Eu comecei assim com o pessoal da Química, inclusive com um colega meu que já faleceu e que fez todo o Científico comigo: “Tu estás vendo o desenho na tua camiseta? Foi um artista que criou. Tu estás vendo os teus óculos, o *design* dos óculos? Foi um artista que criou”. Eu comecei e fui aumentando. “Então, se nós queremos preparar os nossos alunos para a vida, não é só ensinando Matemática, Física e Química. Tudo tem arte. Corte de cabelo é arte, o teu óculos, a tua camiseta, a tua roupa, a tua bolsa, o filme que tu assistes, a música que tu escutas. Por que vocês querem diminuir o tempo da Arte, que é a menor de todas? Já tem não sei quantos [períodos] de Língua Portuguesa, não sei quantos de Matemática” (DIAS, 2020a).

Esse dia da batalha em defesa pela não redução das horas das disciplinas de Arte mobilizou os esforços das três docentes da Área de Teatro. Vieira (2020), assim como as colegas, não acreditou que a proposta – que, segundo Dias (2020b), havia partido das disciplinas de Ciências – estava sendo levada a cabo pela escola, o que exigiu das professoras de Teatro um esforço de articulação de discursos e um empenho coletivo no sentido de sensibilizar os colegas e levá-los a compreender a importância do Teatro na formação integral dos alunos.

Malinoski também se surpreendeu enormemente com o anúncio, pois ela havia integrado uma comissão formada na instituição que teve por tarefa discutir e organizar a carga horária das disciplinas e, nessa comissão, ficou decidido que nenhum período de

---

<sup>143</sup> Evento anual realizado pelo CAP que antecede o retorno às atividades letivas e que promove encontros para formação docente, além da realização de reuniões entre os professores de todas as equipes de trabalho, dos Departamentos e, ainda, reuniões gerais de professores.

Teatro, de Artes Plásticas nem de Música seria retirado do currículo das séries que já contavam com essas disciplinas. Como relembra a colaboradora,

Teve uma época em que a carga horária estava sendo muito discutida e eu cheguei a fazer parte, para minha sorte, da comissão de carga horária e uma das coisas que foi muito discutida e tentada foi tirar períodos de Teatro. Na verdade, seria de Teatro, Música e Artes Plásticas da oitava série, tu imaginas? Que absurdo! E como tinha a minha presença lá batalhando, a coisa é... Mas um belo dia, quando eu vejo a apresentação disso no conselho departamental, foram tirados aqueles períodos. Eu me perguntei "Como assim? Eu estava lá, não foi isso o decidido" (MALINOSKI, 2020).

Ajuda a compreender o sentimento de indignação das professoras nessa ocasião, o fato delas não terem solicitado qualquer ajuste em suas cargas horárias mesmo depois da aposentadoria de Reverbel. Embora estivessem em número reduzido (que passou de quatro para três professoras), Dias, Malinoski e Vieira continuaram atendendo a todas as turmas da escola nas quais a disciplina de Teatro era oferecida. Para preservar o espaço conquistado no currículo e garantir o atendimento às turmas, cada uma das docentes ampliou seus períodos semanais de aula de Teatro. Da mesma forma, elas passaram a se revezar nas reuniões docentes das equipes de trabalho da escola, para estarem inteiradas de cada um dos projetos acompanharem o desenvolvimento dos estudantes. Reduzir a carga horária de Teatro de alguma turma, portanto, nunca foi desejo das colaboradoras, conforme relataram.

Ao final das argumentações, a luta pela manutenção do período foi vencida pelas professoras e "os períodos voltaram, mas por pouco não se perderam", mesmo com a presença de uma professora de Teatro na comissão (MALINOSKI, 2020). No entanto, considero que, mesmo depois de terem vencido a batalha, o grande nó que o fato instaurou permanece como uma "ru(s)ga" nos fios de memória de Dias, Malinoski e Vieira. Até hoje, como percebi, essa lembrança toma os sentidos e evidencia a força que se precisou utilizar naquele momento da história do ensino de teatro no CAP para assegurar o espaço que já havia sido conquistado no currículo. Igualmente, essa lembrança carregada de paixão – pois lutamos com todas as nossas forças para viver uma paixão – transformou-se efetivamente em uma memória coletiva (um nó) que é capaz de unir as três docentes, embora, depois de alguns anos, elas se encontrem mais distantes do que no passado.

O acontecimento narrado pelas colaboradoras mostrou, ainda, que um acordo estabelecido nas devidas instâncias da instituição não garantia o seu cumprimento, pois

era possível que ocorresse alguma alteração da decisão tomada em razão de interesses de outras disciplinas ou até mesmo da Direção da escola. Segundo Vieira (2020), “dependia muito de quem estava na Direção, na Coordenação para podermos batalhar, para as nossas coisas funcionarem bem, não é? Apesar de que não foram muitas gestões que nos atrapalharam nisso, mas, de vez em quando, acontecia”.

Foi mencionado ainda pelas docentes que, durante um tempo, a Área de Teatro tinha por objetivo estar presente também nas séries iniciais do currículo (Alfas). Essa iniciativa sublinha o movimento de expansão territorial assumido pelas docentes de Teatro na escola. No entanto, conforme relembra Malinoski (2020),

Era uma questão política. Nós, todo o tempo, não conseguimos entrar nas Alfas. Todo o tempo em que eu estive no Colégio de Aplicação nós não conseguimos entrar nas Alfas porque as professoras queriam que nós estivéssemos a serviço delas e não que nós dêssemos aula de Teatro. As especialistas éramos nós, então, nada mais lógico. Ficou essa... e como nós éramos pouquíssimas professoras, nós não lutamos tanto assim para entrar porque aumentaria muito a nossa carga horária.

Outra das batalhas assumidas pelas três colaboradoras da pesquisa quando habitavam juntas o CAp foi a que envolveu um dos projetos de extensão realizado pela Área de Teatro. De acordo com Malinoski (2020), elas tiveram de brigar para garantir a manutenção do espaço conquistado para a Mostra de Teatro do CAp, como evidencia a seguinte narrativa:

Então, manter a Mostra de Teatro já era uma ferrenha luta que nós tínhamos. "Porque atrapalha as aulas", "Porque é uma semana...". Os professores queriam que nós [professoras de Teatro] absorvêssemos todos os alunos deles porque não eram todas as turmas que podiam assistir a todas as apresentações, não tinha... A sala Qorpo Santo não tinha capacidade para isso, eram 150 [lugares], o que, para nós, era fantástico. Eles [professores] queriam que a turma deles fosse colocada naquele horário, mas não dava. Então... era muita guerra (MALINOSKI, 2020).

É interessante observar que, apesar de expressarem comentários a fim de minimizar – ou minar, numa aproximação ao vocabulário de guerrilha – o espaço concedido ao Teatro na escola, alguns professores de outras disciplinas do CAp se valiam desse mesmo espaço em benefício próprio (particular). Como vimos ao revisar memórias sobre o Projeto, havia professores que aproveitavam o tempo em que os estudantes de suas turmas estavam na Mostra de Teatro para realizarem outras atividades ou, até mesmo, para descansar, visto que se ausentavam da sala de

apresentações. Infelizmente, talvez fosse com esse pensamento – possibilidade de dispor de um tempo livre – que muitos professores exigissem que suas turmas estivessem presentes no evento, e não por valorizarem os trabalhos dos alunos ou por apoiarem a ação promovida pelas professoras de Teatro.

Considero que atitudes como causar divergências e confusão para colocar as turmas em horários que não estavam programados aproximam-se de estratégias de batalha que podiam vir a *minar* o Projeto. Dessa vez, a utilização do verbo é proposital, pois me refiro ao ato de abrir cavidades no subsolo que podem vir a colocar um território em risco, fragilizando-o. Quem garante que, devido à existência de situações de discordância ou reclamações, não possam surgir da parte de professores ou gestores falas como: “De que vale ter a Mostra no calendário escolar se não consigo ir assistir aos trabalhos com as minhas turmas?”, “O projeto de teatro só causa confusão e desordem na escola” ou “Para quê manter um projeto que não é para toda a escola?”?

Tais falas constituem exemplos empíricos que trago inspirado em frases que professores de Teatro provavelmente já tenham escutado ou que, infelizmente, ainda poderão ser ditas nas escolas por colegas docentes. Preocupa-me o fato de a recorrência de interpretações equivocadas como essas lançadas por professores que não respeitam e nem compreendem a organização de eventos promovidos pelo Teatro na escola poder colocar em risco a realização dessas ações tão importantes à escola.

Todavia, embora o maior número de embates travados pelas colaboradoras no CAp tenha ocorrido nas situações em que professores de outras áreas do conhecimento se opunham às conquistas ou às demandas do Teatro, houve lutas, disputas e até mesmo brigas que aconteceram dentro do próprio departamento que reunia Teatro, Artes Plásticas e Música<sup>144</sup>. Dias (2020a) comenta que, quando ocupou a chefia do Departamento de Expressão e Movimento, já na nova sede do CAp, era lamentável assistir a tantas discussões entre as professoras. A colaboradora relembra que questionava as colegas sobre o porquê de tantas brigas:

Eu dizia “Por que nós estamos brigando? O que nós somos? Todas jovens, que amam o que fazem e que viemos trabalhar naquilo que... isso é um privilégio. Por que nós estamos brigando umas com as outras? Nós temos que nos valorizar, temos que nos ajudar porque nós somos artistas. Entende? Por que estar brigando porque a outra pendurou o balão assim? Deixa a pessoa, sabe?”

---

<sup>144</sup> Atualmente, as disciplinas de Teatro, Música, Artes Visuais, Dança e Educação Física do CAp estão organizadas no Departamento de Expressão e Movimento (DEM/UFRGS). Antes dessa organização, as disciplinas de Teatro, Música e Artes Plásticas formavam a Divisão de Educação Artística do CAp.

Tu vais fazer como tu quiseres”. Eram “micuinhas” assim... [...] E eu vi que as pessoas estavam ficando doentes, pois quando tu não podes fazer uma coisa, tu não queres que os outros façam. É horrível isso. Eu lamento profundamente. Acho que o mundo acadêmico é só ego, ego, superego. Porque se uma pessoa está tão feliz fazendo aquilo, deixa ela fazer (DIAS, 2020a).

A memória compartilhada pela professora foi expressa com muito pesar, pois, segundo ela, os desentendimentos que aconteciam entre as próprias professoras serviam apenas para impedir propostas ou barrar desejos que viriam a beneficiar o ensino na escola. Observo que o relato de Dias (2020a) vai ao encontro das reflexões de Fávero (2006) acerca do processo de departamentalização operado nas universidades e que, algumas vezes, limita a produção coletiva de conhecimentos e a realização de ações inovadoras. Nos Departamentos, cada área acaba batalhando em causa própria e, em alguns casos, é difícil encontrar um ponto de equilíbrio entre os interesses dos professores para se chegar a uma decisão realmente coletiva.

Considero que discussões que emergem no colégio – como as que foram mencionadas anteriormente pelas docentes – também estejam relacionadas ao diverso número de atividades que cabem, sazonalmente, aos professores da instituição desempenhar. Segundo Malinoski (2020), um professor do CAp deve “trabalhar em comissões, deve ser chefe de departamento, coordenador de área... todas essas coisas eu fiz milhares de vezes lá dentro, além de participar de banca de concurso, participar de banca de processo seletivo e ainda tem as comissões”. Cada uma dessas funções que são assumidas pelos docentes traz responsabilidades e demanda tomada de decisão. Assim, divergências vão sendo criadas entre os professores e a escola se torna mais acentuadamente um campo de disputa de poder.

Justamente por saber ser o CAp um território de constantes batalhas e burocracias, mais do que compartilhar suas memórias acerca dos conflitos vividos na escola, Dias expressou um desejo que dirigiu às novas gerações de professores do colégio (na qual me incluo):

Eu gostaria que vocês continuassem enxergando a essência do teatro para trabalhar com a criançada, que não se deixassem envolver com tanta burocracia, com tanta coisa que não vai servir para nada. Porque quem faz teatro uma vez e que tem a satisfação de fazer vai ficar para o resto da vida com aquela coisa boa, mesmo que tu vás ser qualquer profissional. Eu acho muito bom que jovens como tu queiram fazer teatro assim (DIAS, 2020a).

Apesar de concordar plenamente com a fala da colaboradora, e também pensar que as experiências promovidas nas aulas de Teatro junto aos educandos são o que realmente importa no ofício docente, não penso que o desejo expresso por Dias de que as novas gerações de professores não se envolvam tanto com burocracias se torne realidade tão fácil ou rapidamente. Constatei nitidamente nas narrativas das três colaboradoras que muitas das conquistas da Área de Teatro no CAP foram resultantes de embates políticos, pois, como lembrou Malinoski (2020), o colégio “é um microcosmo e tudo o que existe no macrocosmo existe lá dentro”. Logo, para que seja mais provável realizar as ações desejadas é necessário se fazer presente nas instâncias deliberativas da escola – como nas comissões, por exemplo. Caso contrário, corre-se o risco de perder o espaço e os ganhos que há muito tempo vêm sendo batalhados.

Por ter conhecimento das questões políticas que se desenrolam na instituição, entendo que não há escolha ao professor que ingressa no CAP senão se envolver com a escola de forma ampla, preparando-se inclusive para as lutas que, inevitavelmente, serão travadas. No caso dos docentes da Área de Teatro, assumir os embates é uma forma de reconhecer o esforço de professores que, por muitos anos, assumiram essa tarefa. A esperança de “revolução” foi expressa por Malinoski (2020) que, ao ser informada que o quadro de professores de Teatro do CAP conta com professores Mestres e Doutores, deixou o seu pedido: “Ah, vê se vocês dão uma revolucionada lá dentro. Vocês, com Mestrado, Doutorado, têm que dar uma revolucionada lá dentro, com o espaço [para o Teatro]”.

Tendo me dedicado à análise das memórias que me foram emprestadas pelas professoras, observo que, mesmo em uma escola onde o Teatro tem vasto histórico, é necessário que se assuma uma postura de constante vigilância àquilo que se “tem” (mas que não é próprio, nem garantido) a fim de encontrar táticas de sobrevivência de ideias – e de ideais – e de conservação do espaço (físico e simbólico) que se dispõe. O espaço do Teatro o CAP mostra-se como território de disputa no qual os professores têm de estar atentos – e habitantes – a fim de valorizar (e de resguardar) as conquistas das gerações de professores que já passaram pela escola e que nela fizeram (sua) história.

As considerações que faço somam-se a constatações de outros habitantes do CAP no passado. Ao olhar para a história do Teatro na instituição é possível considerar que todas as conquistas efetuadas envolveram disputa por espaço, independentemente

do lugar que a escola ocupou ao longo dos anos. No processo de mudança de sede da escola não foi diferente, como veremos a seguir.

### 3.6 UM NOVO LUGAR PARA HABITAR

Disseram: “Nós vamos dar um prédio para vocês”.

Jussindra Krüger Malinoski

No ano de 1996 o CAp deixou o prédio do Campus Centro da UFRGS, onde esteve sediado durante três décadas, para instalar-se na nova sede no Campus do Vale<sup>145</sup>, situado no bairro Agronomia e muito próximo à divisa com o município de Viamão. A mudança de “residência” concedeu amplitude espacial favorável ao desenvolvimento de projetos na escola e implicou no estabelecimento de novas “vizinhanças”. No processo de vir a habitar um território distinto, os docentes do CAp foram confrontados com uma série de estranhamentos próprios ao lugar e tiveram de revisar, adaptar ou, até mesmo, abdicar de algumas práticas que lhes eram habituais quando a escola ficava sediada no Campus Centro. As necessárias transformações ocorridas com a mudança de sede refletiram-se na identidade que a instituição passou a assumir desde então.

Dentre as informações disponibilizadas no *site* do CAp na seção dedicada a contar um pouco da história da instituição, encontra-se o que segue: “Enfim o Colégio, depois de fazer parte da FACED, *conquistou* em 1996 território próprio no Campus do Vale” (UFRGS, 2020, *grifo meu*). Todavia, tendo por referência as memórias docentes que me foram emprestadas, problematizo, ou relativizo, o discurso que coloca a escola como sujeito do processo de mudança de sede, agente da conquista de “território próprio”. Nas conversas que tive com as docentes colaboradoras do estudo não ouvi relatos de que houvesse grande desejo ou urgência por parte dos professores da escola de deixar o prédio do Campus Centro, e nem de que ações de mobilização para tal feito estivessem sendo realizadas na época. Malinoski foi a única das docentes que, ao se referir ao aumento na quantidade de alunos ingressantes na escola, devido à realização dos sorteios públicos para ingresso no CAp, mencionou, de forma vaga, a necessidade da escola de ampliação do seu espaço físico, o que leva a pensar que a mudança para o Campus do Vale tenha se dado mais por uma contingência do que propriamente por um desejo de habitar aquele território.

---

<sup>145</sup> No final da década de 1970 os cursos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e o curso de Letras – ou seja, os cursos de Licenciatura – já haviam sido transferidos para o Campus do Vale (UFRGS, 2020).



Numa perspectiva histórica, é possível notar que o espaço do CAp na universidade não é dado, mas necessita ser praticado por meio da ação (lutas, táticas) dos servidores (sujeitos, habitantes) que o conformam. Por certo, toda mudança de sede trouxe benefícios em relação à qualidade do espaço físico concedido à escola e, conseqüentemente, à qualidade do ensino desenvolvido. Porém, a pensar sobre as mudanças territoriais vividas pelo CAp ao longo da sua história, sinto ser importante refletir acerca dos momentos em que a escola tenha assumido, efetivamente, a condição de sujeito da ação. Por isso, retomo alguns dos pontos que já comentei na Tese e que considero importantes à reflexão que teço nesta seção do texto.

Das quatro salas que ocupava na Faculdade de Filosofia, desde a sua fundação, em 1954, o CAp mudou-se para um galpão que fora adaptado às atividades docentes em função de um pedido feito pela Direção do colégio ao reitor da universidade, no ano de 1956. Nessa ocasião é nítido que o desejo de mudança de sede partiu de ação empreendida pelas professoras e equipe diretiva da escola.

Quatro anos depois, ou seja, em 1960, o CAp deixou o galpão reformado e passou a ocupar as “brizoletas” que haviam sido construídas no pátio do Campus Centro justamente com o objetivo sediar a escola, o que evidencia o desejo concreto da administração da universidade de destinação de um espaço próprio ao CAp – e assim o foi durante seis anos.

Já a mudança para a “Torre Azul”, em minha análise, foi obra de um acaso que, oportunamente, beneficiou o CAp, mas que, por outro lado, não conferiu à escola o “título de propriedade” do lugar. O prédio não fora construído para se transformar em nova sede para o Colégio de Aplicação da UFRGS, e sim para sediar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o que não aconteceu. Valendo-se dessa ocasião, o CAp, a partir de 1966, passou a ocupar um lugar que ficaria ocioso no campus.

Tal mudança ocorreu sem a certeza de um prédio *próprio*, afinal, o edifício não fora construído originalmente para sediar a escola e a sua arquitetura não fora desenhada para abrigar atividades escolares, pois carecia de espaços físicos adequados ao seu desenvolvimento. Apesar de dispor de alguns andares e muitas salas, e ocupar o prédio com exclusividade, o que significou uma ampliação em relação aos espaços habitados até então, o CAp teve de se adaptar às condições físicas já existentes, teve que “dar um jeito” de ali se instalar e dar seguimento às múltiplas atividades e funções de

uma escola de 1º e 2º graus responsável pela formação educacional de centenas de crianças e jovens.

No decorrer dos anos, na medida em que passou a compartilhar espaço com a Faculdade de Educação, a escola foi perdendo a pretensa propriedade do prédio no Campus Centro da UFRGS. Numa mirada para o passado ressignificado nesta Tese em arquivos e memória, é possível constatar que, na década de 1970, as salas dos andares superiores do grande edifício já davam lugar às atividades do curso de Pedagogia da FACED. Desde então, como vimos, algumas salas antes ditas exclusivas do CAP não ficavam mais reservadas às atividades da escola (DIAS, 2020b); e os estudantes do colégio perderam o direito de utilizar os elevadores, que ficaram resguardados aos professores e estudantes universitários (GUAZELLI, 2004).

De acordo com a pesquisadora Renata Manara Tonioli (2014, p.186, *grifos meus*),

Durante a administração do reitor Hélió Trindade (1992-1996), já *pertencente* à Faculdade de Educação, o Colégio de Aplicação foi transferido para um novo edifício construído no Campus do Vale, *liberando os espaços no prédio* do centro para a referida Faculdade. A Faculdade havia crescido e diversificado suas atividades, com cursos de pós-graduação, em funcionamento desde os anos 1970 nas dependências do edifício.

O discurso expresso e o próprio acontecimento (transferência da sede da escola para outro lugar) sugerem que, para a administração universitária, o CAP já estava a ocupar espaço indevido no Campus Centro, uma vez que o prédio, ano a ano, ia sendo tomado pelas atividades acadêmicas da graduação e da Pós-Graduação da FACED. Até aquele período, a escola ainda era vinculada à FACED, ou seja, não havia se constituído como uma unidade acadêmica da UFRGS, o que, como se pode inferir, estabelecia uma hierarquia e um valor, cabendo ao Colégio uma posição de inferioridade e subordinação em relação à Faculdade.

Essas considerações respondem, de certo modo, a pergunta que inquietava as colaboradoras da pesquisa à época em que o processo de mudança foi instaurado: “Por que nós [CAP] tínhamos que sair dali e a Faculdade [FACED] poderia ficar? Era o colégio que tinha mais gente, mas... isso foi muito discutido” (DIAS, 2020a).

Em razão do que foi exposto, fica a dúvida se a mudança do colégio do Campus Central para o Campus do Vale partiu propriamente do desejo da comunidade escolar, de dispor de um espaço próprio, ou se foi fruto de outros interesses. Insisto nessa

questão, chamando atenção para a diferença discursiva entre “requerer espaço” e “ganhar um lugar de presente”. A primeira situação denota a vontade genuína, que parte de uma necessidade ou de um desejo de quem requisita (no caso, a comunidade do CAp); ao passo que, a segunda, ainda que possa denotar um olhar valoroso por parte de quem presenteia (ou seja, da gestão universitária, em relação ao colégio), não leva em conta aspectos como a escolha e a autonomia de quem recebe. Exatamente por compartilhar da visão de Malinoski (20020), que considera que, no CAp, “tudo é político”, reflito sobre o fato de que o presente dado pode, quem sabe, vir a se transformar em dívida de gratidão – um “presente de grego”. Como saber?

Na falta de dados que me permitam abarcar mais aspectos e pontos de vista e refletir minuciosamente sobre a questão, de modo a e chegar a uma hipótese mais consistente, passo à narrativa de acontecimentos que envolveram o processo de mudança de sede do CAp do Campus Centro para o Campus do Vale da UFRGS a partir da perspectiva das colaboradoras da pesquisa.

### 3.6.1 Arquitetar a despedida

[...] nos deu um aperto no coração  
quando veio a notícia.

Virgínia Bressani Vieira

De acordo com as colaboradoras da pesquisa, realizou-se consulta aos servidores da escola para decidir se havia interesse ou não em levar a escola para uma nova sede que lhes seria própria. Dias, Malinoski e Vieira não foram favoráveis à proposta – ao menos não nos termos apresentados de início – e, assim, posicionaram-se contrariamente à ida do CAp para o Campus do Vale. Vieira (2020) achava que o colégio

[...] não deveria [ir para o Campus do Vale]. Apesar de ser precário ali [no Campus Centro], porque não havia um lugar específico, nós nem conseguíamos controlar direito. Eu não sei o que aconteceria hoje em dia com os alunos, porque não havia um controle muito grande. Não havia portão, não tinha grade, não tinha nada, sabe? Os alunos, por exemplo, no recreio e antes de bater, desciam e ficavam ali, sabe? Graças a Deus, nunca aconteceu nada de... mas, e nós achávamos que ali era um ponto muito bom até porque nós sabíamos que iríamos perder a Sala Qorpo Santo (VIEIRA, 2020).

Por possuir uma estrutura física diferenciada dos prédios escolares tradicionais, que costumam ser limitados por grades e ter o seu acesso controlado por portões – aspecto inerente ao funcionamento da escola, e que conduz diretamente às reflexões de Foucault (2014), acerca da vigia imposta aos corpos nesse contexto – a sede da escola no Campus Centro da UFRGS, segundo Vieira (2020), permitia à Área de Teatro do CAp, aos professores e aos estudantes da escola fazerem uso dos espaços universitários ali situados. Um dos lugares a que a colaboradora se refere é a Sala Qorpo Santo, fundamental no processo de valorização e de conquista de espaço para o Teatro no CAp, visto que sediou a Mostra de Teatro em algumas de suas edições.

Por meio da escuta às narrativas das colaboradoras pude compreender que, dentre os motivos para a recusa da Área de Teatro em relação à mudança de sede, estavam o apego e o valor que as professoras conferiam ao ambiente acadêmico do entorno da escola, rico em oportunidades de aprendizagem para os estudantes do CAp. Ademais, havia receio de que, sendo transferido para um bairro distante da zona central da cidade, o colégio pudesse vir a se tornar uma instituição dedicada apenas a atender ao maior número de alunos, em detrimento da manutenção do espaço reservado à pesquisa e às atividades de extensão universitária que já havia sido conquistado pelos docentes. O sentimento expresso por Malinoski (2020) auxilia nessa reflexão:

Eu sempre tive muito medo que o Aplicação virasse um “colegião”, que o que mais importasse para nós fosse botar a maior quantidade de alunos, a maior quantidade de turmas e dar apenas aula. Eu sempre tive muito medo e não queria ir para o [bairro] Agronomia, um lugar isolado. Não queria perder aquela coisa... tu tinhas a rádio da universidade, tinhas a Sala Qorpo Santo, tu tinhas... Mal ou bem, tu respiravas o ambiente acadêmico dando aula ali. Então, eu tinha muito receio disso, foi o que me fez votar contra.

Ao perceber no CAp um lugar onde se “respirava o ambiente acadêmico”, os professores ingressantes ficavam encantados. Dias, por exemplo, relembrou que, logo que iniciou seu contrato de trabalho no colégio, admirava-se com o lugar porque

[...] aquelas crianças pequenas [alunos] iam à Biblioteca Central [da UFRGS] fazer pesquisa. Então, tinha greve e elas estavam vendo, acontecia algum movimento de música no Unimúsica<sup>146</sup> ali do Salão de Atos e eles estavam

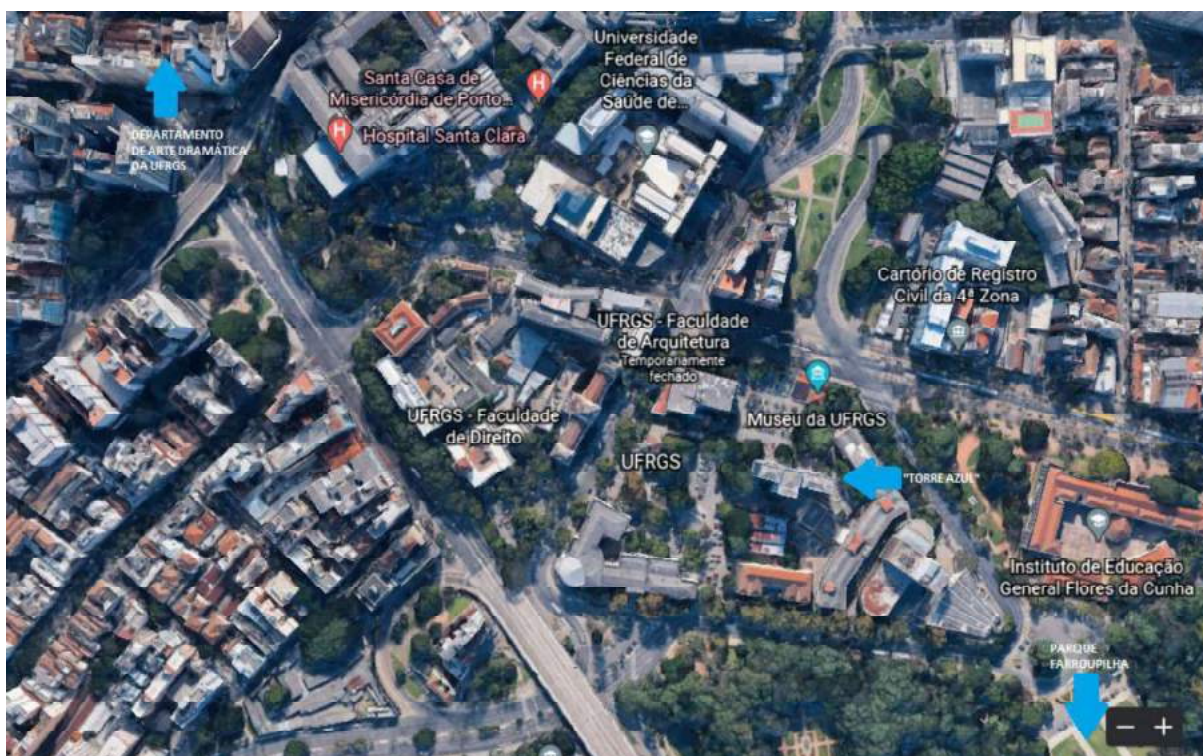
---

<sup>146</sup> Projeto de extensão da UFRGS criado o ano de 1981, inicialmente, com o objetivo de se tornar um espaço dedicado a mostras da produção musical da comunidade acadêmica. Com o tempo, o projeto se consolidou e ocupa lugar de referência na programação cultural da cidade de Porto Alegre e tem se dedicado a promover a difusão da música popular brasileira (UFRGS, 2020).

participando. Então, eles estavam muito dentro do ambiente... respiravam cultura. E eu era contra ir para o Campus do Vale por conta disso (DIAS, 2020a).

As memórias compartilhadas pelas professoras permitem inferir que o fato da escola estar sediada no Campus Central da universidade significava a possibilidade de integrar-se aos movimentos culturais e sociais que se desenvolviam no próprio campus e em seu entorno. A localização privilegiada oportunizava aos alunos do colégio participar de situações cotidianas à rotina universitária e urbana. As experiências de olhar/sentir a efervescência do lugar favoreciam reflexões, discussões, problematizações e aprendizagens, enriquecendo o ambiente escolar. E tais vivências refletiam-se na sala de aula da disciplina de Teatro, motivando propostas pedagógicas e criações artísticas. A integração com a Faculdade de Educação também era muito valiosa, como vimos, principalmente em momentos de reunião, nos quais os docentes do Ensino Superior e da Educação Básica compartilhavam conhecimentos e experiências. No meu imaginário, subjetivado pelas recordações das docentes, o CAP beneficiava-se enormemente da interação estabelecida entre a sua comunidade escolar e os demais habitantes da “Torre Azul” e do Campus Central da UFRGS.

**Figura 56** – Vista aérea do Campus Centro da UFRGS e de seu entorno (2020)



Fonte: *Google Earth*, 2020.

Segundo Malinoski (2020), na votação que foi realizada no CAP para saber se a escola tomaria novo rumo, apenas cinco pessoas se opuseram à ideia de deixar o Campus Centro, dentre elas as professoras de Teatro. A maioria dos servidores da escola optou pela transferência para o Campus do Vale. Confirmada a mudança de sede, não cabia mais as três docentes argumentarem sobre as perdas que a escola teria ao deixar o prédio e o campus e, assim, Dias, Malinoski e Vieira voltaram seu foco de ação aos possíveis ganhos que a Área de Teatro e, conseqüentemente, o ensino de teatro no CAP teriam ao habitar um novo lugar.

Conforme as colaboradoras, o que as influenciou positivamente na aceitação do fato (mudança de sede) foi a possibilidade que lhes foi conferida de indicar quais seriam as necessidades da Área de Teatro no novo prédio que seria construído. Uma das demandas mais urgentes para as três professoras era a construção de um gabinete docente, pois, no prédio do Campus Centro, elas lidavam com condições insalubres de trabalho, como explica Vieira (2020):

Por fim, nos convenceram que nós teríamos uma sala só nossa, porque nós tínhamos um banheiro transformado em nossa sala. Não sei se as gurias falaram. A sala de teatro para nós planejamos, termos os nossos livros, nossas coisas, era um banheiro que fecharam o vaso... [risos] Fecharam essa parte, colocaram prateleiras, escrivaninha... uma, ficava uma [professora]. Quando ficavam duas [professoras] era “Bom, agora deixa eu pensar, eu é que vou planejar”. A outra [professora] ficava meio que no encosto, assim... porque era precaríssimo. Isso foi nos convencendo, não é? “Vamos ter uma sala decente”. Todas essas coisas... É claro, nós terminamos colocando na berlinda, mas sabíamos que iríamos perder algumas coisas boas, até por ser central ali.

A ida para o Campus do Vale ofereceria às docentes a possibilidade de desfrutar de momentos de planejamento e pesquisa em um local próprio ao trabalho e, por isso, se tornou significativa às professoras. Se tomarmos por base o regime de 40 horas semanais, é possível calcular que um professor passe grande parcela dos seus dias no ambiente de trabalho, e que, por vezes, permaneça até mais tempo na escola do que na sua própria residência. Por isso, é imperioso que o seu lugar trabalho ofereça condições, recursos e estrutura dignos de habitação e favoráveis à realização do seu ofício. Nesse sentido, toda luta por melhores condições no ambiente de trabalho é legítima e necessária, pois se relaciona à melhoria do ensino que nele se processa.

Além de pedirem por um gabinete na nova escola, as docentes solicitaram a construção de uma sala de Teatro ampla e com estrutura própria às atividades de aula. O

desejo compartilhado entre as colaboradoras era o de garantir que, no novo prédio, disporiam de uma sala em condições similares ou equivalentes à da Sala 402, conquista valiosa das professoras e que qualificou significativamente o ensino e o espaço para o teatro na instituição.

Tendo podido escolher a estrutura física que a Área necessitava dispor na nova sede, as professoras aceitaram com mais tranquilidade a mudança. No entanto, como reforça Malinoski (2020), mais do que colocar as demandas no papel, foi preciso fiscalizar o seu cumprimento. Nas palavras da própria colaboradora,

Nós [Dias, Vieira e Malinoski] botamos tudo o que nós queríamos e tudo o que nós precisávamos [no papel]. Claro, ficamos “segurando o osso e rosmando”, não é? Mas... assim se conseguiu a sala [de Teatro] com a sala laboratório para as professoras (MALINOSKI, 2020).

Quando relembra que foi preciso “segurar o osso e rosnar”, a professora vale-se de uma metáfora para dizer que foi necessário ficar alerta, vigilante, “de guarda” em relação aos acontecimentos, para que a lista de necessidades apresentada pelas docentes de Teatro realmente fosse respeitada. Nesse sentido, a tática utilizada pela Área de Teatro para garantir que as demandas apresentadas não fossem desprezadas foi “participar da comissão de construção do prédio” (MALINOSKI, 2020). Nessa comissão que encaminhou as solicitações dos professores e que acompanhou o processo de construção do prédio do Campus do Vale, Malinoski esteve presente como membro integrante.

No ano de 1996, Dias, Malinoski e Vieira fizeram as malas e, num misto de pesar e esperança, rumaram junto aos demais professores, funcionários e estudantes do CAp à nova sede, onde, de início, experimentaram novamente a condição de estrangeiras.

### 3.6.2 Entre perdas e ganhos

Quando fomos para lá, o aspecto positivo foi que tínhamos uma sala ampla.

Miriam Benigna Lessa Dias

O deslumbre inicial das docentes de Teatro ao ingressarem na nova sede foi perceber que as exigências feitas durante o processo de planejamento do prédio haviam

sido respeitadas. Ao relembrar o momento de chegada à escola, Malinoski (2020) referiu-se, de forma taxativa, ao maior ganho da Área de Teatro com a mudança de sede: “o espaço, sem dúvida”. Cabe observar que a referência da docente ao espaço físico, e não ao simbólico, talvez porque em relação ao espaço praticado e ao espaço no currículo ocupados pelo Teatro, as professoras da Área estivessem mais seguras.

**Figura 57** - Prédio Sede do CAp no Campus do Vale da UFRGS



Fonte: *site* do CAp/UFRGS.

O novo prédio do CAp contava com um gabinete para as professoras que, a partir de então, não precisaram mais se revezar na ocupação da escrivaninha para planejar suas aulas, pois havia espaço para todas no lugar (uma sala anexa à sala de aula). Além da sala laboratório para as professoras, a Área contava também com uma sala específica e basicamente equipada para as aulas de Teatro.

Na memória de Dias (2020a), a Sala de Teatro era “um salão, uma grande sala que tinha um armário que pedimos para colocar alguns figurinos, um armário para colocar algum material e outro de madeira”. A sala também contava com “cubos [de madeira], cortinas pretas, [era] toda preta, sem forração para os alunos poderem usar sapatilhas, deitarem-se no chão e nos colchonetes” (MALINOSKI, 2020).



Dias (2020a) conta que as professoras conseguiram adaptar ainda mais o lugar às necessidades das atividades pedagógicas da Área, providenciando a instalação de cortinas nas janelas da sala para bloquear a luz em momentos de apresentação, o que possibilitou qualificar os eventos promovidos pela disciplina, como a própria Mostra de Teatro do CAp, que apesar de passar a contar com uma quantidade reduzida de espectadores por sessão, em comparação a anos anteriores, quando o evento era sediado na Sala Qorpo Santo, passou a realizar-se num espaço próprio.

Além de encantar os professores e os estudantes que a habitam desde então, a sala de Teatro do CAp ainda surpreende os visitantes, ou quem que lá atua de forma temporária, como os estagiários da Licenciatura em Teatro do DAD da UFRGS, que desenvolvem suas práticas obrigatórias sob orientação dos docentes da FACED e supervisão dos docentes de Teatro do CAp.

Por tais razões, é possível presumir porque, com o tempo, a sala de Teatro, originalmente destinada exclusivamente às aulas e projetos da disciplina, passaria a ser ocupada por atividades e eventos escolares, e viria a cumprir a função de sala de reuniões ou de auditório.

**Figura 58** – Momento em aula na Sala de Teatro do CAp (Campus do Vale)



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2018).

As colaboradoras do estudo mencionaram ainda que outro importante ganho conquistado em decorrência da mudança da escola para sua sede própria no Campus do

Vale da UFRGS foi a possibilidade da disciplina de Teatro estar presente no desenvolvimento do Projeto Amora, um projeto criado por professores do CAp, e que foi o precursor da iniciação científica no currículo escolar da instituição. Conforme Malinoski (2020),

Eu acho que nós nos mudamos para o Campus do Vale e o [Projeto] Amora foi implantado. Havia até uma sala lá no prédio das Alfas, lá nas séries iniciais para o Amora. É uma coisa fantástica porque [o Projeto] faz aquilo que eu acho que todo ensino deveria fazer que é não compartimentar o ensino, entendeu? O ensino é... o conhecimento é interligado e, no Amora, o conhecimento é interligado. Tu estudas as várias faces de uma mesma coisa com diferentes disciplinas que é o que, de verdade, deveria ser. Mas o sonho de que o projeto se estenderia nunca se realizou, não é? Ele se manteve confinado em duas séries, isso era o que eu temia.

Conforme observo, o ganho de espaço físico na escola (mais salas), como descrito pela colaboradora, foi decisivo na efetivação do Amora, projeto que vinha sendo pensado desde a época em que o CAp habitava o Campus Centro e que, no Vale, passou a ser desenvolvido na 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental (hoje 6º e 7º anos).

O projeto, que permanece em atividade até hoje no CAp, tem como um de seus pressupostos a integração das áreas do conhecimento na abordagem dos conteúdos e noções a serem trabalhadas com os estudantes em aula. Outro dos pilares do Amora, a iniciação científica, propõe que os estudantes desenvolvam pesquisas sobre os mais variados temas auxiliados pelos docentes que atuam na respectiva equipe de trabalho (Equipe Amora).

Nessa perspectiva, os professores do projeto desenvolveram atividades integradas, encontrando pontos de intersecção para a abordagem dos conteúdos, e o Teatro, segundo as colaboradoras, encontrou muitas formas de inserção nas propostas e colaboração com as atividades do projeto Amora desde o seu início. Dias relembra que, certa vez, teve de planejar uma atividade integrada de Teatro e Geografia. Conforme a professora,

Eram projetos que os alunos escolhiam e tu tinhas que fazer. E o que eu fiz? Chamei meu irmão que é geólogo, fomos para a rua e ele deu os pontos cardeais que eles [alunos] queriam aprender. E fizemos representando com o corpo os pontos [cardeais], depois fizemos uma dança e aí foi legal (DIAS, 2020a).

Malinoski (2020) menciona que encontrava muita facilidade no planejamento de atividades integradas com professores de outras disciplinas. Segundo ela,

Era uma maravilha. Tu vais dar... Matemática, triângulos e eu entro com a movimentação, com a expressão corporal. [O Teatro podia estar inserido] De qualquer jeito. Até cinema eu trabalhei com eles, fiz vídeos. E, para os alunos, um professor de Teatro, um professor de Ciências, um professor de Português não tinham a menor diferença, eram professores do mesmo calibre, entende? Então, essa coisa de não compartimentar o conhecimento também fazia com que eles [alunos] tivessem uma ideia diferente das... [matérias?] (MALINOSKI, 2020).

Por meio do relato da colaboradora, observo que o projeto Amora foi fundamental para a valorização das disciplinas e equivalência do espaço das diferentes áreas do conhecimento no currículo do CAP. Na percepção de Malinoski (2020), o equilíbrio em relação ao reconhecimento das diversas disciplinas da matriz curricular sob o olhar dos educandos foi uma das maiores conquistas associada ao desenvolvimento do Projeto Amora.

Devido ao recorte temporal que estabeleci na pesquisa, que compreende o interstício entre os anos de 1954 e 1996, não discorro com profundidade acerca das atividades realizadas pelo Teatro junto ao Projeto Amora, o que me levou a não questionar as colaboradoras da pesquisa em relação ao tema, pois, como vimos, as atividades do projeto iniciaram-se justo no ano de 1996, que demarca o limite final do estudo refletido nesta Tese. Nesse sentido, indico a leitura da Dissertação de Mestrado intitulada “Teatro e transdisciplinaridade: a experiência do projeto Amora no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul”, da autoria da professora Lisinei Fátima Dieguez Rodrigues (2012), defendida no PPGAC/UFRGS, que enfoca a participação do Teatro no Projeto Amora, possibilitando conhecer suas atividades a partir dos agentes dos seus processos de ensino e aprendizagem.

Entretanto, apesar dos ganhos da Área de Teatro na nova sede, relacionados à estrutura física, que permitiram que novas iniciativas e projetos passassem a ser desenvolvidos na escola, a ida para um lugar distante da efervescência acadêmica e urbana do centro da cidade trouxe alguns impactos que inibiram uma parcela significativa das atividades que integravam a metodologia das aulas de Teatro.

Dias conta que costumava realizar intervenções teatrais com os alunos em outros espaços universitários do Campus Centro (como na faculdade de Direito, que ficava próxima ao antigo prédio da escola). Segundo a docente, a ida para a nova sede do CAP dificultou que propostas de trabalho como essas, de exploração de espaços alternativos, continuassem acontecendo: “Uma vez eu até tentei fazer algo lá no

refeitório<sup>147</sup>, mas não funcionou muito, não ‘pegou’” (DIAS, 2020a). Esse exemplo permite compreender as adaptações necessárias ao planejamento das propostas de aula.

Imagino que as tentativas de ação empreendidas por Dias no Campus do Vale não tenham obtido sucesso devido à falta de espaços de convívio e interatividade social no novo campus. Assim, intervenções que solicitavam a participação de “espect-atores – como no Teatro Invisível de Boal, citado por Dias como experiência realizada pelos estudantes quando o CAp ocupava o Campus Centro – foram deixando de acontecer. É provável que a diminuição, ou até mesmo a extinção dessas propostas, na minha análise, tenha ocorrido em razão da falta de mobilização e de envolvimento de um público mais restrito à escola, mais homogêneo, ou pelo menos não tão diversificado e plural, e que, diferentemente do público que frequentava o Campus Central, pudesse evidenciar formas menos explícitas, ou até “invisíveis”, na recepção dos discursos e práticas presentes nas apresentações encenadas pelos alunos do CAp.

Outro dos reflexos sentidos em razão da mudança de sede da escola, como observei, foi a diminuição significativa na realização de ações para a promoção do acesso físico ao teatro aos estudantes do CAp. Conforme relatos das colaboradoras, as idas a espetáculos tornaram-se muito menos frequentes em comparação ao período em que a escola funcionava no centro da capital. Se a proximidade do Campus Centro a alguns espaços culturais da universidade e da cidade facilitava o acesso a eventos e bens artísticos locais, permitindo, inclusive, que as professoras e os estudantes se deslocassem da escola a pé; o afastamento do Campus do Vale exigia delas o envolvimento com uma logística diferenciada e com processos burocráticos que, em certo grau, passaram a inibir o planejamento de idas ao teatro.

---

<sup>147</sup> Não fica explícito em sua narrativa se a docente fez referência ao refeitório da nova sede da escola ou se está querendo se referir ao Restaurante Universitário localizado no Campus do Vale, distante alguns minutos de caminhada do prédio do colégio.

**Figura 59** – Vieira, Malinoski e Dias na nova sede do CAp



Fonte: Arquivo pessoal de Dias.

Ainda que não tenha sido comentado explicitamente pelas colaboradoras, identifico ainda que a mudança de sede da escola pode ser considerada um dos principais fatores do decréscimo na procura dos licenciandos de Teatro da UFRGS pela realização de seus estágios obrigatórios no CAp, pois a distância entre o colégio e o DAD (que era de apenas um quilômetro, aumentou para treze quilômetros e meio<sup>148</sup>) passou a significar entraves ao cumprimento dos compromissos acadêmicos. Dias (2020a) relembra que, quando a escola se situava no Campus Centro, “a maioria dos estagiários iam para o Colégio de Aplicação, até porque era bem pertinho, era ali onde é a Faculdade de Educação, e eles só desciam [andavam poucas quadras] da Universidade” o que “facilitava muito para os alunos [do DAD]”.

---

<sup>148</sup> Distância calculada por meio do aplicativo *Google Maps*.

Diferentemente do acesso facilitado anteriormente, para chegar ao Campus do Vale é necessário aos estagiários deslocarem-se de ônibus (ou por outros meios menos práticos, ou acessíveis) e organizar criteriosamente seus horários, prevendo um tempo hábil de regresso ao centro da cidade, que lhes possibilite chegar pontualmente às aulas do DAD e da FACED. Até hoje é possível constatar, entre os estudantes da Licenciatura em Teatro da UFRGS, uma parcela de estagiários que opte por realizar seus estágios obrigatórios em escolas mais próximas ao centro da cidade, alegando que o Campus do Vale é muito distante. Nesse sentido, as trocas e a experiência de “estarmos sempre nos renovando com os alunos da Universidade” (DIAS, 2020a) são afetadas expressivamente e o *lócus* preferencial conferido ao CAP para a realização dos estágios dos alunos de Teatro passa a ser relativizado na visão dos licenciandos.

Como pude entrever nas memórias narradas pelas colaboradoras, a mudança de sede da escola também influenciou o teor das reuniões de professores que aconteciam semanalmente e durante os Seminários de Verão. Tais eventos, que chegaram a constituir um dos principais destaques conferidos pelos colaboradores da pesquisa à experiência docente que viveram no CAP (pois concediam espaço para debate, diálogo e aprendizagem), foram se transformando em reuniões excessivamente burocráticas.

A lembrança de Malinoski (2020) revela que, no Campus Centro,

[...] nós tínhamos um contato direto com os professores da Faculdade de Educação e essas reuniões eram muito mais enriquecedoras e tinham muito mais um caráter de estudo, de aprimoramento, de descoberta de novas teorias para aplicar na sala de aula e ver o resultado. Era mais gostoso participar dessas reuniões. Depois, passou a ser algo muito burocrático, muito político, técnico.

De acordo com a docente, em um dos Seminários de Verão do qual participou, a principal discussão travada foi a respeito da carga horária das disciplinas do currículo. Na opinião de Vieira (2020), essas e outras questões abordadas nas reuniões suprimiam em demasia o tempo que poderia ser dedicado ao planejamento de atividades integradas e, principalmente, à organização das primeiras aulas do ano letivo.

Com a proposta de reunir o que foi sentido com pesar pelas professoras e aquilo que colaborou com o ganho de espaço para o Teatro no CAP a partir da mudança de sede da escola, elaborei o quadro a seguir, que tem por referencial as narrativas de Dias, Malinoski e Vieira (Quadro 14).

**Quadro 14** – Perdas e ganhos envolvidos na mudança de sede do CAp em 1996

PERDAS	GANHOS
O “ambiente acadêmico” (vivências no espaço universitário e observação/participação nos eventos/movimentos sociais que tinham lugar no Campus Centro);	Um prédio novo que atendia em maior grau as necessidades das atividades escolares;
Utilização da Sala Qorpo Santo para realização da Mostra de Teatro;	Sala de Teatro ampla e adaptada a algumas das necessidades das aulas;
Proximidade ao Departamento de Arte Dramática da UFRGS;	Gabinete docente (Sala Laboratório) para planejamento, reuniões e pesquisa;
Facilidade de acesso a espaços culturais da cidade;	Áreas externas exclusivas à utilização dos alunos da escola (gramado, pátio);
Reuniões docentes com foco em planejamento de atividades e com integração à FACED;	Desenvolvimento e realização do Projeto Amora;
Comunidade.	

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

Como se pode observar nos itens e informações que compõem o quadro, optei por situar o aspecto “comunidade” numa posição central, na tentativa de expressar que esse ponto de transformação significou tanto perdas como ganhos ao ensino de teatro e à instituição, de modo geral. É a esse aspecto que dedico uma última reflexão.

### 3.6.2.1 Comunidade: dentro e fora

Não tem a comunidade fora dessa comunidade.

Miriam Benigna Lessa Dias

Geograficamente, o CAp se encontra isolado do que considero uma rotina de bairro, ao menos daquela que guardo presente em minha memória de infância e juventude, e que também conservo nas lembranças referentes às experiências docentes que antecederam meu ingresso como professor no CAp. Por acreditar que seja necessário descrever o que seria essa “rotina de bairro” a que me refiro, inicio esta seção do texto pela narrativa de algumas das minhas memórias que reconfiguram o imaginário do espaço da escola que guardo nas recordações mais longínquas e também recentes de

minha história. Não excluo do relato o saudosismo, que, eventualmente, carrego nessas lembranças, e que reverbera no meu presente.

Lembro-me que, quando criança, eu ia para a escola acompanhado do meu irmão, pois estudávamos no mesmo colégio. No caminho até a escola, que era feito a pé, passávamos pelo supermercado do bairro, pelo salão de beleza, pelo posto de gasolina, pelas casas dos vizinhos (muitos deles, nossos “amigos de quadra”), pelo bar da esquina, pela farmácia, pela banca de revistas. Por vezes, parávamos na fruteira bem próxima à escola e, com algumas moedas, comprávamos um lanche para a merenda, ou um chocolate (aqueles em formato de ovo com uma surpresa dentro faziam sucesso!), ou, dependendo da ocasião, podíamos até comprar “fiado”, tendo os valores a pagar “anotados numa caderneta”. Em frente ao portão de entrada da escola havia um carro-lanche, onde os colegas e eu marcávamos de nos encontrar antes de entrar no colégio. O retorno para casa frequentemente acontecia na companhia dos colegas e de outros vizinhos que estudavam na mesma escola.

Um pouco mais crescido, quando cursei os últimos anos do Ensino Fundamental, minha rotina escolar não se alterou muito. Apesar de ter me mudado de cidade com a família, o caminho até chegar à escola mantinha praticamente os mesmos pontos referenciais. Durante o Ensino Médio também foi assim: ia a pé para a escola, caminhando pelas ruas do bairro. Logo, conhecia aqueles lugares, ou, ao menos, as áreas da cidade que eu habitava e nas quais as escolas onde estudei ficavam localizadas.

Se, quando criança e jovem, *vivi* essas experiências, já adulto e professor em escolas municipais eu *assisti* a muitos desses momentos acontecendo e segui me integrando às comunidades às quais as escolas onde lecionei pertenciam.

Lembro que, muitas vezes, no intervalo do almoço, costumava ir até o mercado que ficava na esquina da EMEF José Plácido de Castro (Sapucaia do Sul/RS), ou, no caso da EMEF João Palma da Silva (Canoas/RS), a duas quadras da escola, para comprar algum produto que precisava ou algum doce para a sobremesa. Nesses lugares, eu tinha a possibilidade de encontrar familiares dos estudantes trabalhando ou fazendo compras, acompanhados ou não dos filhos, irmãos, sobrinhos (que eram meus alunos). Durante os encontros, conversávamos sobre as aulas, trabalhos, atividades e eventos escolares, mas também comentávamos sobre o preço dos alimentos, sobre a previsão do tempo, sobre acontecimentos do bairro, entre outros assuntos corriqueiros.



Nessas ocasiões vivenciadas justamente porque as escolas onde trabalhei eram escolas “de bairro”, tive a possibilidade de conhecer um pouco mais do contexto dos alunos e de suas famílias que, por sua vez, me conheciam um pouco mais, igualmente. Penso que essa forma de convívio aproxima professor e aluno, estreita vínculos e humaniza os sujeitos envolvidos no processo educativo – além de ser seu auxiliar, visto que as experiências informais vividas nas ruas e nas praças, por exemplo, são capazes de ensinar (FREIRE, 2015). Encontros ao acaso nas calçadas, na farmácia ou no supermercado, como relatei, estabelecem vivências e memórias em comum (mesmo que seja pelo breve instante de um “Oi, ‘sor’”), revelando que professor e aluno habitam aquele mesmo lugar. Por meio dessas vivências é possível construir entre professores e estudantes um sentimento de comunidade, “o sentimento de ser parte da comunidade, de pertencer a esta, de se importar com as pessoas do lugar e de se sentir importante para elas” (MCMILLAN; CHAVIS, 1986 *apud* NEPOMUCENO *et al.*, 2017, p.75).

Portanto, considero que nas minhas experiências anteriores de vida e de trabalho em escolas municipais convivi com estudantes que frequentavam os mesmos estabelecimentos e serviços, realizando atividades semelhantes aos finais de semana, ocupando os espaços de lazer próximos à escola e às suas casas, travando relações de vizinhança e conhecendo as famílias uns dos outros, ou seja, indivíduos que compartilhavam memórias e histórias semelhantes. Essas vivências em comum trazem afinidade e possibilitam que haja, de antemão, o sentimento de pertencimento ao lugar, permitem que haja assuntos em comum, que dizem respeito àquele lugar (bairro), habitado por todos.

Já, no CAp, que se localiza num espaço relativamente afastado de qualquer centro urbano, seus arredores não configuram uma comunidade de bairro, ou seja, seus habitantes não se envolvem em atividades outras, que não as escolares, e seus encontros, se não planejados, raramente ocorrem em situações alheias ao ambiente escolar.

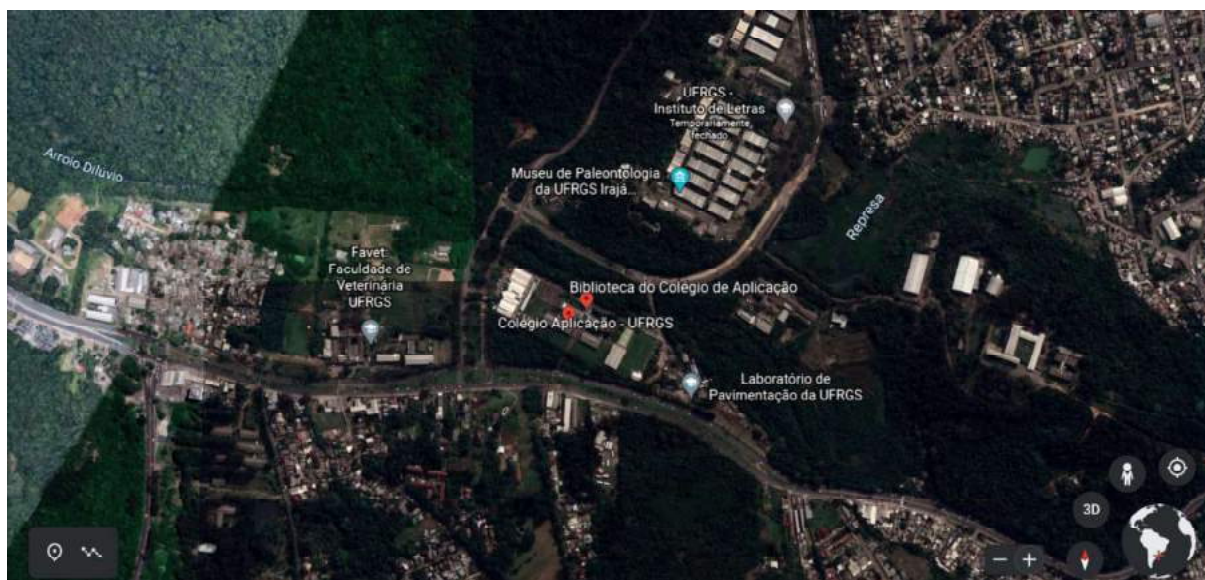
Nas observações e reflexões acerca da realidade do lugar constato que, diferentemente de escolas municipais e estaduais nas quais, em grande número, a matrícula dos estudantes leva em conta algo que pode ser compreendido como um georreferenciamento escolar (processo que busca convergir a localização geográfica da escola àquela da residência dos alunos), o CAp, onde o ingresso na instituição acontece por meio de sorteio público de vagas, recebe alunos de muitos lugares, pertencentes a

comunidades (bairros) distintas. Em função disso, muitas vezes é difícil para os alunos do CAp combinarem de fazer trabalhos em grupo, ou de ensaiar para alguma apresentação na casa de um colega, visto que os integrantes de um mesmo grupo podem morar a quilômetros de distância uns dos outros.

Para chegar ao CAp as opções mais viáveis são o transporte coletivo (ônibus), vans escolares ou carros particulares. O acesso ao Campus do Vale dá-se pela Avenida Bento Gonçalves, que concentra grande tráfego de veículos (principalmente no sentido Viamão-Porto Alegre nas primeiras horas do dia), mas baixíssimo fluxo de pedestres.

Apesar da área geográfica onde o prédio sede do colégio está situado contar com grande área verde em seu entorno, fora dos muros e grades da escola não se encontra estrutura comum a bairros urbanos. Há prédios de outras faculdades e centros de pesquisa da UFRGS, mas não há praças, casas ou blocos de apartamentos, por exemplo. Ademais, não há comércio próximo: não há farmácia, nem padaria ou mercadinho, e nem sequer um carrinho de pipoca ou de picolé estacionado nas suas imediações. Ademais, como o CAp não está situado num bairro “típico”, não se vê passar carros de som anunciando as promoções do supermercado mais próximo, nem fazendo propaganda política em época de eleição, por exemplo. Os sons da cidade, no CAp, são outros, como o da máquina de cortar grama ou o da algazarra feita pelas caturritas nos seus grandes ninhos construídos no telhado da quadra de esportes da escola.

**Figura 60** – Vista aérea da nova sede do CAp (Campus do Vale) e de seu entorno (2020)



Fonte: *Google Earth*.

Em suma, a localização geográfica do prédio sede do CAp confere inúmeras diferenças em comparação com outras instituições de Educação Básica. Em muitos graus, essas diferenças incidem sobre as rotinas da própria escola e dos alunos. Aproximo a realidade encontrada no CAp da que se tem em cursos universitários, na qual os acadêmicos são oriundos de bairros, cidades, estados e, até mesmo, países distintos. A diferença é que, no CAp, os sujeitos da experiência são, em grande parte, crianças e jovens aos quais o convívio com uma comunidade externa à escola é muito raro.

A rotina de grande parte dos estudantes do CAp para chegar até a escola pode ser assim definida: acordar cedo, esperar o transporte escolar, percorrer os quilômetros de distância que separam sua casa do colégio, descer das vans escolares, ingressar no prédio da escola, assistir às aulas, almoçar na escola (nos dias em que há aulas à tarde) e, ao final do turno escolar, voltar para as vans e, assim, regressar às suas casas ou apartamentos, situados nos mais diversos bairros da cidade e de municípios vizinhos<sup>149</sup>. Diferentemente daqueles que utilizam as vans escolares ou que contam com caronas dos familiares, os alunos que dependem do transporte coletivo (ônibus) convivem com a precariedade do serviço e com a crescente falta de segurança nas paradas de ônibus no entorno da escola. No CAp, chegam a ser comuns os relatos de estudantes que foram assaltados e tiveram seus pertences roubados ou furtados enquanto esperavam pelo ônibus.

Em razão das diversas características que a nova localização geográfica impôs ao CAp, portanto, observo que não existe a comunidade de fora da escola (cultura, convívio, histórias, sujeitos, espaços de lazer, rede de apoio, dentre outros aspectos), o que me leva a refletir sobre a possibilidade de partilha entre os corpos discente e docente que a habitam e de surgimento do sentimento de comunidade. Essa é uma reflexão que, certamente, leva tempo e análise apurada, tenho ciência. Mas a deixo registrada aqui como modo de expressar uma das principais dificuldades que, em minha

---

<sup>149</sup> O exemplo de rotina que descrevi toma por base relatos de estudantes das turmas de 6º e 7º ano do CAp do ano de 2019 que tiveram como atividade de aula registrar suas rotinas diárias do momento em que acordavam até a chegada na escola, tarefa elaborada por mim e pela professora de Artes Visuais. A atividade fazia parte de uma série de outras ações propostas de forma integrada pelos demais professores da equipe do Projeto Amora que tinha por objetivo abordar a iniciação científica e as metodologias possíveis ao trabalho de pesquisa que seriam iniciados pelos educando em breve. Os relatos dos alunos revelaram que alguns deles acordam em torno das 6h a fim de se prepararem para o dia de aula e esperarem a chegada da van escolar. Logo, ficam um bom tempo no transporte até chegar à escola perto das 8h para iniciar a aula. Nos dias em que há aulas à tarde, esses alunos saem da escola às 17h30 para, então, regressarem às vans e partirem em direção às suas casas, onde chegam ao anoitecer.

opinião, o CAp tem de enfrentar em razão de suas particularidades de localização e de modo de ingresso de estudantes.

A partir do ano de 1996, com a mudança de sede da escola, a dificuldade de compreender a nova comunidade que passou a existir – ou a inexistir – no CAp foi sentida pelas professoras de Teatro da escola que, de modo crescente, perceberam que a identidade da escola foi se alterando. Vieira (2020) lembra que a mudança no perfil dos estudantes que começaram a ingressar no colégio a partir da mudança de sede foi sentida fortemente pelas professoras da Área de Teatro que, por isso, precisaram rever o modo de planejar e de desenvolver suas aulas. Conforme a colaboradora:

O pico da diferença [no perfil dos estudantes da escola] aconteceu quando nos mudamos para o Campus [do Vale] porque aí, realmente, era uma escola de Ensino Fundamental e Ensino Médio naquela região onde não tinha muita coisa. Alguns pais diziam que não tinha escola legal e foram informados que tinha esse colégio que era da UFRGS e que, assim, foram procurar. Outros diziam que o colégio era próximo de casa e não era pago, sabe? Então, foi mudando, mudando, mudando... E, realmente, tivemos que modificar planejamentos, modificar modo de agir, modo de propor. A maneira de colocar coisas dentro de sala de aula foi sendo revista em nós para podermos trabalhar com eles (VIEIRA, 2020).

Observo que a mudança de território foi de encontro a alguns hábitos já construídos nas docentes que, confrontadas com um novo lugar e com novos sujeitos que o habitariam, tiveram de se dedicar a um processo de pesquisa em relação a outros signos que se apresentavam em seu convívio com os estudantes. Foi preciso, portanto, entregar-se às novas experiências de problematização (KASTRUP, 2000) e inventar problemas a fim de (re)aprender a realizar a docência de um modo sintonizado às necessidades que emergiam em função da transformação do corpo discente que ingressava na escola. Por isso considero que, ao chegarem à nova sede do CAp, as professoras voltaram a ser estrangeiras em um território que, pouco a pouco, precisou ser praticado para, assim, vir a ser habitado e se tornar espaço (para elas, para o ensino de teatro).

À perda da comunidade que já era habitual ao CAp (lugar e habitantes), no entanto, confiro uma dupla compreensão. Considero que esse tenha sido um aspecto que demarcou a grande transformação na trajetória da escola – um ganho, na minha avaliação. Nesse sentido, considero que um dos principais ganhos com a ida da escola para sua atual sede no Campus do Vale – e que penso que deva fazer parte de sua

identidade institucional, independentemente do lugar onde venha a estar situada – foi a diversidade da comunidade discente atendida pela escola.

A meu ver, a antiga localização geográfica da escola no Campus Central conservava arraigada no imaginário popular o *status* de escola de elite que fora conferido ao CAp durante muitas décadas (o que, como vimos, correspondeu à realidade da escola durante um tempo). Já, na localização atual, a escola passou a ser mais facilmente acessada por distintas parcelas da população, sobretudo pelos moradores de bairros mais próximos ao Campus do Vale. Crianças e jovens de diversas comunidades, por meio do sorteio público de vagas, tornaram-se alunos do CAp e, sistematicamente, impeliram os professores e a própria instituição à revisão de suas práticas.

As mudanças ocorridas no ensino de teatro do CAp, que passaram a se fazer necessárias a partir da mudança de sede da escola e nos modos de trabalhar com os alunos do CAp não são tematizadas nesta Tese, pois começaram a acontecer a partir do ano de 1996, limite temporal do recorte aplicado à pesquisa que realizei. Não obstante, nesse mesmo ano, relacionadas às transformações no ensino de teatro na perspectiva das colaboradoras da pesquisa, figuram novas diretrizes para o ensino de Arte na escola, que passaram a vigorar a partir da promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei 9.394/96) e da publicação dos Parâmetros Nacionais para a Educação, ocorrida em 1998.

O conjunto desses acontecimentos certamente trouxe significativas modificações ao ensino de teatro desenvolvido no CAp, que, sem dúvida, mantêm seus reflexos até hoje, mas, a pensar que no recorte temporal estabelecido no meu estudo, deixo as transformações ocorridas no currículo de Teatro da escola a partir dos anos finais da década de 1990, como tantos aspectos de interesse sobre o CAp, ainda a tratar, para serem contados em outras histórias, minhas e de outros contadores que se aventurem nesse importante objeto de estudo.

Esta narrativa, que, a partir da reunião de memórias docentes, buscou reconfigurar o ensino de Teatro nessa importante instituição de Educação Básica Pública, entre os anos de 1954 e 1996, vai se encaminhando para um final.

**ÀS GERAÇÕES DO PORVIR**

Redigir as considerações finais de um trabalho com vasta produção de dados não é tarefa simples. Que informações destacar a respeito do histórico do objeto-processo estudado e das memórias dos sujeitos que colaboraram fundamentalmente com a investigação? Tendo consciência que as experiências vividas pelos colaboradores da pesquisa em suas trajetórias de trabalho na escola – e que foram generosamente narradas a mim – são infinitamente mais amplas do que aquilo que as palavras escritas podem expressar, lanço-me em uma derradeira empreitada literária e aceito o desafio que me cabe. E sem saber ao certo por onde começar, opto pelo princípio.

Quando iniciei a trajetória de pesquisa que me conduziu ao estudo envolvendo a história do ensino de teatro no Colégio de Aplicação da UFRGS, eu não estava certo do que iria encontrar pelo caminho. Fiz as malas, como já me é de costume, e parti rumo a um novo território a habitar.

Diferentemente dos lugares que já havia percorrido em outras pesquisas, o novo lugar que se apresentava aos meus sentidos não era composto por materialidades, afinal, ao assumir a História Oral como metodologia referencial à investigação eu me dispusera a ingressar no território das memórias que são, por natureza, subjetivas, imaginadas, até mesmo inventadas; logo, imateriais. Talvez por isso tenham sido frequentes as minhas tentativas de, ao longo do estudo, “materializar” o território, dando-lhe a forma de um prisma, de uma colcha de retalhos, de linhas ou de fios. Parece haver nos processos de pesquisa a necessidade de definir muito bem as formas e contornos de um objeto a ser analisado, pois imaginá-lo concretamente transmite a sensação de que conseguimos apre(e)ndê-lo de modo mais específico e mais completo, em profundidade e extensão. Todavia, apesar de ter me auxiliado enormemente no processo de pesquisa, a “materialização” metafórica que efetuei mostrou-se incapaz de comportar a imensidão do território da memória, configurando-se apenas como um artifício deste pesquisador na vã tentativa de simbolizar significados, sentimentos e pensamentos repletos de signos impalpáveis.

No campo da memória, o terreno não é firme como em um lugar físico, não tem chão, teto ou paredes. A memória, por conseguinte, parece não ter limites, ainda que contenha esquecimentos. Seriam esses os seus limitadores?

Durante a realização do estudo constatei que até mesmo aquilo de que não nos lembramos não está perdido, mas apenas adormecido, silenciado, aguardando pela oportunidade de voltar à consciência.

A incursão nas lembranças dos colaboradores da pesquisa a respeito do ensino de teatro no CAp levou-me a percorrer trajetos já conhecidos, ou imaginados, mas, sobretudo, me possibilitou desbravar novos caminhos, acessar trilhas, desvios, passagens secretas, inclusive. Nesse labirinto que é a memória, me embrenhei em reflexões acerca das histórias e dos “arquivos privados” (GOMES, 1998) que as integram, e, por vezes, quase me perdi no percurso de volta, atraído pela vontade de ouvir mais e mais recordações, de penetrar mais fundo nas “intimidades” compartilhadas nas histórias.

Gomes (1998) refere-se aos “arquivos privados” como possuidores de um “feitiço” que exerce atração em quem com eles se depara, e justifica o uso dessa metáfora pela possibilidade que os arquivos privados carregam de revelar a intimidade dos seus “proprietários”. Segundo a autora:

Por guardar uma documentação pessoal, produzida com a marca da personalidade e não destinada explicitamente ao espaço público, ele [arquivo privado] revelaria seu produtor de forma "verdadeira": aí ele se mostraria "de fato", o que seria atestado pela espontaneidade e pela intimidade que marcam boa parte dos registros. A documentação dos arquivos privados permitiria, finalmente e de forma muito particular, dar vida à história, enchendo-a de homens e não de nomes, como numa *histoire événementielle*<sup>150</sup>. Homens que têm a sua história de vida, as suas virtudes e defeitos e que os revelam exatamente nesse tipo de material (GOMES, 1998, p.125).

Existe, portanto, uma evidente dificuldade no trabalho com arquivos privados – dentre os quais incluo a memória e não apenas os arquivos materiais –, que diz respeito à renúncia. Na análise de documentos tão surpreendentes, que revelam muitos traços dos seus proprietários e que estão carregados de informações instigantes, é necessário manter o foco da pesquisa, abstrair ou abdicar da curiosidade em relação a dados momentaneamente relevantes, em favor dos propósitos do trabalho que se desenvolve. Se esse esforço não é devidamente realizado, corre-se o risco de “naufragar num mar de documentos por ausência de rumo” (GOMES, 1998, p.125).

No curso da pesquisa, passei por momentos em que tive de deixar de lado o desejo de debruçar-me sobre certos documentos (arquivos e memórias), a fim de manter o foco da investigação. Realizar escolhas e renúncias, como percebi, é um aprendizado. Minha vontade era conseguir registrar e analisar todo material produzido, mas seria impossível – e até mesmo contraproducente. Na trajetória de pesquisador, que

---

<sup>150</sup> Traduzida para o português, a expressão francesa significa: “história do evento”.



já se funda em mim como um hábito, aprendi a compreender os meus objetivos investigativos como pistas, deixadas pelo caminho a me lembrar constantemente da importância de retornar do labirinto, de retomar o foco da pesquisa.

Por curiosidade, ou obstinação pessoal, trago da minha jornada em busca das narrativas memoriais dos sujeitos da pesquisa uma grande mala – e volto às metáforas como estratégia para explicar o impalpável. Nessa mala estão guardadas, com todo o cuidado, algumas memórias que não se encontram registradas nesta Tese, e que seguem comigo, emprestadas pelos seus “proprietários”, à espera de escuta, estudo e análise em projetos futuros.

É importante destacar que, até o momento em que iniciei a pesquisa que deu origem a esta Tese, o histórico sobre a presença do teatro no CAp podia ser acessado e contado por meio de documentos oficiais (projetos pedagógicos, planos de ensino, relatos publicados); e que a partir da minha pesquisa somam-se a esses registros as narrativas dos professores, responsáveis mais diretamente pelo ensino de teatro na instituição, pois vivenciaram o cotidiano da escola sob um outro ponto de vista. Pelo fato da memória desfrutar do estatuto de documento, assim como defende Almeida (2009), as narrativas docentes organizadas por mim na pesquisa ganham o reconhecimento de fontes oficiais que remontam faces de uma trajetória histórica e pedagógica acerca do ensino de teatro em uma instituição federal de Educação Básica, o Colégio de Aplicação da UFRGS.

Criado em 1954, a partir dos ideais de um grupo de professores que desejava efetuar renovações pedagógicas na educação escolar, o CAp, desde o princípio, mostrou-se, de alguma forma, comprometido com o ensino da Arte no currículo escolar. As aulas da disciplina de Artes Plásticas foram precursoras, ao que se pode observar por meio dos documentos e narrativas analisados no estudo. Anteriormente à inserção da disciplina de Teatro no currículo da escola, a Educação Musical também já contava com espaço na matriz curricular da instituição. Sem ter ainda seu lugar garantido no currículo, as práticas teatrais faziam-se notar em algumas das propostas de aula de outras disciplinas, sem a orientação de docente especialista. Em 1971, ano em que a LDB 5.692/71 tornou obrigatória a inclusão da Educação Artística nos currículos das escolas e 1º e 2º Graus, o ensino de teatro iniciou sua trajetória sob a forma de disciplina do currículo do CAp, o que possibilitou à UFRGS o cumprimento da exigência do estágio

docente obrigatório do Curso de Formação para Professor de Arte Dramática do CAD, realizado pelo professor José Ronaldo Faleiro.

Como primeiro professor especialista a atuar no CAp, Faleiro enfrentou o grande desafio de fundar o espaço para o Teatro na instituição. Sua contratação ocorreu logo após a realização de seu estágio, o que permitiu que o Teatro passasse a integrar a matriz curricular da escola, tornando-se disciplina obrigatória para algumas séries escolares. Nas aulas com os estudantes da instituição, Faleiro desenvolveu muitas propostas que havia experimentado empiricamente durante a realização do curso universitário no CAD e em suas vivências em destacados grupos de teatro da cidade de Porto Alegre. Além disso, o docente lançou-se em busca de referenciais pedagógicos e artísticos que o auxiliaram a estabelecer os moldes iniciais do ensino de teatro que seria praticado na escola. O colégio da UFRGS, portanto, foi campo de experimentação e pesquisa para um professor que, assim como outros docentes que viriam a atuar no CAp nos anos posteriores, foi protagonista no campo do Teatro na Educação no sul do Brasil.

Tal como Faleiro, Saldanha foi uma das primeiras “moradoras” do lugar concedido ao Teatro no colégio da UFRGS. A professora realizou seu estágio docente numa turma do CAp, sob supervisão de Faleiro, e atuou na escola em distintos momentos de sua trajetória profissional, praticando o ensino de teatro junto às turmas de jovens estudantes, que passavam a compreender o Teatro como disciplina curricular. Saldanha figura entre as artistas que, na Porto Alegre da década de 1970, se dedicou igualmente a investigar, na sua prática em sala de aula, os modos pelos quais o teatro se faria presente no contexto escolar.

No período em que se deu a introdução do Teatro na matriz curricular do CAp, um dos principais focos das aulas da disciplina foi o trabalho com a expressão corporal, vertente do campo das Artes Cênicas que ganhava destaque naquele período em âmbito nacional e internacional. Naquele momento da sua história no CAp, o ensino de teatro extrapolou a sala de aula e ocupou os corredores e outros ambientes da escola que permitissem a exploração das possibilidades corporais dos estudantes da instituição.

A partir dos dados produzidos na pesquisa, observei que o qualificado trabalho realizado por Faleiro nas aulas com os estudantes e na interação com os demais professores da instituição foi essencial para instituir no CAp um espaço favorável e estimado ao ensino de teatro. Desde o momento em que a equipe diretiva do CAp (professoras Graciema Pacheco e Isolda Paes) confiou em Faleiro e abriu as portas da

escola para receber um professor de Arte Dramática, a história do ensino de teatro na instituição vem sendo escrita por docentes de inestimável valor.

Olga Garcia Reverbel, professora de reconhecida importância na trajetória de Faleiro, foi precursora na introdução das atividades (ou técnicas) dramáticas aplicadas à educação junto às estudantes do Curso Normal no Instituto de Educação General Flores da Cunha (IE) na década de 1940, sendo considerada, por essa e outras razões, um dos grandes expoentes do movimento Teatro e Educação no Brasil.

Tendo lecionado no CAD entre o final dos anos 60 e início dos anos 70, Reverbel colaborou de forma decisiva com a formação de professores e de artistas, concedendo-lhes acesso à bibliografia especializada no campo das Artes Cênicas, advinda de estudos complementares em Teatro que a docente teve a oportunidade de realizar na Europa. Os grupos seletos de estudantes do CAD que eram convidados a frequentar sua casa – e sua grande biblioteca – podiam ler obras de autores estrangeiros, cuja tradução era feita pelos jovens acadêmicos num processo coletivo de construção de conhecimento.

Ao ingressar no CAp, em 1973, Reverbel imprimiu seu estilo às aulas de Expressão Dramática (denominação atribuída à disciplina com a chegada da docente à escola) sob a égide do jogo dramático (*jeu dramatique*), metodologia que ela passou a desenvolver desde que teve contato com os estudos de Léon Chancerel, de quem é considerada expoente seguidora. Suas aulas no CAp continham a “magia de Reverbel” (DIAS, 2020a), aspecto fascinante aos olhos e sentidos dos estudantes que eram desafiados a improvisar as mais inusitadas e divertidas situações em cena. Nesse processo, os alunos eram estimulados a desenvolver a autonomia e as demais características pessoais que, segundo Reverbel (1978), constituem a criatividade: a espontaneidade, a percepção e a imaginação.

De forma relacionada ao trabalho com jogos e improvisações, aspectos fundamentais ao jogo dramático (DULLIN, 2012), Reverbel introduziu uma perspectiva cognitiva e ético-social ao ensino de teatro, oportunizando que os estudantes do CAp acessassem artefatos culturais (peças de teatro, literatura, obras visuais, entre outros) e solicitando-os que interpretassem as obras buscando relacioná-las ao seu contexto atual. A atuação inicial de Reverbel no CAp também foi fortemente marcada pelas apresentações de produções dos alunos em importantes eventos da cidade (a exemplo das práticas que já realizava com as alunas do TIPIE), ações que trouxeram prestígio tanto à professora como ao ensino de teatro desenvolvido na escola.

O caminho para abordar o teatro na sala de aula percorrido por Reverbel influenciou a atuação de outras professoras que habitaram o CAp na década de 1970. A professora Carmen Célia Guarita, por exemplo, em sua atuação na disciplina de Técnicas Dramáticas Aplicadas à Educação (TDAE), inspirou-se na experiência anterior que teve como aluna de Reverbel no IE para desenvolver as propostas de aula. Nesse período (1976-1978), uma parcela das atividades das aulas de TDAE era planejada e orientada com o propósito de sanar certas dificuldades encontradas pelos estudantes na realização de tarefas do cotidiano escolar em diferentes disciplinas do currículo.

No período compreendido entre os anos finais da década de 1970 e o início da década de 1980, três professoras de Teatro formadas pelo CAD/DAD da UFRGS ingressaram no CAp e juntam-se a Reverbel na Área de Teatro da escola. Com a chegada de Miriam Benigna Lessa Dias (em 1978), Virgínia Bressani Vieira (em 1979) e Jussindra Krüger Malinoski (em 1980), significativas transformações começaram a acontecer no currículo de Teatro do CAp.

Na primeira década em que estiveram juntas na instituição, as quatro professoras (Dias, Malinoski, Reverbel e Vieira) seguiram os referenciais que haviam angariado em suas experiências de formação artística, acadêmica e de vida para, dessa forma, experimentarem teorias e metodologias nas aulas de Teatro do CAp. Por essa razão, caracterizo esse período no histórico do ensino de teatro da instituição como de experimentação e invenção curricular. Refiro-me à invenção porque, além do trabalho dessas docentes fundamentar-se em referenciais nacionais e estrangeiros dos campos da Arte e da Educação, ele evidenciou um conjunto de atividades (jogos e exercícios de teatro) autorais, fruto de interações de sala de aula e das trocas estabelecidas no Laboratório de Ensino Dramático (LED).

Outras importantes ações foram realizadas pelas docentes nesse período, dentre as quais destaco especialmente a conquista de uma sala (a Sala 402) própria às aulas do componente curricular e o estabelecimento de um currículo pensado por níveis escolares para a disciplina que, até aquele momento, não havia sido documentado. Quando quatro docentes passaram a habitar o lugar foi necessário definir diretrizes e noções específicas a serem abordadas em cada ano escolar (da 5ª série do 1º Grau até a 2ª série do 2º Grau), a fim de qualificar o trabalho realizado nas aulas pelo grupo de professoras. Nesse período, além do jogo dramático, os *jogos teatrais* e as técnicas do Teatro do Oprimido integraram-se ao cabedal metodológico das aulas de Teatro no CAp.

A aposentadoria de Reverbel no final da década de 1980 foi o marco que determinou a despedida da docente do CAp, mas não o final da sua Era, que seguiu viva no imaginário memorial dos habitantes do lugar, de pesquisadores e de ex-alunos da destacada professora. Durante o período em que lecionou no CAp, Reverbel realizou inúmeras ações que concederam ao teatro feito no CAp maior visibilidade perante a comunidade, fator decisivo na valorização interna que passou a receber na escola. Os livros publicados pela professora registram algumas das importantes ações realizadas pelas docentes no CAp. Apesar dos questionamentos que envolvem algumas dessas publicações, passíveis de análises sob diferentes perspectivas, as obras de Reverbel constituem documentos valiosos à investigação do histórico do ensino de teatro no colégio da UFRGS.

Nos anos iniciais da década de 1990, a tríade formada por Dias, Malinoski e Vieira foi responsável pelo incremento nas publicações que deixaram registros documentais das atividades implementadas pela Área de Teatro na escola. Juntas, as docentes dedicaram-se ao estabelecimento de diretrizes curriculares para a disciplina de Teatro no CAp, conferindo maior reconhecimento da Área e dos seus conhecimentos específicos perante o “grande currículo” da escola. No entanto, a necessidade crescente de escolarização dos processos de ensino e aprendizagem do Teatro, de adequação dos discursos e práticas da Área ao sistema educacional, implicou renúncias de potências e preceitos constitutivos do fazer teatral, especialmente àqueles relacionados ao seu caráter eminentemente político, por exemplo.

A década de 1990 foi marcada também pela consolidação da Mostra de Teatro do CAp, importante projeto de extensão da Área de Teatro, pioneiro dentre as ações de extensão da escola, que fora iniciado nos anos finais da década anterior. A Mostra, que acontecia inicialmente na Sala 402, chegou a ser sediada na Sala Qorpo Santo em algumas de suas edições. Por meio dessa ação extensionista, fruto de esforços coletivos e motivo de muito orgulho das professoras do CAp, o espaço do teatro foi praticado de forma intensiva no ambiente escolar, o que culminou na sua inserção como um evento regular no calendário letivo do CAp. A Mostra de Teatro do CAp, bem como a realização de ações que levavam (ou convidavam) os estudantes da escola para assistir a espetáculos teatrais realizadas desde a década de 1980 até os anos iniciais da década de 1990 colaboraram em grande medida para a formação de jovens espectadores e apreciadores de teatro.

Com a mudança de sede da escola, ocorrida no ano de 1996, as professoras foram confrontadas com novas experiências de problematização que, conseqüentemente, viriam a reconfigurar os modos pelos quais o ensino de teatro passaria a ser desenvolvido na escola. No processo de mudança de sede do Campus Centro para o Campus do Vale da UFRGS, as professoras de Teatro do CAp valeram-se de táticas a fim de assegurar que as necessidades de Área fossem respeitadas e atendidas. No novo lugar a habitar, o Teatro expandiu seu espaço físico, ganhando uma sala mais ampla e equipada e um gabinete para as professoras; ainda assim, como observei, o espaço simbólico prosseguiu atrelado à prática constante e dedicada de Dias, Malinoski e Vieira, dependente do empenho e da competência dessas importantes docentes.

Ao refletir sobre panorama histórico da trajetória do ensino de teatro no CAp trazido detalhadamente ao longo da Tese e pontuado brevemente nos parágrafos anteriores, com o intuito de rememorar algumas das informações obtidas no processo de pesquisa efetuado que conduziu à extensa produção de dados, reconheço a impossibilidade de abarcar os feitos dos professores de Teatro que habitaram o CAp durante o período delimitado para o meu estudo. Mas a impossibilidade não me fica como frustração, mas como possibilidade de ir adiante.

Comparo esse exercício de escrita – o de tentar ressignificar informações – às lembranças – incapazes de abarcar a totalidade das nossas próprias experiências. Não consigo reconfigurar ou resumir em poucas páginas o conteúdo ao qual tive acesso e que foi produzido durante o estudo. Tal como acontece com memórias de vida, as memórias de um trabalho (que também são de vida), (nos) passam.

Desse modo, mais do que tentar reescrever em poucas páginas todo o conteúdo da investigação (o que considero deveras limitador), as considerações finais que deixo registradas nesta Tese cumprem o propósito de evidenciar as interpretações possíveis do processo de pesquisa, da intensa experiência que vivi em seu desenrolar, daquilo que se reflete hoje no meu estar e fazer docente/artista/pesquisador/pessoa, e que ainda irá se refletir na minha atuação e (assim espero) na de outros docentes que vierem a habitar a escola. Além disso, minhas reflexões desejam explicitar algumas das aprendizagens que, sem dúvida, advêm do trabalho que realizei, e elucidar outras questões que se instauram ao final da pesquisa, como um convite a novos estudos.

Concomitantemente à narrativa sobre um lugar, o CAp, e um objeto-processo, o ensino de teatro, a pesquisa que realizei dedicou-se a narrar fragmentos de histórias de

vida de pessoas, docentes que habitaram a escola durante breves ou extensos períodos de suas vidas. João Alexandre Barbosa (1979 in BOSI, 1994, p.14-15), no texto de abertura do livro “Memória e sociedade”, de Ecléa Bosi, observa que é ao encontrar “a resistência de um espaço que se habitou com a existência sofrida do trabalho” que o tempo da memória se concretiza.

Ao serem motivados a (se) narrar (n)os fatos de suas histórias como professores no CAP, os colaboradores realizaram, naturalmente, um trabalho de organização de pensamento e de reflexão sobre si mesmos e sobre os eventos de seu passado, concretizando o tempo da memória. Logo, parcelas de seu viver se encontram grafadas para a história por meio do documento no qual se constitui esta Tese. Suas recordações, assim, ficam resguardadas entre páginas que versam a respeito de teatro, educação, escola, trabalho, vida e memória.

Num trabalho de pesquisa que toma por base metodológica a História Oral, como foi o caso do estudo que empreendi, a escuta direta às memórias de sujeitos confere emoções, surpresas, silêncios, subjetividades e sensibilidades às narrativas, que outras metodologias não conseguem e nem se propõem a acessar. Ademais, um trabalho que se utiliza do estudo de documentos pessoais e de arquivos privados consegue conferir uma dimensão mais humana aos processos sociais (GOMES, 1998). Outro mérito desse tipo de abordagem metodológica é revelar nuances e versões ainda desconhecidas, ou à margem, da história oficial. Por meio de narrativas memoriais, os sujeitos (se) contam (nas) histórias e assumem-se autores dos acontecimentos. Por conseguinte, a História Oral pode “devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras” (THOMPSON, 1992, p.22 *apud* FREITAS, 2006, p.79).

Somos feitos de memórias e o lugar onde elas ficam salvaguardadas, em primeira instância, é o nosso próprio corpo. Desde que abrimos os olhos – ou, até mesmo, antes disso – as memórias já nos vão sendo “familiares”. Nossas memórias vão sendo construídas na medida em que vivemos as mais diferentes experiências, individual ou coletivamente. Viver é, portanto, criar memórias em si e para (junto com) os outros. Há vivências das quais nos lembramos, mas também há situações que ficam esquecidas pelas mais diversas razões. Sem exceção, todas constituirão o nosso grande arquivo pessoal de memórias. Ao fechar os olhos de forma derradeira, o texto memorial

privado que vamos escrevendo ao longo da vida ganha um ponto final, inevitavelmente. As lembranças guardadas em nosso corpo, assim, sublimam.

No ano de 2020, marcado por inúmeras e lastimáveis perdas, uma ausência em especial ao trabalho que desenvolvi se fez notar. O falecimento da professora Jussindra Krüger Malinoski foi sentido com grande pesar não só por mim, mas por todos aqueles que junto dela construíram importantes memórias. A atuação da docente no CAp é de imenso valor ao ensino de teatro praticado na instituição e, nas páginas que escrevi, uma parcela dessa trajetória pode ser vislumbrada, felizmente. Sem a presença física para *nos* contarmos em nossas histórias, são as memórias dos outros que reconfiguram uma presença. A despedida da professora Jussindra Krüger Malinoski acentua a convicção que eu já tinha em relação ao meu papel como pesquisador, transmutado em “guardião de memórias” e ciente da responsabilidade inerente a esse posto.

Após ter realizado o estudo, percebo mais fortemente que o contato aproximado com um grupo que resguarda uma memória coletiva é importante para que um indivíduo preserve, de alguma forma, o seu passado. É na interação com um grupo social com o qual compartilhamos experiências que conseguimos reconstruir (ou reconfigurar) as nossas próprias trajetórias e também as histórias dos lugares por onde andamos. Em via oposta, “o isolamento ou a falta de contato com o grupo significará a perda do passado” (FREITAS, 2006, p.66). Logo, para que nossas histórias – e as histórias dos outros – não se percam é preciso que elas, mais do que passadas oralmente de geração em geração, fiquem registradas.

Na condição de docente de Teatro do CAp, habitante atual desse lugar, entendo esta Tese como uma das táticas iniciais a desenvolver para que o espaço conquistado pelos colaboradores da pesquisa, bem como as histórias por eles contadas, não sejam relegados ao esquecimento, pois, com este trabalho, parte importante de suas memórias se transformam materialmente em documento. Armazenadas em outros suportes que não apenas a memória dos sujeitos, as histórias têm mais chances de se perpetuarem no tempo.

Como um lembrete, estendido aos demais colegas professores, deixo-me a tarefa de registrar sistematicamente as ações desenvolvidas na escola, na perspectiva de colaborar no trabalho de reconfiguração da história das instituições, pois compreendo o registro documental (textos, imagens, vídeo, áudio, dentre outros) das produções docentes como um meio para conferir autoria às propostas e evitar que a atuação dos



habitantes do lugar seja esquecida, silenciada ou sobrepujada pelas narrativas de quem, porventura, desfrute de maior poder ou reconhecimento.

Ao final do trabalho, concluo que não tratei apenas da história do ensino de teatro no CAp, como era o meu principal objetivo, mas percorri muitos caminhos que me mostraram como o campo dos estudos em teatro e das suas relações com a educação foi se estabelecendo no Brasil. As ações pioneiras dos professores de Teatro do CAp figuram como marcos históricos nesse processo. Tive acesso a documentos (arquivos e memórias) que me permitiram compreender o contexto de criação dos Colégios de Aplicação no Brasil. Entender as razões sociais, políticas e históricas que deram origem à proposta que criou escolas de aplicação nas universidades federais ajuda a compreender os objetivos que se faziam presentes nessa ação e que tipo de educação (e para quem) se almejava naquele período. Igualmente, nesse panorama, é possível evidenciar, por um lado, as características que permanecem arraigadas a essas instituições, mesmo com o passar dos anos, e, por outro, os aspectos que vêm sendo reconfigurados com vistas a expandir o acesso à educação pública de qualidade praticada pelos docentes nessas escolas.

Ter realizado a pesquisa que buscou pelas bases para o ensino de teatro no CAp confere, certamente, notáveis avanços ao meu trabalho docente na instituição. Por meio do estudo, ressignifiquei meu papel de professor em um Colégio de Aplicação. Compreendo, em maior grau, que *estar* professor em um CAP demanda realizar funções diversas, habitar espaços políticos dentro da escola, estabelecer objetivos que visem tanto à formação escolar de estudantes como à formação de professores.

Por compreender que memória é coletiva, ou seja, é “difundida e alimentada na convivência com os outros, produzida pelos discursos e pelas representações que propõem uma identidade ao grupo” (BOSI, 2003 *apud* ALMEIDA, 2009, p.215), ter escutado as narrativas dos colaboradores da pesquisa, estabelecendo laços entre suas lembranças, ajudou-me a caracterizar com mais precisão os fatos lembrados (e esquecidos) a respeito do histórico do ensino de teatro no CAp. Ao mesmo tempo, vislumbrar fragmentos das memórias que eu mesmo já construí por meio de minhas próprias experiências no CAp, refletidos nas histórias contadas pelos colaboradores, possibilitou-me entender a mim mesmo como parte integrante de um coletivo, o grupo de professores de Teatro que habita(ra)m o Colégio de Aplicação da UFRGS.

Refletindo acerca das ações realizadas pelas primeiras gerações de habitantes do lugar do teatro no CAP, emprestadas a mim por meio de valiosas memórias, defendo que a inovação pedagógica que cabe aos CAPs, função delegada aos docentes dessas instituições, necessita ser compartilhada com professores de outras escolas, caso contrário corre-se o risco de que as propostas desenvolvidas dentro da instituição se tornem ações ensimesmadas e sem reflexos na sociedade e no sistema de educação nacional. É no encontro com distintas realidades escolares que novos significados serão atribuídos às propostas; as atividades, então, serão passíveis de outras abordagens, submetidas a investigações fundamentadas em teorias diversas, que poderão vir a transformá-las em novas ações e projetos de extensão universitária, o que fomenta o ciclo de qualificação e de formação docente em sentido amplo.

As memórias dos colaboradores da pesquisa compartilhadas comigo nas diversas narrativas acerca de suas histórias no CAP reforçaram o meu entendimento em relação à escola, que além de ser lugar de pesquisa e laboratório para novas práticas em educação, é campo de disputas onde professores necessitam defender o território (espaço) conquistado para o componente curricular por meio de táticas de ocupação e de expansão que, se não ampliem, pelo menos assegurem a perenidade dos seus ganhos. Nas décadas de 1970, 1980 e 1990 coube aos professores de Teatro assumir os embates que se apresentavam. Hoje, cabe à nova geração de docentes seguir realizando ações em prol da valorização e do reconhecimento do ensino de teatro no currículo da escola.

A metodologia da História Oral implica um compromisso ético do pesquisador em devolver à comunidade os resultados da pesquisa realizada (PORTELLI, 1981 *apud* ALMEIDA, 2009). Por isso, além de dar ao conhecimento público os materiais e reflexões produzidos durante a pesquisa, o fundamental no processo de devolução é propiciar que as vozes silenciadas sejam ouvidas (ALMEIDA, 2009). A publicação desta Tese configura-se como uma das maneiras pelas quais os resultados da pesquisa serão devolvidos à comunidade. Além disso, há uma série de ações que planejo realizar para divulgar os resultados da pesquisa.

Logo que iniciei o processo de entrevistas com os colaboradores, nutri o desejo de criar um *website* com a dupla função de servir de arquivo para os documentos encontrados e também de se transformar em meio que facilitasse o acesso aos dados produzidos na pesquisa. Infelizmente, não consegui realizar a ação almejada no tempo que dispus para a conclusão do estudo, mas, assim que possível, pretendo criar uma

página virtual que me permita organizar e dispor um grande arquivo com as memórias do ensino de teatro no CAp.

Mesmo não tendo conseguido, ainda, divulgar as informações oriundas do trabalho de pesquisa sob a forma de um arquivo virtual, deixo registradas nas páginas desta Tese o conteúdo de um processo de trabalho que envolveu muita dedicação e que, sem dúvida, reúne dados e reflexões significativos para um histórico a respeito do ensino de teatro no CAp, pois reconfigura um número expressivo das ações dos professores de Teatro que habitaram a escola entre os anos de 1971 e 1996.

Aos professores de Teatro dos diferentes contextos da Educação Básica, o estudo apresenta um extenso panorama a respeito da introdução do ensino de teatro no contexto escolar, que pode servir de inspiração a práticas e ações no sentido da conquista de espaço ou da manutenção de ganhos já obtidos em relação à presença da disciplina de Teatro no currículo das escolas. Aos professores de Teatro do CAp, especialmente, a trajetória histórica reconfigurada por meio da pesquisa constitui uma fonte de consulta substancial que confere (re)conhecimento às ações já empreendidas pelos docentes da Área de Teatro desde a introdução do componente curricular na escola, podendo se refletir em práticas e discursos tradicionais e inovadores sobre diversos aspectos do ensino e da aprendizagem do Teatro no seu espaço de atuação profissional.

Acredito que conhecer a história do lugar onde estamos (trabalhamos, convivemos, ensinamos) e daqueles que habitaram esse mesmo território em outros tempos é atitude estritamente relacionada ao processo de apropriação desse lugar, necessária aos novos habitantes que nele fazem ou querem fazer morada. Assim, as histórias narradas aqui através das *minhas memórias dos outros* (OCTAVIO FILHO, 1978) podem auxiliar a lembrarmos constantemente das conquistas realizadas e das lutas empreendidas pelos docentes que estabeleceram os pilares para o ensino de teatro no CAp, um espaço que, hoje, cabe às novas gerações de professores praticar.

A pesquisa que realizei confere/revela a ancestralidade ao/do ensino de teatro que é praticado no CAp. Por meio do estudo, os professores que fundaram o espaço para o teatro na instituição são nomeados e têm seu trabalho reconhecido. Defendo o reconhecimento dessa ancestralidade como condição indispensável ao processo de construção curricular, pois a reflexão e a compreensão acerca do passado ajudam a agir sobre o presente e a planejar o futuro. Muitas das ações empreendidas pelos antigos

habitantes do território de teatro do CAp são inspiradoras para novas práticas pedagógicas e artísticas que, referenciadas nos feitos do passado, constituirão as propostas para o futuro do ensino de teatro na escola.

Às novas gerações caberá dar continuidade às trajetórias iniciadas por outros docentes no CAp, o que não significa reproduzir à risca os passos dos antigos habitantes do lugar, mas considerar o caminho por eles percorrido. Conhecer a história dos primeiros professores que habitaram a escola onde desejamos nos entender moradores, e relacionar esse conhecimento ao tempo presente é fundamental para podermos planejar os modos pelos quais a história e o lugar vão continuar sendo praticados em prol de um projeto pedagógico significativo no campo da Pedagogia das Artes Cênicas.

Entre o ano posterior ao que tomei como limite no recorte temporal adotado na pesquisa e o ano em que finalizo a escrita desta Tese, há grande intervalo de tempo na história do ensino de teatro no CAp. São vinte e cinco anos (1997 a 2021) de uma história que ainda está para ser contada. O que aconteceu nesse período? De que modos os professores praticaram o lugar do teatro na escola? Que transformações ou manutenções se procederam no currículo? Esses e outros questionamentos ficam para próximos estudos que venham a ser desenvolvidos por mim e por *outras* professores/pesquisadores que estão por vir.

Nesta parte final do texto, recorro à linguagem não-binária<sup>151</sup>, utilizando o termo *outras* (e não “outros”) como modo de fazer referência às transformações sociais e discursivas que emergem na contemporaneidade. O momento histórico em que vivemos exige, mais do que nunca, abdicar de padrões, questionar paradigmas, problematizar certezas, refletir sobre modos de ser e de agir, reconhecer privilégios, respeitar a diversidade em todos os seus âmbitos, dentre outras tantas atitudes que há muito tempo urgem serem tomadas.

Longe de querer efetuar qualquer espécie de apropriação indevida do termo, minha intenção na utilização do pronome *outras* é fazer dele símbolo de um universo diverso de possibilidades e de conhecimentos de mundo que os habitantes das novas gerações que virão a se tornar professores/pesquisadores já dispõem (ou irão dispor) em sua bagagem. Certamente, novas maneiras de observar os fenômenos sociais, de perceber o mundo e de compreender as relações humanas afetarão significativamente

---

<sup>151</sup> A linguagem não-binária (LNB) ou neutra é uma das marcas de resistência e da busca por visibilidade (por meio da linguagem) efetuada por pessoas que não se identificam com o binarismo de gênero (feminino ou masculino) presente na escrita e na fala da Língua Portuguesa (LAU; SANCHES, 2019).

os estudos que virão a ser realizados a respeito do ensino de teatro e de seus objetivos na educação.

Antes de concluir o texto, considero importante avaliar, mesmo que brevemente, o que hoje se mostra como resultado do processo de pesquisa, a fim de identificar aspectos que podem vir a ser aprimorados ou aprofundados em novos estudos. Logo que dei início à escrita da Tese, não imaginava que a sua elaboração tomaria a proporção que assume hoje no momento em que redijo suas considerações finais. Revisitando o conteúdo do trabalho, chego a pensar que, talvez, pudesse ter limitado o estudo a um período de tempo menor, ou restringido a investigação a aspectos mais específicos da trajetória do ensino de teatro no CAp.

Todavia, minha intenção era verdadeiramente construir uma narrativa que pudesse contar (e registrar) extenso período dessa história, pois, desde que ingressei na instituição, senti a necessidade de conhecer o passado do colégio para (me) entender (n)o lugar. Por se tratar da análise de algumas décadas de ensino de teatro no CAp, é notável que, mesmo depois de muitas considerações e discussões efetuadas, restem ainda diversos pontos por explorar.

As reflexões acerca das experiências de estágio com os estudantes da Licenciatura em Teatro e da interação dos professores do CAp com a FACED e com o DAD, por exemplo, não puderam ser aprofundadas neste trabalho. Embora tratar desses temas estivesse no meu horizonte de expectativas, e ainda que eu tenha conversado com os colaboradores do estudo sobre esses aspectos, no momento em que organizei as categorias de análise e as seções do texto da Tese, avaliei que os dados produzidos a esse respeito careciam de mais informações. Assim, a investigação do percurso histórico da disciplina de Teatro no CAp com foco na formação de professores permanece como um importante objetivo para pesquisas futuras, que, certamente, serão de grande relevância aos estudos acerca dessa característica identitária de um Colégio de Aplicação.

O fator “tempo hábil para as análises” também afetou a minha produção, pois, em alguma medida, limitou as possibilidades de abordar alguns temas com maior ênfase. Não posso deixar de mencionar que, durante a escrita da Tese, convivi com uma nova rotina de vida assumida devido às medidas de distanciamento social impostas pela pandemia de Covid-19. Hábitos precisaram ser revistos, e outros assumidos, nesse período de sucessivos estranhamentos e experiências de problematização, impelindo-

me a inventar aprendizagens e modos de me relacionar com o tempo, que precisou passar por contrações e extensões até encontrar um certo equilíbrio em mim.

Desse modo, o texto que apresento nesta Tese é fruto de uma escrita que ora foi respiro nos momentos de isolamento, ora foi mais um dentre os inúmeros fatores e acontecimentos do ano, que causaram sufocamento, não vou negar. Mas, ao colocar na balança esses dois extremos, considero que manter o foco na Tese foi como uma âncora no mar intensamente bravio que foi o ano de 2020.

Em meio a inúmeros pesares, pelas mortes, pelos lutos vividos, pelos assassinatos, crueldades, desmandos, pelo medo de sair às ruas, pelos gritos presos na garganta, que chegaram a soar com sons metálicos ecoando pelas janelas, a elaboração do texto da Tese foi tocada pelos acontecimentos que marcaram esse momento tão desafiador. Frase a frase, fui tentado dar forma ao processo de reconfiguração das memórias que escutei, e que reverberavam na minha mente, relacionadas às minhas próprias lembranças e sentimentos e articuladas a experiências e a referenciais teóricos que me são caros. Fiquei satisfeito com o resultado, ainda que nas últimas revisões tivesse que conter o ímpeto de reescrever algumas passagens, pois a escrita – como percebi mais fortemente após esse ano confinado comigo mesmo e com a Tese – pode se tornar uma dependência. Para que o ato prazeroso conserve a sua leveza e se transforme num hábito saudável é preciso intercalar redação e respiração.

A realização da pesquisa, assim como a escrita destas páginas e sua consequente leitura detalhada para revisão, permitiram-me habitar o CAP em outros tempos e revisitar os modos pelos quais o ensino de teatro foi praticando o seu espaço na instituição entre os anos de 1954 e 1996. Conforme Certeau (2014), a leitura é uma atividade que apresenta características de uma produção silenciosa. Nesse sentido, quem lê também produz (o texto que leu). Conforme o autor, essa produção pode ser percebida em ações como

[...] flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera. Mas incapaz de fazer um estoque (salvo se escreve ou “registra”), o leitor não se garante contra o gasto do tempo (ele esse esquece lendo e esquece o que já leu) a não ser pela compra do objeto (livro, imagem) que é apenas o *ersatz* (o resíduo ou a promessa) de instantes “perdidos” na leitura. Ele insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo. Astúcia, metáfora, combinatória, esta produção é igualmente uma “invenção” de memória (CERTEAU, 2014, p.48).

Não me considero autor da história que narrei, mas, como autor deste texto, deixo seus possíveis leitores à vontade para inserirem nas entrelinhas as suas “autorias leitoras”, balizadas pelas suas visões de mundo, para, nesse jogo, encontrarem significados e conhecimentos que nossas memórias possam produzir (inventar) juntas.

Assim como as memórias de quem lê estão submetidas ao processo de invenção, as lembranças emprestadas a esta Tese foram, em alguma medida, inventadas, inevitavelmente. Fatos do passado foram narrados a mim através da interpretação dos colaboradores que conferiram versões (de si) para a história do ensino de teatro no CAp.

Eu também fui inventor de memórias. Afinal, como garantir que a interpretação que dei às palavras empregadas, às expressões faciais, aos gestos, às pausas, aos silêncios e às demais sensibilidades expressas pelos colaboradores no momento do nosso encontro coincide com a que eles desejavam imprimir às suas narrativas?

De acordo com David (2013, p.161), o trabalho com a metodologia da História Oral é fruto da união de intersubjetividades: a do colaborador que narra os fatos e a do pesquisador que faz a conversão da narrativa oral para o texto escrito. Segundo a pesquisadora

A soma da subjetividade do entrevistado – o qual em seu depoimento descreve as práticas e as representações de si; e da subjetividade do pesquisador –, este que, por sua vez, na escrita do seu trabalho, também deixa traços de si, compõe o trabalho com a História Oral [...].

Os meus cabelos brancos (que existem) já condicionam, naturalmente, algumas de minhas concepções. O que quero dizer é que as minhas experiências docentes, artísticas e de vida – dentre as quais se incluem muito especialmente as vivências relacionadas à função profissional que desempenho e ao lugar em que me encontro: professor, no CAp –, certamente conduziram/ativaram (em maior ou menor grau) a minha escuta em alguns momentos específicos das conversas que tive com os colaboradores, em detrimento do que foi dito em outros instantes.

Às memórias emprestadas, imprimi a minha versão que, ao final, resultou neste trabalho, neste texto redigido com certas palavras, e não com outras. Em seu conteúdo, utilizei-me de documentos materiais para subsidiar algumas de minhas análises e descrições. Porém, em grande parte da Tese, foram as memórias imateriais dos colaboradores (e também minhas, porque emprestadas a mim) que narraram versões de uma história sobre o ensino de teatro no CAp entre os anos de 1954 e 1996. Interessa ao

trabalho com memória a identificação de rupturas, de fragmentos descontínuos, e não de verdades tomadas como absolutas ou imunes à contestação. Construir uma pesquisa alicerçada no trabalho a partir das memórias, por conseguinte, confere ineditismo histórico ao estudo realizado.

Na Tese, minha intenção foi narrar algumas histórias que me foram contadas, a fim de reconfigurar *uma* história acerca do objeto-processo estudado, sem atribuir a qualquer delas maior ou menor estatuto de verdade, pois cada um conta a *sua* verdade sobre uma história (BOSI, 2003). Sempre haverá espaço para conferir outras possibilidades interpretativas às narrativas, às entrevistas. Nenhuma delas, contudo, conseguirá recuperar com totalidade o vivido (ALBERTI, 2004). Em outros casos, inclusive, não será possível conhecer todas as histórias, pois algumas delas “ficam além do evento da história oral porque seja o historiador seja o narrador podem acabar por não fazer parte do contexto de rememoração no qual uma história particular é contada” (ERRANTE, 2000, p.143).

Assim como os autores que referenciei no estudo, defendo que a memória tem valor de documento e, mais do que isso, detém em si expressões do caráter humano ou afetivo dos acontecimentos. Desse modo, minha intenção com este trabalho não foi narrar apenas uma história sobre o ensino de teatro no CAP, mas contar histórias de pessoas que habitaram um lugar durante um período de tempo e, assim, fizeram sua(s) história(s). Portanto, a “uma história” sobre o ensino de teatro no CAP mostrou-se, na verdade, plural, pois foram *as* histórias dos docentes *no* lugar que configuraram uma história *sobre o* lugar.

As histórias que narrei neste texto são de autoria (e de memória) de José Ronaldo Faleiro, Suzana Saldanha, Carmen Célia Guarita, Miriam Benigna Lessa Dias, Virgínia Bressani Vieira e Jussindra Krüger Malinoski, professores que habitaram o CAP em suas trajetórias profissionais e de vida e que praticaram o espaço do teatro na instituição, pavimentando o caminho para as gerações do porvir. Essas histórias também são *minhas* que, além de habitar o CAP há alguns anos, tomei como objeto-processo da minha pesquisa um aspecto da história da instituição (o ensino de teatro), do qual narrei uma versão, apresentada nessas páginas em forma de texto escrito. Por fim, essas histórias são *tuas* que, ao ler este texto, imaginou e teve liberdade para interpretar a tua própria versão a respeito das memórias que me emprestaram e que, nesta Tese, eu te emprestei.



# EPÍLOGO

## **ME EMPRESTA UMA MEMÓRIA?**

*Estás ouvindo?*

*Fiquei aqui te contando essa história e quase que me esqueço da chaleira no fogo. A água para o mate não pode ferver, deve apenas chiar. Vem cá, tu me acompanhas num chimarrão? Vamos ali e tu me ajudas a preparar.*

*Estás vendo esta cuia e esta bomba aqui? Ganhei de presente quando me tornei professor nessa escola da história que te contei. Esses são alguns daqueles presentes que te falei, que vão me acompanhar para o resto da vida.*

*Faz um favor pra mim? Me alcança a garrafa térmica. Obrigado. Este hábito de tomar chimarrão é coisa de família, daquela em que me criei e desta que sou. O mate me ajuda a encontrar as palavras que, por sua vez, se organizam e formam as ideias. Pronto! Vamos ali para a rua? Está batendo um solzinho bem bom.*

*Sabe... Um dia, provavelmente, tu vais te lembrar dessas histórias que te contei e vai poder contá-las para outra pessoa, que contará para mais outra e assim por diante. Serão as tuas histórias dos outros. Contar histórias é um gesto generoso e faz bem. Além disso, as histórias recobram a vida quando são contadas, compartilhadas... emprestadas.*

*Lembra que eu te disse que a história que eu iria te contar seria um empréstimo de memórias? Pois então, eu te emprestei as minhas memórias porque confio em ti, sei que tu cuidarás delas. Quero te dizer que, a partir de agora, elas são tuas. É isso mesmo, pode ficar com elas. Mais do que te emprestar minhas lembranças, como te disse, compartilhei minhas memórias contigo. Não vais precisar devolvê-las a mim – e o que é mais interessante: não poderás. As histórias, quando nos passam, nos ficam.*

*O que tu achas de me contar uma das tuas histórias enquanto tomamos o nosso chimarrão? Eu gosto de te escutar, isso nos conecta.*

*Me empresta uma memória?*

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em História Oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALMEIDA, Dóris. As memórias e a História da Educação: aproximações teórico-metodológicas. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 211-243, jan/abr 2009.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt; LIMA, Valeska Alessandra de. O Colégio de Aplicação da Ufrgs e suas precursoras: memórias apagadas (1954-1996). **Conjecturas: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v.20, n.1, p.141-163, jan./abr. 2015.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt; LIMA, Valeska Alessandra de. Um Lugar Memorável: a Faculdade da Educação/UFRGS, entre afetos e trabalho (1970-2016). **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol.41, dez. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362016000501347&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000501347&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 18 ago. 2019.

ANTUNES, Isa Cristina Barbosa; SILVA, Rafael Oliveira da; BANDEIRA, Tainá da Silva. A Reforma Universitária de 1968 e as transformações nas instituições de Ensino Superior. **Anais**. XIX Semana de Humanidades, 2011, Natal. XVIII Semana de Humanidades, 2011. Disponível em: <>. Acesso em: 03 nov. 2020.

BAILEI NA CURVA. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento514801/bailei-na-curva>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

BARBARA HELIODORA. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2016. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8215/barbara-heliodora>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, v.3, n.7, p. 170-182, São Paulo, set./dez. 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2020.

BARCELLOS, Joycimar Lemos. Relação escola e religião na década de 30: o impacto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: XII EDUCERE - Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba/ PR. **Anais do XII EDUCERE**. Curitiba/PR: Editora Universitária Champagnat, p.793-804, 2015.

BENEDETTI, Lúcia. **Aspectos do teatro infantil**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Serviço Nacional do Teatro, 1969.

BENITES, Letícia Neutzling. **Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Processos Inclusivos**: trajetórias de alunos com necessidades educativas especiais. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BOMENY, Helena. **Quando os números confirmam impressões**: desafios na educação brasileira. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003. 29f. Disponível em: <[https://cpdoc.fgv.br/producao\\_intelectual/arq/1354.pdf](https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1354.pdf)>. Acesso em: 09 jan. 2020.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e superior na República. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 3028, 20 mar. 1915.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 7929, 06 abr. 1939.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.053, de 12 de março de 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 3693, 14 mar. 1946.

BRASIL. Decreto-lei 19.941, de 30 de Abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. **Diário Oficial da União**: seção 1, p.7191, 06 maio 1931.

BRASIL. Decreto-lei 9.092, de 26 de março de 1946. Amplia o regime didático das faculdades de filosofia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 4565, 28 mar. 1946.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 24 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 452, de 05 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 14830, 10 jul. 1937.

BRASIL. Lei nº 4.641, de 27 de maio de 1965. Dispõe sobre os cursos de teatro e regulamenta as categorias profissionais correspondentes. **Diário Oficial da União**. Publicada no DOU de 31 maio 1965. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4641.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4641.htm)>. Acesso em: 02 mer. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Publicada no DOU de 28 novembro 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm)>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, p.6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Publicada no DOU de 11 nov. 1987. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7596.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7596.htm)>. Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Fernando de Azevedo... [et al.]. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Repensando as Escolas de Aplicação: Plano decenal de educação para todos (1993-2003)**. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. Portaria nº 959 de 27 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 189, p. 9, 30 set. 2013.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Michel Foucault: corpos dóceis e disciplinados nas instituições escolares. X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2011, Curitiba. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011, p.2390-2403. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4342\\_2638.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4342_2638.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2020.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. Avaliação em Teatro – implicações, problemas e possibilidades. **Sala Preta** (USP), Universidade de São Paulo, v. 2, n.2, p. 213-220, 2002. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57093/60081>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CADERNOS DO APLICAÇÃO. Porto Alegre: Colégio de Aplicação da UFRGS, v.17, n.1/2, jan./dez. 2004.

CAMPOS, Ernesto de Souza. Colégios de Aplicação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. XXVIII, n. 67, p. 233-240, 1957. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+--+Num+67/5978a88f-e979-41ce-b938-4d294c18cceb?version=1.2>>. Acesso em: 08 set. 2020.

CAMPOS, Paulo de. **Secretaria de Estado da Cultura e IGTF prestam homenagem ao maestro Angelo Crivellaro**. [2016?]. Disponível em: <<http://jornalbonsventos.com.br/secretaria-de-estado-da-cultura-e-igtf-prestam-homenagem-ao-maestro-angelo-crivellaro/>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

CAPELO, Fernanda de Mendonça. Aprendizagem Centrada na Pessoa: Contribuição para a compreensão do modelo educativo proposto por Carl Rogers. **A pessoa como centro** (Revista de Estudos Rogerianos), n.5, maio 2000. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/345396354/A-Pessoa-Como-Centro-Revista-de-Estudos-Rogerianos-5-quinta-edicao-da-revista-academica-de-estudos-sobre-Carl-Rogers>>. Acesso em: 06 out. 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHAVES, Flávio Loureiro. Apresentação. In: REVERBEL, Olga. **Teatro na sala de aula**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, p.11-37, jan./abr., 2012.

CLETO, Roberto de. Apresentação da Edição Brasileira. In: SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

CNPQ. Currículo do Sistema de Currículos Lattes. Informações sobre o Me. Irion Paulo Nolasco Rodrigues. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3758115492110432>>. Acesso em: 07 out. 2020.

COLÉGIO IPA. In: **Rede Metodista de Educação do Sul** (site). Disponível em: <[http://www.metodistadosul.edu.br/institucional/redeipa/historico\\_ipa.php#:~:text=E m%201923%2C%20fundado%20por%20mission%C3%A1rios,transferida%20para%200o%20bairro%20Petrc3%B3polis.](http://www.metodistadosul.edu.br/institucional/redeipa/historico_ipa.php#:~:text=E m%201923%2C%20fundado%20por%20mission%C3%A1rios,transferida%20para%200o%20bairro%20Petrc3%B3polis.)>. Acesso em: 19 dez. 2020.

CORRÊA, Ademir. Mil vezes Olga. **Aplauso**, vol. 3, n. 22, p. 9-11, 2000.

CORREIA, Eveline Soares. Colégios de Aplicação Pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, v. 09, n.17, jan/abr, p. 116-129, 2017.

CPDOC (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil). **O AI-5**. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5>>. Acesso em: 02 set. 2020.

CPDOC (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil). **O que é História Oral**. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>>. Acesso em: 03 ago. 2020.

DAVID, Priscilla. História Oral: Metodologia do Diálogo. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, Unesp, v. 9, n. 1, p. 157-170, janeiro-junho, 2013. Disponível em: <<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/313/601>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

DE MARINIS, Marco. **En busca del actor y del espectador**: comprender el teatro II. Buenos Aires: Editorial Galerna, 2005.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Editora Hucitec, 2011.

DIAS, Miriam Benigna Lessa. A escola e o teatro. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v.1, n.1, p.35-38, jan./jun. 1986.

DIAS, Miriam Benigna Lessa. **Entrevista I** [jan. 2020]. Entrevistador: William Fernandes Molina. Porto Alegre, 2020a. 1 arquivo .mp3 (147 min.).

DIAS, Miriam Benigna Lessa. **Entrevista II** [abr. 2020]. Entrevistador: William Fernandes Molina. Porto Alegre, 2020b. 1 arquivo .mp3 (45 min.).

DOMINGUES, Petrônio. Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica. **História** (São Paulo) v.30, n.2, p. 401-419, ago./dez. 2011. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-90742011000200019&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742011000200019&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 set. 2020.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. 233 p. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253464>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

DUBATTI, Jorge. Entrevista. In: MENDONÇA, Renato. Conexões: Entrevista com Dubatti. **Cena**, n.10, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/26187/15321>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

DULLIN, Charles. Improvisação. **Urdimento**, n.18, p. 171-180, mar.2012. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101182012171/2355>>. Acesso em: 26 set. 2020.

EISNER, Elliot. **Educating artistic vision**. New York: Macmillan, 1972.

"**ERA**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/era>>. Acesso em: 14 set. 2020.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (8), p.141-174, set. 2000.

ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL (EAB). In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao209047/escolinha-de-arte-do-brasil-eab>>. Acesso em: 04 maio 2020.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p.281-298, abr./jun., 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0281.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

FALEIRO, José Ronaldo. **Entrevista I** [abr. 2020]. Entrevistador: William Fernandes Molina. 1 arquivo .mp3 (105 min.). Porto Alegre, 2020a.

FALEIRO, José Ronaldo. **Entrevista II** (informações passadas por mensagem do aplicativo *WhatsApp* para o pesquisador) [jul. 2020]. Entrevistador: William Fernandes Molina. Porto Alegre, 2020b.

FALEIRO, José Ronaldo. Entrevista concedida ao jornal Exemplar. **Exemplar**, Ano V, n.54, p. 11-13, jun./jul. 1972.

FALEIRO, José Ronaldo. Léon Chancerel e o teatro como “serviço dramático”. **DAPesquisa**, Florianópolis, v.3, n.5, p.1205-1210, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15845>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, v. 1, p. 17-36, 2006.

FERRARI, Márcio. Comênio, o pai da didática moderna. In: **Nova Escola** (site). 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/184/pai-didatica-moderna-filosofo-tcheco-comenio>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

FERREIRA, Alexandre Marcos de Mattos Pires. A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP - Um estudo sobre o início da formação de pesquisadores e professores de matemática e física em São Paulo. In: **Anais do 13º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia**, 2012, São Paulo. 13º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia. São Paulo: EACH/USP, 2012.

FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERREIRA, Taís. Breve Histórico do Campo do Teatro Infantil no Rio Grande do Sul ou o Princípio do Agora. **Site do CBTIJ** (Centro Brasileiro de teatro para a Infância e Juventude). 2004. Disponível em: <<https://cbtij.org.br/historia-teatro-para-criancas-rio-grande-sul/>>. Acesso em: 29 set. 2020.

FERREIRA, Taís. **Professores/as de teatro e dança brasileiros/as como espectadores/as**. Tese (Doutorado). Orientação: Luís Claudio Cajaiba Soares.



Coorientador: Marco de Marinis (Università di Bologna). Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Salvador (Brasil), Bolonha (Itália), 2017. 301 f.

FISCH, Carolina Betioli Ribeiro. **A formação do arte-educador frente à epistemologia do ensino da Arte**: relações, contradições e perspectivas. Campinas: PUC-CAMPINAS, 2006, 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

FLORES, Renata Lúcia Baptista. Ser EBTT: carreira e docência na Educação Básica Federal. **Anos Iniciais em Revista**, Rio de Janeiro, v.3, n.3, 2019. Disponível em: <<https://cp2.g12.br/ojs/index.php/anosiniciais/article/view/2210>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Colégio de Aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2000, Rio de Janeiro. I Congresso Brasileiro de História da Educação. Rio de Janeiro: Gráfica Scortecci, v. 1. p. 375-376, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Luciane Prestes de. **A escola como lugar de teatro**: táticas de ocupação do espaço para o teatro como disciplina na Educação Básica. Dissertação (Mestrado). Orientação: Prof. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, 2014. 136 f.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=h2BdKh7y170C&oi=fnd&pg=PA9&dq=hist%C3%B3ria+oral+metodologia&ots=NAjsk6-G5l&sig=eFXCDOgAkLHg9CuBPOYXrPOnsGY#v=onepage&q=hist%C3%B3ria%20oral%20metodologia&f=true>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

GENÉ, Hernán. **Un encuentro con Mario Gonzáles**. Disponível em: <<https://www.hernangene.com/un-encuentro-con-mario-gonzalez/>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

GOLDSCHMIDT, Cristiano Laerton. **O protagonismo de Olga Reverbel no Ensino de Teatro no Brasil**: um percurso biográfico. Dissertação (Mestrado). Orientação: Prof. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, 2018. 191 f.

GOLDSCHMIDT, Cristiano Laerton. **Revisitando a contribuição pedagógica de Olga Reverbel**: dados para um estudo biográfico. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Orientação: Prof. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Especialização em Pedagogia da Arte, Porto Alegre, 2013, 51 f.

GOMES, Angela de Castro. Nas Malhas do Feitiço: o Historiador e os Encantos dos Arquivos Privados. **Estudos Históricos**, 1998, n.21, p.121-127. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2069/1208>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

GOMES, Sidmar Silveira; AQUINO, Julio Groppa. Uma breve Genealogia do teatro e educação no Brasil: O teatro para crianças. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v.9, n.1, jan. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2237-2660>>. Acesso em: 20 out. 2019.

GOMES, William B; LEITE, Luiz Osvaldo; LHULLIER, Cristina. Das Primeiras Disciplinas aos Primeiros Cursos de Psicologia no Rio Grande do Sul. GUEDES, M.C. & CAMPOS, R. H. F. (Orgs.). **Estudos em História da Psicologia** (pp. 153-180.). São Paulo: EDPU, 1999. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/museupsi/lafec/a1999c.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

GRIMALDI, Lucas Costa; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. “A Torre Azul”: memórias de espaços escolares pelas narrativas de estudantes e professores (1954-1996). **Revista Educação em Questão**, Natal, v.56, n.48, p.140-170, abr./jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15180>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

GUARITA, Carmen Célia. **Entrevista** [maio 2020]. Entrevistador: William Fernandes Molina. 1 arquivo de áudio (80 min.). Porto Alegre, 2020.

GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos. O roubo da sineta que não houve, ou o colégio novo que não é mais (rememorações do Aplicação cinquentenário). **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 17, n.1/2, jan./dez. 2004, p.139-146.

GUEDES, Paulo Coimbra. Mágoas de março. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 17, n.1/2, jan./dez. 2004, p.85-95.

GRUPO TEAR. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo510512/grupo-tear>>. Acesso em: 30 de jul. 2020. Verbete da Enciclopédia.

HEGETO, Léia de Cássia Fernandes. A disciplina de Didática nos cursos de formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 25, set/dez, p. 538-554, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3448>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

HOHLFELDT, Antônio. A presença de Ivo Bender. **Jornal do Comércio**, 06 jul. 2018. Disponível em:

<[https://www.jornaldocomercio.com/\\_conteudo/colunas/teatro/2018/07/635894-a-presenca-de-ivo-bender.html](https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/colunas/teatro/2018/07/635894-a-presenca-de-ivo-bender.html)>. Acesso em: 31 out. 2020.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? **Urdimento**, n.17, p.71-77, set. 2011.

IZQUIERDO, Ivan. Conferência de abertura do VII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE). In: SILVA (Coord.); MASSA; SPRITZER; SILVA (Orgs.). **Tempos de Memória**: vestígios, ressonâncias e mutações. Porto Alegre: AGE Editora, 2013.

JACKSON, Tony. **Learning through theatre**: new perspective on theatre in education. 2nd ed. London: Routledge, 1993.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do Ensino do Teatro**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.6, n.1, p.17-27, jan./jun. 2011.

KINPARA, Minoru Martins. **Colégio de aplicação e a prática de ensino**: questões atuais. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 1997.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Percursos da Arte na Educação**. 2015. (22m39s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9TigyEiS0eg&t=29s>>. Acesso em: 14 set. 2020.

KOUDELA, Ingrid Dormien (Org.); ALMEIDA JUNIOR, José Simões (Org.). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Nogueira Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, v. 3, n.2, p.145-154, dez. 2005. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Arte/artigos/metodo\\_teatro.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

KOWZAN, Tadeusz. Os Signos no Teatro – Introdução à Semiologia da Arte do Espetáculo. In: GUINSBURG; TEIXEIRA COELHO NETTO; CARDOSO (Orgs.). **Semiologia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista brasileira de educação**, Belo Horizonte, p.20-28, n.19, jan./abr. 2002.

LAU, Héilton Diego; SANCHES, Gabriel Jean. A linguagem não-binária na língua portuguesa: possibilidades e reflexões making herstory. **Revista X**, Curitiba, v.14, n.4, p.87-106, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/66071/39460>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

LEHMANN, Hans-Thyes. Teatro Pós-Dramático e Teatro Político. **Sala Preta**, São Paulo, v.3, 2003, p.9-19. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57114/60102>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

LIMA, César Pereira. Meu Aplicação. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 17, n.1/2, jan./dez. 2004, p.101-104.

LIMA, Letícia Dayane de; BARBOSA, Zildete Carlos Lyra; PEIXOTO, Sandra Patrícia Lamenha. **Cadernos de Graduação** (Ciências Humanas e Sociais), Alagoas, v. 4, n.3, p. 161-17, maio 2018. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4800/2804>>. Acesso em: 06 out. 2020.

LIMA, Otavio Rojas (Org.); LEDUR, Paulo Flávio. **Julinho: 100 anos de história**. Porto Alegre: AGE Editora, 2000.

LIMA, Valeska Alessandra de. O processo seletivo para ingresso no Colégio de Aplicação da UFRGS: lembranças de professoras (1954-1983). **Anais** (XIII Encontro Nacional de História Oral: história oral, práticas educacionais e interdisciplinaridade). UFRGS, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <[http://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1462156240\\_ARQ\\_UIVO\\_TEXTO-ValeskaABHO2016.pdf](http://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1462156240_ARQ_UIVO_TEXTO-ValeskaABHO2016.pdf)>. Acesso em: 11 set. 2020.

LIMA, Valeska Alessandra de; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. O Colégio de Aplicação/UFRGS e a difusão das classes experimentais secundárias: entre o arquivo e a memória oral (1959-1981). **História da Educação**, v.22, n.56, Santa Maria, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/77345>>. Acesso em: 08 set. 2019.

LOPES, Joana. **Pega Teatro**. Campinas: Papyrus, 1989.

LOPES, Joana. **Percursos da Arte na Educação**. 2015. (25m09s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-0Xh901LZ48>>. Acesso em: 05 out. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto: Ed. da UNESP, 2004.

MACHADO, Cleusa Joceneia. **Fazer teatro na escola... por que não?** Estudo sobre a produção teatral no espaço escolar. Campinas. 2004. Dissertação (Mestrado em Artes), Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas.

MACHADO, Maria Clara. Três jogos dramáticos. **Cadernos de Teatro** (Publicação d'O Tablado), Rio de Janeiro, n.46, jul./ago./set. 1970. Disponível em: <[http://otablado.com.br/media/cadernos/arquivos/CADERNOS\\_DE\\_TEATRO\\_NUM\\_46.pdf](http://otablado.com.br/media/cadernos/arquivos/CADERNOS_DE_TEATRO_NUM_46.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2020.

MACHADO, Maria Clara. **Jogos Dramáticos (Improvisação)**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro, 1973.

MACHADO, Maria Clara; ROSMAN, Marta. **100 jogos dramáticos**. Rio de Janeiro: Indústrias de Artes Gráficas Atlan, 1971.

MALINOSKI, Jussindra Krüger. **Entrevista** [mar. 2020]. Entrevistador: William Fernandes Molina. 1 arquivo de áudio (124 min.). Porto Alegre, 2020.

MALINOSKI, Jussindra Krüger. Nem essencialista, nem contextualista: simplesmente artista (Da corrente teórica adotada no ensino do Teatro no Colégio de Aplicação da UFRGS). **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, n.1/2, v.6, p.22-25, jul./dez., 1993.

MALINOSKI, Jussindra Krüger. Teatro no Colégio de Aplicação: síntese do que se faz. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, n.5, v.1, p.9-10, jan./jun., 1990.

MALINOSKI, Jussindra Krüger. Texto manuscrito sobre o currículo de Teatro do CAP. Porto Alegre, [1994].

MALINOSKI, Jussindra Krüger; DIAS, Miriam Benigna Lessa; VIEIRA, Virgínia Bressani. Avaliação da VII Mostra de Teatro do Colégio de Aplicação – 1992. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 6, n.1/2, p.21, jan./dez., 1993.

MALINOSKI, Jussindra Krüger; VIEIRA, Virgínia Bressani. Conceitos teatrais. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 7, n.1, p.81-94, jan./jun., 1994.

MASSA, Clóvis Dias. Fontes Orais Sobre o Teatro em Porto Alegre: Memórias de Diretores Sobre Suas Trajetórias Artísticas na Pós-ditadura. **Cena**, n.17, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/53577/35356>>. Acesso em: 19 out. 2020.

MASSA, Clóvis Dias. Um dínamo revolucionário: Grupo de Teatro Província. **Museion**, Canoas, n. 16, dez. 2013, p.37-47. Disponível em: <<https://svr-net15.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/1331/1002>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

MASSA, Clóvis Dias; MENDONÇA, Renato. Entrevista: Lygia Vianna Barbosa. **Cena**, n.11, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/33844/22430>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

MENDONÇA, Renato. Conexões: Entrevista com Dubatti. **Cena**, n.10, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/26187/15321>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

MOLINA, William Fernandes. **Adolescência e(m) Teatro**: um estudo da recepção teatral dos adolescentes em relação ao espetáculo “Adolescer”. Trabalho de Conclusão de Curso

(Licenciatura em Teatro). Orientação: Prof. Dr. Clovis Dias Massa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Arte Dramática, Porto Alegre, 2011, 74 f.

MOLINA, William Fernandes. **Formação de espectadores na escola: prática ou utopia?** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Orientação: Prof. Dr. Gilberto Icle. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Especialização em Pedagogia da Arte, Porto Alegre, 2013, 58 f.

MOLINA, William Fernandes. **“Jovens formadores para novos espectadores”**: uma experiência expandida em teatro, mediação e educação. Dissertação (Mestrado). Orientação: Prof. Dr. Clovis Dias Massa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, 204 f., 2016.

MORAES, Vera Regina Pires. Colégio de Aplicação 1981-1984: um inventário de vida. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 17, n.1/2, jan./dez. 2004, p.27-36.

MORAES, Vera Regina Pires; TEIXEIRA, Cícero Marcos. Colégio de Aplicação, 1982. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.8, n.1, p.83-91, jan./abr. 1983.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A criação das Licenciaturas Curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.45, p. 340-346, mar. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640153/7712>>. Acesso em: 18 set. 2020.

NEPOMUCENO, Bárbara Barbosa; BARBOSA, Marília Studart; XIMENES, Verônica Moraes; CARDOSO, Antônio Alan Vieira. Bem estar pessoal e sentimento de comunidade: um estudo psicossocial da pobreza. **Psicologia em Pesquisa (UFJF)**, v.1, n.1, p.74-83, jan./jun.2017. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v11n1/09.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

NICIOLI JÚNIOR, Roberto Bovo; MATTOS, Cristiano. História e memória do ensino de física no Brasil: a faculdade de medicina de São Paulo (1913-1943). **Ciência e Educação**, vol.18 n. 4, Bauru, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132012000400008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000400008)>. Acesso em: 17 jul. 2019.

NUNES, Lúcia de Fátima Royes. Álbum de Família: História de Vida de Olga Reverbel. **Anais** (V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul), Curitiba, 2004. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/16380921/album-de-familia-historia-de-vida-de-olga-reverbel-portal-anped->>. Acesso em: 25 fev. 2020.

O TABLADO. **História**. Disponível em: <<http://otablado.com.br/texto/1/historia>>. Acesso em: 29 set. 2020.

OCDE (Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico). **Education at a Glance 2020**: OECD indicators. Disponível em:

<[https://static.poder360.com.br/2020/09/EAG\\_2020\\_V2.pdf](https://static.poder360.com.br/2020/09/EAG_2020_V2.pdf)>. Acesso em: 04 nov. 2020.

OCTAVIO FILHO, Rodrigo. **Minhas memórias dos outros**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

OLGA REVERBEL. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa513967/olga-reverbel>>. Acesso em: 01 set. 2019.

PAES, Isolda Holmer. Colégio de Aplicação: naqueles primeiros dias... **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.8, n.1, p.75-81, jan./abr. 1983.

PAES, Isolda Holmer. Depoimento da professora Isolda Paes: mensagem a professores e alunos. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 7, n.1, jan./jun. 1994, p.17-20.

PERNIGOTTI, Joyce Munarski. AmorAplicação. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 10, n.2, jul./dez. 1997, p.281-286.

PERNIGOTTI, Joyce Munarski. Os meus cinquenta anos e os cinquenta anos do Colégio de Aplicação. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 17, n.1/2, jan./dez. 2004, p.57-62.

PEIXOTO, Fernando. **Um teatro fora do eixo**. São Paulo: Hucitec, 1997.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, CPDOC-FGV, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: <[http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria\\_esquecimento\\_silencio.pdf](http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2020.

PUPPO, Maria Lúcia Souza de Barros. Para desembaraçar os fios. **Educação e Realidade**, p.217-228, jul./dez. 2005.

QORPO-SANTO. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8151/qorpo-santo>>. Acesso em: 30 de Out. 2020. Verbetes da Enciclopédia.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; CAMPOS, Marina Santos Nunes de. Conversas entre professores: produção de currículos nos processos de formação contínua. **Revista Teias**, v. 20, n. 59, p.176-190, out./dez. 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/44958>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

REVERBEL, Olga Garcia. Cinco anos de teatro: uma experiência positiva. **Cadernos do Aplicação**. Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 95-97, jul./dez. 1986.

REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos teatrais na escola**: atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 2009.

REVERBEL, Olga Garcia. **Teatro**: atividades na escola: currículos. Porto Alegre: Kuarup, 1989.

REVERBEL, Olga Garcia. **Teatro na sala de aula**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1978.

REVERBEL, Olga Garcia. **Técnicas dramáticas aplicadas à escola**: teoria, função e experiência – teatro nas práticas educativas. [Porto Alegre?]: Editora do Brasil, 1966.

REVERBEL, Olga Garcia. **Técnicas dramáticas aplicadas à escola**: teoria, função e experiência – teatro nas práticas educativas. [Porto Alegre?]: Editora do Brasil, 1974.

REVERBEL, Olga Garcia. Uma experiência de Teatro em Escola Normal. **Cadernos do Tablado**, n.22, Rio de Janeiro, jun. 1963. Disponível em: <[http://otablado.com.br/media/cadernos/arquivos/CADERNOS\\_DE\\_TEATRO\\_NUMERO\\_22.pdf](http://otablado.com.br/media/cadernos/arquivos/CADERNOS_DE_TEATRO_NUMERO_22.pdf)>. Acesso em: 29 set. 2020.

REVERBEL, Olga Garcia. **Verdade inventada**. Santa Maria: O. Reverbel, 2001.

REVERBEL, Olga Garcia; RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra. **Vamos alfabetizar com jogos dramáticos?** : atividades básicas. Porto Alegre: Kuarup, 1989.

RHEINHEIMER, Juliana Mercedes. **Ensinar e aprender Matemática**: ressonâncias da Escola Nova em um olhar sobre a formação de professores no Instituto de Educação General Flores da Cunha (1940-1955). Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Matemática). Orientação: Prof. Dra. Andréia Dalcin. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Instituto de Matemática, Porto Alegre, 203 f., 2018.

RIEHEL, Juliana; SOLIER, Nathelie; FALEIRO, José Ronaldo. Jacques Copeau e sua influência na EAD e no moderno teatro brasileiro. **DAPesquisa** – Revista do Centro de Artes da UDESC, v.5, n.7, p.92-102, out. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/14077/9163>>. Acesso em: 27 set. 2020.

ROCHA, Fernanda Marília. **O hábito habitável**: a experiência de ser espectador com alunos de uma escola pública de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado). Orientação: Prof. Dr. Clovis Dias Massa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, 136 f., 2012.

ROCHA, Fernanda Marília. **Produzir Processos, Processar Produtos**: Desafios e possibilidades da encenação teatral no contexto da Educação Básica. Tese (Doutorado). Orientação: Prof. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, 181 f., 2019.

RODRIGUES, Lisinei Fátima Dieguez. **Teatro e transdisciplinaridade**: a experiência do Projeto Amora no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 134 f., 2012.

ROSA, Susel Oliveira da. "Apesar de vocês amanhã vai ser outro dia" - Imprensa alternativa versus ditadura militar em Porto Alegre. **Nau Literária**. Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas. Dossiê: a literatura em tempos de repressão, Programa de Pós-Graduação em Letras-UFRGS, Porto Alegre, v. 01, n. 01, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/4850/2768>>. Acesso em: 08 jun. 2020.

ROYO, Victoria Pérez. 2015. Sobre a Pesquisa nas Artes: um discurso amoroso. In: **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v.5, n.3, p.533-558, Porto Alegre, set./dez. 2015. Disponível em: <[https://www.scielo.br/pdf/rbep/v5n3/pt\\_2237-2660-rbep-5-03-00533.pdf](https://www.scielo.br/pdf/rbep/v5n3/pt_2237-2660-rbep-5-03-00533.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2020.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v.1, n.1, p.1-15, jul. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

SALDAÑA, Paulo. Piso de R\$ 2.886 do professor desafia estados e municípios. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 jan. 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/01/piso-de-r-2886-do-professor-desafia-estados-e-municipios.shtml>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

SALDANHA, Suzana. **E o teatro na educação como vai?** Disponível em: <<http://cbtij.org.br/e-o-teatro-na-educacao-como-vai/>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SALDANHA, Suzana. **Entrevista** [abr. 2020]. Entrevistador: William Fernandes Molina. 1 arquivo de áudio (67 min.). Porto Alegre, 2020.

SALDANHA, Suzana. **Entrevista em vídeo**. Entrevista concedida a Ivette Brandalise no programa "Primeira Pessoa" da TVE. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FbwDKz2wV34>>. Acesso em: 14 set. 2020.

SÁNCHEZ, José A. Memórias de todos os lados. In: SILVA (Coord.); MASSA (Org.); SPRITZER (Org.); SILVA (Org.). **Tempos de memória**: vestígios, ressonâncias e mutações. Publicação originada do VII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE). Porto Alegre: AGE, 2013.

SANTANA, Arão Nogueira Paranaguá de. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Sala Preta (USP)**, São Paulo, v. 2, p. 143-154, 2002. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57098/60086>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Sala Preta**, São Paulo, v.2, p.247-252, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57098/60086>>. Acesso em: 01 mar. 2020.

SANTOS, Jennifer Susan Webb. **Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT**: impactos do Reconhecimento de Saberes e Competências na formação e no trabalho docente da UFPA. 2019. 279f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Belém (PA), 2019.

SANTOS, Rosimeire Gonçalves. Apontamentos sobre a legislação educacional e as condições específicas para o ensino de arte/teatro no Brasil. **Rascunhos**, Uberlândia, v.4, n.2, p.72-87, jul. 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/38649/20689>>. Acesso em: 08 set. 2020.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Atividade simbólica na infância e abordagens do teatro no meio escolar: convergências e incompatibilidades. In: **O percevejo online**, Rio de Janeiro, UNIRIO, 2009 Vol. 1, n.2 (2009), p. 1-8.. O Percevejo Online , v. 1, p. 1-8, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/605/603>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento**: do faz-de-conta à representação teatral. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Experiência urbana e conhecimento teatral: romper limites e ampliar espaços. In. Dossiê Arte e Educação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 30, n.2, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12466>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Possibilidades e desafios da iniciação à docência em teatro na Educação Básica. **Urdimento**, v.1, n.18, p.77-83, 2012a. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101182012077>>. Acesso em: 08 set. 2020.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Shakespeare enfarinhado**: estudos sobre teatro, jogo e aprendizagem. São Paulo: Hucitec, 2012b.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar. 30ª Reunião Anual da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 2007, Caxambu. **Anais**, p.1-14. Disponível em: <[http://30reuniao.anped.org.br/grupo\\_estudos/GE01-3486--Int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3486--Int.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2020.

SCHÜTZ, Liane Saenger. **Sótãos e Porões**: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação. Porto Alegre. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação), Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SILVA, Athayde Ribeiro da. Bibliografia. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**, v.14, n.4, p.85-87, 1962. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/view/14777/13676>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

SILVA, Marta Isaacsson de Souza e. Mesmo sem saber por quê. **Cena**, Porto Alegre, n.5, p.1-4, 2006. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/9074/5211>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SIMON, Círio. Uma obra de Libindo Ferrás como índice da origem da Pinacoteca do Instituto de Artes da UFRGS. **Prof. Círio Simon (blog)**, 28 set. 2016. Disponível em: <<http://profciriosimon.blogspot.com/search?q=libindo+ferr%C3%A1s>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. 6. ed. São Paulo : Summus, 1978.

SMALL, Michel. **El niño actor y el juego de libre expresión**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1962.

SOSSAI, João Alvécio. Objetivos operacionais e eficiência da aprendizagem. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, n.11, p.157-169, 1977. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rsp/v11n2/01.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SOUZA, Gilmário de. Endereçamento Teatral: valores culturais dos educandos em uma experiência com ensino fundamental. In: IV Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas: As Políticas Educacionais e a realidade do ensino das artes da cena, na escola e na comunidade, 2017, Salvador. **Anais**. Disponível em: <[http://www1.ceart.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/739/artigo\\_\\_enderecamento\\_teatral\\_\\_profartes.pdf](http://www1.ceart.udesc.br/arquivos/id_submenu/739/artigo__enderecamento_teatral__profartes.pdf)>. Acesso em 04 nov. 2020.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TAVARES, Renan. Jogo Dramático segundo Jean-Pierre Ryngaert. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (Orgs.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009, p.239-248.

TELLES, Narciso (Org.). **Pedagogia do teatro**: práticas contemporâneas em sala de aula. Campinas: Papyrus Editora, 2015. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=9neADwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 04 maio 2020.

TOLEDO, Caio Navarro de. Brasil: do ensaio ao golpe (1954-1964). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p.13-28, jul. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n47/a02v2447.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2020.

TOLEDO, Sabrina. **Expressão Corporal**: uma abordagem psicomotora. Disponível em: <<https://psicomotricidade.com.br/expressao-corporal-uma-abordagem-psicomotora/>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

TONIOLI, Renata Manara. **Cidade e Universidade**: Arquitetura e configuração urbana do Campus Centro da UFRGS. Dissertação (Mestrado). Orientação: Prof. Dr. Silvio Belmonte de Abreu Filho. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, 164 f., 2014.

UFRGS. **80 anos**. 1974-1984: Novo campus. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/80anos/1974-1984/>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

UFRGS. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>>. Acesso em: 17 set. 2019.

UFRGS. **Libindo Ferrás**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervoartes/artistas/f/ferras-libindo>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

UFRGS. **Projeto “Teatro, Pesquisa e Extensão”**. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/institutodeartes/index.php/extensao/teatro/>>. Acesso em: 03 dez. 2020.

UFRGS. **Relatório**: reitorado do Prof. Eyseu Paglioli: 13 de agosto de 1952 a 13 de abril de 1964. Porto Alegre: Gráfica da Universidade do Rio Grande do Sul, 1978. Disponível em: <[http://www.if.ufrgs.br/historia/if50anos/gestao\\_paglioli\\_admin.pdf](http://www.if.ufrgs.br/historia/if50anos/gestao_paglioli_admin.pdf)>. Acesso em: 08 set. 2020.

UFRGS. **Resolução nº 75/2019**. Aprovar as normas gerais para atividades de extensão universitária na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/prorext/wp-content/uploads/2020/05/Res-75-Normas-Gerais-para-Atividades-de-Extensao-PAGINA.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2020.

UFRGS. **Sala Qorpo Santo**. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/institutodeartes/index.php/espacos-culturais/sala-qorpo-santo/>>. Acesso em: 30 out. 2020.

UFRGS. **Um pouco da História do Colégio de Aplicação da UFRGS**. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/institucional/historia/>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

UFRGS. **Unimúsica**. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/difusaocultural/unimusica/>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

VARELA, Simone. **Olga Reverbel e a constituição do campo do ensino do teatro no Brasil na segunda metade do século XX**. Tese (Doutorado). Universidade Tiradentes (UNIT), Programa de Pós-Graduação em Educação. orientação [de] Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Raylane Andreza Dias Navarro Barreto. – Aracaju: UNIT, 2017.

VARELA, Simone; BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. Olga Reverbel e a constituição do campo do ensino do teatro infantil no Brasil. **Anais 2016**: 18ª Semana de Pesquisa da Universidade Tiradentes. “A prática interdisciplinar alimentado a Ciência”. Aracaju/SE, 2016. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/sempesq/article/view/3487/3045>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de Teatro**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

VENTURA, Zuenir. **Minhas histórias dos outros**. São Paulo : Planeta, 2005.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, 17/18, p. 81-103, 2001/02. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2020.

VIEIRA, Virgínia Bressani. **Entrevista** [mar. 2020]. Entrevistador: William Fernandes Molina. 1 arquivo de áudio (102 min.). Porto Alegre, 2020.

WOLKMER, Juliana. **Formação em teatro na UFRGS (1960-1973)**: memórias de tempos de ousadia e paixão. Dissertação (Mestrado). Orientação: Prof. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, 164 f., 2017.

WOLKMER, Juliana; SANTOS, Vera Lúcia Betoni dos. Do CAD ao DAD: a construção de uma territorialidade alicerçada na prática teatral dentro da Universidade. **Cena**, Porto Alegre, n.20, jul./dez., p.60-71, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/63652/38992>>. Acesso em: 08 ago. 2020

ZUCOLOTTI, Alexandra. Entrevista com Maria Lúcia Raymundo. **Cena**, Porto Alegre, n.5, p.1-11, 2006. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/9054/5204>>. Acesso em: 06 out. 2020.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO****Dados de identificação**

**Título do Projeto:** “ENSINO DE TEATRO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS (1954-1996)”

**Pesquisador Responsável:** WILLIAM FERNANDES MOLINA

**Nome do participante:** \_\_\_\_\_

**Data de nascimento:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ **R.G.:** \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário (a), do projeto de pesquisa “ENSINO DE TEATRO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS (1954-1996)”, investigação de Doutorado (PPGAC/UFRGS) de responsabilidade do pesquisador WILLIAM FERNANDES MOLINA.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após estar ciente sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine as duas vias deste documento. Uma via pertence a você e a outra, ao pesquisador responsável.

**Prezada Professora,**

Você está sendo convidada a participar da pesquisa: “ENSINO DE TEATRO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS (1954-2000)” que tem por objetivo compreender o ensino de teatro desenvolvido no CAp/UFRGS na segunda metade do século XX. A metodologia do estudo parte de narrativas orais de professores que atuaram na escola no período mencionado. A pesquisa intenciona, a partir dos relatos dos colaboradores, (re)construir as bases para o ensino de teatro desenvolvidas no CAp/UFRGS.

Sua participação no estudo consistirá em responder algumas questões que serão propostas pelo pesquisador em formato de entrevista. Os riscos com essa pesquisa são mínimos. Caso você se sinta desconfortável em responder alguma(s) pergunta(s) ou prefira não compartilhar algumas de suas lembranças, você tem liberdade para não fazê-lo e interromper a entrevista em qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

As informações compartilhadas com o pesquisador por meio da entrevista serão objeto de estudo e análise com vistas a produzir conteúdo para sua investigação. Após transcrita, a entrevista será encaminhada a você para seu consentimento. O conteúdo da entrevista será utilizado na Tese do pesquisador (em trechos ou em sua totalidade, preservadas as eventuais ressalvas feitas por você), além de ser material que virá a fundamentar outros estudos empreendidos pelo pesquisador a serem publicados de diferentes formas (artigos, relatos de experiência, apresentação de trabalhos etc.) nos mais diversos meios de reprodução (impresso, digital etc.), no Brasil e/ou no exterior.

Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o coordenador responsável pelo estudo: WILLIAM FERNANDES MOLINA, pelo telefone \_\_\_\_\_ ou pelo e-mail \_\_\_\_\_.

Sua participação é muito valiosa e vai gerar informações que serão úteis para a caracterização e reconhecimento do ensino de Teatro no Colégio de Aplicação da UFRGS e para o levantamento de dados que serão úteis para pesquisas a respeito da Pedagogia do Teatro na Educação Básica.

Este termo será assinado em duas vias, por você e pelo responsável pela pesquisa, ficando uma via em seu poder.

**Acredito ter sido suficientemente informada a respeito do que li ou foi lido para mim, sobre a pesquisa: "ENSINO DE TEATRO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS (1954-1996)". Conversei com o pesquisador WILLIAM FERNANDES MOLINA sobre minha decisão em participar do estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo e os procedimentos. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a utilização, pelo pesquisador, das informações fornecidas por meio de minha narrativa em suas produções.**

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) entrevistado(a)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido desta entrevistada para a sua participação neste estudo.**

\_\_\_\_\_  
WILLIAM FERNANDES MOLINA



## APÊNDICE B – Roteiro para entrevista

### **Etapas da entrevista:**

- Solicitar que o(a) colaborador se apresente: nome, formação, atuação (e outras informações que considerar relevantes em sua apresentação);
- Iniciar o diálogo com uma questão aberta: “Você pode comentar como foi a sua experiência como professor(a) de Teatro no CAp? Que memórias você guarda em relação a esse período?”
- Realizar as demais perguntas/indicações para a conversa (Lista de perguntas);
- Agradecer à participação do(a) colaborador(a). Entregar a lembrancinha.

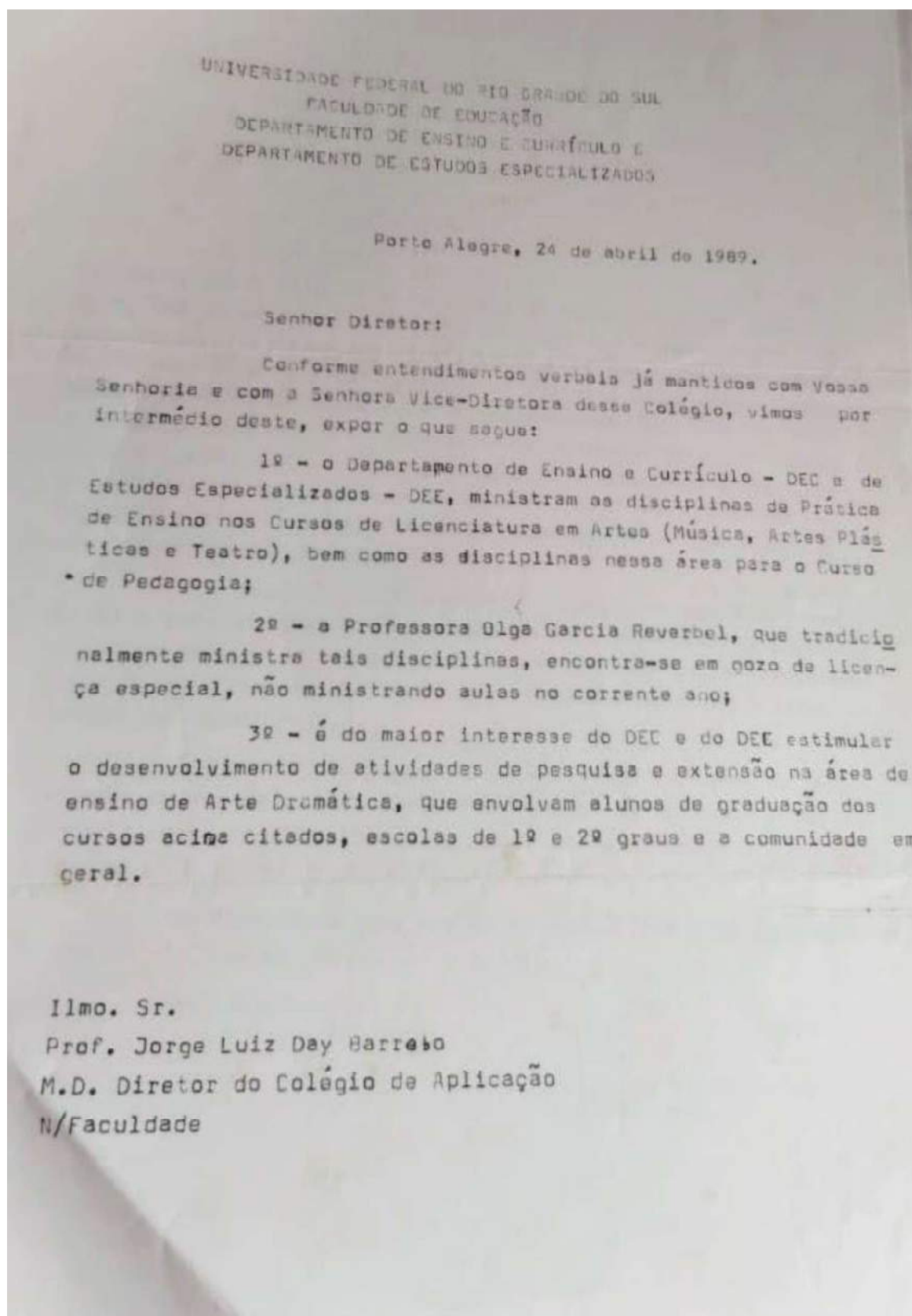
### **Lista de perguntas:**

1. Em que período você foi professora no Colégio de Aplicação?
2. Por que escolheu atuar no CAp?
3. Qual foi a forma de ingresso no CAp? Contrato? Concurso?
4. Como era a escola quando chegou? Que cores tinha? Que barulho fazia? Que cheiro tinha?
5. Como foi a sua chegada na escola? Como se sentiu? Houve alguma recepção?
6. Já havia atuado em outra instituição de ensino antes de ingressar no CAp? Sentiu diferenças? Quais?
7. Sentiu algum desafio ao longo do período em que foi professora no CAp?
8. O que sabia sobre o ensino de teatro no CAp?
9. Já existia a denominação “área de teatro” quando você atuou no CAp?
10. Como era o espaço para o teatro na escola? (Físico e simbólico)
11. Como eram as aulas de Teatro? Com que frequência aconteciam? Onde aconteciam?
12. Em 1996 o colégio se estabeleceu no Campus do Vale. Como isso se refletiu na área e no ensino de teatro na escola?
13. Havia algum documento com orientações para o ensino de teatro na escola?
14. Como era o currículo de Teatro? Como ele foi elaborado?
15. O currículo contava com quais referenciais?
16. Havia autores e/ou autoras ou professores(as) que pudessem ser considerados as maiores referências para área?
17. Havia momentos de elaboração/discussão coletiva sobre o currículo? Como aconteciam? Que papel tinham na construção do currículo?
18. Você acredita que houve alguma modificação no modo de ensinar Teatro no CAp ao longo do tempo (nos anos em que você esteve lá)? Era diferente antes da sua entrada na escola? Ficou diferente conforme os anos foram passando? Consegue encontrar um porquê?

19. Como era a organização das turmas e das professoras de teatro? Quem definia?
20. Quais turmas da escola tinham aula de Teatro? Como era feita essa organização?
21. Houve algum período em que o teatro foi mais efervescente na escola?
22. Como foi pensada a Mostra de Teatro Do Colégio De Aplicação? Você pode me falar a respeito desse projeto?
23. Além da Mostra de teatro, outros projetos foram realizados no CAp? Quais? Como eram? Como aconteceram?
24. A área de teatro chegou a desenvolver projetos em conjunto com outras áreas do conhecimento? Quais? Lembra como foram? Destaca algum?
25. Em sua opinião, como os estudantes viam as aulas de teatro?
26. E como a escola e a comunidade escolar (professores, pais, servidores) se relacionava com o teatro no CAp? Em sua opinião, como percebiam a presença do teatro na escola?
27. Em suas aulas você montava espetáculos com os estudantes? Quais? Como era o processo? Apresentavam os espetáculos? Onde apresentavam? Com que frequência?
28. A escola ia ao teatro? Qual(is)? Com que frequência? Lembra de alguma experiência de ida ao teatro com os estudantes?
29. Lembra de alguma apresentação de um grupo de teatro que foi até a escola?
30. Havia alguma dificuldade em relação às aulas de teatro no CAp? Você percebia algum entrave às propostas teatrais da escola?
31. Você avalia que faltava algo às aulas de teatro no CAp? O quê?
32. Enquanto escola de Aplicação, o CAp sustenta-se em três pilares: ensino, pesquisa e extensão. Como você avalia cada um desses aspectos em relação ao teatro no CAp no período em que esteve lá?
33. Havia atuação de professores estagiários de Teatro na escola? Como acontecia? O que acha da possibilidade de os estudantes da licenciatura realizarem os estágios no CAp?
34. Você encontrou algo no CAp que parece não haver em outra instituição? O quê?
35. Se você pudesse destacar um momento vivido em sua experiência como professora de Teatro no CAp, que momento seria esse? Por quê?
36. Se você pudesse indicar alguma colaboração que tenha deixado para o ensino de teatro do CAp, que colaboração seria essa?
37. Você gostaria de dizer mais alguma coisa antes de concluirmos a nossa conversa?

# **ANEXOS**

## ANEXO A - Pedido de cedência de docente encaminhado pela FACED ao CAp



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO E  
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS

- 2 -

.....


4º - Em caráter informal, a Professora Miriam Benigna de Borba, desse Colégio de Aplicação em regime de 20 horas semanais, vem desde de março de 1988 colaborando nas disciplinas referidas de Arte Dramática. Cumpre salientar que, por tal colaboração ser feita fora dos horários de trabalho da referida professora, ela se dá de forma esporádica, eventual. Mas isso tem sido o bastante para certificarmos-nos da conveniência em o DEC e o DEE virem a contar com o trabalho competente e entusiasmado da professora Miriam Benigna, de maneira regular, seja nas atividades de pesquisa e extensão, seja nas atividades didáticas que envolvem as disciplinas já citadas.

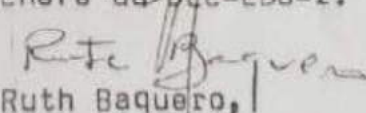
Em decorrência do exposto, solicitamos que seja considerada a possibilidade de o Colégio de Aplicação ceder a Professora Miriam Benigna de Borba para desenvolver atividades acadêmicas junto ao Departamento de Ensino e Currículo e de Estudos Especializados da FACCED/URRS.

O atendimento deste solicitado virá reforçar os laços que unem nossos Departamentos com o Colégio de Aplicação, bem como abrir novas possibilidades de intercâmbio acadêmico na área em questão.

No aguardo de seu pronunciamento, renovamos nossos protestos de elevada consideração e apreço.

Atenciosamente,

  
Alfredo José da Veiga Neto,  
Chefe do DEC-EDU-2.

  
Ruth Baquero,  
Chefe do DEE-EDU-3.

## ANEXO B – Resumo das atividades desenvolvidas nas aulas de Teatro (1972)

ATIVIDADE	DATA
* preenchimento de ficha para planejamento esope ativo da disciplina	19.3 a 6.3.72
* Leitura de <u>Os Mestres</u> , de Maurício (revista <u>Mê nion</u> , nº 22). observação da leitura, observando diferença de inflexões conforme intenções, per sonagens, canto/fala.	8.3 a 13.3.72
* Continuação da gravação. * Edição da gravação.	15.3 a 20.3.72
* Análises sobre a gravação feita (expressões, fa las, palavras e/ou frases).	22.3 a 27.3.72
* Divisão em três grupos. Invenção de estória uti lizando expressões, falas, palavras e/ou frases suas.	29.3 a 3.3.72
* Edição da gravação de música (9ª parte de "A Planície Imensa", de Gabriel Fischer. Discos <u>Os Lábios</u> , LP OS 31120). Imaginar o que está aconte cendo a cada um.	
* Cada um diz o que imaginou. * Dividir-se em grande grupo ou subgrupos e orga nizar uma estória seguida o que sentem que a mú sica está expressando.	
* Elaborar uma estória, em grupos de 5, em que ha ja as seguintes: 5 batidas leves, 1 ruído seco (uso de tambor, mão ou outra parte do cor po) e um gesto de esfregar as mãos (precisar qual a intenção).	
* Convite para apresentação em sala da Faculdade de Educação. Fazer estória a partir de elementos que a) <u>substitua</u> (cenário, vestuário e/ou acessó rios); b) <u>expressas</u> (sentimentos, sensações); c) <u>precedem</u> , <u>substituem</u> ou <u>sublinham</u> palavras.	

	p.2
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Alunos explicam o diagrama MOVIMENTO - MOVIMENTO &amp; PALAVRA - MOVIMENTO CÊNICO.</li> </ul>	9.4 & 10.4.72
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Exposição de cena a partir de expressão de rosto/olhos/mãos/ombros/estômago/mode de caminhar. Procura de <u>novas formas</u> de fazer isso.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Apresentação de trabalho de Língua Nacional.</li> </ul>	12.4 & 17.4.72
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Conversa sobre a integração entre Língua Nacional e Teatro quanto a estudo de personagens, sequência de ações, comunicação de idéias, sensações, sentimentos.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Elaboração de estória com a utilização de <u>co</u> <u>co</u>, <u>triângulo pequeno</u> e <u>triângulo médio</u>. (Ampliação da percepção sensora.)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Realização de grupo que apresentou o trabalho da série em sala da Faculdade de Educação, dia 14.4.72.</li> </ul>	19.4 & 24.4.72
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Realização de sugestões para avaliação de trabalho de sala.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Elaboração de estória a partir de               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) um movimento leve (virar as páginas de um livro preciosíssimo; procurar o caminho da porta, no escuro, etc.).</li> </ul> </li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>* (cont.)               <ul style="list-style-type: none"> <li>b) um movimento pesado/forte (empurrar carro que estragou, arrastar um fardo, etc.).</li> </ul> </li> </ul>	26.4 & 1.5.72
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Fazer de conta que não pedamos falar. Mas <u>te</u> <u>me</u> de responder a uma situação conegada com "E se..." ("E se não acontecesse?"; "E se não tentasse para o revese?"; etc.)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Elaboração de uma cena a partir de uma ação cujo movimento vá de cima a baixo, ou de lado a lado, ou com posição fechada, aberta.</li> </ul>	3.5 & 8.5.72
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ler uma estória da Revista <u>Brasileira</u>. "Investigar" uma frase.</li> </ul>	

	P.3
<p>14 Sentados em círculo, cada um mostra um modo de falar de uma pessoa (sem dentes, com muito frio, com náusea, com muita raiva, etc.).</p>	10.5 a 15.5.72
<p>15 Em subgrupos, fazer estória em que o centro de interesse esteja na maneira de falar da personagem (conforme sentimento, sensação, característica física, velocidade).</p>	
<p>16 Comentário sobre a assistência a espetáculo de pantomimo Rolf Scharre.</p>	17.5 a 22.5.72 a 24.5.72
<p>17 Dar final a uma situação. (Pessoas presas num sótão. Cheiro de queimado. Que aconteces?)</p>	
<p>18 Fazer uma cena em que o mais importante seja <u>i</u>dentificar pelo tato o que se põe (numa loja? - seda, estopa, veludo, etc.; numa cavalariça? num autódromo?).</p>	22.5 a 24.5.72
<p>19 Comentário sobre os trabalhos realizados no <u>bi</u>nestro.</p>	29.5 a 31.5.72
<p>30 Terminar a estória. E. G.: recebemos de presente uma planta, num vaso. Ela começa a crescer. Ocupa quase todo o espaço. Que fazemos? a) fazer à medida que for sendo dita a estória pelo professor (reações expressas corporalmente diante de uma situação); b) inventar uma estória, em subgrupos.</p>	
<p>Continuar uma frase, iniciada por "quando" (ex: "Quando Ismália enlouqueceu..."; "quando o noivo, no altar, disse <u>não</u>", "quando a porta se abriu...", etc.).</p>	5.6 a 7.6.72
<p>Apresentar uma estória que possa ser reduzida pelos observadores a uma frase iniciada por "quando".</p>	12.6 a 14.6.72
<p>Usar pandeireta, coquinho e máscara numa cena. Os instrumentos dão a indicação dos movimentos das personagens (úx.: as personagens deverão agir no ritmo ou no clima sugerido pelos instrumentos).</p>	



		P.4
27	* Estudo de fichas sobre elementos técnicos teatro (cenário, figurino e iluminação).	do 19.6 & 21.6.72
28	* Diálogo sobre o teatro romano, suas personagens, máscaras & conseqüências.	
29	* Utilização de máscaras e personagens do teatro romano, em estória inventada por subgrupos.	
30	* Apresentação para o grupo de cartazes sobre tipos de Movimento (acima/abaixo, leve/pesado, etc.). Comentários.	20.6 & 28.6.72
31	* Combinação de tipo de trabalho a fazer para demonstração em aula da Faculdade de Educação: cena em que há forças opostas (curiosidade que impulsiona versus medo de dirigir-se a um local).	
32	* Projeção de slides sobre teatro grego & romano: personagens, tipo de edifício, tipo de público, sua influência através dos séculos, etc. Perguntas dos alunos.	3.5 & 5.7.72
38	* Comentário sobre as auto-avaliações preenchidas em horário extra.	2.8 & 7.8.72
39	* Projeção de slides sobre experiências estrangeiras (St.-Georges School) com atividades teatrais na escola. Ver o que há de comum no trabalho e se há sugestões utilizáveis.	
40	* Anotar quais as atividades preferidas, visando a futuros encontros.	
41	* Elaborar cena com tempo & local dados e não habituais. (Ex.: às 5 da manhã, na Rodoviária. Às 22 h na sala de aula. À uma da manhã na piscina do clube.)	
42	* "Grupos de expressão simbólica": estátuas que se movem (querrens & pas, vencedoras & vencidas).	9.8 & 14.8.72

## ANEXO C - Texto manuscrito (Malinoski, 1994)

O CAP, historicamente tem seu eixo voltado para a formação integral do ser humano. Porém, mais do que isto, idealizar este ser humano que pretende formar como um ser social e político, um indivíduo e um cidadão. Tais expressões (indivíduo, cidadão), desdobradas por ~~em~~ empregos constantes em discursos ideológicos, acabaram por perder boa parte de seu caráter de inicial, transformando-se em expressões que não têm valor de significado. Há alguns anos iniciamos uma busca profunda e seria no sentido de recuperar conteúdo e significado a estes legados que, em momento algum esqueceram de se ligar aos seus meios, mas que no entanto, ~~deixaram~~ <sup>perderam</sup> o ~~uso~~ <sup>uso</sup> ~~de~~ <sup>de</sup> ~~nosso~~ <sup>nosso</sup> ~~prático~~ <sup>prático</sup> ~~de~~ <sup>de</sup> ~~modo~~ <sup>de</sup> ~~ser~~ <sup>de</sup> ~~humano~~ <sup>de</sup> foi no início e continua sendo até hoje, todo indivíduo crítico, ativo, prático e altamente autêntico, a "formação integral" por ele viver de acordo com a história e o contexto em que ele se insere. Portanto, a formação integral não é de acordo com a história e o contexto, mas ser humano dentro deste contexto em seu meio, conteúdo, interagir com ele e receber estímulos dele, bem modificá-lo e ser por ele modificado, numa postura dialética com o mundo e o contexto sócio-político-cultural a que pertencem e do qual é fruto. Neste processo dinâmico e ininterrupto entre ser e sociedade é que buscamos nossa natureza-primeira de trabalho ou seja, a Educação, com a qual todos assumimos um sério compromisso ao ingressar, desde cedo, no ambiente

Fonte: Arquivo pessoal de Malinoski.

nosso apoio técnico, encontramos em Vygotsky (2) algumas ideias que, nos parecerem, poderiam ter sido escritas pelo grupo de professores do Colégio. Dentre elas, gostaríamos de destacar uma que vem exatamente ao encontro do que pensamos dever ser o tipo de indivíduo que precisa nos formar. Diz ele (o autor):

... "O homem é um ser social e histórico e é a satisfação de suas necessidades que o leva a trabalhar e a transformar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimentos, construir a sociedade - fazer história. É entendido assim como ser em permanente construção que vai se constituindo no espaço social e no tempo histórico." (pg. 96/97)

Em outro momento, reforça nossa filosofia ao falar das características do ser humano e suas relações com o meio, dizendo:

... "as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo." (pg. 41)

Pioneiro em sua iniciativa e, 40 anos depois de sua fundação, quase exclusivo em sua postura de valorização das Artes como elemento fundamental na referência "formação integral do ser humano", o CAP mantém as

disciplinas de Teatro, Música e Artes Plásticas<sup>(3)</sup> como obrigatórias e obrigatórias em seu currículo, perfeitamente, a nível de I Grau (5º a 8º Sétim), um total de 6 h/a semanais e, a nível de II Grau (1º e 2º anos), um total de 2 h/a semanais, uma vez que optativa-obrigatória entre as três disciplinas. Tal procedimento encontra respaldo e reforço nas palavras de Gardner quando se refere à aprendizagem. Diz ele:

"A aprendizagem artística não requer necessariamente o domínio de uma série de habilidades ou conceitos. As artes são também áreas profundamente pessoais, em que os alunos escutam seus próprios sentimentos, assim como os de outros indivíduos. Os alunos precisam de métodos educacionais que lhes permitam essa exploração, eles precisam ver que a reflexão pessoal e uma atividade respaldada e imbuída, e que sua privacidade não deve ser violada." (pg. 124)

Deste modo, comprometido com a filosofia da Escola, a visão de que seja uma educação de qualidade para o ser humano e mais fundamentadamente com os princípios das Artes de um modo geral, a disciplina de Teatro desenvolve um trabalho substancial e comprometido com o contexto sócio-histórico-cultural de todos os envolvidos neste processo de ~~aprendizagem~~ construção do conhecimento.

~~metodologia~~ // Dentro desta visão, <sup>o Trabalho Proposto 10</sup> ~~o trabalho proposto~~ <sup>10</sup> ④  
 I Graus ~~como propostos~~ <sup>10</sup> que ~~levariam~~ <sup>levariam</sup> o ~~trabalho~~  
 duo à busca de soluções de problemas <sup>que</sup> ~~problemas~~ <sup>Estes problemas</sup>  
 uacionais das ~~unidades~~, de forma <sup>grupal</sup> ~~grupal~~ <sup>grupal</sup>  
~~imprimir~~ ~~um~~ ~~caráter~~ social ~~coletivo~~ <sup>coletivo</sup>  
~~o~~ processo de ensino-aprendizagem. Em se tabu  
 do de conteúdos mais especificamente, desu  
 volumes fundamentalmente o Jogo Dramático,  
 trabalhando exercícios de Expressão Corporal, Express  
 são Oral, chegando finalmente à Improvisa  
 são. Entretanto, devido ao caráter ~~individual~~ <sup>individual</sup> e  
 social ~~individual~~, o Jogo Dramático é trabalh  
 do de 50 a 80 min. em que ~~regulamos~~  
 todas suas possibilidades, uma vez que, como  
 define Peter Slade em seu livro "O Jogo Dra  
 mático Infantil":

"O Jogo Dramático Infantil é uma forma  
 de arte por direito próprio; não é uma ativ  
 dade imitada por alguém, mas sim o com  
 portamento natural dos seres humanos." Tawfik.

"O jogo dramático é uma parte vital da  
 vida jovem. Não é uma atividade de ócio,  
 mas antes ~~uma~~ a maneira de criança pensar,  
 experimentar, relaxar, trabalhar, lembrar, usar, reperi  
 tar, criar e absorver. O jogo é uma verdade a  
 da. A melhor brincadeira infantil se  
 tem lugar onde a oportunidade e encorajame  
 to são conscientemente oferecidos por uma  
 mente adulta. Isto é um processo de "nutrição"  
 e não é o mesmo que interferência. É preciso  
 construir a confiança por meio da amizade  
 e criar a atmosfera propícia por meio de con  
 sideração e empatia." (pg. 18/18)

~~ação e preciso explicar que~~ (5) Jogar é função mental. Todos sabemos que ali o bebê joga, é capaz de entender regras e até praticar esta prática. Nosso compromisso educativo, é com a Educação e portanto, aliada à ação, ao fazer coletivo, a reflexão sobre a ação é o elemento que propicia o crescimento ao processo. O jogo pelo jogo, pelo simples prazer de jogar é natural e pode ser jogado em qualquer lugar, sem que requira a presença e o estímulo de adultos. Por outro lado, estimulado, desafiado pelo grupo e, principalmente comprometido com ele, a criança é capaz de aprender e aceitar rapidamente a existência das regras. Pois, como diz Viola Spolin, em seu livro "Improvisação para o Teatro", "... Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propiciamos naturalmente um problema a ser solucionado - um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o gol ou para marcar uma moeda num jogo. Deve haver um acordo de grupo sobre as regras do jogo e a direção que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer.

"... A energia liberada para resolver o problema, sendo restringida pelas regras do jogo e estabelecida pela decisão grupal, cria uma exploração espontaneidade - e, como é comum nas experiências, tudo é destruído, rearranjado, desbloqueado..." (pg. 5)

É mais ansioso de "liberdade crítica" que

...adotamos técnicas e conteúdos básicos de  
 forma gradativa e circunstancial, levando-se  
 em conta que, na maior parte dos casos é o  
 aluno ou o grupo de alunos que descobre  
 estes conceitos e sua utilidade, incorporando-os  
 rapidamente ao seu trabalho. É preciso reforçar  
 que a introdução de conceitos e técnicas normal-  
 mente obedecia à sinais claros manifestados pelo  
 grupo de alunos, <sup>constituindo-se</sup> ~~levando~~ portanto, no atendimento  
 de massidades, curiosidades e indicadores de  
 maturidade (o "estar pronto para..."), evidenciados  
 pelo grupo. ~~Resaltamos ainda que o desafio, a~~  
 busca de soluções originais a problemas pro-  
 postos ao grupo que os leva à superação de  
 níveis está sempre presente nestes processos.

Jonas Lopes, em seu livro "Pega Teatro"  
 discorre sobre as etapas e diferenças no  
 nomenclaturas que o jogo dramático possui, de  
 acordo com a fase de desenvolvimento em  
 que a criança se encontra, passando pelo "J  
 de. Coube", o "Brincadeira Dramatizada" até che-  
 gar ao "Jogo Dramático" propriamente dito.  
 Como aqui na Escola os especialistas em  
 teatro só atuam em sala de aula a par-  
 tir de 5ª série, trabalhamos com os alunos  
 diretamente no jogo dramático, como já foi  
~~citado~~ <sup>afirmado</sup> anteriormente. Entretanto, é preciso <sup>na</sup>  
~~que~~ <sup>que</sup> muitas crianças não amadurecem  
 da mesma forma e ao mesmo tempo, por-  
 tanto, muitas vezes os propósitos de jogos  
 transformam-se em "J de. Coube" ou numa  
 "Brincadeira Dramatizada". <sup>Neste momento</sup> ~~é~~ <sup>é</sup> preciso <sup>como</sup>  
~~brincar~~ <sup>de</sup> ~~atencionalmente~~ <sup>o</sup> professor, <sup>atendendo</sup>  
 os para <sup>a</sup> ~~at~~ <sup>existência</sup> ~~negras~~ <sup>do</sup> ~~jogo~~ <sup>e</sup> ~~a~~ <sup>existência</sup>

de uma platéia que precisa ser respeitada. É o princípio estético do teatro como arte que não se pode ser reduzido para que todos possam ver. Não vão cair na pegadinha de "pinceladas de cores" que voluntariamente se desvanece. É a expressão de forma que abstrai a linguagem verbal, gestual e corporal, além de ser uma forma de arte e uma poderosa forma de comunicação de ideias. Para isso, logramos êxito nesta experiência com o "colorido", a "novidade" e a "descoberta" através de trabalhos nesta base, iniciamos nos trabalhos com focos (ou princípios) nos diferentes níveis, através dos quais nos trabalhamos e criamos uma experiência de desestruturamento da palavra "falar teatro" como uma forma de expressão, ~~que não se pode dissociar~~ O MOVIMENTO em 5ª série; O ESPAÇO em 6ª série; O PERSONAGEM, em 7ª série; O TEMPO em 8ª série; O RITMO em 9ª série e a FORMA em 10ª série. Estes conceitos não são e não podem ser dissociados e estagnados, uma vez que não se pode dissociar o MOVIMENTO do espaço, por exemplo o TEMPO do RITMO. Entretanto, é preciso que haja um princípio integrador e desvinculado de todo processo artístico, estas formas são trabalhadas por Artes Plásticas, Música, Teatro e Língua Portuguesa durante nosso trabalho multidisciplinar e mais abrangente para o aluno, que através de diferentes visões do mesmo princípio, estabelece relações entre elas. Em 1970, ~~foi publicado~~ um estudo publicado pelo MEC, ~~que~~



as disciplinas que compoem a ela (8)  
 a da a na significado de "Comunicação e Expressão" a de fi  
 uramv<sup>o</sup> ~~da~~ ~~conceitos~~ ~~aos~~ ~~quais~~ ~~os~~ ~~princípios~~ ~~vereados~~ ~~foram~~ ~~delimitados~~  
 Em Teatro, <sup>os</sup> ~~os~~ ~~princípios~~ ~~vereados~~ ~~foram~~ ~~delimitados~~ ~~de~~ ~~uma~~ ~~maneira~~ ~~como~~ ~~segue~~  
 conteúdos das

MOVIMENTO: 5ª série

"Tudo o que significa algo, que apresenta uma ação, um estado, um pensamento, isto é, o movimento expresso a vida interior do homem".

ESPAÇO: 6ª série

Todo o lugar onde se desenvolve a ação.

PERSONAGEM: 7ª série

Pessoa representada pelo ator, de forma geral.

Tempo: 8ª série

Relação entre tempo real (ou cronológico) e tempo fictício (ou teatral).

RITMO: 9ª série

Conjunto harmônico entre sucessão de ações, palavras, gestos, movimentos, pausas e interferências de elementos cênicos diretamente relacionados com a mensagem do texto (enredo).

FORMA: 10ª série

Visão global, incluindo a estética de um espetáculo ou ação teatral. Sua base artística da expressão.